

Audiovizualno-globalnostrukturalna metoda u nastavi njemačkog jezika

Miočević, Tamara

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:716544>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



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

Repository / Repozitorij:

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





Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za germanistiku

Tamara Miočević

**AUDIOVIZUALNO-GLOBALNOSTRUKTURALNA METODA U NASTAVI
NJEMAČKOG JEZIKA**

**Praćenje izgovora u izvanškolskoj nastavi njemačkog kao stranog jezika na primjeru
primjene AVGS-a i drugih metoda**

Diplomski rad

Zagreb, rujan 2023.



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za germanistiku

Tamara Miočević

**AUDIOVIZUALNO-GLOBALNOSTRUKTURALNA METODA U NASTAVI
NJEMAČKOG JEZIKA**

**Praćenje izgovora u izvanškolskoj nastavi njemačkog kao stranog jezika na primjeru
primjene AVGS-a i drugih metoda**

Diplomski rad

Mentorice:
dr.sc. Arnalda Dobrić, doc.
dr.sc. Mirela Landsman Vinković

Zagreb, rujan 2023.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Tamara Miočević

Datum i mjesto rođenja: 15. svibnja 1998., Zagreb

Naziv oba studija: Fonetika, smjer rehabilitacija slušanja i govora / Germanistika, nastavnički smjer

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskom jeziku:

Audiovizualno-globalnostrukturalna metoda u nastavi njemačkog jezika

Praćenje izgovora u izvanškolskoj nastavi njemačkog kao stranog jezika na primjeru primjene AVGS-a i drugih metoda

Naslov rada na njemačkom jeziku:

Audio-visuelle, global-strukturelle Methode im DaF-Unterricht

Beobachtung der Aussprache im außerschulischen DaF-Unterricht am Beispiel der Anwendung von AVGS- und anderen Methoden

Naslov rada na engleskom jeziku:

Audiovisual-global structural method in German language teaching

Pronunciation monitoring in extracurricular teaching of German as a foreign language on the example of the application of AVGS and other methods

Datum predaje rada: 16.9.2023.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

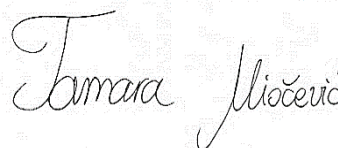
Audiovizualno-globalnostrukturalna metoda u nastavi njemačkog jezika

Praćenje izgovora u izvanškolskoj nastavi njemačkog kao stranog jezika na primjeru primjene AVGS-a i drugih metoda

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Potpis autorice:

Handwritten signature of Tamara Miočević in black ink.

Zagreb, 16. rujna 2023.

Zahvala

Prije svega, zahvaljujem mentoricama dr.sc. Arnaldi Dobrić, doc. i dr.sc. Mireli Landsman Vinković na profesionalnosti, strpljenju, na svakom odgovorenom mailu, razumijevanju te na svakoj riječi podrške tijekom izrade diplomskog rada.

Nadalje, velika hvala Poliklinici za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Goethe-Institutu Kroatien i Sovi školi stranih jezika što su mi dozvolili da provedem istraživanje kako bih mogla napisati ovaj diplomski rad, te hvala i svim profesoricama koje su mi pomogle i nesebično podijelile svoje iskustvo sa mnom, hvala svim roditeljima na njihovoj suglasnosti i svim polaznicima tečajeva bez kojih ovo istraživanje ne bi uspjelo.

Posebno bih željela zahvaliti svojoj obitelji, prijateljima i Patriciju što su bili uz mene, motivirali me i vjerovali u mene čak i onda kada ja nisam vjerovala u sebe.

Na kraju, najveća hvala mojim dragim roditeljima koji su me podupirali sve ove godine studiranja i osigurali da mi ništa ne nedostaje. Bez vas ovo moje putovanje ne bi bilo ostvarivo.

Sadržaj

I. Uvod	1
II. Teorijski dio	2
1. Povijesni pregled: Metode u učenju stranog jezika	2
2. Čimbenici koji utječu na učenje stranog jezika	3
2.1. Teškoće pri učenju stranog jezika.....	6
2.2. Interferencija.....	7
2.3. Uloga tijela u usvajanju stranih jezika.....	8
2.4. Izgovor.....	9
2.5. Korekcija.....	13
2.5.1. Usmena korekcija.....	13
2.5.2. Korekcija izgovornih pogrešaka.....	15
3. Audiovizualno-globalnostrukturalna metoda Petra Guberine	18
3.1. Teorijske osnove AVGS metode.....	19
3.2. Primjer udžbenika po AVGS metodi.....	20
3.3. Važnost izgovora u AVGS metodi.....	22
3.4. Korekcija prema verbotonalnoj metodi.....	22
3.5. Primjena AVGS metode u nastavi – dosadašnja istraživanja.....	24
4. Fonološki sustav hrvatskog i njemačkog jezika	24
4.1. Vokalski sustav hrvatskog jezika.....	25
4.2. Vokalski sustav njemačkog jezika.....	26
4.3. Usporedba vokalskog sustava hrvatskog i njemačkog jezika.....	27
4.4. Konsonantski sustav hrvatskog jezika.....	28
4.5. Konsonantski sustav njemačkog jezika.....	30
4.6. Usporedba konsonantskog sustava hrvatskog i njemačkog jezika.....	31
III. Istraživački dio	33
5. Ciljevi rada i istraživačka pitanja	33
6. Materijali i metode	33
6.1. Sudionici.....	33
6.2. Materijali.....	35
7. Rezultati i rasprava	35
7.1. Rezultati.....	35
7.1.1. Dnevnik promatranja na temelju opservacije.....	35
7.1.1.1. Škola stranih jezika SUVAG.....	35
7.1.1.2. Goethe-Institut Kroatien.....	38
7.1.1.3. Sova škola stranih jezika.....	39
7.1.2. Analiza.....	40
7.2. Rasprava.....	50
8. Ograničenja	52

9. Zaključak	52
IV. Literatura	54
Sažetak	57
Der Abstract	58
Summary	59
ŽIVOTOPIS	60
V. Prilozi	61
Prilog 1. Suglasnost i izjava roditelja za istraživanje	61
Prilog 2. Evidencija istraživanja	63
Prilog 3. Tablica korištenih znakova za transkripciju	64
Prilog 4. Transkripcija audiozapisa (Škola stranih jezika SUVAG, Goethe-Institut Kroatien), bilješke (Sova škola stranih jezika)	65

I. Uvod

„Susret sa stranim jezikom je kao povratak u djetinjstvo, kada nam je materinski jezik bio stran“ (Munia Khan).

Naizgled sasvim običan citat predstavlja srž ovog diplomskog rada. Dijete pri usvajanju materinskog jezika najprije usvaja prozodiju jezika, a zatim izgovor, vokabular i gramatiku – takvo bi trebalo biti i usvajanje stranog jezika. Odlučila sam se za ovu temu jer nema usko usmjerenog rada koji se bavi usporedbom AVGS metode s drugim metodama u učenju njemačkog kao stranog jezika u Hrvatskoj, s naglaskom na izgovor.

Preporučena je dob za učenje stranog jezika do šeste godine života jer djeca u toj dobi intuitivno uče vrednote govornog jezika (ritam, melodiju, intonaciju i pauzu), materinskog, ali i stranog jezika. Upravo je to polazište audiovizualno-globalnostrukturalne metode prema kojoj je dobar izgovor temelj učenja stranog jezika. Zbog toga se ovaj rad bavi usporedbom važnosti izgovora i njegovoj korekciji po AVGS metodi te po drugim metodama. Cilj rada je prikazati važnost izgovora i njegove korekcije u nastavi, s obzirom na to da je upravo dobar izgovor glavni temelj za učenje stranog jezika, te potaknuti buduće i sadašnje nastavnike¹ na značajnije posvećivanje vježbanju izgovora u nastavi stranih jezika.

Diplomski rad *Audiovizualno-globalnostrukturalna metoda u nastavi njemačkog jezika* sastoji se od teorijskog i istraživačkog dijela. U teorijskome dijelu rada predstavljeni su okviri audiovizualno-globalnostrukturalne metode i korekcije izgovora pri čemu su učenje stranog jezika, fonološki sustavi hrvatskog i njemačkog jezika te korekcija izgovora detaljno opisani. Rad je usredotočen na artikulacijsku fonetiku. Praktični dio rada temelji se na istraživanju pod nazivom *Praćenje izgovora u izvanškolskoj nastavi njemačkog kao stranog jezika na primjeru primjene AVGS-a i drugih metoda*. Istraživanje je provedeno u trima školama stranih jezika: Školi stranih jezika SUVAG, Goethe-Institutu Kroatien i Školi stranih jezika Sova.

¹ Napomena autorice rada: svi izrazi koji se pojavljuju u tekstu, a u sebi nose rodno značenje, odnose se i na muški i na ženski rod.

II. Teorijski dio

1. Povijesni pregled: Metode u učenju stranog jezika

Kroz povijest didaktike stranih jezika mijenjala su se i mišljenja o važnosti učenja izgovora. Sukladno tome, različite su metode različito interpretirale važnost izgovora.

Gramatičko-prijevodna metoda sve do kraja 19. stoljeća ima važnu ulogu u didaktici stranih jezika (Henrici 2001: 843). U središtu ove metode su jezične vještine čitanja i pisanja pri čemu se ne uvježbava čitanje s razumijevanjem, već prevođenje tekstova i samostalno pisanje manjih tekstova (Faistauer 2001: 865). Slušanje i govor su, s druge strane, u ovoj metodi gotovo zanemareni. Komunikacija na stranom jeziku i korištenje jezika u situacijskom kontekstu bilo je vrlo rijetko (Henrici 2001: 843). Dakle, ovdje učenici izvode prijevodne vježbe, a prepoznate pogreške nastavnik odmah korigira (Kleppin, 1997: 85).

Kao reakcija na *gramatičko-prijevodnu metodu* razvijena je početkom 19. stoljeća *direktna metoda* koja se najčešće povezuje sa sveučilišnim profesorom Wilhelmom Viëtorom, koji je u svom pamfletu „Der Sprachunterricht muss umkehren!“ u prijevodu: „Nastava (stranog) jezika mora doživjeti zaokret!“ kritizirao tadašnju nastavu stranih jezika te predstavio principe nove, direktne metode (Viëtor, 1886: 0). Ovdje je u fokusu svakodnevni govor, a gramatičkom se perfekcionizmu ne pridaje pažnja. Direktna metoda ističe kako je ispravan izgovor važan i da ga treba uvježbavati oponašanjem (Faistauer 2001: 866). Nastava se treba izvoditi isključivo na stranom jeziku, a u fokusu trebaju biti govorne vještine (Henrici 2001: 844).

Kao nastavak direktne metode javlja se *audio-lingvalna / audiovizualna metoda*. Audio-lingvalna metoda nastaje 1940-ih u Sjedinjenim Američkim Državama, dok je audio-vizualnu metodu utemeljio akademik Petar Guberina u suradnji s Paulom Rivencom. Glavni cilj postaje ostvarivanje pravog i prirodnog izgovora (ibid.). Iz audiovizualne metode s vremenom nastaje audiovizualno-globalnostrukturalna metoda (AVGS) o kojoj će biti više riječi u trećem poglavlju. Bihevioristički pristup, temeljen na mehaničkim procesima i stvaranju navika, postavio je temelj tadašnjoj didaktici stranih jezika. U tom su smislu učitelji ciljano koristili šablonske rečenice i vježbe, a fokus je bio na svakodnevnoj jezičnoj uporabi pri čemu se materinski jezik ne upotrebljava (Faistauer 2001: 866). Korekcija je važan dio AVGS metode. U ovoj metodi učenike se stalno tjeralo na vježbanje kako bi se posve izbjegao nastanak pogrešaka. Pretpostavka je to da stalno ponavljanje kod učenika vodi do automatskih reakcija, što podrazumijeva da je učenik već više puta čuo ispravnu rečenicu ili riječ te više ne bi smio

razmišljati o tome kako glasi pravilo (Kleppin, 1997: 85). Učenici i nakon tolikog uvježbavanja i dalje rade pogreške zbog toga što u slobodnoj komunikaciji intuitivno ne primjenjuju naučena pravila na nove strukture (ibid.).

Uloga izgovora promijenila se s *komunikacijskom metodom* 1970-ih godina. Cilj više nije postizanje dobrog i "standardnog izgovora", nego se "reducirao na osiguranje razumljivosti" (Hirschfeld 2001: 872). Jezična produkcija važnija je od jezične točnosti, a metodički se pristup temelji na pretpostavci nesvjesnog procesa u kojem se izgovor uči samo "u hodu" (ibid.). U komunikacijskoj metodi korekcija ne smije prekidati komunikaciju učenika (Kleppin, 1997: 85).

Međutim, uloga izgovora se posljednjih dvadesetak godina promijenila te izgovor ponovno sve više dobiva na važnosti. Prema Hirschfeldu "zanimanje za pitanja i materijale o izgovoru značajno raste među učenicima, nastavnicima, autorima udžbenika, didaktičarima i izdavačima." (2001: 873).

Postoje naravno i razni čimbenici koji utječu na učenje stranog jezika, a odgovor na pitanje koji su to čimbenici donosi sljedeće poglavlje.

2. Čimbenici koji utječu na učenje stranog jezika

Kada se govori o jeziku, valja imati na umu da je on sredstvo izražavanja koje omogućuje čovjeku da se identificira s određenom društvenom zajednicom kao što su obitelj, kulturna zajednica, dobna skupina i slično (Matulina-Jerak, 1991). U prošlosti se na jezik gledalo kao na strukturu u kojoj jednostavniji elementi grade složenije elemente. Upravo se ti najmanji sastavni dijelovi u jeziku nazivaju *fonemi ili glasovi*, a znanstvena disciplina koja istražuje obilježja glasova u govoru naziva se *fonetika* (Gospodnetić, 1987). Fonetika se dijeli na artikulacijsku (bavi se načinom nastanka glasova, tj. proučava djelovanje artikulacijskih organa pri proizvodnji glasova), akustičku (proučava fizička svojstva glasova) i auditivnu (proučava tumačenje i percepciju glasova) (Matulina-Jerak, 1991).

Optimalno razdoblje za djetetovo učenje stranih jezika je u dobi od pet ili šest godina (Guberina, 2010: 179). To se razdoblje naziva *rano učenje* i podrazumijeva početak učenja stranog jezika koji se podudara s polaskom djeteta u školu (Josipović, 1999). U tom razdoblju mozak spontano i gotovo potpuno može ovladati materinskim jezikom, ovisno o stupnju inteligencije. Jedna je od prednosti učenja stranog jezika u toj dobi spontano usvajanje izgovora (ibid.).

Uloga materinskog jezika u početnim je fazama učenja stranog jezika vrlo važna, važnija nego u naprednim fazama učenja. Materinski se jezik usvaja spontano (prirodno), cjelovito i bez teškoća (Velički, 2010). Dob učenika, motivacija, društveni status, učenikov vlastiti način učenja, materinski jezik (L1), ali i strani jezici (L2) koje je već ranije naučio imaju veliku ulogu u količini i kvaliteti usvajanja novog stranog jezika (L3) (Salhi, 2018). Upravo ti čimbenici pretvaraju svakog učenika u jedinstveni prototip (ibid.). Dijete koje uči dva strana jezika imat će jednake teškoće u obama jezicima (Guberina, 2010: 179). Ovdje Guberina (2010) navodi kako postoji razlika između djece koja počinju učiti strani jezik nakon usvojenog materinskog i djece koja su od rođenja izložena dvama različitim jezicima (tzv. *bilingvalna djeca*). Te su razlike vidljive u pogreškama koje ta djeca rade. Počinju se događati zamjene u slušanju i izgovoru stranog jezika, i to onih glasova koji ne predstavljaju nikakve teškoće u materinskom jeziku (Guberina, 2010: 180). Kruhan (1999: 100) navodi kako se to događa jer se „glasovi, melodijska i ritmička struktura neposredno prenose na strani jezik (L2)“. To znači da se novi glasovi koje se usvajaju pri učenju stranog jezika (L2) ili prilagođavaju glasovima iz materinskog jezika (L1) ili se mijenjaju pod njihovim utjecajem (Kruhan, 1999). Gojković (1965) piše kako se materinski jezik opire ritmičko-akustičkom sustavu stranog jezika. Uz utjecaj stranog jezika tu je i utjecaj *koartikulacije* kako u materinskom, tako i u stranom jeziku. Koartikulacija podrazumijeva fizičku pojavu pri kojoj je „tijekom govora vokalni trakt u svakom trenutku pod utjecajem dvaju ili više izgovornih segmenata, a pokreti artikulatora preklapaju se u vremenu i utječu jedan na drugi“ (Horga i Liker, 2016: 289). To je, dakle, utjecaj koji glasovi imaju jedni na druge te prilagodba vokalnog trakta na prethodni i slijedeći govorni pokret.

Istraživanja su pokazala kako je dob od šest ili sedam godina granica nakon koje se uspoređuju “brzina i spontanost učenja stranog jezika” te se mogu dogoditi neke zamjene koje su jednake kao u materinskom jeziku, ali djetetov mozak to samostalno ispravlja (Guberina, 2010: 180). Dakle, dijete može najbolje naučiti strani jezik prije šeste godine života jer se do tada fonetski i fonološki sustavi još nisu učvrstili. Najbolji su uvjeti za učenje stranog jezika vrijeme početka učenja, prije šeste godine i, naravno, poticanje učenja jezika od rođenja (ibid. 181). U ovom kontekstu se na jezik gleda kao na sredstvo iskazivanja osjećaja, pomoćno misaono sredstvo (Jelaska 2004: 5). Ovdje treba napomenuti da je ta dob najbolja ako dijete uči oralnim putem, a ne pisanim. Pisani jezik se ne preporuča dok dijete nije usvojilo izgovor, ritam i intonaciju (Guberina, 2010: 181).

Nadalje, istraživanja pokazuju da pojedinci koji dođu u neku stranu zemlju nakon pete ili šeste godine života nikad ne dosegnu jezičnu razinu izvornih govornika (Josipović, 1999).

Razloge za to Josipović (ibid. 93) dijeli na neurolingvističke, psiholingvističke i glotodidaktičke.

Neurolingvistički razlozi povezani su s otkrićima do kojih dolaze francuski antropolog i neurolog Paul Broca i njemački neurolog i psihijatar Carl Wernicke. Broca je 1806. otkrio lokalizaciju motornog govornog područja u trećoj čeonj vijuzi lijeve moždane polutke, a Wernicke je 1874. otkrio povezanost gornje sljepoočne vijuge lijeve hemisfere s funkcijom senzornoga govora (ibid.). Nakon njihovih otkrića uslijedio je niz daljnjih istraživanja o organizaciji govora i raznim poremećajima u govoru nakon ozljede pojedinih dijelova mozga (ibid.). Neurolingvistička istraživanja pokazuju razlike u plastičnosti mozga djeteta i odrasle osobe. Jedna je od tih razlika lateralizacija pri kojoj je kod odraslih prisutna podjela funkcija, dok je kod djece ta podjela fleksibilna (ibid.). Pod pojmom *lateralizacija* misli se na podjelu mozga na desnu i lijevu hemisferu od kojih je svaka specijalizirana za različite funkcije (ibid.). Važno je spomenuti i pojam *fosilizacije* stranog izgovora, odnosno „prestanak prirodnog usvajanja izgovora, svojstvenog usvajanju materinskog jezika“ (ibid. 94). Fosilizacija se može dogoditi u različitim fazama usvajanja jezika, a što prije dođe do nje, to će strani izgovor biti izraženiji (Josipović, 1988). S time je povezano i *kritično razdoblje*, odnosno u novije vrijeme nazivano *osjetljivo razdoblje* koje obuhvaća dobne granice za usvajanje jezika koje različiti autori vremenski drugačije lociraju (Josipović, 1999). Taj pojam su uveli Penfield i Roberts 1959. godine. Oni smatraju da je optimalno razdoblje za učenje stranog jezika do devete godine jer je djetetov mozak u prvih nekoliko godina života izrazito plastičan te dijete s lakoćom usvaja nova znanja. U pubertetu dolazi do promjene u kojoj se jezična sposobnost lokalizira u lijevoj hemisferi, a ono što poboljšava učenje jezika jest brzi neurološki razvoj djeteta (Brumen, 2010). Kritično razdoblje / period može se definirati kao razdoblje u kojem dijete bez ikakvih teškoća nauči strani jezik te u sve četiri vještine (slušanje, čitanje, pisanje i govor) dosegne vrlo visoku razinu poznavanja jezika gotovo kao i izvorni govornik (ibid.).

U dobi od devet ili deset godina djetetu također treba više vremena za stjecanje ispravnog izgovora nego u ranijoj dobi, ali ako je okolina jezično poticajna, strani se jezik može jako dobro usvojiti (ibid. 183). U kasnijim razdobljima, od devet do četrnaest godina, prema Guberini (2010) treba “pojačati rad na stjecanju dobrog izgovora stranog jezika” jer dijete već s devet ili deset godina počinje percipirati fonetski i fonološki sustav stranog jezika.

Razlog zbog kojega djeca lakše usvajaju izgovor nego odrasli njihova je spontanost u ponašanju (ibid.). Psiholingvistička istraživanja pokazala su kako su alkoholizirani ispitanici imali puno bolji izgovor od trijeznih ispitanika jer su bili znatno prirodniji i spontaniji (ibid.).

Glottodidaktički se razlozi odnose na kognitivne procese, te su karakteristični za dob u kojoj dijete kreće u školu i obilježeni su prirodnim usvajanjem, a ne učenjem izgovora (ibid.).

Može se zaključiti kako dob ima važnu ulogu u usvajanju pravilnog izgovora stranoga jezika. Što je dijete ranije izloženo stranom jeziku, to će njegov izgovor biti bliži izgovoru izvornih govornika.

2.1. Teškoće pri učenju stranog jezika

Ljudski mozak uvijek na raspolaganju ima jednake sposobnosti i jednak sustav logičkog razmišljanja, što otežava učenje stranog jezika. Prvi je razlog u tome što je mozak u svakom jeziku stvorio jasan sustav koji je dovoljan za izražavanje na tom jeziku (Guberina, 2010: 205). Zvučne slike koje su već postojeće u materinskom jeziku lako se prihvaćaju, mijenjaju i pohranjuju pa onda glasovi koji su u stranom jeziku slični ili istovjetni glasovima u materinskom jeziku nisu problematični. Problem nastaje ako glasovi u stranom jeziku (L2) odstupaju od onih u materinskom jeziku (L1). Učenik će pri učenju stranog jezika izostaviti ono što ne čuje i ne zna oponašati i zbog toga najčešće stradava izgovor (Kruhan, 1999). Drugi je razlog u tome što ti sustavi nakon puberteta pružaju otpor jer ništa nije tako djelotvorno kao u vlastitom sustavu. Sukladno tome, pojedini lingvisti smatraju kako mozak postaje prepreka za učenje stranog jezika (Guberina, 2010: 205).

U svakome jeziku postoje kulturne posebnosti koje ga obilježavaju, a među koje pripadaju i posebne zvučne jedinice te njihova morfološka i sintaktička struktura (ibid. 208). Mozak ima jednake mogućnosti pri učenju različitih jezika, što uzrokuje pogreške pri učenju stranog jezika. Slušni sustav zamjećivanja jednak je kod svih ljudi pa stvara poteškoće u učenju stranog jezika “jer svaki glas bilo kojeg jezika sadrži u sebi glasove svih drugih jezika” (ibid. 209). Josipović (1988) u svom članku kao bitno obilježje za stvaranje pogrešaka spominje *nestabilnost*. Po tim pojmom podrazumijeva stalne promjene koje se događaju prilikom prelaska iz materinskog (L1) u strani (L2) jezik i unošenje novih elemenata u različitim fazama učenja (ibid.). Prema tome, ako je učenik ispravio neku pogrešku koju je pri usvajanju činio, to ne znači da više nikada neće ponoviti tu istu pogrešku.

Corder (1973) govori o trima stupnjevima strukturiranosti *sustava pogrešaka*. Prvi je stupanj *predsistemski* – učenik usvojene elemente ne povezuje u sustav. Što se tiče izgovora, u ovoj fazi učenik još nije usvojio fonemski sustav stranog jezika i javljaju se nedosljedne pogreške. Drugi je stupanj *sistemski*, a on podrazumijeva da učenik povezuje sve elemente stranog jezika u sustav, otkriva odnose među njima i njihove veze. U trećem, *postsistemskom*

stupnju učenik je već usvojio fonemski sustav, ali u govoru nedosljedno ostvaruje sve opozicije (ibid.). Desnica-Žerjavić (2006) navodi sedam razloga zbog kojih nastaju pogreške, a to su:

- „1. jezični transfer (prenošenje elemenata iz materinskog u strani jezik)
 2. intralingualna interferencija (zbog nedovoljne izloženosti ciljnome jeziku)
 3. sociolingvistička situacija (razlika sociokulturnih okvira dvaju jezika)
 4. odnos percepcije i produkcije govora
 5. dob učenika
 6. nestabilnost i promjenjivost sustava (pojavljuje se usporedno s napretkom u učenju)
 7. inherentna teškoća usvajanja pojedinih fonoloških, sintaktičkih ili semantičkih struktura“
- (Desnica-Žerjavić, 2006: 48).

Neke su od glavnih teškoća pri učenju stranog jezika koje je autorica Kruhan (1999) izdvojila rečenična melodija, naglasak, razlikovanje dugih i kratkih slogova, duljine sloga te glasovi i suglasničke skupine kojih nema u materinskom jeziku.

Kleppin (1997) navodi nekoliko vrsta uzroka pogrešaka. Prvi je utjecaj materinskog (L1) ili nekog drugog stranog jezika (L3) na strani jezik (L2) koji se uči i to naziva *interferencija* (njem. *Interferenz*), o čemu će više biti riječi u sljedećem potpoglavlju. Drugi je utjecaj elemenata drugog stranog jezika (L2) na učenje novog stranog jezika (L3). Potom slijede utjecaj komunikacijskih strategija, utjecaj strategija za učenje, utjecaj nastave stranog jezika, te s jedne strane utjecaj osobnih, a s druge strane sociokulturnih faktora (ibid.).

2.2. Interferencija

Pojam *interferencija* označava proces utjecaja jednog jezičnog sustava na drugi te u tom procesu na putu do ciljnog jezika nastaje *međujezik* (Desnica-Žerjavić, 2006). Termin međujezik (njem. *Interimsprache*, eng. *interlanguage*) prvi put uvodi Selinker 1972. godine. Prema Banković-Mandić (2012: 9) međujezik ima obilježja jezičnog sustava, ali je za razliku od prirodnih jezika nestabilniji te je njegova varijabilnost uzrok njegovog otežanog proučavanja. Glotodidaktički gledano, međujezik je sustav koji se mijenja pod utjecajem novih, naučenih elemenata (Banković-Mandić, 2012). Ako je utjecaj negativan, tada je riječ o negativnom transferu koji otežava usvajanje stranog jezika (L2), dok pozitivan transfer olakšava učenje stranog jezika (L2) (Kleppin, 1997). Postoje dvije vrste odstupanja – ona unutar jednog jezika (intralingualna) te ona između dvaju jezika (interlingualna). Za interferenciju moraju postojati dva jezična sustava. Prema Kleppin postoje tri tipa interferencije: utjecaj materinskog na strani jezik (L1 na L2), utjecaj jednog ciljnog jezika na drugi ciljni jezik (L2 na L3, npr. engleski na njemački) te utjecaj intenzivno uvježbavanog

ciljnog jezika na materinski jezik (L2 na L1). Za ovaj je diplomski rad važna interferencija materinskog jezika na strani jezik (utjecaj L1 na L2).

U razine koje mogu biti obuhvaćene transferom spadaju fonetska (izgovor) i ortografska, morfološka i sintaktička, leksička, kontekstualna, stilistička i pragmatička razina (Kleppin, 1997). Primjer iz područja morfologije gdje se javljaju problemi s gramatičkim članovima je njemačka sintagma *der Würfel* koja se prevodi kao *kocka*, ali ima član za muški rod u njemačkom, a u hrvatskom je to imenica ženskog roda, pa učenici kojima je hrvatski materinski jezik često griješe i govore *die Würfel*, odnosno ispuštaju član i govore *Würfel*. U ovom primjeru su dvije morfološke pogreške koje se tiču imenica. Prva se pogreška tiče ispuštanje članova jer u hrvatskom jeziku (L1) ne postoje članovi (tzv. njem. *Leerstelle*, hrv. *prazno mjesto u jezičnom sustavu*), a druga se tiče roda imenica koji se iz L1 prenio u L2 i tako dolazi do negativnog transfera. Tako nastaju pogreške u stranom jeziku koje su temeljene na materinskom jeziku (L1) (Guberina, 2010: 210). Primjer za negativni transfer na fonetskoj razini izgovor je nekih gradova, npr. *München* – učenici često izgovaraju *Minhen* ili *Minken*, što je pogrešno. Razlog ovakvim pogreškama je nepostojanje prijevoda u hrvatskom jeziku. Landsman Vinković u svojoj doktorskoj disertaciji (2022) navodi primjer riječi *bombon* pri kojoj ispitanici rade izgovornu pogrešku zbog utjecaja L1 na L2. Pogreška nastaje zbog mjesta naglaske koji je u hrvatskom jeziku na prvom mjestu (hrv. *bòmbòn*), a u njemačkom na drugom mjestu (njem. *Bonbon*). Izdvojila sam primjere pogrešaka za morfološku i fonetsku razinu koje će biti najzastupljenije pri učenju njemačkog kao stranog jezika (L2) prikazanom u ovom radu.

2.3. Uloga tijela u usvajanju stranih jezika

Ljudski mozak i tijelo imaju najvažniju ulogu u proučavanju slušne percepcije. Svoje osjete, govor i svoju osobnost čovjek razvija onoliko koliko vlada prostorom (Guberina, 2010: 193). Dijete doživljava svijet svim svojim osjetilima, a ritam i pokret sastavni su mu dijelovi života. Djetetu je lakše prihvatiti govorni materijal ako je ritmičan jer pokretom dijete uči spontano, bez naprezanja i sa zadovoljstvom (Velički, 2006). Istraživanja pokazuju kako postoji posljedična veza između vladanja prostorom, mentalnog i motoričkog razvoja i razvoja afektivnosti (Guberina, 2010: 193). U prvoj godini života dijete prohoda i počinje svladavati prostor, a u toj dobi izgovara i prvu riječ koja ima značenje (ibid. 195). Temelji sintakse počivaju na položaju stvari u prostoru. “Prvi se odnosi stječu igrom sa stvarima slijedeći logičan raspored stvari u prostoru, te položajem djeteta u odnosu na te predmete” (ibid. 195). I sam je hod djeteta ritmička pojava. Ako dijete izgubi ritam hodanja, past će (ibid. 195). Dobrić

(2018: 47) u svom članku navodi kako govor i pokret „ne postoje kao izdvojeni entiteti u ljudskoj pojavnosti, ni međusobno ni u odnosu na elemente prisutne u oba izričajna modaliteta“. Prema Dobrić (2018: 47) prirodni ritam izvan i unutar ljudskog tijela regulira kako govor, tako i pokret te oboje ulaze u prostor i koriste se njime „kako se čovjek razvija od svoje najranije dobi“. Ritmički i intonacijski oblici osnovni su oblici govornog izražavanja, ali uz ritam i intonaciju prisutno je i tijelo sa svojim postojanjem, položajem, gestama i mimikom (Guberina, 2010: 195). Dakle, bez izražajnih sredstava riječi su nerazumljive. “Ritam i intonacija govora idu uz ritmičke i intonacijske pokrete tijela” (ibid. 196). U govoru i pokretima tijela, u nastanku i govornom djelovanju važni su napetost, vrijeme, ritam i prostornost u kojoj govornik djeluje. Pri većoj napetosti nastaju viši tonovi (ibid. 196). O ulozi tijela u AVGS metodi bit će riječi u poglavlju 3.1.

2.4. Izgovor

Škarić (1981: 129) izgovor definira kao “odsječak govora koji govornim materijalom signalizira jezični oblik riječi”. Kako postoji standardni jezik, tako postoji i standardni izgovor kojim se standardni jezik ostvaruje (ibid.). Na Hrvatskom jezičnom portalu izgovor je definiran kao “način na koji se izgovaraju glasovi i riječi”². Kruhan (1999: 100) kaže da je dobar izgovor temeljna sastavnica govorne vještine te da je veoma važno konstantno ga uvježbavati.

O značaju izgovora u usvajanju stranog jezika piše i Gojković (1965) koja navodi kako bez dobro usvojene akustičko-ritmičke cjeline jezika nema ni govornog jezika. Postojale su neke metode u usvajanju izgovora koje se nisu pokazale najuspješnijima. Prva je od njih *artikulacijska metoda* prema kojoj se učeniku detaljno objašnjava kako treba namjestiti izgovorne organe da bi izgovorio određeni glas pri čemu je slušanje zanemareno (Mildner, 1999). Nakon toga je uslijedila *magnetofonska metoda* (metoda jezičnog ili fonetskog laboratorija) kojom je došlo do pomaka jer je pored izgovaranja naglasak stavljen i na slušanje. Učenici su ponavljali izgovor izvornih govornika s magnetofona, ali su pri ovoj metodi zanemareni nastavnik i komunikacija s nastavnikom (ibid.).

Nakon raznih pokušaja i metoda za učenje izgovora došlo se do *verbotonalne metode* Petra Guberine koja je ujedno i tema ovog rada. Verbotonalna metoda koja se razvila iz teorije verbotonalnog sustava napokon je dala odgovore na pitanja o strukturi slušanja kojom su slušanje i artikulacija neodvojivi (Guberina, 2010). Mildner (1999) govori o važnosti govornog

² https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fVhgXRA%3D (dohvaćeno 10.6.2023.)

aspekta u verbotonalnoj metodi u kojoj je važna uloga globalna struktura govora koja obuhvaća ritam i intonaciju. Verbotonalna metoda ima širu primjenu i u rehabilitaciji slušanja, patologiji sluha, ispravljanju govornih pogrešaka u materinskom jeziku, u telekomunikaciji, kao i u teoriji slušanja općenito (Mildner, 1999).

U nastavi stranih jezika izgovor ima vrlo važnu ulogu jer je riječ o ključnome dijelu komunikacijske kompetencije pri usvajanju stranog jezika. Nastavnici su ključni u razvijanju i poučavanju izgovora jer su oni učenicima bliskiji nego snimljeni glas, no Gojković (1965) naglašava kako oni zbog toga ne smiju imati loš izgovor.

Iako u didaktici stranih jezika postoje različiti prijedlozi i materijali za njegovu obradu u nastavi, izgovor je često zanemaren (Kessner, 2016). Jedan je od razloga za to u tome što nastavnici nisu toliko poučeni za obradu izgovora u nastavi jer su u središtu izobrazbe nastavnika gramatika i vokabular (Hirschfeld, 2001: 873). Problem je i nedostatak obrade izgovora u udžbenicima, zbog čega nastavnici nemaju potrebe doraditi i proširiti svoja znanja u tom području. Autorica Katharina Salzmann (2019: 174) navodi kako nastavnici trebaju imati praktičnu izgovornu kompetenciju, odnosno primjeren i dovoljno dobar izgovor. Prema tome bi izvorni govornici trebali biti u stanju što više prikriti dijalekt, dok se kod stranih nastavnika (onih kojima njemački nije materinski jezik) strani akcent ne bi trebao čuti. Također, nedostaju kvalitetni nastavni materijali i konkretni nastavni ciljevi za obradu izgovora, ali i konkretne upute za njegovo ocjenjivanje (Kessner, 2016).

Metodički gledano, učenje izgovora trebalo bi slijediti određene korake. Valjalo bi početi od osvještavanja pa postupno prelaziti na slušanje, govorenje i automatizaciju (Salzmann, 2019: 175). U fazi *osvještavanja*, nastavnik bi trebao objasniti učenicima gdje i kako nastaje koji glas. Nakon toga slijedi *slušanje* u kojem učenici prepoznaju glasove i razlikuju ih od drugih glasova (njem. *Schematisierung*, eng. *schematization*, hrv. *fonemska diskriminacija*). Segment *govorenja* podrazumijeva da učenici mogu izgovarati prvo pojedine riječi, a zatim pune rečenice, nakon čega slijedi slobodan govor (pri kojem učenici trebaju osmisliti dijalog u autentičnim situacijama) (ibid.).

Prema principima kognitivne lingvistike vrijede sljedeće teze:

1. da bi učenici uspješno usvojili fonetičke strukture, trebaju prvo razumjeti njihova značenja;
2. osvještavanje fenomena podupire povećanje fonemske diskriminacije i kategorizacije fonologijskih struktura u učenikovu mozgu;
3. izgovor je prenosiv kroz konkretna tjelesna iskustva te naposljetku i
4. korištenje jezika u konkretnoj situaciji podupire usvajanje pravilnoga izgovora“ (Salzmann, 2019:174).

Stoga je od velike važnosti da se izgovor ne vježba izolirano, već da je integriran u komunikacijsku nastavu koja se temelji na tekstu kako bi se povećala motivacija i poboljšao učenikov uspjeh (ibid. 175).

U globalnu fazu razumijevanja teksta, gdje je cilj razumijevanje glavnih informacija, može se dodati fonetsko slušanje (ibid.). Pri fonetskom slušanju pažnja učenika usmjerava se na pojedine osobine zvuka. U nastavu se može ukomponirati i intonacijsko slušanje pri kojemu se učenikova pažnja usmjerava na pojedina prozodijska obilježja. Učenici tako mogu vježbati diskriminaciju glasova, uho im se privikava na strani jezik te dolazi do *automatizacije* slušnog procesiranja i u konačnici do boljih rezultata u slušnom razumijevanju (ibid.).

Tablica 1. prikazuje opis fonetskih kompetencija (govorne interakcije i produkcije) od jezične razine A1 do C2. Tablica je važan pokazatelj koje jezične kompetencije učenici usvajaju na pojedinim razinama što je relevantno za provedeno istraživanje u okviru diplomskog rada.

Tablica 1. Govor A1-C2 (Vijeće Europe, 2005).

Jezična razina	Opis govorne interakcije	Opis govorne produkcije
A1	Mogu voditi jednostavan razgovor uz uvjet da je sugovornik spreman sporije ponoviti ili preformulirati svoje rečenice te da mi je spreman pomoći da izrazim ono što želim reći. Mogu postavljati i odgovarati na jednostavna pitanja o dobro poznatim temama ili da bih zadovoljio svoje neposredne potrebe.	Mogu koristiti jednostavne fraze i rečenice da bih opisao gdje živim i osobe koje poznajem.
A2	Mogu komunicirati u jednostavnim i uobičajenim situacijama koje zahtijevaju jednostavnu i neposrednu razmjenu informacija o poznatim temama i aktivnostima. Mogu sudjelovati u vrlo kratkim razgovorima premda obično ne razumijem dovoljno da bih sam podržavao konverzaciju.	Mogu koristiti niz fraza i rečenica da bih jednostavnim jezikom opisao svoju obitelj i druge ljude, svoje životne uvjete, svoje obrazovanje te svoje sadašnje ili prethodno radno mjesto.
B1	Mogu se snalaziti u većini situacija koje se mogu pojaviti tijekom putovanja kroz područje na kojemu se taj jezik govori. Mogu se, bez	Mogu jednostavno povezivati rečenice kako bih opisao događaje i doživljaje, svoje snove, nade i težnje. Mogu

	<p>pripreme, uključiti u razgovor o temama koje su mi poznate, koje su od osobnog interesa ili se odnose na svakodnevni život (npr. na obitelj, hobi, posao, putovanja i tekuće događaje).</p>	<p>ukratko obrazložiti i objasniti svoja stajališta i planove. Mogu ispričati priču ili prepričati sadržaj knjige ili filma te opisati svoje reakcije.</p>
B2	<p>Mogu komunicirati dovoljno tečno i spontano, što omogućuje normalnu interakciju s izvornim govornikom. Mogu aktivno sudjelovati u raspravama unutar poznatih situacija obrazlažući i braneći svoja stajališta.</p>	<p>Mogu jasno i detaljno govoriti o mnogim temama vezanim uz područje vlastitoga interesa. Mogu objasniti svoja stajališta o nekoj aktualnoj temi navodeći prednosti i nedostatke raznih pristupa.</p>
C1	<p>Mogu se tečno i spontano izražavati bez vrlo očitog traženja odgovarajućih riječi. Mogu fleksibilno i učinkovito koristiti jezik u društvenim i poslovnim situacijama. Mogu precizno izraziti svoje ideje i mišljenja te se svojim doprinosom spretno uključiti u raspravu drugih govornika.</p>	<p>Mogu iznijeti jasan, detaljan opis složenih činjenica, povezujući tematske cjeline, razvijajući određene misli i zaokružujući izlaganje odgovarajućim zaključkom.</p>
C2	<p>Mogu bez napora sudjelovati u bilo kakvom razgovoru ili raspravi uz dobro prepoznavanje i korištenje idiomatskih izraza i kolokvijalizama. Mogu se tečno izražavati i precizno prenositi i finije nijanse značenja. Ako ipak naiđem na problem, mogu se povući i preformuliranjem izražaja zaobići prepreku toliko spretno da to.</p>	<p>Mogu jasno i tečno iznositi činjenice ili argumente stilom koji odgovara kontekstu. Mogu učinkovito i logično strukturirati svoj prikaz na način koji slušatelju pomaže da uoči i zapamti glavne stavove.</p>

Iz tablice je vidljivo kako na početnim razinama (A1-A2) učenici uglavnom odgovaraju na kratka pitanja te koriste jednostavne fraze u razgovorima i to o već poznatim temama. Iz toga proizlazi činjenica da na početnim razinama, kako je navedeno kasnije i u istraživanju, neće biti slobodnog govora.

Jedan od primjera što pri učenju njemačkog jezika na početnim razinama često pričinjava poteškoće, a tiče se izgovora, jest činjenica da izgovor glasova nije jednak napisanim grafemima (u primjeru *Student* [s] se izgovara kao [ʃ], a u primjeru *gestern* [s] se izgovara kao

[s]). Od iznimne je važnosti da učenici pri čitanju prepoznaju melodijske granice (pauze) (Salzmann, 2019: 175).

U istraživačkom dijelu rada bit će prikazano kako se u pojedinim školama stranih jezika pristupa izgovoru i njegovoj korekciji te je li učenje izgovora doista zanemareno.

2.5. Korekcija

U prošlosti se na pogreške gledalo kao na nepoželjnu pojavu i cilj je bio njihovo sprječavanje, no danas tomu nije tako. Iz didaktičkih se razloga danas one ne promatraju u negativnom kontekstu, nego se izvlače zaključci o njihovim uzrocima iz kojih se stvara tipologija pogrešaka, a na kraju se razvijaju klasifikacije i didaktički logički okviri za nastavu (Depner, 2019: 135). Pogreška, bila u pisanome ili u usmenom obliku, definirana je kao odstupanje od sustava pravila nekog jezika, a nastaje zbog kršenja jezično-strukturalnih pravila i osnovnih principa ciljnog jezika (ibid. 135) te kao takva ima važnu ulogu u učenju stranih jezika (Kleppin, 1997). Pogreške se dijele na pogreške kompetencije i pogreške jezične produkcije (Depner, 2019: 138). Pogreške kompetencije one su koje učenik ne može sam prepoznati kao pogreške pa ih ne može ni ispraviti, dok se pogreške jezične produkcije mogu opisati kao propusti koje učenik sam primjećuje i ispravlja kada mu, primjerice, nastavnik na njih ukaže. Takve se pogreške javljaju najčešće zbog umora ili nepažnje, a nakon što je učenik usvojio određeno gradivo (ibid. 138).

Budući da je ovo područje prilično opsežno, u ovom će radu biti prikazani oni aspekti koji su važni za istraživačka pitanja. Prvenstveno je to usmena korekcija pri kojoj je naglasak na ispravljanju izgovornih pogrešaka.

2.5.1. Usmena korekcija

Usmena je korekcija znatno kompleksnija od pisane korekcije. Za razliku od pisane korekcije koja se može dobro organizirati tako da učenik i nastavnik imaju dovoljno vremena za razmišljanje o pogrešci i korekciju te nastavnik može uputiti savjete i komentare, kod usmene korekcije učenik i nastavnik nemaju na raspolaganju toliko vremena. Učenik može usmjeriti pažnju tek na neke razine (npr. kod gramatike na gramatičke pogreške, kod čitanja naglas na izgovor i sl.), ali ipak je najviše usredotočen na slobodni govor. I nastavniku je teže pri usmenoj korekciji jer se mora koncentrirati i na ostatak razreda, na razrednu klimu, ponašanje učenika i dr. (Kleppin, 1997: 74).

Usmenoj komunikaciji osim govora i jezične produkcije pripadaju i pojedina kompetencijska područja, koja se mogu razlikovati prema onome što je rečeno i kako je to rečeno (Depner, 2019: 147). Usmena je izvedba uvijek rezultat jezične produkcije učenika i razumijevanja izrečenoga (receptije). Iz ove dihotomne podjele proizlazi da je usmena komunikacija uvijek rezultat izmjene slušnog i vidnog procesa razumijevanja i obrade informacija (ibid. 147). Govor uključuje leksičko znanje (vokabular i idiomi), fonetsko znanje (izgovor i intonacija) te pragmalingvističko znanje (formuliranje govorne namjere i šablonizirana jezična upotreba).

Nužno je prvenstveno definirati pojam *korekcije*. Kleppin (1997: 82) korekciju određuje kao „postupak u kojem učenik zamjenjuje ono što je želio reći ispravljenom verzijom koju je dobio od nastavnika“.

Postoji nekoliko mogućih načina izvođenja korekcije i mogu ju provoditi različiti subjekti. Kleppin (1997) u svojoj knjizi navodi sljedeće mogućnosti:

- „1. Učenik se sam korigira nakon što je sam otkrio pogrešku (njem. *selbstinitiierte Selbstkorrektur*).
2. Učenik se sam korigira nakon što mu je netko od suučenika ukazao na pogrešku (njem. *fremdinitiierte Selbstkorrektur*).
3. Učenik se sam korigira nakon što mu je nastavnik ukazao na pogrešku (njem. *fremdinitiierte Selbstkorrektur*).
4. Suučenik korigira učenika nakon što je otkrio njegovu pogrešku (njem. *fremdinitiierte Fremdkorrektur*).
5. Suučenik korigira učenika nakon što je nastavnik ukazao na učenikovu pogrešku (njem. *fremdinitiierte Fremdkorrektur*).
6. Suučenik korigira nakon što je učenik sam signalizirao da naslućuje pogrešku u svojem izričaju (njem. *selbstinitiierte Fremdkorrektur*).
7. Nastavnik sam izravno korigira učenikovu pogrešku (njem. *fremdinitiierte Fremdkorrektur*).
8. Nastavnik korigira nakon što je učenik koji je počinio pogrešku signalizirao da naslućuje pogrešku u svom izričaju (njem. *selbstinitiierte Fremdkorrektur*).
9. Nastavnik korigira učenika nakon što je suučenik signalizirao da naslućuje pogrešku u učenikovu izričaju (njem. *fremdinitiierte Fremdkorrektur*).“ (Kleppin, 1997: 86-87).

Nadalje, u stranome jeziku postoji razlika između korekcije početnika i korekcije govornika napredne razine. Korekcije su na početnom stupnju strukturalno puno jednostavnije. Od iznimne je važnosti s početnicima krenuti s uvježbavanjem izgovora od samih početaka kako se učenikove pogreške ne bi ustalile (Salzmann, 2019: 174). Nastavnik se može s učenicima dogovoriti da postoji *slobodna faza* u kojoj nema korekcije u određenom vremenu s ciljem da se učenici slobodno izražavaju (npr. diskusije, igre uloga) o nekoj temi bez da ih ispravljanje pogrešaka u tome ometa i mijenja smisao njihova izričaja (Kleppin, 1997: 89).

Neki didaktičari smatraju kako je dobro u početnome stupnju koristiti izravnu korekciju nakon učenikove pogreške. Oni smatraju da će učenici lakše doći do automatizacije ako im se stalno nudi ispravna verzija (ibid.).

Kod naprednijih stupnjeva učenici imaju dulje i slobodnije jezične izričaje koje ne bi trebalo prekidati. Također su u tim slučajevima prisutne kompleksnije sintaktičke i pragmatičke korekcije (ibid.).

Naravno, treba paziti i na vrijeme korekcije. Kleppin (1997: 76) razlikuje korekciju neposredno nakon učinjene pogreške (njem. *direkt im Anschluss nach dem Fehler*), korekciju nakon učenikova govornog izričaja (njem. *am Ende einer Äußerung*), usputnu korekciju (njem. *beiläufige Korrektur*) te u dogovorenoj fazi korekcije (njem. *eigenständige Korrekturphase*).

Prednost je korekcije neposredno nakon učinjene pogreške u tome što nastavnik ne mora pamtit pogreške, ali takve korekcije učenici najčešće u tom trenutku zanemare, što nije korisno ni dobro (Kleppin, 1997: 107). Korekcija nakon što učenik završi govorni izričaj optimalna je jer se učenikove misli ne prekidaju, a također je pristojno poslušati ga do kraja. Mana je ove varijante nastavnikova obveza bilježenja svih pogrešaka (ibid.). Usputna je korekcija pak optimalna za dijaloge i dulje govore. *Usputno* se odnosi na tiši izgovor nastavnika kojim signalizira učeniku da može nastaviti govoriti neovisno o korekciji. Na taj se način ostatku skupine signalizira da taj govorni izričaj nije najtočniji (ibid. 108).

2.5.2. Korekcija izgovornih pogrešaka

Usmena se produkcija i izražavanje pri korekciji odnose na točnost i tečnost učenikovih izjava, ali i na kompleksnost i primjerenost izgovorenih rečeničnih struktura (Depner, 2019: 148). Usmena korekcija predstavlja relativno spontanu reakciju nastavnika te kao takva uvijek predstavlja direktnu intervenciju u nastavi zbog čega je važno da nastavnici uspostave rutinu korekcije. To podrazumijeva da korekcije trebaju biti isplanirane, imati određene ciljeve, biti vođene kriterijima i biti dio širokog repertoara korekcija (ibid.). *Tko korigira, kada korigirati, zašto korigirati, kako i što korigirati* pitanja su koja mogu biti od velike pomoći pri korekciji, ali jednoznačan odgovor na sva pitanja ne postoji, nego ispravna rješenja ovise o nastavniku (ibid.).

Prema Depneru (2019) do odgovora na pitanje *kada i što korigirati* dolazi se pomoću sljedećih kriterija:

„1. Kriterij točnosti dopušta korekciju kada učenikova izgovorena izjava odstupa od pravila ciljnog jezika (njem. *das Kriterium der Genauigkeit*).

2. Kriterij razumljivosti dopušta usmenu korekciju ako izvorni govornik ciljnog jezika ne razumije učenikovu izgovorenu izjavu (njem. *das Verständlichkeitskriterium*).
3. Kriterij primjerenosti situaciji dopušta korekciju kada učenikovu izgovorenu izjavu nije moguće usporediti s izjavom izvornog govornika (njem. *situationsangemessenes Kriterium*).
4. Kriterij koji se odnosi na nastavu dopušta korekciju ako učenikova izjava odstupa od nastavnog sadržaja (njem. *unterrichtbezogenes Kriterium*).
5. Kriterij individualnosti i pojedinačnog slučaja dopušta korekciju ako bi učenikova izjava u usporedivoj izvannastavnoj situaciji bila neispravna i ometajuća (njem. *das Kriterium der Individualität und des Einzelfallsituation*).“ (Depner, 2019: 149)

Korekcija izgovornih pogrešaka najkompleksnija je korekcija (Kleppin, 1997: 100). Valja razlikovati direktnu i indirektnu korekciju. Direktna se korekcija odnosi na neposrednu, direktnu nastavnikovu korekciju, dok pod indirektnom korekcijom podrazumijevamo poticaje koji pokreću učenikovo samoispravljanje, kao što su neverbalni znakovi ili akustički signali (Depner, 2019: 150).

Najčešće učenik ne prepoznaje vlastitu pogrešku pri izgovoru. To je zbog toga što se materinski jezik poput filtera postavi na sluh osobe, što za posljedicu ima pojavu da se glasovi stranog jezika identificiraju s materinskim jezikom i na taj način se izgovaraju (Kleppin, 1997: 100). Učenici ponekad sami ne prepoznaju ni pogrešku u naglašavanju, što je također povezano s dobi učenika i godinom učenja stranog jezika. Za korekciju izgovornih pogrešaka potrebno je izdvojiti određeno vrijeme s obzirom na to da učenik treba ponoviti korigirani izričaj kako bi korekcija bila učinkovita (ibid.).

Korekcija izgovornih pogrešaka bi prema Depneru (2019: 151) trebala biti vezana uz faze sata (npr. u fazi kada je u središtu sata sadržaj treba korigirati sve pogreške, a kada je u središtu komunikacija tada treba korigirati veće pogreške) i selektivno korištena, imati fokus i ne ometati slobodan tijek govora. Autor navodi nekoliko primjera kojima potkrepljuje svoje navode. Prvi je zajednička provjera zadaća (sadrže pojedine gramatičke vježbe) na nastavnom satu koja nudi mogućnost za direktnu korekciju koja također objedinjuje i eksplicitna gramatička objašnjenja. Drugi je primjer korekcija izgovora (fonetski dio) pri kojoj bi nastavnik trebao zastati na mjestu pogreške i ne kretati dalje dok ne objasni pogrešku. Posljednja je korekcija pri slobodnom govoru koja bi trebala biti sekundarna jer je u prvom planu komunikacija bez straha i neugodnosti.

Kleppin (1997: 100) također navodi nekoliko savjeta kako korigirati izgovorne pogreške. Prvi savjet nalaže da bi se pri slobodnom govoru korekcija trebala izostaviti jer takvo postupanje prekida učenikovo planiranje govora i komunikaciju. Nadalje, korisno je otkriti gdje i kada glas nastaje. Primjerice, učeniku se može jednostavno objasniti kako se tvori njemački

glas [ä] (ibid.). To se čini tako što se stražnji dio jezika čvrsto pritisne na nepce, a taj se postupak može usporediti s tvorbom hrvatskog glasa [e] jer za njegovo nastajanje nije potrebno čvrsto pritisnuti jezik, već je on opušten. Dakle, ne treba koristiti stručnu terminologiju, nego nastojati učenicima objasniti na najjednostavniji mogući način kako se tvore pojedini glasovi. Guberina (2010) tvrdi kako takva metoda nije dobra jer učeniku stvara napetost pa će on taj glas prilikom izgovora rečenice ponovno pogrešno izgovoriti jer iznova “spontano ulazi u sustav slušanja prema fonetskom i fonološkom sustavu svog materinskog jezika” (ibid. 185). Sljedeći se savjet autorice Kleppin (1997) odnosi na neverbalne znakove koji se upotrebljavaju kao pomoć u korekciji. Nastavnik bi trebao neverbalnim znakovima učeniku ukazati na pogrešku, a učenik bi potom trebao sam uvidjeti pogrešku i ispraviti ju. Na primjer, prilikom pogreške rečeničnog naglaska nastavnik može zajedno sa skupinom udaranjem ritma signalizirati pogrešan naglasak (ibid. 101). Također, ponavljanje „u zboru”, odnosno svih učenika zajedno, nakon što nastavnik pročita kratki odlomak može biti od pomoći pri detekciji i korekciji izgovornih pogrešaka. Korisno je i čitanje u manjim skupinama. Učenike bi trebalo savjetovati da kod kuće puno čitaju naglas, a moguće je i pokušati ih potaknuti na ulaganje truda nekim oblikom natjecanja u kojemu pobjeđuje onaj tko pokaže najveći napredak u izgovoru (ibid.). Na kraju autorica navodi kako bi bilo korisno učenike snimiti (ili da se kod kuće sami snime tijekom izgovaranja) i pustiti im njihov izgovor tako da čuju pogreške i osvijeste ih, a onda na nastavi o tome diskutiraju i zajedno korigiraju učinjene nepravilnosti (ibid.).

Jedna je od najčešćih pogrešaka učenika koji uče njemački kao strani jezik naglašavanje glagolskih prefikasa i čestica. Prema pravilima o izgovoru nedjeljivi su prefiksi (*be-*, *ent-*, *ge-*, *er-*, *ver-*, *zer-* (npr. glagol *beschreiben* = *opisati*)) nenaglašeni, dok djeljive glagolske čestice imaju vlastiti naglasak (npr. *einkaufen* = *kupovati* ili *aufstehen* = *ustati*), no postoje i glagoli koji su ovisno o značenju ili djeljivi ili nedjeljivi (npr. *umfahren* ili *umfahren* = ovisno o kontekstu može značiti *pregaziti* ili *zaobići* (*prepreku*)). Zbog konteksta je od velike važnosti znati koji dio riječi će pri izgovoru biti naglašen. Da kontekst pri izgovoru ima važnu ulogu potvrđuje i istraživanje koje je provela Landsman Vinković (2022). Primjer riječi koja je pogrešno izgovorena je glagol *wiederholen* (hrv. ponoviti, ponavljati), u kojoj je u nekoliko slučajeva pogrešno „naglašen i prvi i drugi dio ovoga složenoga glagola, čime se s jedne strane značenje riječi može pogrešno protumačiti (usp. *wiederholen* – hrv. ponovno donijeti), dok s druge strane dolazi do nepoštivanja pravila o naglasku njemačkih složenica, prema kojemu je u složenici moguć samo jedan glavni naglasak“ (Landsman Vinković, 2022). Kod determinativnih složenica modifikator koji stoji ispred osnovne riječi nosi značenje (npr.

Autoreifen = *automobilska guma*) (Salzmann, 2019: 175). I u ovom primjeru je važno znati koja imenica prilikom izgovora nosi naglasak kako bi značenje riječi ostalo nepromijenjeno.

Važnost izgovora u AVGS metodi tematizira sljedeće poglavlje, naslovljeno *Audiovizualno-globalnostrukturalna metoda Petra Guberine*.

3. Audiovizualno-globalnostrukturalna metoda Petra Guberine

Autor verbotonalne teorije i AVGS metode, hrvatski je akademik, lingvist i fonetičar Petar Guberina koji je pedagoške principe i primjenu definirao zajedno s Paulom Rivencom iz Pariza 1954. godine (Horga, 2014: 125). Prije upoznavanja sa samom metodom treba objasniti na što se misli uporabom riječi *globalnost*, a što podrazumijeva pojam *strukturalno*. “Globalno se ne odnosi samo na ukupnost rečenice, nego i na ukupnost zbivanja, a strukturalno na strukturu glasovnih skupina, intonaciju, ritam i vezu konteksta i značenja” (Guberina, 2010: 472). Ta se struktura u verbotonalnoj teoriji očituje odnosom leksičkih i neleksičkih sredstava izražavanja u spontanom govoru (ibid. 481). Strukturalni su elementi govora jezik i značenje, zvuk i pokret, psihološki pristup govoru i afektivnost koja djeluje na pokrete govornika (ibid.). Audiovizualno-strukturoglobalna metoda označava “teoriju nastave stranih jezika koja se temelji na stalnoj vezi: situacija-kontekst-slika-skupina riječi-zvuk koji su organizirani i djeluju kao struktura” (ibid.). K tome se još koriste audiovizualna sredstva, zbog čega se ona naziva audiovizualno-strukturoglobalnom metodom, skraćeno AVGS.

U AVGS metodi Guberina promatra govor kao “strukturu fizičkih karakteristika govornog signala, prijenosne funkcije kanala i strukturalnih i funkcionalnih karakteristika percepcije” (Horga, 2014: 117). Metoda se primjenjuje u učenju govora i jezika te razvijanju komunikacijskih vještina (Frankol, 2018: 181). Pri tome se njeguje “kreativni način učenja s ciljem aktivnog korištenja naučenog jezičnog materijala, u dijalozima i konkretnim životnim situacijama” (ibid.). Cilj je takvog pristupa razvijanje jezičnih sposobnosti na svim razinama jezične kompetencije, što uključuje slušanje i razumijevanje, usmeno i pismeno izražavanje te naposljetku “postizanje suverene komunikacijske kompetencije na stranom jeziku” (ibid.).

U teoriji AVGS metode u središtu je učenja i nastave čovjek koji izražava svoje emocije koristeći sve vrednote govornog jezika. Te su vrednote intonacija, napetost, intenzitet, vrijeme, pauze i geste (Guberina, 2010: 143). „Intonacija kao osnovna struktura svakog jezika je jedan od najvažnijih elemenata u usvajanju i korekciji izgovora stranih jezika“ (Gojković, 1965: 5). Ono zbog čega je intonacija važna jest to da je cijelo ljudsko tijelo osjetljivo na intonaciju jer je tijelo osjetljivo na niske frekvencije (ibid.).

Verbotonalni sustav definiran je kao globalni strukturalizam te je njegova lingvistička osnovica lingvistika govora (Horga, 2014: 122). Lingvistika govora proučava skup postupaka koji se primjenjuje pri govoru, a to su leksička i neleksička sredstva te kategorija koja obuhvaća značenje, produkciju govora i percepciju govora. Dok se leksička sredstva odnose na gramatički sustav, neleksička sredstva obuhvaćaju vrednote govornog jezika kao što su tempo, pauza, ritam, intonacija (ibid.). Pri usvajanju stranog jezika kod učenika se razvija dinamički sustav stranog jezika, odnosno nova jezična struktura koja nastaje kao “rezultat psiholingvističkog kontakta materinskog i stranog jezika u svijesti govornika” (ibid. 125).

3.1. Teorijske osnove AVGS metode

Osnovni je princip AVGS metode govorni jezik pa se učenje stranog jezika ostvaruje usvajanjem zvučnog oblika govornog jezika auditivnim putem. Međutim, kako je ranije spomenuto, taj put je pun prepreka zbog strukturiranog slušanja materinskog jezika (Horga, 2014: 126). Tri su ključne karakteristike za strukturirano slušanje: selektivnost, reduciranost i ekonomičnost. Pod strukturiranim slušanjem misli se na prepoznavanje u zvučnom signalu stranog jezika određenih formi, tj. na fokusiranje na informativne dijelove signala, a zanemarivanje nepotrebnih (suvišnih). To podrazumijeva da učenik treba razviti upravo takvu, novu strukturu slušanja i u zvučnom signalu stranog jezika saznati koji su dijelovi informativni, a koji nepotrebni (ibid. 126). Pitanje koje se u nastavi učenja izgovora postavilo jest “koji su to postupci koje će razviti novu strukturu slušanja i na njezinoj osnovi novu strukturu izgovora karakterističnu za strani jezik koji se uči” (ibid. 127). Odgovor se krije u usmjeravanju učenika da otkrije novu strukturu tako da mu se pruže “optimalni uvjeti u kojima će uočiti u zvučnom govornom signalu njegove informativne, strukturalne dijelove i tako transferirati svoje slušanje na novo područje” (ibid.).

U nastavnom je procesu važno učeniku dati takav zvučni signal stranog govora koji će biti optimiziran. Optimalizacija se u AVGS metodi postiže na dva načina. Prvi je izgovor nastavnika koji može nijansirati svoj izgovor i naglasiti one dijelove koje učenik u govornom signalu ne prepoznaje, a predstavljaju strukturalnu formu u stranom jeziku (ibid.). Drugi se način odnosi na oblikovanje govornog signala pomoću elektroakustičkih aparata s jednakim ciljem kao i prvi način (ibid.). Upravo to uključivanje aparata u korekciju izgovora novitet je AVGS metode u učenju izgovora. Već spomenuti cilj AVGS metode je da učenik dosegne razinu izvornog govornika u svim aspektima vladanja jezikom (ibid.).

U cilju potpunog usvajanja stranog jezika te stjecanja fonetskog i fonološkog sustava stranog jezika, AVGS metoda na svim razinama ujedinjuje motoriku i osjete na sceni prostornosti. U prvim fazama učenja stranog jezika rečenice se ponavljaju radi ispravnog ponavljanja ritma i intonacije (Guberina, 2010: 201). Aparat SUVAG Lingua pridaje veću ulogu niskim frekvencijama kojima se najbolje prenose ritam i intonacija te se najbolje stimuliraju taktilni i proprioceptivni osjet (ibid.). Svaka takva struktura koju prenose niske frekvencije olakšava učenje. U istraživanjima je otkriveno da dobro ponavljanje ritma i intonacije u rečeničnoj strukturi daje dobre rezultate “pri usvajanju glasova stranog jezika” (ibid. 202). Još su se bolji rezultati postigli kad su uz izgovor rečenice ritmički pokreti tijela ili glazbene stimulacije upućivali na ritam i intonaciju proizvedene rečenice (ibid.).

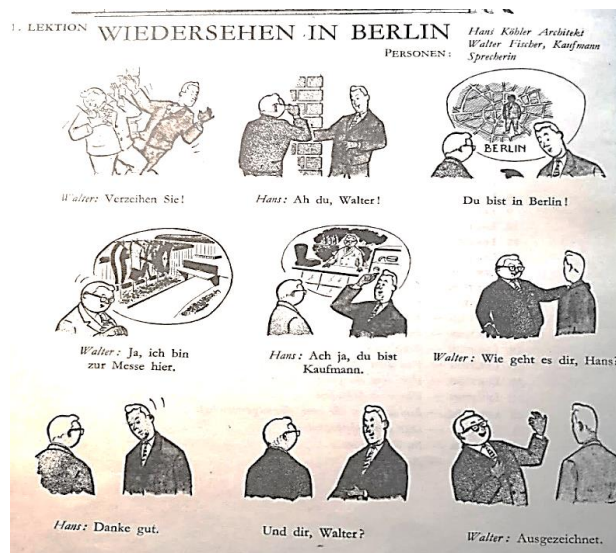
3.2. *Primjer udžbenika po AVGS metodi*

Za ilustraciju pristupa u nastavi prema audiovizualno-globalnostrukturalnoj metodi biti će navedeni neki primjeri iz udžbenika *Njemački audio vizuelna metoda* (1969). U predgovoru su Guberina i Rivenc naveli kako je audio-vizualna metoda „metoda koja omogućava učenje jezika potičući inteligenciju i pamćenje pomoću vida i sluha“ (Burgdorf, Montani, Škreb, 1969: 0). Čovjek i jezik čine jedno. Upravo je materinski jezik čovjekovo sredstvo za integraciju u društvo i omogućava mu da se socijalizira (ibid.). Dakle, u podsvijesti se čovjek uvijek izražava onako kako je to naučio u materinskom jeziku i zato ponekad radi samoobrane suprotstavlja osobine materinskog jezika stranom jeziku (ibid.).

Ovaj udžbenik se sastoji od 25 lekcija koje su tipični svakidašnji dijalozi (npr. prilikom posjeta, kod kuće, na rođendan, u kafiću). Sve su lekcije (od najjednostavnijih do težih) jednako koncipirane. Postoje dijalozi i gramatičke vježbe pomoću slika.

Guberina i Rivenc (ibid.) navode kako su uzeli u obzir četiri razine faktora.

Prva se razina odnosi na situacije koje su izložene nizom slika. „Jezik je verbalni izraz stvarnosti“ (ibid.). Zbog toga što je ona osnovni element koji pokazuje stvarnost, slika predstavlja glavnu psihološku poveznicu i najbolji prelazak iz materinskog u strani jezik. Slike su posložene u dijaloge, a cilj je da učenik sam otkrije smisao riječi i izričaja u živom kontekstu (ibid.). Na primjeru Slike 1. može se vidjeti kako crteži prate dijalog. Dakle, nema nikakvog isticanja riječi, vokabulara ni prijevoda, već učenik donosi zaključke o značenju riječi na temelju ilustrirane situacije.



Slika 1. Prva lekcija *Ponovni susret u Berlinu* (Burgdorf, Montani, Škreb, 1969: 2)

Druga je razina „jedinstvo akustičke slike jezika: glasovi, intonacija i ritam tvore jedno“ (ibid. 0). Melodija i ritam omogućavaju mozgu da proizvede nove zvukove jezika.

Samo pomoću govora čovjek može sudjelovati u životu u stranoj državi, a pisani jezik dolazi kasnije. Budući da jezik živi samo pomoću govora, učenje govornog jezika treća je razina (ibid.).

Posljednja razina koju Guberina i Rivenc (ibid.) navode povezana je sa sposobnostima percipiranja i pamćenja lingvističkih sadržaja koji se koriste za transmisiju. To znači da u ovoj knjizi slika i rečenica čine jedno. Na isti je način gramatički sadržaj prikazan preko konkretnih situacija pomoću slika. Primjer za to je Slika 2. na kojoj se može vidjeti kako nema nikakvih gramatičkih naziva ni pravila, već su ponuđene samo slike.



Slika 2. Šesnaesta lekcija *Kupovanje kostima* – gramatičke vježbe (Burgdorf, Montani, Škreb, 1969: 65)

3.3. Važnost izgovora u AVGS metodi

Kako je u prethodnom poglavlju spomenuto, govor omogućuje čovjeku sporazumijevanje u stranoj državi. Guberina zaključuje da je izgovor osnovni element u učenju stranih jezika jer će “tek dobar izgovor i dobra percepcija izgovora omogućiti učeniku da prepozna pa onda i razumije neku riječ u stranom jeziku koja je bila upotrijebljena kao strukturalni element i, nadalje, da je učenik upotrijebi kao strukturalni element što je konačni cilj učenja stranog jezika” (Horga, 2014: 126). Kontaktom dvaju jezika stvaraju se različiti sustavi. Razlog tome je slušanje stranog jezika prema principima fonološkog slušanja materinskog jezika, a “rezultat toga je strani akcent ili odstupanja učenika stranog jezika od govora izvornog govornika, što Guberina zove *sustav grešaka*” (ibid. 125). Gojković navodi kako se točan izgovor može postići i „jednostavnim ponavljanjem i slušanjem, samo treba poznavati zakone slušanja“ (Gojković, 1965: 4).

Izgovor je bitna sastavnica u AVGS metodi i posvećuje mu se osobita pažnja. Naime, čovjek govorom izražava svoja psihička stanja, stavove i emocije bez obzira na sami leksički sadržaj poruke. Isto se tako čovjek govorom identificira s okolinom, a dobar izgovor mu u tome pomaže jer je važan u formiranju dobro strukturiranog govornog signala otpornog na buku koja je danas sve prisutnija u komunikacijskom kanalu pa će dobar izgovor omogućiti prijenos poruke i u otežanim uvjetima, a, naposljetku, loš izgovor umara slušatelja i odvlači njegovu pažnju sa sadržaja govora na izgovor govornika (Horga, 1974).

Loš izgovor se može popraviti pomoću korekcije o kojoj će više biti riječ u sljedećem potpoglavlju.

3.4. Korekcija prema verbotonalnoj metodi

Verbotonalna se metoda temelji na iskustvu i istraživanju u poduci stranih jezika i fonetskoj korekciji (Guberina, 2010: 186). Kod verbotonalne metode veliku ulogu imaju ritam, intonacija, situacija, motorika i kinestetika. Ako neko dijete loše izgovara neki glas u stranome jeziku, najprije će se nastojati postići da to dijete postigne dobar ritam i intonaciju, a zatim usavrši motoriku i kinestetiku jer to sve uključuje “transpoziciju dijaloga i dramatizaciju” (ibid. 187). Mildner (1999: 15) korekciju definira kao „ispravljanje grešaka u izgovoru na temelju fonetskih načela i odnosa između cilja i izgovora studenta, bez izravnog opisivanja potrebnih artikulacijskih pokreta.“ Autorica naglašava kako je nastavnik taj koji mora imati osnovno

znanje fonetskog opisa materinskog, ali i ciljnog jezika kako bi mogao otkriti pogrešku, zatim ju staviti u odnos s očekivanim izgovorom i na posljetku odabrati odgovarajući postupak korekcije.

Dobrić (2018: 45) ističe kako je govor u verbotonalnoj metodi i korekciji izgovora vezan uz pokret u odnosu mikro- i makromotorike. Isto tako se pokret ne veže uz govor jer se mijenja prilagođavajući se željenom cilju i krećući se u suprotnom smjeru od greške koja se ispravlja. Sve to rezultira time da se pokret prilagođava pogrešci u izgovoru. Ako primjerice neka osoba izgovara glas prenapeto, pokret korekcije bi trebao biti vrlo opušten na putu prema drugoj krajnosti kako bi ta osoba postigla 40 optimalnu napetost tijela (ibid.). Dobrić (2017) u svome članku istražuje pokrete koji se najčešće koriste u korekciji izgovora te dolazi do zaključka da je pokret važan u korekciji izgovora te kao takav pomaže u ostvarivanju cilja. Učinkovitost sustava korekcije verbotonalnom metodom vidljiva je u aparatu SUVAG Lingua. SUVAG Lingua je “aparat koji se temelji na načelima verbotonalne metode i može se primijeniti u rehabilitaciji govornih teškoća, ali i u poduci stranih jezika” (Guberina, 2010: 187). Istraživanja u okviru verbotonalne metode pokazala su sljedeće:

- „1. Svaki glas ima optimalno frekvencijsko područje i to je područje mnogo uže od područja koje zovemo govornim ili zvučnim podražajem.
2. „Slušanje je diskontinuirani sustav. *Diskontinuitet* znači da postoji određeni frekvencijski pojas (u veličini oktave ili poluoktave) koji je optimalan za određeni glas, tj. kada mozak percipira samo jedan glas preko određenog frekvencijskog područja“ (Guberina, 2010: 13)
3. Glas stranog jezika najbolje se percipira na svom optimalnom području.
4. Optimalno područje učinkovitije je što je udaljenije od optimalnog pojasa glasa materinskog jezika kojim učenik nastoji zamijeniti glas stranog jezika.
5. Generalna linija obuhvaća mnoštvo glasova, što omogućuje slušanje cjeline stranog jezika na ograničenom i diskontinuiranom području, ali nas ne vraća u sustav materinskog jezika“ (Guberina, 2010: 187-188).

Nadalje, prednost aparata SUVAG Lingua jest u tome što se podražaji različiti od materinskog jezika usvajaju bez napora. Ako je cilj da netko bolje čuje glas stranoga jezika, onda će mu se to frekvencijsko područje suziti i kroz taj će se filter provući samo ona visinska područja koja ističu osobine tog pojedinog glasa (Gojković, 1965: 14). Dakle, optimalan je zapravo zvukovni dio glasa koji u sebi sadrži elemente osjeta artikulacije. Jedan je od tih elemenata visina. Sukladno tome, ako neki učenik primijeti glas stranog jezika i okarakterizira kao nepoznat, zamijenit će ga glasom koji mu je najbliži u njegovom materinskom jeziku (ibid.). Za svaki jezik postoji određeno frekvencijsko područje svih glasova.

Osobitost je korekcije u razredu prema verbotonalnoj metodi utemeljenost korekcije na točnom imitiranju ritma i intonacije (ibid. 18). Prema audiovizualnom tečaju učenici su u prošlosti imitirali s magnetofona, a sada se to radi pomoću radija i CD-a. Jednostavan je smisao te vježbe da učenici nauče imitirati. Nastavnik je onaj koji treba odmah na početku iskorijeniti izgovorne pogreške prije nego što se fiksiraju krive akustičke slike, ističe Gojković (1965). U prvome djelu sata učenici trebaju sveobuhvatno shvatiti lekciju da bi kasnije mogli imitirati izgovor osobe s vrpce (CD-a). Cilj je da učenici točno percipiraju i reproduciraju ono što su čuli jer su ritam i intonacija ključni elementi za pamćenje jezika. Zbog toga je glavna uloga nastavnika u korekciji prema verbotonalnoj metodi ta da dobar izgovor kod učenika postiže svojim variranim izgovorom (ibid. 19). Fonetska se korekcija obavlja pomoću spomenutih vrednota govornog jezika, dakle intonacije, napetosti, visinske optimalne (na aparatu), rečeničnog tempa i intenziteta (ibid.).

3.5. Primjena AVGS metode u nastavi – dosadašnja istraživanja

S obzirom na temu ovoga rada, u ovome će potpoglavlju biti predstavljena prethodna istraživanja koja su obuhvatila temu AVGS metode i korekcije prema verbotonalnoj metodi.

Gojković (1965) u svom radu na temelju audiosnimki i akustičke analize sastavlja sustav pogrešaka i provodi korekciju izgovora njemačkog jezika kod osoba kojima je materinski jezik hrvatskosrpski. Slično tome, članak piše i Orlandi (1967) u kojem opisuje sustav pogrešaka i sustav korekcije u talijanskom jeziku kod osoba kojima je materinski jezik hrvatskosrpski. Nadalje, Šnjarić (2013) u svom se radu bavi pitanjem je li riječ o fonetskom ili fonološkom odstupanju pri izgovoru prednjonepčanih glasova kod hrvatskih učenika koji uče njemački jezik. U nekoliko diplomskih radova na Odsjeku za fonetiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu iz 2012. i 2018. godine obrađene su teme korekcije izgovora po verbotonalnoj metodi (studije slučaja).

U idućem poglavlju pod nazivom *Fonološki sustav hrvatskog i njemačkog jezika* bit će prikazani vokalski i konsonantski sustavi hrvatskog i njemačkog jezika te njihova usporedba.

4. Fonološki sustav hrvatskog i njemačkog jezika

U hrvatskom i u njemačkom jeziku glasovi su podijeljeni na konsonante ili zatvornike i vokale ili otvornike (Jelaska, 2004). U ovom poglavlju bit će prikazana oba sustava te sličnosti i razlike između istih.

Horga i Liker (2016: 250) vokale definiraju kao glasnike koje obilježava „otvoreno približavanje jezika svodu usne šupljine“ koje je nedovoljno za stvaranje turbulencije zračne struje. Matulina-Jerak (1991) ih definira slično: kao glasove pri čijem nastanku ne nastaje nikakva oralna zaprjeka zračnoj struji.

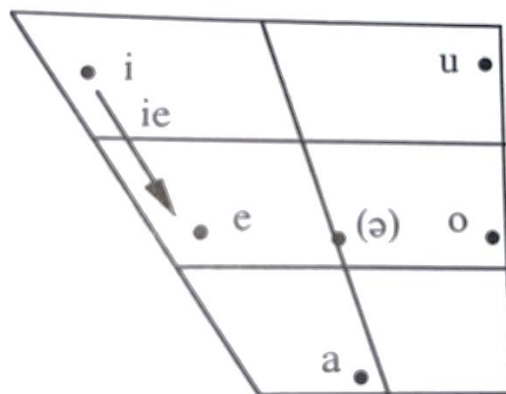
Konsonanti su pak definirani kao glasovi koji su „u izgovornim šupljinama oblikovani nekom vrstom pregrade ili velikog suženja govornoj zračnoj struji, a koji rezultiraju tišinom i(li) šumom“ (Horga, Liker 2016: 250).

Dijelovi segmentalne fonetike su glasovi (foni), alofoni i njihovi spojevi. Fon (vokal ili konsonant) je najmanja jedinica izgovornog izričaja, a fonemi su najmanje značenjske jedinice jezičnog sistema i mogu se identificirati kroz minimalne parove (riječi koje se razlikuju u samo jednom glasu i imaju različito značenje (npr. hrv. **bar/dar**, njem. **Tag/Tat** = dan/djelo)), dok su alofoni varijante fonema, koje se ne razlikuju (Salzmann, 2019: 183).

4.1. Vokalski sustav hrvatskog jezika

U hrvatskom jeziku razlikujemo pet jednoglasnika (monoftonga): [a], [e], [i], [o], [u] i jedan dvoglasnik (diftong/klizni otvornik) [ie] (Landau, 1999). Barić i sur. (1995) ovoj podjeli dodali su još jedan vokal, [ɾ]. Vokali se u hrvatskome jeziku opisuju prema opisu kardinalnih vokala Daniela Jonesa iz 1917. godine (Horga i Liker, 2016). Prema tom opisu hrvatski vokal [i] zatvoren (visok) je, prednji i nezaokružen; [e] je poluzatvoren (poluvisok), prednji i nezaokružen; [o] je poluzatvoren (poluvisok), stražnji, zaokružen; vokal [a] je otvoren (nizak), srednji i nezaokružen, dok je vokal [u] zatvoren (visok), stražnji i zaokružen (Slika 3). Barić i sur. (1995) opisuju [ɾ] kao nenepčani, nadzubni ili alveolarni glas, a glas *schwa* [ə] kao nefonemski vokal koji se izgovara uz neslogotvorne glasove.

Slika 3. prikazuje vokalski trapez hrvatskog jezika s diftongom i schwa vokalom. U ovom vokalskom trapezu nedostaje glas [ɾ].



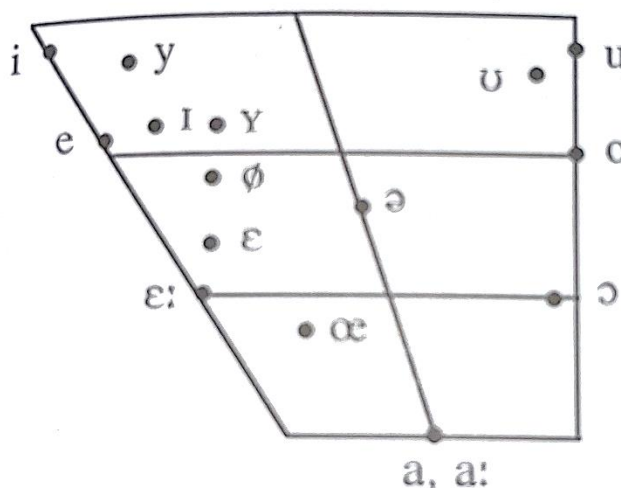
Slika 3. Prikaz vokalskog trapeza za hrvatski jezik (preuzet iz Landau i sur., 2009: 67).

4.2. Vokalski sustav njemačkog jezika

U njemačkom se jeziku pak razlikuje ukupno sedam monoftonga: [a], [e], [i], [o], [u], [ɛ], [ø], [y], schwa vokali [ə] i [ɐ] (Slika 4.) i tri diftonga [ai] [aʊ] [ɔɪ] (Slika 5). Diftonzi mogu uzrokovati teškoće pa poredak glasova u riječi u različitim jezicima može rezultirati drugačijim izgovorom (npr. [eu] u euro, Talijani kažu ['ɛy̯ro] dok Englezi kažu ['jɔroʊ], a Nijemci ['ɔ̯ɪro]) (Salzmann, 2019: 180).

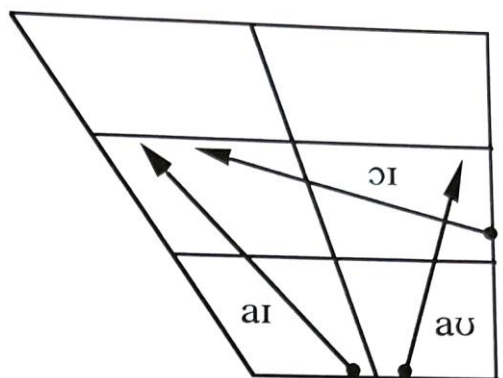
Razlikovna su obilježja njemačkih vokala kvantiteta (kratki-dugački), kvaliteta (napeti/zatvoreni, opušteni/otvoreni), stupanj podizanja jezika (visoko-srednje-nisko), smjer podizanja jezika (naprijed-centralno-stražnje) i položaj jezika (vertikalno/horizontalno) te zaokruživanje usana (zaokruženo-nezaokruženo) (ibid. 178). Prema tom je opisu vokal [i] visok, prednji i nezaokružen; [e] je srednji, prednji i nezaokružen; [ɛ] je nizak, prednji i nezaokružen; [a] je nizak, stražnji i nezaokružen; [y] je visok, prednji i zaokružen; [ø] je srednji, prednji i zaokružen; [u] je visok, stražnji i zaokružen, a vokal [o] je srednji, stražnji i zaokružen (slike 4. i 5). Za njemački je jezik karakterističan kvantitativni opis (kratki vokali su u pravilu opušteni ([a], [ɛ], [ɪ], [ɔ], [ʊ]), dugi vokali napeti ([a:], [e:], [i:], [o:]) (ibid.).

Slika 4. prikazuje vokalski trapez njemačkoga jezika.



Slika 4. Prikaz vokalskog trapeza monoftonga njemačkog jezika (preuzeto iz Kohler, 2009: 87).

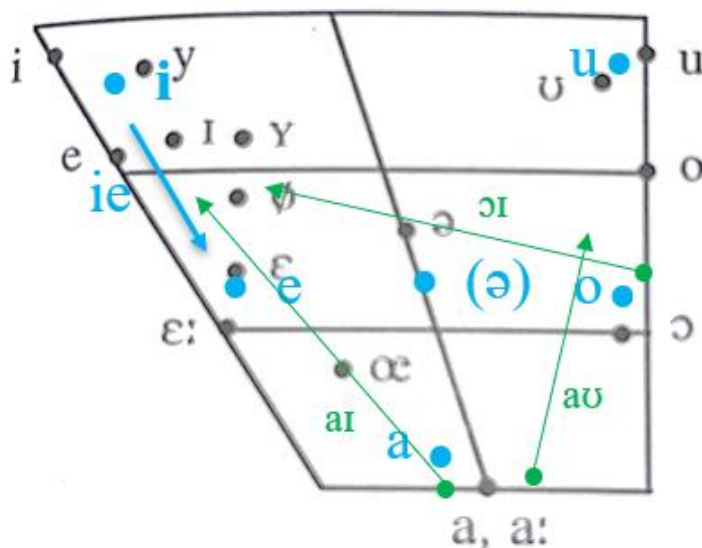
Na Slici 5. se vide diftonzi njemačkog jezika kojih ukupno ima tri.



Slika 5. Prikaz vokalskog trapeza diftonga njemačkog jezika (preuzeto iz Kohler, 2009: 87).

4.3. Usporedba vokalskog sustava hrvatskog i njemačkog jezika

Na temelju prikaza vokalskih trapeza hrvatskoga i njemačkoga jezika slijedi prikaz usporedbe dvaju vokalskih sustava (Slika 6.)



Slika 6. Usporedba hrvatskih i njemačkih vokala. Crno su označeni monoftonzi njemačkog jezika, zeleno diftonzi njemačkog jezika, a plavo su označeni vokali hrvatskog jezika.

Iz vokalskog trapeza (Slika 6.) je vidljivo da nema gotovo nikakve razlike između opisa hrvatskih i njemačkih vokala, osim kod vokala [a] koji je u hrvatskome jeziku srednji vokal, a u njemačkome stražnji. Međutim ono što je odmah vidljivo je to da je vokalski sustav njemačkog jezika bogatiji od hrvatskog što znači da ima vokala kojih u hrvatskome nema i to stvara problem učenicima čiji je hrvatski materinji jezik.

Ono što je bitna razlika u odnosu na hrvatski jezik su vokali koji dolaze u parovima: [i:], [ɪ]; [e:], [ɛ]; [a:], [a]; [o:], [ɔ]; [u:] i [ʊ]. Parovi se razlikuju prema napetosti, dužini izgovora i stupnju otvora. Njemački jezik ima i četiri labijalizirana prednja vokala koji nisu tako česti u svjetskim jezicima pa i oni stvaraju probleme: [y:], [ʏ], [ø:], [œ] (Koeppel, 2010).

Očekivani sustav pogrešaka kod učenika čiji je materinski jezik hrvatski izgledao bi ovako:

[a:], [e:], [o:]

Dug izgovor njemačkih vokala kojih u hrvatskome nema (npr. aber – [a:be]).

[ɛ:]

Ovo je jedini njemački vokal koji je dug, napet i otvoren, npr. Restaurant – [rɛsto'rã:] (Gojković, 1965; Kaltenbacher i Koeppel, 2011).

[ʊ], [ɪ]

Kratki, nenapeti izgovor (npr. im – [ɪm]).

[ɛ], [ø] i [œ], [y:] i [ʏ]

Ovih glasova u hrvatskome nema, pa će ih učenici zamijeniti s glasovima koji postoje u hrvatskome. Glas [ɛ] je nešto kraći od hrvatskog (npr. Essen – [ɛsɛ]), [ø] je dug, napet i zatvoren (npr. Höhle – [hø:lə]), dok je [œ] kratki, nenapet i otvoren, a razlika između [y:] i [ʏ] je u napetosti (npr. füllen – [fʏlən] i fühlen – [fy:lən]).

[aɪ], [aʊ], [ɔɪ]

Izgovor diftonga kao dva glasa (učenici će izgovoriti onako kako se piše) kao i u hrvatskome gdje se kod diftonga [ie] izgovara prvo [i], a zatim [e], dok se u njemačkom izgovara zajedno, npr. einkaufen – [aɪnkaʊfən] (Gojković, 1965).

4.4. Konsonantski sustav hrvatskog jezika

Konsonanti se u hrvatskom jeziku razlikuju s obzirom na stupanj i oblik suženja, vremensku dinamiku i mjesto artikulacije. Prema stupnju suženja konsonanti se dijele na okluzive [p], [b], [t], [d], [k] i [g]; frikative [f], [s], [z], [ʃ], [ʒ] i [x]; afrikate [ts], [tʃ], [dʒ], [tɕ] i [dʒ]; aproksimante [v] i [j] te grkljanski okluziv [ʔ] koji je nefonemski glasnik, te se često

izgovara na početku riječi koja počinje vokalom, tzv. jaki početak glasanja, a ne kao realizacija nekog fonema (Horga, Liker, 2016: 266).

Sljedeća je podjela prema obliku suženja koji temeljnim izgovornim načinima daje kvalitetu nazalnosti, lateralnosti i retrofleksnosti. Ovoj skupini u hrvatskome jeziku pripadaju nazali [n], [ɲ] i [m] te laterali [l] i [ʎ].

Vremenska dinamika suženja govornog prolaza „govori o promjenama oblika govornog prolaza tijekom faze držanja glasnika“ (ibid.). Na temelju toga glasovi se dijele na vibrante („glasovi oblikovani jezikom ili resicom koji trepere zbog različitog pritiska okolnog zraka“ (Jelaska, 2004: 45)), dodirnike („glasovi oblikovani vrškom jezika koji se uzdiže i jednim zamahom dodirne gornju usnu stijenk“ (ibid.), okrzničke („glasovi oblikovani vrhom jezika koji se izokrenut uzdiže, pri povratku u početni položaj okrene gornju usnu stijenk“ (ibid.), diftonge i triftonge. U ovu skupinu također pripada i vibrant [r] (v. Tablicu 2).

Prema mjestu oblikovanja konsonanti se dijele na bilabijalne [p], [b] i [m]; labiodentalne [f] i [v], dentalne [ts], [z], [s], [t] i [d]; alveolarne [n], [r] i [l], postalveolarne [tʃ], [dʒ], [ʃ] i [ʒ]; palatalne [tɕ], [dʒ], [ɲ], [j] i [ʎ]; palatalni [j] te veralne [k], [g] i [x] (v. Tablicu 3). Mjesto oblikovanja je ono mjesto koje ima najveću oblikovnu promjenu u odnosu na neutralan položaj (ibid.).

U Tablici 2. prikazani su hrvatski konsonanti. U tablici nedostaje grkljanski okluziv [ʔ].

Tablica 2. Prikaz hrvatskih konsonanata (preuzeto iz Landau i sur., 2009: 66).

	Bilabijali	Labiodentali	Dentali	Alveolari	Postalveolari	Palatali	Velari
Okluzivi	p b		t d				k g
Afrikate			Ts		tʃ dʒ	te dz	
Nazali	m			n		ɲ	
Frikativi		f	s z		ʃ ʒ		X
Vibrant				r			
Aproksimanti		v				j	
Lateralni aproksimanti				l		ʎ	

4.5. Konsonantski sustav njemačkog jezika

Što se tiče njemačkog jezika, konsonanti se, kao i u hrvatskom, dijele prema mjestu artikulacije, načinu artikulacije, mjestu kroz koji prolazi zračna struja (nazalni i oralni), zvučne i bezzvučne (njem. *Sonorität*, hrv. *stupanj zvučnosti*) te prema aspiraciji koje u hrvatskom nema (njem. *Aspiration*). Aspiracija podrazumijeva fonacijsko pojačavanje daha pri artikulaciji što akustički rezultira glasom sličnom hrvatskom glasu [h]³. Ako je prisutna u nekoj riječi, označava se malim slovom *h* iznad vokala (npr. t^hu:n).

Mjesto artikulacije slično je kao u hrvatskom. U njemačkom se konsonanti prema mjestu artikulacije dijele na bilabijale [p], [b] i [m] te labiodentale [f] i [v]. Oni se zajedno označavaju kao labijalni glasovi (v. Tablicu 5). Zatim slijede alveolarni glasovi: [d], [t], [n], [s], [z] i [l]; postalveolarni glasovi u koje spadaju [ʃ] (prisutan u primjeru *Schah* >[ʃa]) i [ʒ] (u primjeru *Genie* > [ʒe'ni]), palatalni glasovi [ç] (npr. *dich* >[diç]) i [j], velarni [k], [g] i [ŋ]; uvularni [x] i [ʁ] te glotalni [ʔ] i [h]. Glotalni je glas onaj koji je popratno oblikovan grkljanskim djelovanjem te kao takav ne odgovara nijednom glasu, ali može označavati granice među riječima. On se pojavljuje prije vokala i diftonga na početku riječi, ali ne povezuje riječ s onom prethodnom ([di: ʔ a'na - die Anna = ta Anna]) (Salzmann, 2019: 176).

Zatim slijedi podjela prema načinu artikulacije koja je nešto drugačija nego u hrvatskom jeziku. U njemačkom je prisutna podjela na okluzive [p], [b], [d], [t], [k], [g], [ʔ], nazale [m], [n], [ŋ], plozive [d] i [z], afrikate [t], [tʃ], [d] i [p] te frikative [f], [v], [s], [z], [ʃ], [ʒ] i [ç] (Matulina-Jerak, 1991). Za njemački je jezik specifično razlikovanje konsonantskog i vokalskog [ʁ] (pod vokalskim se misli na a-schwa [ɐ] glas, nenaglašen i kratak). [ʁ] se vokalizira kada se nalazi u nenaglašenom spoju (npr. *erzählen*) i nakon dugih vokala (npr. *Meer*) (Salzmann, 2019: 182).

Tablica 3. prikazuje njemačke konsonante.

Tablica 3. *Klasifikacija njemačkih konsonanata* (preuzeto iz Kohler, 1999: 86).

	Bilabijali	Labiodentali	Dentali	Alveolari	Post-alveolari	Palatali	Velari	Uvular	Glotali
Okluzivi	p b			t d			k g		ʔ

³ Hrvatski jezični portal: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> (dohvaćeno 13.6.2023.)

Nazali	m		n					ŋ				
Frikativi		f	v		s	z	ʃ	ʒ	ç	x	ʁ	h
Aproksimant									j			
Lateralni aproksimant					l							

4.6. Usporedba konsonantskog sustava hrvatskog i njemačkog jezika

Ono što je u hrvatskome i njemačkome jeziku jednako, odnosno slično jest podjela konsonanata prema mjestu artikulacije (v. Tablicu 2 i 3). Kod ove podjele u njemačkom jeziku naveden je glotalni glas [ʔ] koji je u hrvatskome prisutan kao grkljanski okluziv te kao takav je nefonemski glasnik, ali ima istu funkciju kao i u njemačkome, a to je da se pojavljuje prije vokala na početku riječi. Podjela prema načinu artikulacije je u njemačkome jeziku malo drugačija nego u hrvatskome. Jedna od razlika je i ta što su u njemačkome jeziku nazali, lateral [l] i vibrant [r] zvučni, a u hrvatskome bezvučni glasovi.

Očekivani sustav pogrešaka kod učenika čiji je hrvatski materinski jezik:

[b], [d], [g]

Okluziv [b] se izgovara kao [p] na kraju riječi (npr. riječ **bleib** - [blaɪp]), a inače se izgovara kao [b].

Isto je i sa okluzivom [d] koji se na kraju riječi izgovara kao [t], npr. **blind** - [blɪnt], a inače se izgovara kao [d] (npr. u riječi **Tag** - [ta:g]).

Također se i okluziv [g] na kraju riječi izgovara kao [t], a inače kao glas [g], na primjer riječ **Burg** - [bʊrk], **gehen** - [ge:ən].

[ç]

Ovdje je najveći problem kod učenika postizanje napetosti. Učenici zamjenjuju njemački konsonant s hrvatskim [h]. Primjer riječi je **dich** - [dɪç].

[h]

Glas [h] se izgovara na početku riječi (npr. riječ **h**eute - [hɔɪtə]), a inače se ne izgovara (npr. riječ **g**ehen - [gɛːən]) nego se vokal ispred produži.

[ŋ]

Velarnog nazala u hrvatskome jeziku nema (npr. riječ Hunger - [hʊŋɐ]).

[s]

Glas [s] izgovara se kao [z] kada se nalazi na početku riječi / sloga, a iza njega dolazi samoglasnik (npr. **s**ind - [zɪnt]) ili kada se nalazi između dva samoglasnika (npr. Kä**s**e - [kɛːzə]), a inače se izgovara kao [s] (npr. Schw**e**ster - [ʃvɛstɐ])

[v]

Ovaj se glas ponekad izgovara kao [v], a ponekad kao [f], npr. **v**on - [fɔn].

[z]

Glas [z] se izgovara kao [ts], npr. u riječi **Z**eit - [tsaɪt].

[ph] / [pf]

Afrikati [ph] / [pf] predstavljaju problem zato što ih u hrvatskome nema pa isto kao i diftonge, učenici razdvajaju i izgovaraju odvojeno, a zapravo se izgovara kao [f], npr. **P**hoto - [fɔtɔ]. (Gehrmann, 1995; Gojković, 1965).

Korekcija izgovora u nastavi njemačkog jezika (na primjeru škola stranih jezika)

U ovom radu na temelju teorijskih okvira odabrane su tri škole stranih jezika: Škola stranih jezika SUVAG, Goethe-Institut Kroatien i Sova škola stranih jezika. Ono što je školama zajedničko je to da su nastavni planovi i programi usklađeni s europskim smjernicama, a njihov sastavni dio čine europski prihvaćene razine jezičnih kompetencija (stupnjevi A1 - C2) definirane prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike Vijeća Europe (2005) na koji se nadovezuje novi popratni svezak (2020), a razlikuju se po različitim metodama pri učenju izgovora i korekciji. "Škola stranih jezika SUVAG pripada i djeluje u sastavu Odjela za

znanstvena istraživanja i razvoj poliklinike SUVAG kao dio razvojnih programa na području verbotonalne teorije i prakse” (Frankol, 2018: 181). Školu je utemeljio akademik Petar Guberina 1961. godine (ibid.). Goethe-Institut Kroatien kulturna je ustanova Savezne Republike Njemačke čiji su ciljevi poticanje učenja njemačkog jezika diljem svijeta te njegovanje međunarodne kulturalne suradnje (Goethe-Institut, 2023).⁴ Sova škola stranih jezika je jezično učilište koje surađuje s poznatim međunarodnim ustanovama među kojima je i Goethe-Institut (Sova, 2023)⁵.

III. Istraživački dio

5. Ciljevi rada i istraživačka pitanja

Cilj je rada utvrditi koje izgovorne pogreške polaznici triju škola najčešće rade, razlikuju li se te pogreške ovisno o metodama, te koje su postupke korekcije upotrebljavali nastavnici u poučavanju polaznika na istoj jezičnoj razini u trima školama stranih jezika koje rade po različitim metodama.

U radu su postavljena četiri istraživačka pitanja:

- 1) Hoće li se vrsta i broj izgovornih pogrešaka polaznika razlikovati s obzirom na metodu poučavanja i školu, iako se radi o istim jezičnim razinama?
- 2) Hoće li se u periodu od početka do kraja jednog semestra tečaja primijetiti razlika u izgovoru polaznika?
- 3) Hoće li biti razlike u korekciji s obzirom na različite metode poučavanja?
- 4) Hoće li nastavnica koja radi po AVGS metodi više pažnje pridavati izgovoru od ostalih nastavnica koje tu metodu ne koriste?

6. Materijali i metode

6.1. Sudionici

Odabir sudionika bio je namjeran – djeca i mladi čiji je materinski jezik hrvatski, a koji uče njemački na A1 razini. Odabrala sam A1 razinu zato što sudionici na početnom stupnju imaju potencijal za pružanje relevantnih podataka za istraživanje. Isto tako se kod osoba koje se tek

⁴ <https://www.goethe.de/ins/hr/hr/ueb/auf.html> (dohvaćeno 10.6.2023)

⁵ <https://sova.hr/upoznaj-sovu/misija-i-vizija/> (dohvaćeno 10.6.2023)

susreću sa stranim jezikom najlakše može vidjeti ima li napretka u samom izgovoru, odnosno promjena s obzirom na početak i kraj semestra.

U Tablici 4. prikazane su grupe koje su sudjelovale u istraživanju s obzirom na jezični stupanj, broj i dob sudionika i udžbenik po kojem nastavnice rade. Grupe i nastavnice su šifrirane i kao takve će biti spomenute u daljnjem tekstu.

Tablica 4. Prikaz grupa koje su sudjelovale u istraživanju prema jezičnom stupnju, broju sudionika i udžbeniku po kojem rade.

	Škola stranih jezika SUVAG			Goethe-Institut Kroatien		Sova škola stranih jezika	
Jezični stupanj	A1.1.	A1.1.	A1.2.	A1.2.	A1.2.	A1.1.	A1.2.
Broj sudionika	2	12	4	13	5	5	4
Dob sudionika ⁶	1.r. OŠ	4.-6.r. OŠ	5.r. OŠ	4.-6.r. OŠ	7.r. OŠ- 2.r. SŠ	1.r. OŠ	4.r. OŠ
Udžbenik	Hallo Anna 1	Hallo Anna 1	Die Deutschprofis A1.2.	Beste Freunde A1.1.	Beste Freunde A1.1.	Hallo Anna 1	Planetino 1
Šifra grupe	Suv1	Suv2	Suv3	Goe1	Goe2	Sov1	Sov2
Šifra nastavnice	Nsu			NG1	NG2	Nso	

U Školi stranih jezika SUVAG sudjelovale su tri grupe. U grupi Suv1 sudjelovale su dvije polaznice, u grupi Suv2 ukupno 12 polaznika od kojih su 4 polaznika i 8 polaznica, te u grupi Suv3 4 polaznice.

U Goethe-Institutu Kroatien sudjelovale su dvije grupe. Grupi Goe1 čini ukupno 13 polaznika, od kojih su 3 polaznika i 10 polaznica, te grupu Goe2 koju čini 5 polaznika, od kojih su 2 polaznika i 3 polaznice.

U Sova školi stranih jezika su također sudjelovale dvije grupe. Grupi Sov1 čini ukupno 5 polaznika, od kojih su 2 polaznika i 3 polaznice, te grupu Sov2 koju čine 4 polaznice.

⁶ Dob grupe obzirom na razred osnovne / srednje škole.

6.2. Materijali

U radu su korišteni transkripti i snimke prikupljeni u trima školama stranih jezika – školi stranih jezika SUVAG, Goethe-Institutu Kroatien i Sovi školi stranih jezika.

Prikupljanje podataka odobreno je u svakoj pojedinoj instituciji - Etičko povjerenstvo Poliklinike za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, odobrenja ravnateljice Sove škole stranih jezika i ravnatelja Goethe-Instituta Kroatien. Dozvola za audiosnimanje dobivena je od Etičkog povjerenstva SUVAG i ravnatelja Goethe-Instituta Kroatien. U Sovi školi stranih jezika nastava je praćena uz bilješke, bez snimanja.

Svaki je polaznik ponaosob potpisao pristanak o sudjelovanju. Za maloljetne sudionike izjavu je potpisao roditelj ili staratelj. U dijelu rada *Prilozi* dostupan je primjer potpisane izjave i suglasnosti (v. Prilog 1).

Podaci su prikupljeni metodom promatranja i audiosnimanjem. Za snimanje je korišten mobitel. Snimke se čuvaju na vanjskom tvrdom disku pet godina i dostupne su samo istraživačici. Podaci su obrađeni deskriptivno. Svi opisi i izvori nalaze se u poglavlju *Rezultati i rasprava*.

7. Rezultati i rasprava

7.1. Rezultati

7.1.1. Dnevnik promatranja na temelju opservacije

Promatranje sudionika se odvijalo u dva navrata, u tri škole. Prvi dio promatranja trajao je od 20. do 29. ožujka, a drugi od 8. svibnja do 5. lipnja 2023. godine (v. Prilog 2.).

Dnevnik se temelji na praćenju triju grupa iz škole stranih jezika SUVAG, dviju grupa iz Goethe-Instituta Kroatien i dviju grupa iz Sove škole stranih jezika.

7.1.1.1. Škola stranih jezika SUVAG

Nastavnica (NSu) radi po udžbenicima *Hallo Anna* (izdavač: Klett Poljska) i *Die Deutschprofis A1.2.* (izdavač: Klett Zagreb).

Kod Suv1 grupe vlada opušteno radno ozračje, polaznice aktivno sudjeluju i međusobno surađuju te pokazuju interes. Ono što mi je bilo zanimljivo, a razlikuje se od drugih škola i njihovih metoda, jest to da polaznice koje ne znaju pisati ni čitati (prvi su razred u redovitoj

školi) strani jezik uče slušanjem i ponavljanjem. Princip kojim se nastavnica koristi pri poučavanju izgovora slijedi AVGS metodu. Dakle, polaznice prvo čuju tekst, a zatim ponavljaju rečenice. U radnim bilježnicama postoje samo slike koje pripadaju određenom tekstu koji se sluša. Nakon što zajedno ponove tekst dva puta, ponavljaju ga po ulogama (svaka polaznica ima svoju ulogu i tako se izmjenjuju). Tek nakon što dovoljno puta čuju tekst i riječi, glume i svaka dobije svoju ulogu. Kada sam prvi sat došla na promatranje, bila sam ugodno iznenađena jer su polaznice veoma dobro odglumile tekst koji su ranije usvojile. Polaznice bi točno ponovile melodiju, intonaciju i ritam kao i osobe s CD-a. Uz to im je i izgovor bio vrlo dobar (lijepo su znale ponoviti i neke teže riječi, npr. riječ Flöte - [flø:tə]). Što se tiče korekcije, nastavnica je zaustavljala snimku ako bi polaznice neku riječ krivo izgovorile i korigirala ih (npr. riječi langweilig -[laŋva:lɪç], Graf - [gra:f], blöd - [blø:t]). Nastavnica pokazuje kako trebaju pravilno staviti usta prilikom izgovora glasa [ø:] (stavimo usne kao da izgovaramo [o:] a izgovorimo [e:]). Ovdje je upotrebljena artikulacijska metoda pri korekciji. Nakon ponavljanja, nastavnica kreće s novom temom u kojoj je bilo nekoliko težih riječi (npr. Schneeballschlacht, Schlichtschuh laufen, Schi laufen). Polaznice su također ponavljale riječi i rečenice, ali bilo im je teško jer su i riječi teže, no one su i dalje pravilno ponavljale intonaciju i naglasak, unatoč krivom izgovoru riječi. Polaznice nakon drugog slušanja nisu mogle samostalno izgovoriti navedene riječi, već uz pomoć nastavnice koja im je usput objašnjavala značenje riječi. Na kraju sata pjevale su otprije poznatu pjesmu (s tekstom i bez njega). Bilo mi je zanimljivo što su sljedeći put doista dobro usvojile i riječ blöd [blø:t] te su nakon slušanja mogle samostalno izgovoriti riječi (Schneeballschlacht, Schlichtschuh). Kod slobodnog im je govora, kada su trebale odgovoriti na pitanje *Što žele raditi zimi?*, nastavnica pomagala jer je započela riječ, ali one su nastavljale same. Ovdje je riječ više o zapamćivanju, nego o izgovoru nove riječi. Na kraju sata opet su zajedno pjevale. Dakle, na nastavi se puno radi na vježbanju slušanja. Kada sam ponovno prisustvovala nastavi na kraju semestra tečaja, grupa Suv1 imala je pripremu za ispit, odnosno ponavljanje gradiva. Također, kao i na početku tečaja, primijetila sam puno slušanja, pjevanja i ponavljanja izgovora. Polaznice su dobro usvojile ritam i melodiju te izvrsno ponavljaju riječi.

Kod grupe Suv2 također vlada ugodna radna atmosfera (nešto življa jer je skupina veća) te polaznici isto tako pokazuju zanimanje za nastavni sadržaj. Nastavnica je također koristila AVGS metodu. Iako je skupina prilično velika, u nastavu je uključeno puno slušanja i ponavljanja riječi i rečenica. Nastavnica je korigirala odmah nakon pogreške, a ako je čula da svi krivo izgovaraju neku riječ (npr. Eichhörnchen - [aɪçhœrnçən]), pustila je tu riječ na CD-u i svi su trebali ispravno ponoviti. Ta se metoda pokazala produktivnom jer su polaznici

osvijestili pogrešku i trudili se korigirati ju. U ovoj sam skupini prisustvovala i zanimljivoj fonetskoj vježbi. U udžbeniku je bio zadan niz riječi koje su polaznici prvo pročitali naglas, a zatim ponavljali: Papagai - [papa'gaɪ], Pinguin - [pɪŋɡui:n], Tier - [ti:ɐ̯], Tiger - [ti:ɡɐ̯], Krokodil - [kroko'di:l], kriechen - [kri:çn], Bear - [be:ɐ̯], Biene - [bi:nə], Delfin - [dɛl'fi:n], duschen - [du:ʃn̩], Giraffe - [gi'rafə], grün - [ɡry:n]. Nastavnica ih je pitala koja je razlika između tih riječi, a jedan je polaznik odgovorio: „Naglašavaju p, t i k.“ Nastavnica je pohvalila odgovor i nastavila: „Tako je, jako zvučno, kao neka eksplozija kada izgovaramo, a što je s drugim riječima?“ Nakon što su polaznici ponudili odgovore, nastavnica je naglasila: „To je lagano, mekano izgovoreno, razlika je u naglasku“. Po uspješnom osvještavanju razlike između naglasaka i izgovora traženih riječi polaznici su ih ispravno ponovili i naglasili. Udžbenici za viši uzrasta (četvrti razred osnovne škole) sadrže tekstove i razne pisane zadatke, ali se uvijek prvo pristupa slušanju i ponavljanju, a tek nakon toga slijede pisani zadaci. Kod čitanja, nastavnica korigira pogrešku odmah nakon pogrešno izgovorene riječi. U ovoj me se skupini dojmila još jedna metoda. Nastavnica je, dok su polaznici ponavljali tekst i riječi, ugasila svjetla, a polaznici su bili glasniji (bilo ih je manje sram izgovorne pogreške). Pri kraju tečaja (drugi dio hospitiranja) polaznici su također radili po principu slušanja i ponavljanja (model: CD). Nastavnica je pustila snimku tri puta (slušanje s razumijevanjem). Pri slobodnome su govoru (kada trebaju samostalno odgovoriti na pitanja) polaznici imali teškoće s redosljedom riječi u rečenici, ali izgovor je bio prilično dobar, premda su i dalje bile primjetne teškoće s izgovorom glasa [ø] (npr. u riječima schön [ʃø:n] i möchte [mœçtə]) kao i na početku tečaja. I ovaj su put polaznici inzistirali na tome da ponavljaju u mraku jer u takvome ozračju znatno intenzivnije ponavljaju (i oni polaznici koji su inače tihi). Kada su polaznici pogrešno izgovorili riječ, nastavnica je tražila da tu riječ ponove sve dok ju ne izgovore pravilno. Teškoće su, primjerice, imali s riječju Flugzeug -[flu:ktsoʏk] koju su izgovarali [tsu:kflight].

I u grupi Suv3 je nastavnica stvorila ugodno radno ozračje te su polaznice motivirane za rad. Naravno, slijedi se isti princip kao i u prvim dvjema skupinama: slušanje – ponavljanje (bez teksta) – dijalozi (bez teksta) – pisani zadaci. Međutim, ova se skupina razlikuje po tome što ima manju satnicu, što znači da se nastavnica dosta kratko može fokusirati na samo slušanje (za razliku od prvih dviju skupina), ali slušanje je svakako neizostavan dio sata. Nastavnica također korigira odmah nakon pogreške. Sve su polaznice krivo izgovorile [œ] u riječi möchte - [mœçtə] te im je nastavnica ponovno pustila snimku i rekla im neka same isprave pogreške. Postavila im je konkretno pitanje: „Kako vi čujete riječ [mœçtə]?“ Nakon što su ciljano slušale, doista su sve točno izgovorile. Dakle, vrlo je važno usmjeriti polaznike prema pogrešci da ju osvijeste te ju potom sami i korigiraju. Iako je sat trajao upola kraće, na kraju su stigle uz ritam

otpjevati pjesmicu. Prilikom čitanja također slijedi korekcija odmah nakon izgovorne pogreške. I pri drugome dijelu hospitiranja slijedile su isti princip: slušanje teksta – ponavljanje – reprodukcija. Dakle, polaznice su nakon dva slušanja samostalno odglumile i ponovile tekst uz točnu intonaciju, naglaske i melodiju.

U udžbenicima po kojima radi SUVAG-ova škola stranih jezika naglasak je na slušanju i učenju izgovora (ima jako puno slikovnih materijala, slušanja, ponavljanja, dijaloga), ali to se smanjuje što su skupine na naprednijoj jezičnoj razini (npr. kod najmlađih polaznika ima najviše ponavljanja zbog toga što ne znaju još čitati ni pisati slova). Nastavnica je ona koja potiče učenje izgovora kroz dijaloge, komunikaciju, pjevanje, glumu i sl. Što se tiče slobodnoga govora, s obzirom na to da je riječ o razini A1, polaznici većinom odgovaraju na pitanja vezana za gradivo (na početku su se meni predstavili) te se ne zamjećuju veće izgovorne pogreška, izuzev poretka riječi u rečenici ili krivoga člana.

7.1.1.2. Goethe-Institut Kroatien

U ovoj se školi radi po udžbeniku *Beste Freunde A1.1.* (izdavač: Hueber).

U grupi Goe1 polaznici pokazuju interes i motivirani su te vlada ugodna radna atmosfera. Prevladavalo je pisanje i čitanje, a malo je slušanja. Nastavnica (NG1) korigira pogreške, ali ne inzistira na tome da polaznici ponove ispravljenu verziju. NG1 govori na njemačkom jeziku i pokušava polaznike motivirati da što više i sami govore na njemačkom, ali to je teško izvedivo jer su početnici (slobodnoga govora gotovo da i nema na njemačkome, izuzev njihovih odgovora na postavljeno pitanje). Polaznici puno čitaju i prevode nepoznate riječi te igraju razne igre (većinom za vježbanje pisanja). Tijekom cijele nastave (2x60min) polaznici su samo jedanput slušali riječi s CD-a te su tijekom drugoga slušanja trebali zajedno ponoviti riječi i pokazati točnu sliku riječi koju su čuli. Kad sam prisustvovala drugom dijelu tečaja, polaznici su ponavljali za pismeni ispit pa slobodnoga govora gotovo da i nije bilo, a naglasak je većinom bio na čitanju i pisanju. Prilikom čitanja NG1 nije korigirala pogreške. Radili su vježbu vođenja razgovora uz pomoć predloška na ploči (pitanje + odgovor): „Anna, was machst du am Sonntagvormittag?“, „Ich stehe um 9 Uhr auf.“ (hrv. „Anna što radiš u nedjelju ujutro?“, „Ustajem u 9 sati.“). NG1 je pomagala polaznicima pri sastavljanju rečenice, ali nije korigirala pogreške (npr. polaznici su izgovarali [u] umjesto [y]).

U grupi Goe2 naglasak je također bio više na čitanju i pisanju, ali nastavnica (NG2) je korigirala pogrešku odmah nakon njenoga pojavljivanja i inzistirala na polaznikovoj korekciji. I u ovoj grupi vlada ugodno radno ozračje i polaznici su motivirani. Na samome početku

polaznici su se predstavili na njemačkom jeziku (slobodan govor). Pri predavljanju NG2 nije korigirala pogreške (nije prekidala govorne izričaje), jedino je pomagala ako su polaznici imali problema s nekom riječi. Tek nakon što su svi završili s predavljanjem, NG2 je izdvojila neke zajedničke pogreške i zajedno su ih korigirali (npr. njem. „Ich habe eine Schwester.“, „Sie Name ist ...“ -> „Ihr Name ist...“; hrv. Imam sestru. Njezino ime je...“). Dok su polaznici rješavali zadatke, NG2 je u pozadini puštala njemačke pjesmice. U drugome dijelu hospitiranja polaznici su govorili o vremenu i o tome kako se osjećaju te se ukratko predstavili. Tijekom predavljanja, NG2 nije prekidala govor polaznika, već ih je korigirala nakon što su svi završili (npr. njem. „Ich spreche Kroatien“ -> „Ich spreche Kroatisch“; hrv. „Govorim hrvatski.“). Polaznici su igrali igre u skupinama pa su cijelo vrijeme razgovarali i usmeno vježbali rečenice (korekcija odmah nakon pogreške). Često uočena izgovorna pogreška bila je izgovor riječi [ge:ən] (hrv. ići) gdje polaznici izgovaraju glas [h] koji se ne izgovara ([Iç ge:ə] (hrv. (ja) idem).

U udžbenicima po kojima škola radi, naglasak je na pisanju i čitanju pa polaznici pravilan izgovor uglavnom uče po modelu (model su u ovom slučaju nastavnici).

7.1.1.3. Sova škola stranih jezika

U Sovi školi stranih jezika primijetila sam da je nastava didaktički najslučnija onoj u osnovnoj školi. Nastavnica radi po udžbenicima *Hallo Anna 1* (izdavač: Klett Poljska) i *Planetino 1* (izdavač: Hueber Verlag).

Na početku prvoga sata grupe Sov1 polaznici su sricali naziv teme sata (ponavljali su abecedu i nastavnica (NSo) je korigirala pogrešan izgovor). Polaznici su slušali rečenice s CD-a i ponavljali rečenice dok im je nastavnica pokazivala slike članova obitelji: „Das ist meine Mutter/ mein Vater“. Nakon toga nastavnica je pokazivala slike, a polaznici su sami imenovali osobe na njemačkom jeziku te potom igrali igru u kojoj moraju opet izgovarati iste riječi. Budući da je riječ o prvome razredu osnovne škole, nema slobodnoga govora, polaznici samo odgovaraju na pitanja vrlo kratkim rečenicama. Nastavnica neprestano potiče polaznike da izgovaraju cjelovite rečenice na njemačkom te korigira ako nešto krivo izgovore što je jako dobro i poticajno jer prema Europskom referentnom okviru (Vijeće Europe, 2005) i novom popratnom svesku (2020) na ovoj razini polaznici mogu odgovoriti na kratka pitanja poput: Hast du eine Schwester? „Ja, meine Schwester ist ...“ Na drugome satu polaznici su se međusobno ispitivali o tome kako se osjećaju (jedini primjer slobodnog govora tijekom promatrane nastave). Zatim su ponavljali vokabular od prošloga tjedna te odgovarali na pitanja (uglavnom imaju problema s rodovima: *mein/meine* i nastavcima za glagole [majnə mutə haɪsə]

->[haɪst])(hrv. Moja majka se zove ...). Iako je udžbenik po kojemu nastavnica radi jednak kao i u SUVAG-u (*Hallo Anna 1*), ona se koristi drugom metodom pri kojoj naglasak nije na slušanju, nego na igrama i ponavljanju po modelu (u ovom slučaju je model nastavnica). Nastavnica korigira gestama i mimikom odmah nakon učinjene pogreške i traži od polaznika da ponove ispravnu verziju. Kada sam prisustvovala nastavi na kraju semestra, ponavljali su uz igre i odgovarali na pitanja pomoću kartica. Nastavnica je korigirala pogreške odmah nakon njihova pojavljivanja. Polaznici su lijepo slagali rečenice (bez većih teškoća).

Polaznice grupe Sov2 na početku prvoga sata slušale su riječi s CD-a i odgovarale na pitanja nastavnice (povezivanje riječi sa slikom). Nastavnica je poticala izgovaranje cjelovitih rečenica. Ni kod ove skupine nije bilo slobodnoga govora (odgovaraju na pitanja vezana uz tekst). Tijekom sata bilo je samo jedno slušanje, ali polaznice nisu ponavljale izgovor, nego odgovarale na pitanja. Na drugome su satu polaznice imenovalе slike, a nastavnica je odmah korigirala pogreške (npr. Sailspring > Springseil - [zaɪlʃprɪŋ] -> [ʃprɪŋzaɪl]) te inzistirala na točnome izgovoru. Polaznice su tijekom sata samo jednom slušale riječi s CD-a i ponavljale te nakon toga odgovarale na kratka pitanja (bez značajnih izgovornih pogrešaka). Grupa Sov2 također je u drugome dijelu hospitacija ponavljala za nadolazeći ispit.

7.1.2. Analiza

U istraživanju provedenom za potrebe ovoga rada korišten je kvalitativni, ali i kvantitativni pristup. Kako bi se dobili što realniji rezultati, promatrana je prirodna situacija (nastava takva kakva jest) bez intervencije, u nekontroliranim uvjetima. Za analizu pogrešaka odabrana je klasifikacija pogrešaka prema Karin Kleppin te analiza na fonetskoj razini. Za transkripciju i prikaz izgovornih pogrešaka korištena je IPA (v. Prilog 3. i 4.).

Radi lakše interpretacije rezultata izradila sam tablicu opaženih pogrešaka koje sam zabilježila transkribirajući audiosnimke iz SUVAG-a i Goethe-Instituta te radeći bilješke u Sovi (v. Tablicu 7.). Tablica se sastoji od četiriju stupaca. Prvi stupac prikazuje pogrešku koju je izgovorio polaznik, drugi stupac korekciju pogreške ako je ima, u trećemu je stupcu opisana korekcija (način korekcije), a u četvrtome je zabilježeno vrijeme korekcije. Valja napomenuti da u nastavi njemačkoga jezika u SUVAG-u nije bilo fonetske korekcije na aparatu ni bilo kakve fonetske korekcije kakva je opisana u poglavlju 5.3. (osim artikulacijske metode) te sam stoga odlučila opisati korekciju prema klasifikaciji koju je izradila Karin Kleppin (1997).

U Tablici 5. prikazane su pogreške klasificirane prema korekciji Karin Kleppin iz 1997. godine.

Tablica 5. Tablica opaženih pogrešaka prema školama i jezičnim razinama; opis korekcije prema Kleppin (1997).

Pogreška	Korekcija	Način korekcije	Vrijeme korekcije	
				SUVAG A1.1. (Suv1)
Ich [haɪstə].	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-	
Das ist so [lajvaɪlɪç].	[lajvaɪlɪç].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).	
Ich bin [graj] Arnold.	[gra:f].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).	
Das ist [blot].	[blø:t] Stavljamo usne kao da ćemo izgovoriti [o] i izgovaramo [e] [blø:t].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).	
[ʃki:] laufen.	Wir laufen [ʃi:].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).	
Und wenn es [heftɪg] schneit.	[heftɪç].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).	
Ich [mastlə] gern.	[bastlə].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).	
Ich spiele gern [Cəm'pju:tə]	[kəm'pju:tə].	Samoinicirano samoispravljanje.	Odmah nakon izgovorene pogreške (stanka do tri sekunde).	
Anna, [ʃti aʊf].	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-	
				SUVAG A1.2. (Suv2)
Der (...) [Europ].	[ɔɪ'ro:pa].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).	
Futter: [fleih].	[flaɪf].	Izravna, verbalna korekcija suučenika.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).	

Uhm [kanɟaru].	[kɛŋɡuru].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Der [lovə] kann springen.	Der [lɔ:və].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Der Löwe und der Tiger [konən]	[kœnən].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Der Pinguin [kon] nicht fliegen.	[kon]? [kan].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Im Dorf gibt es auch [kuə].	[ky:ə].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Oma und Opa [lern]	[le:bŋ].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
in [aɪn]	[aɪnəm].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Dorf in [ʃvi]	[ʃvartsvalt].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Das Wetter war [ʃon].	[ʃø:n].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Wir hatten eine [tcoko'la:də]	[ʃoko'la:dəntɔrtə].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
[wɪntə]	Nije engleski [w] nego [vɪntə].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
[fly:ktsoɪk]	[flu:ktsoɪk].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).

Wir fahren mit dem [ɛr,pleɪn] in Frühling an den [ba:dŋze:].	Nema korekcije. [bo:dŋze:].	Neispravljanje. Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	- Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
SUVAG A1.2. (Suv3)			
Ich habe eine [ʃvistə].	[ʃvestə].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Sie [vist] 13 Jahre alt.	Sie [ɪst].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Auch Frau Turrini [moʧtə] etwas kaufen.	NSu: Slušaj, nije bilo dobro, još jedanput! Jel vi sve od jedanput čujete [moʧtə]? Svi: [mœʧtə].	Izravna, nastavnica inicira učenikovo samoispravljanje.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Das kleine [ajnhœrnçən]	[aj̥hœrnçən].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Eichhörnchen essen alles, was sie finden, [nyzə].	[nysə].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Okay Mamma, ich [raumə] gleich auf.	[rœmə].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Er spielt [kœm'pju:tɛspilə].	[kœm'pju:tɛspi:lə].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).
Pogreška	Korekcija	Način korekcije	Vrijeme korekcije
GOETHE A1.2. (Goe1)			
Ich [ma:gə] Obst.	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-
Ich mag der Reis.	Ich mag Reis. ⁷	Samoinicirano samoispravljanje.	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema stanke).

⁷ Napomena: Pogreške koje se ne odnose na izgovor nisu transkribirane IP-om (vidi Prilog 3.)

Was isst ein [zu:mo:riŋɐr] zum Frühstück eigentlich?	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-
Kein [bro:tçən] ?	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-
Sag mal, [moçtəst] du Sumoringer werden?	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-
Lili schlafe noch.	Schläft.	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (bez stanke).
Um [fʏnfse:n] Uhr ich essen einen Snack.	[fʏnfse:n] hast du gesagt?	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (bez stanke).
Ich stehe am auf neun Uhr.	N: Čekaj sad Ich stehe um ... U3: Ich stehe um neun Uhr auf.	Izravna korekcija, nastavnica inicira učenikovo samoispravljanje.	Odmah nakon izgovorene pogreške (stanka do tri sekunde).
Am 11 Uhr mache ich eine [prezenta'tjon] [prezentej'n].	Ich mache eine [prezenta'tsjo:n].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Ich [ʃtehə] um 9 Uhr auf.	Ich [ʃte:ə] auf.	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
GOETHE A1.2. (Goe2)			
Sie/Er Name ist ...	Ihr/ Sein Name ist ...	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Sein Name ist ...	Ihr Name ist ...	Samoinicirano samoispravljanje.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
[tsvaɪonttsvantzɪg]	[tsvaɪonttsvantsɪç].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (bez stanke).
[naɪnantnɔɪntsɪç]	[ontnɔɪntzɪg].	Pokušaj Samoiniciranog samoispravljanja. Neispravljanje.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Der [apf ʃaft] kostet ...	[apf zajt].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene

			pogreške (bez stanke).
Meine [bu:xer]	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-
Ich spreche Deutsch, Kroatien und Englisch.	Ich spreche Kroatisch, Deutsch, Englisch.	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Meine Hobbys sind Basketball [and]	[ont] Tennisspielen.	Samoinicirano samoispravljanje.	Odmah nakon izgovorene pogreške (stanka do tri sekunde).
Ich [gehə] ins ...	Ich [ge:ə] ohne [h].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (bez stanke).
Er geht in das [dʒimna:zjom].	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-
Gibst du mir die [devede]?	[de:faʊ'de].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon izgovorene pogreške (bez stanke).
Pogreška	Korekcija	Način korekcije	Vrijeme korekcije
SOVA A1.1. (Sov1)			
Der Oma ist...	NSo: Nicht der, sondern? U2: Die Oma...	Verbalna korekcija, nastavnica inicira učenikovo samoispravljanje.	Odmah nakon učinjene pogreške (bez stanke).
Das ist Annas [ʃvenzə].	Annas [ʃvestə]. Ponovi [ʃvestə].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon učinjene pogreške (bez stanke).
Meine Bruder...	Mein Bruder...	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon učinjene pogreške (bez stanke).
Das ist meine Hund.	Das ist mein Hund.	Neverbalna korekcija, nastavnica inicira učenikovo samoispravljanje.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
Magst du [kazəku:xŋ]?	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-
Was ist deine Lieblingsspiel?	Dein Lieblingsspiel.	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon učinjene pogreške (bez stanke).
Sara ist gewonnen.	NSo: Sara ha ...	Verbalna, nastavnica inicira učenikovo samoispravljanje.	Na kraju učenikova

	U3: Sara hat gewonnen.		izričaja (stanka do tri sekunde).
Seine Name ist Marko.	Sein Name.	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Na kraju učenikova izričaja (stanka do tri sekunde).
SOVA A1.2. (Sov2)			
Meine Lieblingsspielzeug ist...	Nema korekcije.	Neispravljanje.	-
Das ist ein Seilspring.	Springseil.	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon učinjene pogreške (bez stanke).
Wo ist die [aɪzŋba:n]?	[aɪzŋba:n].	Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogreške.	Odmah nakon učinjene pogreške (bez stanke).
Meine Oma heißt. Er ist..	Sie ist 61.	Samoinicirano samoispravljanje.	Odmah nakon učinjene pogreške (bez stanke).

Iz Tablice 5. je razvidno da nastavnica koja radi po AVGS metodi (Škola stranih jezika SUVAG) znatno više pažnje pridaje učenju izgovora i njegovoj korekciji od triju nastavnica iz drugih dviju škola stranih jezika koje rade po drugim metodama. Nastavnica koja radi po AVGS metodi doista korigira izgovorne pogreške (i upotrebljava artikulacijsku metodu), dok ostale tri nastavnice više pažnje posvećuju gramatici i redosljedu riječi u rečenici. Nadalje, Tablica 6. prikazuje brojčanu vrijednost zabilježene korekcije nastavnica.

Tablica 6. Usporedba načina i vremena korekcije nastavnica ovisno o broju analiziranih pogrešaka.

Nastavnica (šifra)	Ukupan broj analiziranih pogrešaka	Način korekcije				Vrijeme korekcije		
		Izravna, verbalna korekcija, nastavnica ispravlja pogrešku	Izravna, nastavnica inicira učenikovo samoispravljanje	Izravna, verbalna korekcija suučenika	Samoinicirano samoispravljanje	Neispravljanje	Odmah nakon izgovorene pogreške (nema pauze)	Na kraju učenikova izričaja (pauza do 3 sekunde)
Nsu	32 (u 3 grupe)	26 (81.25 %)	1 (3.13 %)	1 (3.13%)	1 (3.13%)	3 (9.38 %)	19 (65.52 %)	10 (34.48 %)
NG1	10	4 (40 %)	1 (10 %)	-	1 (10 %)	4 (40 %)	4 (66.67 %)	2 (33.33 %)
NG2	12	6 (50 %)	-	-	3 (25 %)	3 (25 %)	5 (55.56 %)	4 (44.44 %)
Nso	11 (u 2 grupe)	6 (54.55 %)	2 (18.18 %)	-	1 (9.09 %)	2 (18.18 %)	6 (66.67 %)	3 (33.33 %)

Međutim, bez obzira na metodu poučavanja, način same korekcije, kao što se vidi iz Tablice 6., ne razlikuje se. Sve četiri nastavnice izvode korekciju na isti način, najčešće verbalno i izravno odmah nakon izgovorene pogreške.

Nastavnica iz SUVAG-a korigira najčešće izravno (81.25 %) te odmah nakon učinjene pogreške (65.52 %), neispravljanje je zabilježeno 3 puta pa postotak iznosi svega (9.38 %). Najmanje je zastupljeno (1 %) samoinicirano samoispravljanje, korekcija u kojoj nastavnica inicira učenikovo samoispravljanje te direktna korekcija suučenika. Nadalje, nastavnica NG1 podjednako često upotrebljava izravnu verbalnu korekciju (40 %) i neispravljanje pogreške (40 %). Nastavnica također većinom korigira odmah nakon učinjene pogreške (66.67 %). U grupi kod nastavnice NG2 zabilježen je najveći postotak samoinicirane samokorekcije (25 %). Nastavnica često korigira odmah nakon pogreške (55.56 %) verbalno i izravno (50 %). U ovoj grupi su zabilježena 3 neispravljanja (25 %). U dvjema grupama kod nastavnice NSo najviše se pojavljuje izravna, verbalna korekcija (54.55 %) te korekcija odmah nakon učinjene pogreške (66.67 %). U ovim grupama nastavnica je najviše puta inicirala učenikovo samoispravljanje (18.18 %).

Iz ove analize se može zaključiti kako je omjer korekcije odmah nakon i na kraju izričaja gotovo identično kod svih nastavnica. Međutim, primjetno je da nastavnica NSu puno rjeđe poseže za neispravljanjem pogrešaka od ostalih nastavnica (9.38% naspram 18.18% (NSo), odnosno 25% (NG2) te visokih 40% (NG1). Nadalje, kod nastavnice NG2 zabilježen je jednak broj samoiniciranog samoispravljanja kao i neispravljanja što ukazuje na to da nastavnica potiče učenike da osvijeste greške, ali ih sama ne korigira tako često.

U drugom dijelu analize opisane su izgovorne pogreške iz tablice 5. na fonetskoj razini.

Ovo su glasovi s čijim su izgovorom polaznici triju škola imali najviše problema:

a) Vokali

Tablica 7. prikazuje izgovorne pogreške vokala s kojima su polaznici imali najviše poteškoća pri izgovoru.

Tablica 7. *Prikaz izgovornih pogrešaka vokala.*

Vokal	-> Izgovor hrvatskih polaznika	Objašnjenje
Monoftonzi		

[e:], [ɐ] -> [e]	[e:] je dug i zatvoren vokal, a polaznici ga izgovaraju s nedovoljno raširenim usnama i previše otvorenim ustima, poput hrvatskog [e] koji je nezaokružen, prednji i poluzatvoren.
[ø:], [œ] -> [o]	Budući da ovih glasova u hrvatskom jeziku nema, polaznici su ih izgovarali kao hrvatsko [o] koje je zaokruženo, ali nedovoljno otvoreno.
[y:], [y] -> [u]	Polaznici izgovaraju hrvatski glas [u] koji je zatvoren, stražnji i zaokružen, dok je njemački glas visok, prednji i zaokružen.
[ɛ:] -> [e]	Polaznici ovaj glas ne izgovaraju dovoljno napeto i otvoreno. Prema Gojković (1965) to je jedini njemački vokal koji je otvoren i dug. Hrvatski polaznici često ga izgovaraju kao hrvatski dugi otvoreni glas [e] (npr. u riječi mēd) (Gehrmann, 1995).
Diftonzi	
[ɔø] -> [e], [u]	Polaznici izgovaraju ovaj diftong kao dva odvojena glasa.

b) Konsonanti

Tablica 8. prikazuje konsonante s kojima su polaznici imali najveće teškoće pri izgovoru.

Tablica 8. Prikaz pogrešaka u izgovoru konsonanata.

Konsonant -> Izgovor hrvatskih polaznika	Objašnjenje
[ŋ] -> [j]	Izgovor velarnog nazala pokazuje se problematičnim jer ga u hrvatskom jeziku nema, događa se zamjena s hrvatskim zvučnim palatalom [j].

	Primjer pogreške je riječ <i>langweilig</i> ([laŋvaɪlɪç] -> [lajvaɪlɪç]).
[ç] -> [h]	Pogreške se najviše javljaju na kraju riječi gdje polaznici izgovaraju [h] ili [g]. Također se radi o glasu kojeg u hrvatskom jeziku nema. Primjer za to je riječ <i>heftig</i> ([hɛftɪç] -> [hɛftɪg]).
[v] -> [w]	Pogreška se javlja kod onih riječi koje se pišu s glasom [w], npr. riječ <i>Winter</i> za koju izgovor treba biti [vɪntɐ], a javlja se zamjena s engleskim glasom [w] [wɪntɐ].
[h] -> [h]	Pogreška koja se javlja zbog toga što se piše na jedan način, a izgovara na drugi je glas [h] koji se u nekim riječima (najčešće se pogreška odnosi na glagol u prezentu, 1. lice jed.) ne izgovara. Primjer za to je glagol <i>gehen</i> (<i>ich gehe</i> , hrv. <i>ja idem</i>).

Iz Tablice 7. i 8. razvidno je kako polaznici najveće teškoće imaju s glasovima koji u hrvatskom jeziku ne postoje te ih onda zamjenjuju s poznatim glasovima iz materinskog jezika. Može se primijetiti i veći broj pogrešaka pri kojima dolazi do transfera iz engleskog jezika u njemački. Neke su od tih pogrešaka izgovor riječi *Gymnaisum* kao [dʒimna:ziʊm], riječ *Computerspiele* pri kojoj je polaznica umjesto *Spiele* izgovorila englesku riječ *Game*, a slično se dogodilo i s riječju *Präsentation* koju je polaznica izgovorila u skladu s engleskim izgovorom [prezenteɪʃn], također često izgovaraju englesku riječ *and* umjesto *und* i slično (v. Tablicu 5.). To je ujedno i pokazatelj da polaznici nisu do kraja usvojili sustav engleskoga jezika (L2) pri čemu dolazi do teškoća u usvajanju drugog stranog jezika (L3), u ovom slučaju njemačkog.

7.2. Rasprava

U radu se raspravlja o vrstama pogrešaka koje se javljaju kod polaznika na jezičnim razinama A1.1. i A1.2. te o različitim načinima korekcije triju škola stranih jezika.

Najčešće izgovorne pogreške koje polaznici rade na početnim razinama su prikazane u Tablici 6. za vokale i Tablici 7. za konsonante.

Što se tiče vokala, najčešće zabilježene pogreške su glasovi kojih u hrvatskome jeziku nema, a to su monoftonzi: [e:], [ə], [ø:], [œ], [y:], [y], [ɛ:] te diftong [ɔø]. Dolazi se do zaključka da polaznici kojima je hrvatski materinski jezik izgovaraju te vokale na način kako izgovaraju i hrvatske vokale (ono što je njima poznato iz materinskog jezika) čime je očekivani sustav pogrešaka vokala kakav Gojković (1965) opisuje, potvrđen.

Kod konsonanata je također sustav pogrešaka kakav opisuju Gehrman (1995) i Gojković (1965), potvrđen. Najčešće pogreške su bile kod glasova: [ŋ], [ç], [h]. Ono što u opisanome sustavu pogrešaka nije navedeno je glas [v] koji su polaznici ponekad izgovarali kao englesko [w] gdje se vidi utjecaj engleskog jezika kao prvog stranog jezika na njemački kao drugi strani jezik (L2 na L3). Ovdje je riječ o negativnom transferu, interferenciji o kojoj govori Kleppin (1997). Međutim, najčešće zabilježena pogreška konsonanata je glas [h] i to u riječima u kojima se ne izgovara i kada treba slog ispred produžiti (npr. *ich gehe* = ja idem). Ovime se može dati odgovor na prvo istraživačko pitanje: „Hoće li se vrsta i broj izgovornih pogrešaka polaznika razlikovati s obzirom na metodu poučavanja i školu, iako se radi o istim jezičnim razinama?“. Izgovorne pogreške se ne razlikuju ovisno o školi i metodi jer je na početnim jezičnim razinama svim polaznicima teško ostvariti glasove koji su njihovom materinskom fonološkom sustavu nepoznati.

Ovo istraživanje ne može dati odgovor na drugo istraživačko pitanje koje glasi: *Hoće li se u periodu od početka do kraja jednog semestra tečaja primijetiti razlika u izgovoru polaznika?* (i to je nedostatak) jer je period promatranja bio prekratak i nema dovoljno govornog materijala da bi se vidjela razlika u napretku izgovora na početku i na kraju semestra tečaja. Primjer za to je preglas kojeg u hrvatskom jeziku nema. Polaznici su na početku kao i na kraju semestra imali problema s riječima koje imaju preglas te se nije vidio pomak s obzirom na početak i na kraj tečaja. Polaznici su i dalje u nekim riječima izgovarali glas [ö] kao hrvatsko [o] umjesto [ø:].

Nakon provedenog istraživanja i prikazanih rezultata (Tablica 5.) dolazi se do zaključka da nema nekih razlika u načinu korekcije obzirom na različite škole te da sve nastavnice korigiraju

uglavnom odmah nakon izgovorene pogreške, na kraju polaznikova izričaja te da se radi o verbalnoj, direktnoj korekciji nastavnica, kakvu Kleppin (1997) opisuje. Nastavnica iz škole stranih jezika SUVAG je dva puta upotrijebila artikulacijsku metodu prilikom objašnjavanja izgovora glasova [y] i [ø:] jer su to bile najčešće izgovorne pogreške. Osim ove, nastavnica nije koristila korekciju prema AVGS metodi kakvu Guberina (2010) opisuje stoga odgovor na treće istraživačko pitanje glasi: nema razlike u korekciji s obzirom na različite metode.

Međutim, ono što je kod nastavnica različito je to da nastavnica koja radi po AVGS metodi (SUVAG) više pažnje obraća na učenje izgovora i korekciju izgovornih pogrešaka (Tablica 5.), dok ostale nastavnice više pažnje pridaju ispravljanju redosljeda riječi u rečenici i gramatičkim pogreškama (npr. U: *Das ist meine Hund.* -N (korekcija): *mein Hund*) čime se daje pozitivan odgovor na četvrto istraživačko pitanje. Također je zapaženo da kod nastavnica iz Goethe-Instituta Kroatien i Sove škole stranih jezika ima više neispravljanja pogrešaka što je ujedno povezano s različitim metodama poučavanja tih dviju škola.

Da je tome tako svjedoči i činjenica da nastavnice iz SUVAG-a i Sove rade po istim udžbenicima za niže uzraste, ali ne pridaju jednaku pažnju izgovoru i korekciji istoga. Valja spomenuti da su udžbenici *Hallo Anna 1* koncipirani za šestogodišnjake koji ne znaju čitati ni pisati te je naglasak na govoru i slušanju. U udžbeniku *Planetino 1* prevladava jednostavan jezik pri čemu je naglasak na obradi vokabulara i pisanim zadacima za pripremu certifikata. Na osnovi istraživanja može se doći do sljedećeg zaključka: čim je udžbenik koncipiran za više razrede, stavlja se naglasak na pisanje, gramatiku i čitanje što je opravdano time da kreću pripreme za polaganje ispita i dobivanje potvrde o stupnju jezične razine. Primjer toga je udžbenik *Die Deutschprofis A1.2* koji sadrži razne zadatke, igre, projekte, književne i kulturne tekstove, ali puno manje slušanja i govora nego u udžbeniku *Hallo Anna 1*. Također postoji i razlika između udžbenika za djecu (njem. *Kinder*) i mladež (njem. *Jugendliche*). U udžbeniku po kojem radi Goethe-Institut Kroatien, *Beste Freunde A1.1 i A1.2*, stavljen je naglasak na gramatiku i vokabular kao i pisane zadatke (pripreme za polaganje ispita) dok su jezične vještine obuhvaćene kroz pjesme i igre (u manjoj mjeri). Ovom analizom su potvrđeni teorijski okviri o kojima Kessner (2016) i Hirschfeld (2001) govore, a to su nedostatak obrade izgovora u udžbenicima, u središtu izobrazbe nastavnika su gramatika i vokabular te nedostatak nastavnih materijala i konkretnih nastavnih ciljeva za obradu izgovora, ali i konkretne upute za njegovo ocjenjivanje.

8. Ograničenja

Postoji nekoliko nedostataka ovoga istraživanja koje valja istaknuti.

Prvo ograničenje jest činjenica da je za svaku metodu bila promatrana samo jedna nastavnica (osim u Goethe-Institutu Kroatien gdje su bile dvije nastavnice), odnosno njezin način rada i korekcije. Buduća bi istraživanja trebala uključiti više nastavnika iz svake škole.

Nadalje, promatrane su jezične razine A1.1. i A1.2. na početku i na kraju semestra tečaja (vremenski razmak između početka i kraja tečaja je između dva i dva i pol mjeseca), što se pokazalo kao prekratak period da bi se vidio veći napredak u izgovoru. Idealno bi bilo kada bi se iste polaznike promatralo na samom početku A1.1. razine i na kraju B1 razine te se potom usporedio i analizirao napredak ovisno o školi i metodama zbog toga što se prema Zajedničkom referentnom okviru za jezike (Vijeće Europe, 2005) i popratnom svesku (2020) na razini B1 polaznici mogu bez pripreme uključiti u razgovor o temama koje su im poznate (slobodan govor). Na taj način bi se mogao usporediti period od samog početka usvajanja izgovora sve do samostalnog slobodnog govora polaznika.

Također je zbog manjka slobodnog govora na početnim razinama uzorak pogrešaka koji se mogao upotrijebiti u analizi poprilično oskudan, što predstavlja još jedan nedostatak.

9. Zaključak

Cilj je ovoga rada bio prikazati važnost izgovora pri učenju stranog jezika, a polazište rada je istraživanje kojim se nastojalo usporediti učenje izgovora i korekcija u trima različitim školama stranih jezika prema njihovim metodama na jezičnim razinama A1.1. i A1.2. Prvo je objašnjen teorijski temelj rada, pri čemu je naglasak na AVGS metodi, izgovoru i korekciji. Budući da u današnjem vremenu većina nastavnika pri poučavanju stranog jezika sve veću vrijednost pridaje gramatičkim sadržajima, od iznimne je važnosti prikazati nužnost izgovora u učenju stranog jezika. Ako se osoba želi sporazumijevati s nekime na stranom jeziku, važno je da ju izvorni govornik razumije, a to se omogućuje pomoću što pravilnijeg izgovora koji je jedna od ključnih kompetencija za usvajanje stranoga jezika.

Iako postoje ograničenja rada, rezultati istraživanja u školi SUVAG pokazali su kako nastavnica puno više pažnje posvećuje izgovoru i njegovom usvajanju, dok je u drugim dvjema školama naglasak više na gramatici i redoslijedu riječi u rečenici. Analiza je pokazala i da su način na koji nastavnice korigiraju i vrijeme kada korigiraju jednaki, ali nastavnica koja radi

po AVGS metodi puno više pažnje posvećuje korekciji izgovornih pogrešaka (njem. *Aussprachefehler*), dok druge nastavnice veću važnost daju korekciji sintakse i morfologije. Najveći broj neispravljanja pogrešaka zabilježen je u grupi Goe1 što upućuje na različite metode poučavanja, dok je najveći broj korekcije u kojoj nastavnica inicira samokorekciju zabilježen u Sovi školi stranih jezika. Na tri od četiri postavljena istraživačka pitanja analizom se dobio sljedeći odgovor: izgovorne pogreške se ne razlikuju ovisno o školi i metodi. Nadalje, nema razlike u korekciji s obzirom na različite metode. I posljednje, nastavnica koja radi po AVGS metodi (SUVAG) više pažnje posvećuje učenju izgovora i korekciji izgovornih pogrešaka. Na jedno istraživačko pitanje nije se mogao dobiti odgovor: prekratak je period od dva mjeseca da bi se uočio napredak, odnosno razlika u izgovoru polaznika.

Iz istraživanja je također vidljivo kako u udžbenicima, koji su namijenjeni nižim uzrastima, veću ulogu imaju govor i slušanje, dok je u udžbenicima, koji su namijenjeni višim uzrastima, veći naglasak stavljen na pisanje, gramatiku i pripremu za certifikat (budući da je riječ o školama stranih jezika). Iako su udžbenici od velike važnosti u nastavi, nastavnik je taj koji određuje kako će i u kojoj mjeri poučavati izgovor.

Rezultati sugeriraju kako ovaj diplomski rad može poslužiti kao motivacija nastavnicima da u poučavanju stranog jezika više pažnje pridaju učenju izgovora, a manje gramatici. Ovo istraživanje također može biti baza za buduća istraživanja kojima se želi pokazati kolika je važnost izgovora u usvajanju stranoga jezika.

IV. Literatura

1. Banković-Mandić, I. (2012). *Izgovorna obilježja učenika hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika na različitim stupnjevima znanja*. Doktorski rad. Zagreb.
2. Barić i sur. (1995). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Brumen, M. (2010). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. U: Evans, R. (ur.), *Early childhood development and care*. UK: Routledge Taylor & Francis Group.
4. Burgdorf, I., Montani, K., Škreb, Z. (1969). *Njemački audiovizuelna metoda, I. dio. Tečajevi živih jezika po audio-vizuelnoj metodi*. Zagreb: Matica Hrvatska.
5. Corder, S.P.M. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin Books.
6. Coste, D. i sur. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat, Straßburg.
URL: <https://edu.ge.ch/enseignement/sites/default/files/2021-11/referenzrahmen2001.pdf> (dohvaćeno 8.6.2023)
7. Depner, G. (2019). Fehlertypologie und -korrektur. U: Roche, J. (ur.), *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co.KG, str. 133-147.
8. Desnica-Žerjavić, N. (2006). *Strani akcent*. Zagreb: FF Press.
9. Dobrić, A. (2017). Analysis of gross motoric movements in phonetic correction based on verbotonal method. U: *Proceedings Speech and Language 6th International Conference on Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language*. Beograd: Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora Đorđe Kostić.
10. Dobrić, A. (2018). Povezanost govora i pokreta u dječjem razvoju. U: Dulčić, A. (ur.), *Translacijski pristup u dijagnostici i rehabilitaciji slušanja i govora – 55 godina SUVAG-a*. Zagreb: Poliklinika SUVAG, str. 40-48.
11. Faistauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. U: Helbig, G i sur. (ur.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*: II. dio. Berlin: Walter de Gruyter, str. 864-871.
12. Frankol, D. (2018). Škola stranih jezika. U: Dulčić, A. (ur.), *SUVAG 2007.-2017*. Zagreb: Poliklinika SUVAG, str. 181-187.
13. Gehrman, S. (1995). *Deutsche Phonetik in Theorie und Praxis*. Zagreb: Školska knjiga.
14. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Begleitband (2020). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
15. Goethe Institut (2023). URL: <https://www.goethe.de/ins/hr/hr/ueb.html> (dohvaćeno 8.6.2023).
16. Gojković, D. (1965). *Sistem grešaka i korekcija izgovora osoba koje uče njemački a materinji im je jezik hrvatskosrpski*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
17. Gospodnetić, J. (rujan 1987). Načela fonetike i njezin napredak. U: *Govor IV, I, I-18*. Pariz.
18. Guberina, P. (2010). *Govor i čovjek. Verbotonalni sistem*. Zagreb: Artresor naklada.
19. Henrici, G. (2001). Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. U: Helbig, G i sur. (ur.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*: II.dio. Berlin: Walter de Gruyter, str. 841-854.
20. Hirschfeld, U. (2001). Vermittlung der Phonetik. U: Helbig, G i sur. (ur.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*: II.dio. Berlin: Walter de Gruyter, str. 872-880.

21. Horga, D. (2014). Guberinina fonetika u učenju izgovora. U: Dulčić, A. (ur.), *Aktualnost Guberinine misli u stoljećima*. Zagreb: Poliklinika SUVAG, str. 117-129.
22. Horga, D. (1974). Optimalna forma akustičkog kanala u učenju stranog jezika. *Strani jezici*, 2. Zagreb.
23. Horga, D., Landau, E., Lončarić, M., Škarić, I. (2009). Croatian. U: *Handbook of the International Phonetic Association*. Cambridge University Press, str. 66-69.
24. Horga, D., Liker, M. (2016). *Artikulacijska fonetika. Anatomija i fiziologija izgovora*. Zagreb: Ibis grafika.
25. *Hrvatski jezični portal*. Zagreb: Znanje i Srce. URL: [Hrvatski jezični portal \(znanje.hr\)](http://Hrvatski-jezični-portal-znanje.hr) (dohvaćeno 10.6.2023).
26. Jelaska, Z. (2004). *Fonološki opisi hrvatskoga jezika. Glasovi, slogovi, naglasci*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
27. Josipović, V. (1988). „Neuništivost“ stranog akcenta. *Strani jezici*, 2-3. Zagreb.
28. Josipović, V. (1999). Usvajanje izgovora stranog jezika u ranoj školskoj dobi. U: Vrhovac, Y. i sur. (ur.) *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed, str. 93-99.
29. Juhasz, J. (1970). *Probleme der Interferenz*. München: Max Hueber.
30. Kaltenbacher, E., Koepfel, R. (2011). *Angewandte Phonetik. Übungen zur deutschen Aussprache*. Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie.
31. Kessner, V. G. (2016). *Zur Rolle der Aussprache im Fremdsprachenunterricht*. Sveučilište Bergen: Institut za strane jezike.
32. Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
33. Koepfel, R. (2010). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehre.
34. Kohler, K. (2009). German. U: *Handbook of the International Phonetic Association*. Cambridge University Press, str. 86-89.
35. Kruhan, M. (1999). Izgovor. U: Vrhovac, Y. i sur. (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed, str. 99-108.
36. Landsman Vinković, M. (2022). *Učinak poučavanja razrednomu jeziku u izobrazbi nastavnika njemačkoga*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
37. Matulina-Jerak, Ž. (1991). *Phonetik der deutschen Sprache*. Zadar: Zadarska tiskara.
38. Mildner, V. (1999). Odpravljanje izgovornih napak v maternem in tujem jeziku. U: Bešter, M. (ur.) *Skripta 3: Zbornik za učitelje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana : Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 13-21.
39. Orlandi, D. (1967). Verbotonalna metoda i izgovor talijanskog. *Portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa – Hrčak* (13.6.2023), str. 53-63.
40. Salhi, A. (2018). *Das multilinguale Lexikon und die Mehrsprachigkeit*. Marburg: Philipps-Universität Marburg. Neobjavljena doktorska disertacija.
41. Salzmann, K. (2019). Aussprachetraining. U: Roche, J. (ur.), *Sprachen lehren*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, str. 173-188.
42. Sova. URL: <https://sova.hr/njemacki/> (dohvaćeno 10.6.2023)

43. Škarić, I. (1981). Izgovor. *Jezik, Časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 28. Hrvatsko filološko društvo, Zagreb.
44. Šnjarić, M. (2013). Stražnji bezvučni tjesnačnici u hrvatskome i u njemačkome jeziku. Izvorni znanstveni rad, *LAHOR – vol.1, no. 15, Članci i rasprave*. Zagreb: Hrčak. URL: <https://hrcak.srce.hr/file/185567> (dohvaćeno 20.6.2023).
45. Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkog jezika. *Metodika Vol. 7, br. 2*. Pregledni članak. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Hrčak. URL: <https://hrcak.srce.hr/file/42692> (dohvaćeno 20.6.2023).
46. Viëtor, W. (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Heilbronn: Gebr. Henninger, str. 327-336.
47. Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Sažetak

*Audiovizualno-globalnostrukturalna metoda u nastavi njemačkog jezika
Praćenje izgovora u izvanškolskoj nastavi njemačkog kao stranog jezika na primjeru
primjene AVGS-a i drugih metoda*

U ovom se radu posebna pozornost posvećuje izgovoru polaznika tečajeva stranih jezika te se uspoređuje AVGS metoda i njezina učinkovitost u usvajanju izgovora s drugim metodama koje se upotrebljavaju u školama stranih jezika na jezičnim razinama A1.1. i A1.2. Istraživanje je provedeno na početku i na kraju semestra tečaja (u vremenskom razdoblju od dva i pol mjeseca). Predmet je analize učenje izgovora i korekcija, a izvor analize polaznici i polaznice šest tečaja njemačkog jezika Škole stranih jezika SUVAG, Goethe-Instituta i Sove škole stranih jezika čiji je materinski jezik hrvatski te njihove nastavnice. Istraživanjem se željelo dokazati da će postojati razlike u načinu korekcije te vrsti i broju izgovornih pogrešaka.

Nakon provedenoga istraživanja dolazi se do zaključka da se pri AVGS metodi znatno više uvažavaju pravilan izgovor i korekcija izgovora, ali razlike u samom načinu korekcije kao i vrsti izgovornih pogrešaka, nema.

Provedeno istraživanje može služiti kao osnova za daljnja istraživanja u području izgovora kao i njegovoj važnosti u poučavanju i samoj korekciji.

Ključne riječi: AVGS metoda, njemački kao strani jezik, izgovor, korekcija, jezične razine A1.1. i A1.2.

Der Abstract

Audio-visuelle, global-strukturelle Methode im DaF-Unterricht

Beobachtung der Aussprache im außerschulischen DaF-Unterricht am Beispiel der Anwendung von AVGS- und anderen Methoden

Beim Erlernen einer Fremdsprache spielt die Aussprache eine der größten Rollen. Die Diplomarbeit vergleicht die AVGS-Methode und ihre Wirksamkeit beim Erwerb der Aussprache mit anderen Methoden, die an Fremdsprachenschulen auf dem Sprachniveau A1.1. und A1.2. eingesetzt werden. Die Untersuchung wurde zu Beginn und am Ende des Kurssemesters (in einem Zeitraum von zwei bzw. zweieinhalb Monaten) durchgeführt. Als Probanden dienten kroatischsprachige Teilnehmer*innen von sechs Deutschkursen an der Fremdsprachenschule SUVAG, am Goethe-Institut Kroatien und an der Fremdsprachenschule Sova und ihre Lehrerinnen. Ziel der Untersuchung war es nachzuweisen, ob es Unterschiede in der Korrekturmethode sowie in der Art und Anzahl der Aussprachefehler gibt.

Die Untersuchungsergebnisse lassen darauf schließen, dass die AVGS-Methode die korrekte Aussprache und die Aussprachekorrektur viel mehr berücksichtigt als die anderen Methoden. Es gibt jedoch keinen Unterschied in der Korrekturmethode selbst sowie in der Art der Aussprachefehler.

Die durchgeführte Untersuchung kann als Grundlage für weitere Forschungen im Bereich der Aussprache sowie ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht und die Korrektur selbst dienen.

Schlüsselwörter: AVGS-Methode, Deutsch als Fremdsprache, Aussprache, Korrektur, Sprachniveaus A1.1. und A1.2.

Summary

*Audiovisual-global structural method in German language teaching
Pronunciation monitoring in extracurricular teaching of German as a foreign language on
the example of the application of AVGS and other methods*

This master thesis focuses on the pronunciation of foreign language course participants, comparing the effectiveness of the AVGS method with other methods in foreign language schools at language levels A1.1 and A1.2.

The object of the analysis is pronunciation learning and corrections, and the source of the analysis are Croatian speaking participants of six German language courses at the SUVAG School for Foreign Languages, Goethe-Institut Kroatien and Sova School for Foreign Languages and their teachers. The aim of the research was to check whether there would be differences in the method of correction as well as in the type and number of pronunciation errors.

The research showed that the AVGS method pays more attention to correct pronunciation and pronunciation correction than the other methods. However, there is no difference in the method of correction itself, as well as in the type of pronunciation errors.

This research can serve as a foundation for further studies on pronunciation in teaching and correction.

Keywords: AVGS method, German as a foreign language, pronunciation, correction, language level A1.1. and A1.2.

ŽIVOTOPIS

Tamara Miočević rođena je 15. svibnja 1998. godine u Zagrebu. Osnovnu školu pohađa u Rugvici, a srednju školu, III. gimnaziju u Zagrebu, završava 2017. godine te 2018. godine upisuje Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, preddiplomski studij, smjer germanistika i fonetika. Preddiplomski studij završava 2021. godine i stječe akademski naziv sveučilišne prvostupnice njemačkog jezika i književnosti i fonetike (*univ. bacc. philol. germ. et phon*). Iste godine upisuje diplomski sveučilišni studij, nastavnički smjer na germanistici te rehabilitaciju slušanja i govora na fonetici.

Tijekom diplomskoga studija odrađuje praksu u Poliklinici SUVAG, osnovnim i srednjim školama te sudjeluje na brojnim radionicama, jedna od kojih je *Vlakićem kroz Europu*. U rujnu 2022. godine upisuje i završava *Verbotonalni seminar, I. dio* u Poliklinici SUVAG. U svibnju i srpnju 2023. godine sudjeluje na glotodidaktičkom projektu u sklopu Filozofskog fakulteta koji je održan u Zagrebu i Karlsruheu (Njemačka).

2023. godine piše diplomski rad pod nazivom *Audiovizualno-globalnostrukturalna metoda u nastavi njemačkog jezika* te u sklopu diplomskog rada provodi istraživanje pod nazivom *Praćenje izgovora u izvanškolskoj nastavi njemačkog kao stranog jezika na primjeru primjene AVGS-a i drugih metoda*.

V. Prilozi

Prilog 1. *Suglasnost i izjava roditelja za istraživanje*



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za germanistiku

Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

IZJAVA

kojom, ja, _____, roditelj/skrbnik
(ime i prezime roditelja/skrbnika, tiskanim slovima)
učenika/ce _____, razreda _____,
(ime i prezime učenika/ce, tiskanim slovima)
_____, u _____
(naziv škole) (mjesto škole)

pristajem da moje dijete sudjeluje u gore navedenom istraživanju studentice Tamare Miočević s Odsjeka za fonetiku i Odsjeka za germanistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Svojim potpisom jamčim da sam prethodno upoznat/a s detaljima ovog istraživanja.

Zagreb, _____
(Mjesto i datum)

Potpis roditelja/skrbnika _____



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za germanistiku

Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb

Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Poštovani roditelji,

za potrebe prikupljanja podataka potrebnih za istraživanje studentice diplomskog studija Tamare Miočević molimo Vas za suradnju. Cilj je ovog istraživanja usporedba postupaka kojima se nastavnici koriste te načini na koje na njih odgovaraju polaznici. Pod postupcima se misli na vrijeme korekcije (odmah nakon pogreške ili nakon završetka učenikove misli) i na vrstu korekcije (radi li se o korekciji kada učenik sam shvati pogrešku ili nastavnik sam korigira). Tako će se moći dati odgovor na istraživačko pitanje, a samim time unaprijediti korištenje AVGS metode u nastavi u korekciji izgovora kroz usporednu analizu prikupljenih podataka u odnosu s drugim metodama. Sukladno Zakonu o psihološkoj djelatnosti, Etičkom kodeksu te uz zaštitu tajnosti podataka podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Dobiveni rezultati koristiti će se u znanstvene svrhe i djelomično za izradu diplomskog rada a rezultati će biti navedeni za pojedine grupe pri čemu neće biti moguće identificirati pojedinog polaznika. Istraživanje unutar ustanove odobrila je ravnateljica izv. prof. Katarina Pavičić Dokoza Poliklinike SUVAG uz prethodnu suglasnost Etičkog povjerenstva iste ustanove, a u skladu s Etičkim kodeksom psihologa, prije ispitivanja željeli smo Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost. Predviđeno vrijeme trajanja istraživanja je 2 mjeseca. Praćenje skupine polaznika na početku i na kraju semestra što je ukupno 2-3 dolaska na nastavu na početku i na kraju semestra te i o potrebi dolazak na jesen (u slučaju nedovoljne količine materijala). Polaznici i nastavnici bit će snimljeni (audio snimanje) tijekom slobodnog govora i dijaloga u navedenim razdobljima te će biti bilježeni dodatni komentari na temelju opservacije. Prikupljeni rezultati biti će deskriptivno obrađeni. Dio rezultata planiran je kao temelj za izradu diplomskog rada a uz ostale rezultate korišten za pisanje znanstvenog rada. U oba slučaja cilj je istaknuti važnost i pridonijeti uporabi AVGS-a u nastavi njemačkog kao stranog jezika. Također Vašoj djeci će se pobliže objasniti svrha ispitivanja te odgovoriti na njihova pitanja. Nakon toga, ispitivanje će se obaviti samo s onim polaznicima koji su pristali sudjelovati. Ako imate dodatnih pitanja, studenticu Tamaru Miočević možete kontaktirati na mail tmiocevi@ffzg.hr.

Mentorice možete kontaktirati na slijedeće mailove: adobric@ffzg.hr, mlandsma@ffzg.hr.

Hvala Vam!

Potpis istraživačice _____

Prilog 2. Evidencija istraživanja

Tamara Miočević

Odsjek za fonetiku

Odsjek za germanistiku

EVIDENCIJA ISTRAŽIVANJA

Praćenje izgovora u izvanškolskoj nastavi njemačkog kao stranog jezika na primjeru primjene AVGS-a i drugih metoda

Škola	SUVAG	SOVA	GOETHE-INSTITUT
	I.dio		
	20.3. A1.1. K. 1.5 h 21.3. A1.2. K. 1.5 h 27.3. A1.1. K. 1.5 h 28.3. A1.2. K. 1.5 h 29.3. A1.2. K. 45 min Korekcija na aparatu (talijanski) 20 min	22.3. A1.1. K 45 min 22.3. A1.2. K 45 min 27.3. A1.1. K 45 min 27.3. A1.2. K 45 min	25.3. A1.2. J. 2.5 h 25.3. A1.2. J. 2.5 h
Ukupno sati I.dio	7.05 h	3 h	5h
	II.dio		
	8.5. A1.1. K. 1.5 h 9.5. A1.2. K. 1.5 h 16.5. A1.2. K. 1.5 h 17.5. A1.2. K. 45 min 31.5. A1.2. K. 45 min	24.5. A1.1. K 45 min 24.5. A1.2. K 45 min 29.5. A1.1. K 45 min 29.5. A1.2. K 45 min 5.6. A1.1. K 45 min 5.6. A1.2. K 45 min	27.5. A1.2. J. 2.5 h 27.5. A1.2. J. 2.5 h
Ukupno sati II.dio	6 h	4.5 h	5 h
Sveukupno sati	13.05 h	7.5 h	10 h

** K= Kinder (djeca)

J= Jugendliche (mladež)

Prilog 3. *Tablica korištenih znakova za transkripciju*

OZNAKA	ZNAČENJE
[]	IPA transkripcija izgovora*
[:]	Dugi vokal
[']	Glavni naglasni slog
	Pauza do 3 sekunde
	Pauza dulja od 3 sekunde
(...)	Tri točkice unutar teksta označavaju nerazumijevanje rečenog
...	Tri točkice na kraju rečenice označavaju da slijedi nastavak, ali nije bitan za analizu
<u>vokal</u>	Podcrtani vokal označava da je izgovor nekog vokala bio produljen
riječ	Podebljano označene riječi / glasovi su oni koji su više puta krivo izgovoreni
N	Nastavnica
U	Učenik / polaznik

* U svrhu diplomskog rada za izgovorne pogreške i njihovu korekciju je korištena IPA⁸, a ostatak rečenice je transkribiran običnim grafemima.

⁸ Vidjeti sliku 4. i 5. (vokalski sustav njemačkoga jezika), te tablicu 3. (konsonantski sustav njemačkoga jezika)

Prilog 4. *Transkripcija audiozapisa (Škola stranih jezika SUVAG, Goethe-Institut Kroatien), bilješke (Sova škola stranih jezika)*

1) Škola stranih jezika SUVAG

Idio

Suv1

20.3.

U1: Ich [haɪstə] ... -neispravljanje

U2: Das ist so [laɪvaɪlɪç].

NSu: [laɪvaɪlɪç]. -odmah nakon

U1,2: Ich bin [graj] Arnold.

NSu: [gra:f]. -odmah nakon

U1,2: Das ist [blot].

NSu: [blø:t] | Stavljamo usne kao da ćemo izgovoriti [o] i izgovaramo [e] | [blø:t].

27.3.

U2: [ʃki:] laufen.

NSu: ne [ʃki:] nego [ʃi:] laufen. | Wir laufen [ʃi:]. -odmah nakon pogreške

U1,2: Und wenn es [heftɪg] schneit.

NSu: [heftɪç] | [heftɪç].

Suv2

28.3.

U1: Der (...) [Europ].

NSu: [ɔø'ro:pa].

U1: Futter: [fleih].

NSu: Kak se kaže meso? ||

U2: [flaɪf].

NSu: Ja, [flaɪf].

U3: Uhm [kaŋgaru].

NSu: [kɛŋguru]. -odmah nakon

U3: Er ist in Australia.

NSu: Er lebt in Australia. -odmah nakon

U4: Der [lɔvə] kann springen.

NSu: Der [lɔ:və]. -odmah nakon

NSu: Kak smo rekli da izgovaramo [ø]? Stavimo usta za [u] i izgovorimo [e].

U5: Der Löwe und der Tiger [kɔnən] | NA: [kœnən] | Ub: schön springen.

U6: Der Pinguin [kon] nicht fliegen.

NSu: [kon]? || [kan].

Suv3

29.3.

U1: Ich habe eine [ʃvistə].

NSu: [ʃvɛstə]. -odmah nakon

U1: Sie [vist] 13 Jahre alt.

NSu: Sie [ɪst]. -odmah nakon

U12: Auch Frau Turrini [moçtə] etwas kaufen.

NSu: Slušaj, nije bilo dobro, još jedanput! Jel vi sve od jedanput čujete [moçtə]?

U3: [mœçtə].

NSu: Ja! Još jedanput sve zajedno!

U1: Das kleine [ajnhœrnçən] | NA: [aɪçhœrnçən]

U1: Eichhörnchen essen alles, was sie finden, [nyzə].

NSu: [nyzə], imaš dva [s] pa smo rekli da čitamo kao [s], a kadi mamu jedno [s] onda čitamo [z].

II.dio

Suv1

8.5.

U1: Ich [mastlə] gern.

NSu: [bastlə] -odmah nakon pogreške

U2: Ich spiele gern [Cɔm'pju:tə] | [kɔm'pju:tə] -samoispravljanje

U2: Anna, [ʃti aʊf]. -nema korekcije

Suv2

9.5.

U12: Im Dorf gibt es auch [kuə].

NSu: [ky:ə] | Što su [ky:ə]?

U5: Oma und Opa [lern] | NA:[le:bŋ] | Uj: in [aɪn] | NA: [aɪnəm] | Uj: Dorf in [ʃvi] | NA: [ʃvartsvalt]

16.5.

U5: Das Wetter war [ʃon].

NSu: [ʃø:n] -odmah nakon pogreške

U5: Wir hatten eine [ʦoko'la:də] | NA: [ʃoko'la:dəntərtə].

U12: [vintə]

NSu: Nije engleski [w] nego [vintə].

U1: [fly:ktsoɪk]

NSu: [flu:ktsoɪk]

U6: Wir fahren mit dem [er,plein] in Frühling an den [ba:dŋze:]. | - neispravljanje; NA: odmah nakon [bo:dŋze:].

Suv3

17.5.

U4: Okay Mamma, ich [raumə] gleich auf.

NSu: [rəʊmə] -odmah nakon

31.5.

U5: Er spielt [kəm'pju:təgeɪm].

NSu: [kəm'pju:təʃpi:lə]. -odmah nakon

2) GOETHE-INSTITUT KROATIEN

Ldio (25.3.)

Goe1

U1: Ich [ma:gə] Obst. - neispravljanje

U2: Ich mag der Reis. -samoispravljanje: Ich mag Reis. (bez pauze, odmah nakon greške)

U3: Was isst ein [zu:morɪŋer] zum Frühstück eigentlich? (produljio je vokal /e/)

U3: Kein [brø:tçən]? - neispravljanje

U3: Sag mal, [moçtəst] du Sumoringer werden? - neispravljanje

U4: Lili schlafe noch. NG1: schläft. -odmah nakon

Goe2

U1: **Sie** Name ist.. Er Name ist... -nema prekidanja učenikova izričaja, na kraju svih izričaja zajednička korekcija i objašnjenje NG2: Ihr Name ist / Sein Name ist..

U2: Sein Name | Uf: Ihr Name -samoispravljanje (pauza do 3 sek do korekcije)

U3: [tsvaɪɔnttsvantzɪg]

NG2: [tsvaɪɔnttsvantsɪç] -odmah nakon izgovorne pogreške

U3: [naɪnantnɔɪntsɪç] | [ontnɔɪntzɪg] -pokušaj samoispravljanja; neispravljanje

U2: Der [apflʃaft] kostet... NG2: [apflʃaft] -odmah nakon

U4: Meine [bu:xer] - neispravljanje

II.dio (27.5.)

Goe1

U1: Um [funftse:n] Uhr ich essen einen Snack.

NG1: [fʏnftse:n] hast du gesagt? -korekcija nakon završetka izričaja

U2: Ich stehe am | auf| neun Uhr.

NG1: Čekaj sad | Ich stehe um...

U2: Ich stehe um neun Uhr auf.

U2: **Am** 11 Uhr mache ich eine [prezenta'tjon] | [prezentej'n].

NG1: Ich mache eine [prezenta'tsjo:n]. -odmah nakon; nakon učenikovih govora: korekcija + objašnjenje (am)

U3: Ich [ftehe] um 9 Uhr auf.

NG1: Ich [fte:ə]. -na kraju izričaja (nema pauze)

Goe2

U1: Ich spreche Deutsch, **Kroatien** und Englisch. -na kraju svih izričaja, zajednička korekcija

U1: Meine Hobbys sind Basketball [and] | [ont] Tennisspielen. -samoispravljanje

U1: Ich [gehə] ins ...

NG2: Ich [ge:ə] | ohne [h].

U1: Er geht in das [dʒimna:ziom]. - neispravljanje

U1: **Er** Hobbys sind Schiffe. -nakon jezičnog izričaja (na kraju)

NG2: Seine Hobbys...

U2: Gibst du mir die [devede]?

NG2: [de:fəʊ'de] -odmah nakon pogreške.

Bilješke:

3) Sova škola stranih jezika

Ldio

Sov1

22.3.

NSo: Wo ist die Oma?

U1: Der Oma ist..

NSo: Nicht der Oma, sondern? -odmah nakon pogreške

U2: Das ist Annas [fvenzə]

NSo: Annas [fvestə] -> ponovi! [fvestə] -odmah nakon pogreške

U1,2: **Meine** Bruder.. -> NSo: Mein Bruder -odmah nakon

27.3.

U1,2: **Meine** Opa/Vater/Bruder -> NSo: mein -odmah nakon pogreške (nema pauze)

U1,2: Das ist meine Hund | NSo: Das ist mein Hund. -> neverbalna korekcija -pauza 3 sekunde -samoispravljanje

Sov2

22.3.

U1: Meine Lieblingsspielzeug ist ... - neispravljanje

27.3.

U1: Das ist ein Seilspring. NSo: Springseil.

U1: Wo ist die [aɪnsba:n]?

NSo: Nemoj reći [aṛns] nego [aṛzḡba:n] ! -odmah nakon

II.dio

Sov1

24.5.

Ignorieren:

U1,2: Magst du [kazəku:xŋ]? - neispravljanje

U1,2: Was ist deine Lieblingsspiel?

NSo: dein Lieblingsspiel; korekcija odmah nakon pogreške

29.5.

U3: Sara ist gewonnen. NSo: Sara **ha**..... U3: Sara hat gewonnen.

U3,4: Seine Name ist Marko. NSo: Sein Name.

Sov2

24.5.

U5: Meine Oma heißt. Er ist.. Sie ist 61. -samoispravljanje odmah nakon pogreške (nema pauze)