

Usporedba metoda učenja i poučavanja njemačkog jezika u redovitim osnovnim i alternativnim školama u Republici Hrvatskoj

Diener, Deborah

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:131:841868>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-16**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA GERMANISTIKU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**USPOREDBA METODA UČENJA I POUČAVANJA
NJEMAČKOG JEZIKA U REDOVITIM OSNOVNIM I
ALTERNATIVNIM ŠKOLAMA U REPUBLICI
HRVATSKOJ**

Diplomski rad

Deborah Diener

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za germanistiku

Odsjek za pedagogiju

**USPOREDBA METODA UČENJA I POUČAVANJA NJEMAČKOG JEZIKA U
REDOVITIM OSNOVNIM I ALTERNATIVNIM ŠKOLAMA U REPUBLICI
HRVATSKOJ**

Diplomski rad

Deborah Diener

Mentorica: dr. sc. Mirela Landsman Vinković

Komentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević-Simić

Zagreb, 2023.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Teorijski dio	3
2.1. Školski i pedagoški pluralizam	3
2.2. Konceptije alternativnih škola.....	4
2.3. Waldorfska škola	5
2.3.1. Biografija Rudolfa Steinera	5
2.3.2. Temeljna pedagoška načela	6
2.3.3. Uloga učitelja i roditelja	8
2.3.4. Didaktička obilježja nastave	10
2.3.5. Nastavni materijali i mediji.....	14
2.3.6. Nastava stranog jezika u waldorfskoj školi.....	16
2.4. Redovite osnovne škole u Republici Hrvatskoj	18
2.4.1. Nastavni mediji.....	19
2.4.2. Ocjenjivanje i vrednovanje.....	20
2.4.3. Socijalni oblici rada	21
2.4.4. „Škola za život“	24
2.4.5. Nastava njemačkog jezika u redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj	25
2.5. Rano učenje stranih jezika	27
2.5.1. Metode ranog učenja stranih jezika	29
2.5.2. Motivacija.....	38
2.6. Usporedba Nacionalnog kurikulumu nastavnog predmeta Njemački jezik i Plana i programa osnovne waldorfske škole u Zagrebu	39
3. Empirijski dio	47
3.1. Metodologija istraživanja.....	47
3.1.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	48
3.1.2. Uzorak istraživanja	49
3.1.3. Postupak prikupljanja podataka	49
3.1.4. Analiza rezultata	50
4. Rasprava.....	59
5. Zaključak.....	65

6. Literatura	68
7. Prilozi.....	77

Usporedba metoda učenja i poučavanja njemačkog jezika u redovitim osnovnim i alternativnim školama u Republici Hrvatskoj

Sažetak

Ovaj rad bavi se usporedbom metoda učenja i poučavanja njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj. U teorijskom dijelu rada prikazana su pedagoška načela i didaktičko-metodička obilježja waldorfske škole te glavne značajke njene nastave stranog jezika. Također je predstavljena redovita osnovna škola u Republici Hrvatskoj te obilježja i značaj nastave njemačkog jezika u istoj. Rad nudi uvid u važnu ulogu, specifičnosti i učinkovite metode učenja i poučavanja stranog jezika u ranoj dobi. Prije empirijskog dijela rada, provedena je usporedba ciljeva, ishoda i nastavnih sadržaja Njemačkog jezika u prva četiri razreda koji su navedeni u kurikularnim dokumentima waldorfske i redovite osnovne škole u Republici Hrvatskoj. U empirijskom dijelu rada provedeno je kvalitativno istraživanje kojim se željelo ispitati i usporediti korištene metode, materijale i socijalne oblike rada na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi. Ovo istraživanje temelji se na nesudioničkom opažanju, a uzorak je činilo osam razreda u kojima se odvijala nastava njemačkog jezika: četiri u waldorfskoj i četiri u redovitoj školi.

Ključne riječi: waldorfska škola, redovita osnovna škola, metode za rano učenje stranog jezika, nastava njemačkog jezika

Comparison of methods of teaching and learning German language in regular and alternative primary schools in the Republic of Croatia

Abstract

This paper focuses on the comparison of methods for teaching and learning German language in Waldorf and regular primary schools in the Republic of Croatia. The theoretical part of the paper presents the pedagogical principles and didactic-methodical features of Waldorf schools, as well as the main characteristics of their foreign language teaching. The regular primary school system in the Republic of Croatia is also presented, along with the features and significance of German language teaching. The paper offers an insight into the important role, specificities, and effective methods for early foreign language learning. Prior to the empirical part of the paper, a comparison of goals, outcomes, and teaching content for German language in the first four grades was conducted between curricular documents of Waldorf and regular primary schools in the Republic of Croatia. In the empirical part of the paper, a qualitative research was conducted aimed at examining and comparing the methods, materials, and social forms of work used in German language teaching in Waldorf and regular primary schools. This research is based on non-participant observation, and the sample consists of eight classes in which German language teaching was conducted: four in Waldorf and four in regular schools.

Key words: Waldorf school, regular primary school, methods for early foreign language learning, German language teaching

Vergleich von Lern- und Lehrmethoden im DaF-Unterricht in regulären und alternativen Grundschulen in der Republik Kroatien

Zusammenfassung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Vergleich von Lern- und Lehrmethoden der deutschen Sprache in Waldorf- und regulären Grundschulen in der Republik Kroatien. Im theoretischen Teil der Arbeit werden die pädagogischen Prinzipien und didaktisch-methodischen Merkmale der Waldorfschule sowie die wichtigsten Besonderheiten ihres Fremdsprachenunterrichts vorgestellt. Des Weiteren wird die reguläre Grundschule in der Republik Kroatien dargestellt, zusammen mit den Kennzeichen und der Bedeutung des DaF-Unterrichts. Die Arbeit bietet zudem Einblicke in die wichtige Rolle, Besonderheiten und effektive Lernmethoden des frühen Fremdsprachenlernens. Vor dem empirischen Teil der Arbeit wurden die Lernzielen und Lerninhalten des DaF-Unterrichts in den ersten vier Klassenstufen der Waldorf- und der regulären Grundschule verglichen. Dieser Vergleich basiert auf Lehrplandokumenten der Waldorf- und der Regelschule der Republik Kroatien. Im empirischen Teil dieser Arbeit wurde eine qualitative Forschung durchgeführt, in welcher verwendete Methoden, Materialien sowie soziale Arbeitsformen im DaF-Unterricht in der Waldorf- und Regelschule untersucht und miteinander verglichen wurden. Diese Untersuchung basiert auf einer nicht-teilnehmenden Beobachtung, die während des DaF-Unterrichts in acht Schulklassen durchgeführt wurde. Davon gehörten vier Klassen zur Waldorf- und vier zur regulären Schule.

Schlüsselwörter: Waldorfschule, reguläre Grundschule, Methoden des frühen Fremdsprachenlernens, DaF-Unterricht

1. Uvod

U današnjem globaliziranom svijetu, svakodnevnica je u sve većoj mjeri multikulturalna i višejezična. Ova se tendencija odrazila i na obrazovanje pa se tako sve više pojavljuju zahtjevi za što ranijim učenjem i poučavanjem stranih jezika. Osim poboljšanja komunikacije, učenje stranih jezika pruža mogućnost upoznavanja različitih kultura i društava te potiče stvaranje pozitivnih stavova prema drugim narodima i kulturama. Budući da djeca danas žive u maksimalno umreženom svijetu, važno je promicati toleranciju i prihvaćanje različitosti među ljudima. Brojni autori ističu pozitivan učinak ranog učenja stranog jezika, no zalažu se za različite pristupe i metode na nastavi stranog jezika. Takvi različiti pristupi nastaju iz različitih zahtjeva koje pojedinci postavljaju pred školu. Kako bi se ta raznolikost zadovoljila, još kroz povijest, osnovani su brojni modeli alternativnih škola koji zagovaraju vlastite pedagoške ideje. Takvi modeli često se protive redovitoj školi i teže pronalaženju boljih institucionalnih odgojno-obrazovnih rješenja. Jedna od takvih alternativnih škola je i waldorfska škola koju je 1919. godine utemeljio Rudolf Steiner. Waldorfska škola promovira obrazovanje koje potiče cjeloživotno učenje i cjeloviti pristup učenju koji uključuje intelektualni, emocionalni i praktični aspekt. Pritom se naglasak stavlja na učenje za život, a ne za ocjene. Dakle, cilj waldorfske škole je razviti kritički, stvaralački i odgovorni odnos prema svijetu te učenike potaknuti na aktivno sudjelovanje u društvu. Iako redovita osnovna škola u Republici Hrvatskoj dijeli brojne ciljeve s waldorfskom školom, postoje određene razlike u pedagoškim načelima i didaktičko-metodičkom pristupu između ovih dviju škola. Cilj ovog rada jest usporedba metoda učenja i poučavanja njemačkog jezika u osnovnoj waldorfskoj školi i redovitoj osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj.

Ovaj rad podijeljen je na dva dijela. U prvom dijelu opisan je nastanak alternativnih škola te su prikazana teorijska polazišta i načela waldorfske pedagogije. Zasebno poglavlje posvećeno je predočavanju posebnosti nastave stranog jezika u waldorfskoj školi. Nadalje, predstavljena je redovita osnovna škola u Republici Hrvatskoj, njena kurikularna reforma „Škola za život“ i značaj nastave njemačkog jezika u istoj. Budući da se u radu žele usporediti metode učenja i poučavanja njemačkog jezika u navedena dva tipa škola, u teorijskom dijelu rada prikazane su prikladne i učinkovite metode učenja stranog jezika u primarnom obrazovanju. Na kraju prvog dijela rada, napravljena je usporedba Plana i programa za osnovnu waldorfsku školu i Nacionalnog kurikulumu nastavnog predmeta

njemački jezik za osnovne škole i gimnazije. Sama usporedba, poslužila je kao temelj za izradu koncepta drugog, empirijskog dijela rada. Drugi dio rada čini kvalitativno istraživanje u okviru kojega se, metodom opažanja, nastojalo usporediti korištene metode za rano učenje stranog jezika, nastavne materijale i medije te socijalne oblike rada na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi.

2. Teorijski dio

2.1. Školski i pedagoški pluralizam

Kroz povijest, brojni su stručnjaci pokušali utemeljiti savršenu školu, iako takva i dalje ne postoji. Matijević, (2008) već uvodno, vrlo jasno artikulira da takvu školu nije moguće niti stvoriti jer se očekivanja, a koja različiti ljudi postavljaju pred školu, međusobno previše razlikuju. Da bi se različita očekivanja i zahtjevi za školu mogli zadovoljiti, potrebno je ponuditi više od jednog školskog rješenja, odnosno potreban je školski i pedagoški pluralizam (ibid.). Takva rješenja nude mnoge zemlje s dugom demokratskom tradicijom, kao što su primjerice Nizozemska, Danska, Finska, Njemačka, Sjedinjene Američke Države, itd. Navedene zemlje pluralistička su društva koja, osim u političkoj sferi, nude alternative u svim područjima, uključujući i školstvo (Bognar, 1994 prema Damjanić, 2015). Takve škole ne osniva i ne financira samo država, nego „obvezne škole mogu osnivati i pojedini građani, udruženja građana i učitelja, vjerske zajednice te lokalne uprave i drugi pravni subjekti” (Matijević, 2008, 1).

Osnivanje takvih odgojno-obrazovnih ustanova koje financira pravna ili nevladina organizacija, čini dio privatnog sektora (*Private education in the European Union: Organisation, administration and the public authorities' role*, 2000 prema Rajić 2008). Većina zemalja Europske unije regulira osnivanje privatnih škola zakonima koji propisuju obrazovne standarde i minimalne uvjete za otvaranje škola (Rajić, 2008). U Republici Hrvatskoj, privatne osnovne škole dijelom financira i država, a njihovo osnivanje nadzire se državnim inspektoratom ili nadležnim tijelom koje djeluje na razini države (ibid.).

Pojam školskog pluralizma često se poistovjećuje s pojmom alternativnih škola, no njihova se značenja znatno razlikuju. Prema Bognar, (1994 prema Damjanić, 2015, 5) alternativne škole označuju „postojanje jedne unificirane državne škole, dok školski pluralizam podrazumijeva samostalnost škole i ravnopravno egzistiranje različitih školskih zamisli”. Uvođenje alternativnih škola može se smatrati sredstvom za postizanje školskog pluralizma (ibid.).

2.2. Konceptije alternativnih škola

Pedagoški koncept i razredno-predmetno-satni sustav kojeg danas vidimo u školama, utemeljio je Komenski prije otprilike 350 godina (Matijević, 2001). Od utemeljenja toga pedagoškog koncepta, društvo i svijet u kojem živimo znatno su se promijenili. Brojni pedagozi razvili su svoja pedagoška rješenja za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa. Među njima valja istaknuti J. J. Rousseaua koji se zalaže za odgoj koji je u skladu s prirodom i djetetovim psihičkim i razvojnim osobinama (Hercigonja, 2021). Jedan od istaknutijih kritičara razredno-predmetno-satnog sustava bio je i Pestalozzi. Pestalozzi odgojni cilj dijeli na tri zadatka: odgoj glave (intelektualni odgoj), odgoj srca (moralni odgoj) i odgoj ruke (tjelesni i radni odgoj) (Zaninović, 1988).

Jedna od prvih alternativnih škola nastala je sredinom XIX. stoljeća, točnije 1859. godine u Rusiji. Osnivač škole bio je ruski književnik Lav Nikolajevič Tolstoj, koji je na svom imanju u Jasnoj Poljani, otvorio školu za seljačku djecu (Böhm, 2012). Umjesto eksterne motivacije učenika putem strogih autoriteta i straha od kažnjavanja, Tolstoj je u svojoj slobodnoj školi polazio od interne motivacije koja se očituje u samoj prirodi djeteta i djetetove znatiželje. Budući da je cilj škole bila sloboda učitelja i učenika, Tolstoj je svojim učenicima nudio potpunu slobodu prilikom pohađanja nastave. Ukoliko ona nije zadovoljavala njihove potrebe, istu su mogli i napustiti (ibid.).

Tijekom XX. stoljeća, brojni su kritičari nastavili propitkivati školski sustav. Smatrali su da školski sustav nije u skladu s prirodom djeteta, kao ni s prirodom same škole. Zalagali su se za odgoj i obrazovanje koje je usmjereno na dijete i ljudsku prirodu, a protivili se monotonoj nastavi, pasivnoj ulozi učenika i receptivnom učenju u školama (Böhm, 2012). U to se vrijeme javlja pokret „reformne pedagogije“ koji kritizira intelektualističko obrazovanje, a zagovara školu koja će učenike osposobljavati za određeni posao ili zanat (Bosnić, 2014). Neki od nastalih pedagoških modela održali su se sve do danas. Među njima valja istaknuti pedagogiju Marie Montessori, waldorfske škole, Daltonski plan, Jenski plan, pedagogiju Célestina Freineta, itd. (Skiera, 2003 prema Batinić, 2014).

S obzirom na brojnost modela alternativnih škola, moguće ih je definirati kao raznolik sustav pedagoških ideja i traženja boljih rješenja u institucionalnom odgoju i obrazovanju

(Hrvatska enciklopedija, 2021). Nastavak ovoga rada usmjeren je na Waldorfsku pedagogiju.

2.3. Waldorfska škola

Prva waldorfska škola otvorila je svoja vrata 1919. godine u Stuttgartu. Školu osniva Rudolf Steiner, a primarno je namijenjena djeci radnika iz tvornice cigareta Waldorf-Astoria. Steinerova škola potiče novi pristup nastavnom planu i programu, novo shvaćanje aktivnosti učenika, preispitivanje načina vrednovanja učenika te humanizaciju odgojne komunikacije (Key, 1978).

Waldorfska pedagogija zastupljena je diljem svijeta, a danas djeluje u više od tisuću škola (Hutz, 2020). Hrvatsko školstvo također je prepoznalo prednosti Steinerovog koncepta pa su waldorfske škole osnovane u Zagrebu, Rijeci i Osijeku (ibid.).

2.3.1. Biografija Rudolfa Steinera

Mnogima je Rudolf Steiner (1861-1925) danas poznat kao osnivač waldorfske pedagogije, iako pedagogija u početku nije bila primarna znanost njegova interesa. Steiner se najprije bavio prirodnim znanostima, umjetnošću, književnošću i filozofijom pa je svijet i čovjeka nastojao spoznati na cjelovit i interdisciplinarni način, a ne ograničenim pogledom pojedinih znanosti (Kugler, 1979). Upravo zbog takve svestranosti, Steinerova biografija danas je objavljena u svim većim svjetskim enciklopedijama (Matijević, 2001).

Rudolf Steiner rođen je 1861. godine u međimurskom mjestu Donjem Kraljevcu kao najstariji sin željezničkog službenika. S obzirom na to da se od njega očekivalo da krene očevim stopama, njegovo obrazovanje bilo je orijentirano prema prirodnim znanostima. Steiner je nakon mature u Beču upisao studij biologije, kemije i fizike. Zbog svog svestranog interesa, istovremeno je pohađao predavanja iz filozofije, povijesti i književnosti (Bezić, 1999).

Nakon studija, Steiner je svoje prvo praktično pedagoško iskustvo stekao u Beču kao privatni učitelj jednog desetogodišnjeg dječaka. Dječak, koji je početno označen kao nedorastao školovanju, nakon dvije godine upisuje gimnaziju, a kasnije postaje

liječnikom. Steiner je tijekom toga razdoblja intenzivno istraživao filozofiju, psihologiju i pedagogiju, da bi 1892. godine završio doktorat na području filozofije (filozofije slobode) (ibid.).

„Steinera je neopisivo zanimalo iznošenje vlastitih doživljaja o duhovnoj stvarnosti koju prema vlastitim riječima zapaža od samog djetinjstva” (Gregorić i Lukša, 2017, 251). Takvo iznošenje vlastitih doživljaja uspijeva ostvariti nakon što se 1900. godine preselio u Berlin i postao članom teozofskog društva (Gregorić i Lukša, 2017; Huzjak, 2006).

1913. godine, Steiner napušta teozofsko društvo i odabire novi put istraživanja koji dovodi do osnivanja vlastitog *Antropozofskog društva* (Huzjak, 2006). Antropozofija (grč. anthroposophia = ljudska mudrost) je duhovna znanost koja se bavi istraživanjem i međusobnom povezanošću tijela, duše, duha i svijeta (Jagrović, 2007). Prema Matijeviću (2001) antropozofija počinje tamo gdje objašnjenja prirodnih znanosti prestaju, a temelji se na misaonoj analizi i vlastitim unutarnjim iskustvom. Osim u pedagogiji i filozofiji, Steiner antropozofiju primjenjuje u medicini i proizvodnji zdrave hrane (Kugler, 1979).

Steiner je svoje ideje predstavljao na brojnim predavanjima. Tako je 1919. godine iste prezentirao radnicima tvornice cigareta Waldorf-Astoria. Ne samo radnici, već i direktor tvornice, Emil Molt, bili su oduševljeni Steinerovom vizijom škole i odgoja. U rujnu, 1919. godine u Stuttgartu, osnovana je prva waldorfska škola za djecu radnika tvornice (Batinić, 2014).

Do kraja života, (1925. godine) Rudolf Steiner se posvetio waldorfskoj pedagogiji i držao predavanja diljem Europe (Bakota, 2007). Njegova ostavština obuhvaća brojna djela: oko 270 ciklusa predavanja, stotine eseja i četrdesetak knjiga (Gregorić i Lukša, 2017).

2.3.2. Temeljna pedagoška načela

Za Steinera, odgoj mladih čini preduvjet za pokretanje pozitivnih promjena u društvu. Budući da je odgojno pitanje važan segment društva, nerazdvojno je povezano i sa svim drugim područjima ljudskog djelovanja (Seitz i Hallwachs, 1997). Zbog takvog pristupa, waldorfska pedagogija temelji se na shvaćanju zakonitosti razvoja čovjeka, želji da podržava tjelesno i duševno zdravlje te socijalnu angažiranost (Glöckler i Goebel, 1990). Nadalje, cilj odgoja nije usaditi nešto prema unaprijed zadanim predodžbama u dijete,

nego prepoznati pravu prirodu djeteta (Seitz i Hallwachs, 1997). Ellen Key, (1978) kao primaran zadatak odgoja, navodi razvijanje individualne prirode djeteta. Ta će se priroda polako razviti sama, ukoliko nastavnik stvori povoljnu okolinu (ibid.).

Antropozofija, kao znanost koja se bavi tijelom, duhom i dušom, služi kao znanstvena podloga waldorfske škole, ali ne predstavlja njen sadržaj (Glöckler i Goebel, 1990). Dakle, antropozofija „u waldorfskoj školi živi samo kao srž onog „kako”, tj. u čovjeku primjerenoj metodici i didaktici obrazovanja” (ibid., 23).

Glavnu karakteristiku antropozofske pedagogije čini izbor metoda koji je prilagođen određenom stupnju razvoja djetetove svijesti (Jagrović, 2007). Kako bi pedagogija mogla primjereno odgovoriti na određene sposobnosti ili podobnosti djeteta određene dobi, Steiner dijeli ljudski život na sedmogodišnja razdoblja (Batinić, 2014). Steiner nije prvi, ni jedini znanstvenik koji zagovara podjelu ljudskoga života u cikluse od sedam godina. Medicinska istraživanja pokazala su da takva podjela vrijedi i na tjelesnom planu. Dokazano je da se u periodu od sedam godina sve stanice ljudskoga tijela zamijene, odnosno nanovo stvore (Barz, 1990).

Prema antropozofiji, razvoj djeteta odvija se u tri faze sedmogodišnjih razdoblja (Paschen, 2014). U prvom sedmogodišnjem razdoblju dolazi do fizičkog razvoja (ibid.). „Dijete oblikuje svoja znanja aktivnim istraživanjem, metodom stjecanja vlastita iskustva i oponašanjem odraslih” (Vukić i Berket, 2018, 207). Odgoj u prvom razdoblju usmjeren je na uzor i oponašanje pa je potrebno osigurati djetetovu okolinu u kojoj se ne bi smjelo događati ništa što se ne bi smjelo oponašati (Glöckler i Goebel, 1990). U drugom sedmogodišnjem razdoblju, događa se razvoj živih sustava (Paschen, 2014). Djetetu je u ovom razdoblju također potreban autoritet koji će mu pružiti ljubav i usmjeriti ga na razvitak samostalnosti i dobrih navika (Barz, 1990). Treće sedmogodišnje razdoblje počinje pubertetom te označava mentalni razvoj (Paschen, 2014). Cilj odgoja u ovome razdoblju je poticanje djeteta da znanje i vrijednosti koje je steklo od svojih uzora, iskoristi pri prosuđivanju i svjesnom djelovanju (Barz, 1990). Drugim riječima, waldorfska pedagogija način odgoja prilagođava snagama i mogućnostima koje su karakteristične za djecu u određenom razdoblju, zbog čega kod učenika raste osjećaj zadovoljstva (ibid.).

Bitno je napomenuti da svako sljedeće sedmogodišnje razdoblje nosi posljedice prethodnog. Sposobnosti i štete koje nastanu u ranijim razdobljima utječu i na kasnija razdoblja, stoga je izrazito važno da su odgojne metode i način učenja prilagođeni razdoblju u kojem se dijete nalazi (Batinić, 2014).

Učenje o *reinkarnaciji i karmi* također igra važnu ulogu u antropozofiji. Reinkarnacija i karma, čovjeka definiraju kao biće čija se duša ponovno rađa u drugim fizičkim tijelima. Pritom karma, odnosno djela koja čovjek čini u sadašnjem životu, uvjetuju njegov budući život (Steiner, 1989 prema Starčević, 2019). Sadašnji život ne određuju samo iskustva i djela iz prijašnjih inkarnacija, nego i sudbina svakoga pojedinca (Steiner, 1985).

Dakle, antropozofija čovjeka opisuje kao biće koje može spoznati samoga sebe i svijet oko sebe te djelovati na temelju vlastite odluke. Osim toga, razvoj djeteta dijeli u sedmogodišnja razdoblja. Uloga waldorfske škole je prepoznati razvojni stupanj djeteta i osigurati mu odgovarajuće okruženje u kojem se može razvijati.

2.3.3. Uloga učitelja i roditelja

Uspjeh waldorfske škole nezamisliv je bez predanosti i stručnosti njezinih učitelja. Oni čine „stup svake waldorfske škole te na njima počiva cijela Steinerova pedagogija” (Bezić, 1999, 444). Učitelj bi djetetu trebao biti duhovna podrška tijekom njegovog razvoja koristeći svoje životno iskustvo i poštovanje prema učeniku. Važno je cijeniti učeničku individualnost koja je slobodna, vječna i jedinstvena (Kiersch, 2015).

Waldorfski učitelj posebnu pažnju pridaje temperamentu učenika. Prema temperamentu, učenici se dijele na melankolike, kolerike, flegmatike i sangvinike. Melankolično dijete često je zamišljeno i sklono dubokom razmišljanju, dok se kolerično dijete lako razljuti i uzbudi. Flegmatike opisujemo kao mirne, pasivne i sklone nepokretnosti, dok je za sangvinike karakteristična površnost i lako skretanje pažnje (Sutreich, 2022). Učitelj je svjestan različitih temperamenata svojih učenika stoga temperament utječe na cjelokupni nastavni proces. Raspored sjedenja u razredu ili književna djela koja učenici proučavaju ovise o njihovom temperamentu (Raberger, 2012). Međutim, razred i nastavu ne određuje samo temperament učenika, nego i temperament i karakter učitelja. Ličnost učitelja, njegov odnos prema svijetu i integritet na učenicima ostavljaju jači dojam od samih

nastavnih sadržaja (Keller, 2014). „Htio to učitelj ili ne, on uvijek predstavlja uzor” (Keller, 2014, 99). Važno je da se učitelj zajedno sa svojim učenicima razvija, uči i napreduje. „Angažirani učitelj imat će angažirane učenike. Zar to ne spada u ono najvažnije što nastava i odgoj uopće mogu postići?” (Carlgren, 1990, 53).

Učitelji waldorfske škole nisu prošli jednaki put osposobljavanja, već se učiteljski kolektiv sastoji od različitih tipova stručnjaka. Neki su učitelji završili trogodišnji ili četverogodišnji studij za waldorfskog učitelja, dok su drugi pohađali državne fakultete i naknadno se doškolovali za waldorfskog učitelja. U waldorfskoj se školi velika pažnja pridaje stalnom usavršavanju i samoodgoju učitelja stoga se od svih učitelja očekuje sudjelovanje na brojnim pedagoškim radionicama i raznim aktivnostima društava waldorfskih pedagoga. U većini škola, običaj je da učitelj, nakon što je osam godina proveo kao razrednik jednog razreda, uzima studijski dopust tijekom kojeg pohađa waldorfske seminare i sređuje dojmove svog dotadašnjeg rada (Matijević, 2001).

Velika se pozornost posvećuje suradnji roditelja i učitelja waldorfske škole jer je odgajanje shvaćeno kao njihov zajednički rad. S obzirom na to da roditelji čine neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa, waldorfska škola stavlja naglasak na istu „predanost i suradnju učitelja i roditelja za održavanje školske zajednice” (Leist, 1980 prema Proroković, 2021, 23).

Kao glavna obilježja suradnje roditelja i učitelja u waldorfskoj školi možemo izdvojiti: povjerenje, razumijevanje, potporu, međusobno poštovanje i dvosmjernu komunikaciju (Proroković, 2021).

Suradnja roditelja i učitelja najčešće se održava u obliku roditeljskih sastanaka, informacija, roditeljskih večeri ili dana roditelja. Svaki razredni učitelj tijekom školske godine najmanje jednom posjeti dom svojih učenika (ibid.).

Osim učitelja, roditelji također sudjeluju u školskoj svakodnevici. Neki su roditelji primjerice uključeni u odbor za gospodarstvo ili za građevinske radove, neki rade u knjižnici ili pomažu u kuhinji, dok drugi izrađuju kulise za kazališne predstave ili predmete za uređenje školskih prostora. Bez utjecaja roditeljske pomoću, mnogo toga ne bi bilo ostvarivo ili financirano stoga su prema waldorfskoj pedagogiji roditelji uključeni

u školsku obitelj i nezamislivo je da isti nisu upoznati s načinom na koji njihova djeca uče (Seitz i Hallwachs, 1997).

Drugim riječima, u waldorfskoj školi roditelji su aktivni i uključeni u školsku svakodnevicu te čine partnere učiteljima u odgojno-obrazovnom procesu vlastite djece. „U središtu waldorfske pedagogije nalazi se dijete, a upravo suradnja roditelja i učitelja, kakva se potiče i ostvaruje u waldorfskim školama, predstavlja najbolji put za razvijanje zdrave, sretne i kreativne ličnosti, što je i cilj waldorfske pedagogije” (Doutlik, 2014, 549).

2.3.4. Didaktička obilježja nastave

Waldorfske škole uživaju potpunu autonomiju što se tiče unutarnje strukture izvedbenog plana i programa. Međutim, sve što se nalazi u nastavnom planu i izvedbenom programu mora biti u skladu s antropozofskim pogledom na čovjeka. Iako se waldorfske škole zbog svoje autonomnosti međusobno razlikuju, postoji nekoliko zajedničkih obilježja strukture nastavnog plana i programa. Od istih valja izdvojiti sljedeće: izvođenje osnovne nastave po epohama, usmjerenost na umjetnički i radni odgoj, učenje stranih jezika od prvog razreda te uvođenje euritmije u nastavni program (Matijević, 2001).

Nastava po epohama

Nastava u waldorfskoj školi nije usmjerena na stjecanje znanja iz pojedinih predmeta, već u središte stavlja cjelovit razvoj učenika, „razvijanje učenikovog intelekta, osjećanja, djelovanja, tj. učenje glavom, srcem i rukama” (Doutlik, 2015, 105). Prema Steineru, takvo holističko obrazovanje nije moguće ostvariti ograničenjima koja sa sobom donosi kruti predmetno-satni sustav. Waldorfska škola ne slijedi predmetno-satni sustav, već nastavu strukturira po epohama. U sustavu rada po epohama, jedan predmet ili jedno tematsko područje ne smjenjuju se po satima kao u redovitoj školi, nego se duže vrijeme nalaze u središtu nastavnog rada (Batinić, 2014). Navedene epohe smjenjuju se u ritmu od tri do šest tjedana (Herman, 2015). Učenici i učitelji, zahvaljujući epoham, ne proučavaju istovremeno desetak nastavnih predmeta kao u redovitim školama, nego se kontinuirano bave određenim sadržajem iz prirodne ili društvene sredine. To učenicima omogućuje temeljito proučavanje određene pojave i razmatranje istog sadržaja iz

različitih perspektiva. Učenici se mogu potpuno udubiti u određeni sadržaj pa im je automatski i koncentracija veća jer pažnju usmjeravaju na samo jedan sadržaj (Herman, 2015; Kamm, 2000).

Navedena nastava po epohama čini glavno obilježje tzv. glavne nastave u waldorfskoj školi. Glavna se nastava izvodi svaki dan u jednom blok-satu u trajanju od 100 minuta i označava početak školskog dana (Jargović, 2007). Kako bi se učenici povezali i stvorili ozračje zajedništva, glavna nastava svakoga jutra započinje tzv. „ritmičkim dijelom“. Taj se ritmički dio sastoji od izreka, recitiranja, izgovaranja rima, vježba koncentracije, različitih igara koje sadrže pljeskanje ili nabranje, itd. (Eller, 2007). Tijekom nabrojanih aktivnosti, često se služe ritmom i raznim pokretima pa djeca nemaju samo ulogu slušatelja. Ona opažaju svojim očima, ušima, rukama i stopalima, odnosno cijelim svojim tijelom i svim svojim osjetilima. Na taj način, djeca koja su imala užurbano jutro ili daleki put do škole, pripreme svoje tijelo i duh pa se mogu u cijelosti usredotočiti na nastavu i učenje (Seitz i Hallwachs, 1997).

Nakon glavne nastave slijedi drugi blok u trajanju od 45 minuta koji je posvećen učenju jezika ili matematike. Kasniji nastavni sati služe upoznavanju religije i umjetnosti te praktičnim i umjetničkim aktivnostima (Jargović, 2007).

Razredni učitelj realizira glavnu nastavu tijekom osam godina osnovnoškolskog obrazovanja (Herman, 2015). S obzirom na to da prvih osam razreda čine period u kojem autoritet ima velik utjecaj na ponašanje djeteta, antropozofija se zalaže za pružanje djetetu takvog autoriteta u osobi razrednog učitelja. On provodi svih osam godina sa svojim razredom i organizira od deset do četrnaest sati nastave tjedno, dok ostalu nastavu organiziraju drugi stručnjaci (Matijević, 2001).

Umjetnički i radni odgoj

Druga karakteristika waldorfske škole koju smo ranije naveli jest usmjerenost na umjetnički i radni odgoj. Prema Paschen, (2014, 209) „u waldorfskoj školi umjetnost predstavlja snažnu metodu za sveukupno poučavanje. Obrazovanje se samo po sebi smatra umjetnošću, ne primijenjenom znanosti o obrazovanju ili obrtu.“ Dakle, kroz svaki se nastavni predmet i temu prožima umjetnički element, a aktivnosti poput crtanja,

slikanja, glazbe i dramskog izražavanja sastavni su dio školske svakodnevnice (Matijević, 2001).

Crtanju, slikanju i oblikovanju različitih materijala pridaje se velika pozornost na svim nastavnim predmetima. Učenici tijekom svog obrazovanja rade s brojnim materijalima, poput drva, kamena, metala, vune, voska ili gline. Svako umjetničko oblikovanje polazi od cjeline ka pojedinosti, neovisno o dobi učenika ili materijalu s kojim se radi. Naime, cjelovitost na početku svake djelatnosti predstavlja svemirsko izvorno stanje, a pojedini oblik koji nastaje na kraju pokazuje rezultat koji je stvorila ljudska volja (Seitz i Hallwachs, 1997). Tijekom rada s raznim materijalima učenici se suočavaju s problemima koje im nameće okolina, odnosno materijal kojim rade. Trudeći se oko oblikovanja određenog materijala ili slikanja postavljenog zadatka, učenici se neprestano nalaze između rizika i isprobavanja vlastite strpljivosti i angažiranosti (Carlgren, 1990).

Pored crtanja, slikanja i umjetničkog oblikovanja, velika se pažnja pridaje pjevanju i sviranju instrumenata. Odmah na početku, učenici uče svirati petotonsku flautu, a kasnije prema vlastitoj želji i nadarenosti upotrebljavaju i druge instrumente. Uvježbavanje zbornog pjevanja ili neke orkestralne skladbe zahtijeva ustrajnost i strpljivost te učenike potiče na rješavanje različitih problema. U svakoj waldorfskoj školi postoji nekoliko ueničkih zborova i orkestara, dok u nekima svaki razred čini vlastiti zbor ili orkestar (Seitz, Hallwachs, 1997; Carlgren, 1990).

Osim umjetničkog odgoja, waldorfska škola potiče i radni odgoj koji je vidljiv u tzv. praktičnoj nastavi. Praktična nastava obuhvaća sljedeće nastavne predmete: Obrte, odnosno rad u drvetu, Vrtlarstvo i Ručni rad (Doutlik, 2015).

Navedeni umjetnički i radni odgoj predstavljaju „zdravu ravnotežu intelektualnom obrazovanju” te pridonose cilju waldorfske škole da stvori „kreativnog učenika koji se može afirmirati u svim područjima i sa sigurnošću se suočiti sa svijetom koji ga okružuje” (ibid., 105).

Strani jezici

Učenici waldorfskih škola od prvog razreda uče dva strana jezika. Pritom naglasak ne stoji na jeziku koji se uči, već na važnosti da se u pravo vrijeme i na pravi način iskoriste

sposobnosti učenika koje nisu pokrivene samo njegovim materinskim jezikom (Seitz i Hallwachs, 1997). O tome će više riječi biti u nadolazećim poglavljima.

Euritmija

Redovite škole i waldorfske škole razlikuju se po mnogočemu, a kao jednu od najvećih razlika valja istaknuti uvođenje euritmije u nastavni program. *Euritmija* je umjetnost pokreta koju je utemeljio Rudolf Steiner (Batinić, 2014). Krauth (1992 prema Koren, 2018, 6) euritmiju opisuje kao „vidljivu manifestaciju unutarnjeg pokreta”. Centar dr. Rudolfa Steinera (2016, prema Eremut, 2020) je dao opsežniji opis pa euritmiju definira kao „umjetnost izražavanja pokretom čije geste i pokreti pokušavaju izraziti sam zvuk i govor kroz pokrete tijela”. Steiner euritmiju još naziva „vidljivim govorom” (ibid.).

Tijekom euritmije tijelo preuzima ulogu riječi, oblikuje se kao instrument te služi kao sredstvo umjetničkog izražavanja (Waldorfska škola u Zagrebu, 2018). Pomoću euritmickih pokreta, na vidjelo donosimo voljne kretnje koje se odvijaju u nama kada izgovorimo neki glas. Osim toga, euritmija potiče uživanje u glasove i tonove te potiče aktivaciju svih duševnih snaga i čitavog ljudskog tijela. Ona može proizvesti volju koja čovjeku ostaje za čitav život i važna je potpora harmonijskom razvoju mladog čovjeka (Carlgren, 1990; Waldorfska škola u Zagrebu, 2018).

Izvođenje euritmije u waldorfskoj školi uvelike utječe na odgoj učenika. Primjerice, nastava euritmije putem grupnih koreografskih oblika pridonosi razvoju socijalnih kompetencija učenika. Takve koreografije potiču suradnju i razvijanje socijalnih vještina. Učenici nauče osvijestiti vlastite pokrete i pokrete drugih što dovodi do uzajamne obzirnosti i empatije (Waldorfska škola u Zagrebu, 2018). Euritmicki pokreti mogu uspostaviti ravnotežu između vanjskih (npr. buka, reklame, itd.) i unutarnjih (npr. pubertet, nesigurnost, obiteljski problemi, itd.) činitelja stresa koji djeluju na učenika (Seitz i Hallwachs, 1997) stoga euritmija prožima cjelokupni rad u waldorfskoj školi te ima i preventivnu, odnosno terapijsku ulogu (Batinić, 2014).

Ocjenjivanje i vrednovanje

Kao važnu značajku waldorfske pedagogije ističemo uspjeh djece koji se procjenjuje opisno, a ne brojčanim ocjenama. Naime, waldorfska se škola zalaže za razvijanje

različitih i individualnih talenata svojih učenika, a da pritom uspjeh učenika ne procjenjuje standardiziranim načinima, već individualnim pristupom i opisnim ocjenama (Seitz i Hallwachs, 1997). Budući da waldorfska škola u središte ne stavlja ocjene i program, učitelji se mogu više posvetiti djetetu i praćenju njegovih aktivnosti ili napretka. Primjerice, učitelj pregledava bilježnice učenika, svakodnevno komentira njihove radove i daje im pedagoške smjernice (Koren, 2018). Lindenberg (1975) ističe da takvo učenje bez ocjena omogućuje učenje bez straha. Budući da se u waldorfskoj školi učenici ne selektiraju prema njihovom uspjehu, u tim školama nema ponavljanja razreda (Carlgren, 1991 prema Doutlik, 2015).

Na kraju svake školske godine, učitelj u svjedodžbe piše opširan pismeni iskaz. U njemu do izražaja dolazi razvoj učenika kroz cijelu školsku godinu, njegovi postignuti rezultati, napredak, darovitost te pojedine slabosti i predviđanja za budući rad. Prilikom stvaranja opisnih ocjena, učitelj ne koristi obeshrabrujuće komentare, nego učenicima nudi pozitivne impulse i želi ih ohrabriti za daljnje razvijanje njihovih skrivenih potencijala tijekom sljedeće školske godine (Matijević, 2001; Seitz i Hallwachs, 1997).

Jedan od glavnih ciljeva waldorfske škole jest usmjeriti učenike na činjenicu da je pojam ocjene manje bitan. Važno je učiti za ljubav svome učitelju, za razvitak i iskrenu želju da spoznaju i nauče nešto novo (Koren, 2018). Učenici nisu motivirani vanjskim čimbenicima poput nagrade i kazne, nego je njihova motivacija intrinzična, odnosno uče iz vlastitog interesa i oduševljenja prema raznolikim nastavnim sadržajima (Kullak-Ublick, 2014).

2.3.5. Nastavni materijali i mediji

Ranije je već spomenuto da waldorfska škola želi omogućiti zdrav razvoj tijela, duha i duše djeteta. Iz toga razloga, prednost daje „autentičnoj, izvornoj stvarnosti te uključivanju svih djetetovih osjetila u proces učenja” (Doutlik, 2015, 101).

Prema Steineru, osjetila predstavljaju „vrata koja vode u svijet” (Seitz i Hallwachs, 1997, 207). Djeca pomoću osjetilnih dojmova naučeno spoje s određenim osjećajem. Posljedica toga je nastavni sadržaj koji više nije samo apstraktno znanje, već znanje ima osoban odnos prema životu i osjećajima učenika. To ne znači da učenici u waldorfskim školama

ne uče apstraktne sadržaje, nego da apstrakcija dolazi u pravo vrijeme, odnosno nakon konkretne radnje i osjetilnog opažanja (Seitz i Hallwachs, 1997).

Waldorfski pedagozi kao glavnu kritiku suvremenih audiovizualnih medija ističu „slabu uključenost osjetila te oštećenje cjelokupne senzoričke integracije prilikom njihova korištenja” (Doutlik, 2015, 101). Drugim riječima, suvremeni mediji ne mogu dovoljno dobro posredovati prirodu onakvu kakva ona stvarno jest. Stoga se takvi mediji u nižim razredima ne koriste (Doutlik, 2015). Drugi razlog zbog kojega se waldorfski pedagozi protive preranom konzumiranju medija je njihovo nekritično konzumiranje. Naime, djeca iz medija nesvjesno primaju informacije i poruke koje ih zavode. Patzlaff (1987) naglašava da je djecu potrebno osloboditi od *tiranije medija* sve dok ne razviju vlastite stavove. U suprotnome, konzumiranje medija može izazvati štetu na razvoj djeteta (ibid.). Tek u višim razredima, kada učenici razviju vlastiti sustav vrijednosti i mogućnost prosuđivanja, suvremeni mediji postanu predmet proučavanja na nastavi pa se oni svjesno i odgovorno konzumiraju (Doutlik, 2015).

Waldorfska škola prati tjelesni, duševni i moralni razvoj svakog pojedinog učenika. Za sve djelatnosti, pa tako i za uporabu medija, polazi od razvojnog stupnja i spremnosti učenika (ibid.).

Umjesto korištenja suvremenih medija na nastavi, waldorfska pedagogija potiče učenje na izvornim predmetima, neposredno u prirodi ili na predmetima koje su učenici donijeli u školu. Cilj takvoga učenja otkrivanjem nije samo stjecanje novih znanja, već upoznavanje tehnika samostalnog učenja i buđenje želje za upoznavanjem vlastite okoline (Matijević, 2001). Navedenu orijentaciju na učenje u prirodi može nam pojasniti sljedeći primjer: „Kada se u suvremenoj državnoj školi uči nešto o zagađenosti čovjekove okoline, onda se djeci prikaže film koji prikazuje uništenje prirode. Nakon razgovora o filmu, slijedi isticanje odgojnih poruka te pisanje i crtanje o toj temi. Nasuprot takvoj metodičko-tehnološkoj orijentaciji, waldorfski će učitelj radije tu nastavnu sekvenciju realizirati prvo u prirodi. Naći će neki dio devastirane prirode na kojem će učitelj za svojim učenicima raditi dva do tri dana, nastojeći to dovesti u koliko-toliko prihvatljivo stanje kakvo je bilo prije. Kada se od takva rada umore i kada rezultati postanu vidljivi, učitelj se sa svojim učenicima vraća u učionicu gdje razgovaraju, crtaju i pišu o prethodnim aktivnostima (Matijević, 2001, 64-65).

Glavni medij u waldorfskoj školi predstavlja waldorfski učitelj koji, svojim komunikacijskim vještinama, u učenicima budi zanimanje za nastavni sadržaj (Doutlik, 2015). S obzirom na to da waldorfska pedagogija želi omogućiti učitelju da svoju nastavu prilagodi individualnim potrebama i neposrednoj okolini svojih učenika, na nastavi se ne koriste standardizirani udžbenici. To ne znači da nema udžbenika, nego ih učenici sami sastavljaju uz pomoć svog učitelja. Učenici u tzv. „bilježnice za epohe“ upisuju sažete zapise pojedinih nastavnih cjelina (Carlgren, 1990). U učeničke bilježnice se sustavno piše i ilustrira sve ono što se uči. Naime, nastavnik u nižim razredima u pravilu diktira tekstove ili se oni na satu zajedno sastavljaju, dok su ilustracije u većoj mjeri djelo učenika (Carlgren, 1991 prema Doutlik, 2015). Velika se pažnja pridaje izbjegavanju suhih činjenica pa se učenici potiču na umjetničko oblikovanje nastavnih sadržaja (Seitz, Hallwachs, 1997). Na takav način nastaju individualni „udžbenici“ koji imaju izrazitu spoznajnu i motivirajuću vrijednost za učenike (Matijević, 2001). Budući da svaki učenik nastavnu jedinicu oblikuje i unosi prema svom pamćenju i osjećaju, tako priređen udžbenik pridonosi dubljem odnosu prema nastavnom sadržaju (Carlgren, 1991 prema Doutlik, 2015).

Na nastavi stranih jezika, iznimno se koriste prikladne čitanke u kojima se daje prednost originalnoj pjesničkoj riječi, a ne specijalnim izdanjima koja su posebno prilagođena učenicima (Carlgren, 1990).

2.3.6. Nastava stranog jezika u waldorfskoj školi

Ranije smo već spomenuli da učenici waldorfskih škola uče dva strana jezika od prve godine školovanja. Budući da waldorfska pedagogija polazi od stajališta da su učenici prvih triju razreda i dalje jako povezani sa svojom okolinom te primarno uče oponašanjem, u ranom učenju stranoga jezika valja isključivo primjenjivati *direktnu metodu* (Carlgren, 1990).

Direktna metoda ne fokusira se na puko poučavanje gramatičkih pravila i izravnih prijevoda, već u središte nastave stavlja komunikaciju i govor na stranome jezike te ispravan izgovor riječi. Ova se metoda temelji na prirodi djeteta te želi potaknuti spontano i nesvjesno učenje stranoga jezika koje podsjeća na način usvajanja materinskog jezika (Neuner i Hunfeld, 1993; Truck-Biljan, 2015).

Na nastavi stranoga jezika u waldorfskoj školi, naglasak nije na čitanju i pisanju, nego na igranju i oponašanju situacija u kojima se pojavljuje neki strani jezik. Djeca na stranom jeziku slušaju i pjevaju pjesme, recitiraju stihove, pričaju priče te uče pomoću igre ili igrokaza. Teži se tome da na nastavi stranoga jezika nema nijedne riječi na materinskom jeziku. Kako bi takva nastava bila uspješna, učenike se potiče da naslućuju putem gesti i mimike te tako dođu do zaključaka pomoću onoga što im je već poznato ili onoga što im je dano u kontekstu (Kiersch i sur., 2016; Proroković, 2021). Igra u kojoj djeca shvaćaju značenje novih riječi zahvaljujući gestama može primjerice izgledati ovako:

„Djeca se prozovu da nešto učine, da izvrše nalog koji im se, naravno, daje na stranom jeziku: otići do klupe, dodirnuti zavjesu, izaći iz učionice i donijeti crvenu kapu, skakutati na jednoj nozi, držati mali prst desne ruke na lijevom uhu. U početku je učiteljica pomagala gestama, a kasnije djeca napreduju tako da potvrđuju razumijevanje varljivosti nekih gesta: učiteljica primjerice strogo pokazuje na prozor, ali kaže: Idi k vratima!” (Carlgren, 1990, 84).

Velika prednost učenja stranog jezika u ranoj dobi jest činjenica da su tjelesni govorni organi kod djece još uvijek dovoljno elastični. Vježbanjem njihova izgovora i melodičnosti stranoga jezika, lakše se može naučiti njegov pravilan izgovor (Vilke, 1991 prema Silić, 2007). Prednost ranog učenja stranog jezika nije samo njegovo lakše savladavanje. Učeći strani jezik, djeca uspoređuju svoj vlastiti jezik i kulturu s osobinama drugih jezika i naroda što im omogućuje da steknu bolje razumijevanje raznolikosti svijeta (Kiersch i sur., 2016). Osim što djeca lakše pamte melodiju i ritam stranog jezika, ona upoznaju i duh drugoga naroda.

Upoznavanju duha nekoga jezika i njegovoga naroda pridonosi i korištenje karakterističnih fraza i idioma na nastavi koji su u svojoj osnovi neprevodivi stoga se u waldorfskoj školi izbjegava izravno prevođenje (ibid.).

U četvrtom i petom razredu postepeno se uvodi gramatika stranoga jezika. Učenici su se tada već upoznali sa stranim jezikom pa „gramatika više nije mrtvi sklop, nego ju se doživljava kao živu strukturu onoga što je već poznato” (Seitz i Hallwachs, 1997, 175). Kod tumačenja gramatike, učitelj može koristiti materinski jezik, a učenici u što jednostavnijim formulacijama zapisuju pravila u svoje bilježnice. Čimbenik dosade

navodi se kao najveći neprijatelj nastave stoga je važno i tijekom nastave gramatike primjenjivati humor i konkretnu slikovitost. Gramatika iz toga razloga ne bi trebala trajati cijeli nastavni sat, već bi se trebala orijentirati na one gramatičke strukture koje su neophodne za svakodnevnu jezičnu uporabu (Carlgren, 1990).

Prema nastavnom planu i programu za osnovnu waldorfsku školu, (Waldorfska škola u Zagrebu, 2018, 27) temeljna je svrha učenja stranih jezika „razvijanje fleksibilnog mišljenja kroz doživljavanje mogućnosti da se ista misao može izraziti različitim zvučnim i stilističkim sredstvima”. Teži se tome da učenik doista upoznaje fonetska i stilistička obilježja stranoga jezika, kako bi strani jezik postao samosvojni i drugačiji medij kojim se učenik može izražavati i koji stoji u opreci s materinskim jezikom. Strani jezik učeniku pruža mogućnost da doživi različitost mišljenja i da svoje mišljenje nastoji formulirati na različite načine. Učenje stranih jezika obogaćuje i proširuje misaoni i emocionalni svijet učenika, odnosno „podupire se proces osvještavanja pojedinca i proces formiranja osobnog identiteta u kojem stav i osjećaj pripadnosti svijetu i mogućnosti kretanja u svijetu igraju značajnu ulogu” (Waldorfska škola u Zagrebu, 2018, 28). Dakle, učenjem stranih jezika učenici razviju komunikacijske vještine i osjećaj pripadnosti svjetskoj zajednici što im omogućuje aktivno i učinkovito sudjelovanje u svojoj i drugim kulturama.

2.4. Redovite osnovne škole u Republici Hrvatskoj

Nakon sažetog teorijskog pregleda waldorfske škole u prethodnim poglavljima, u nadolazećim će se poglavljima kratko predstaviti redovite osnovne škole u Republici Hrvatskoj, njeni najčešći nastavni materijali, način ocjenjivanja i vrednovanja učenika, socijalni oblici rada na nastavi, kurikularna reforma „Škola za život” te značaj nastave njemačkog jezika u istoj.

Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj obvezno je i besplatno za svu djecu od šeste do petnaeste godine, a u slučaju višestrukih teškoća u razvoju, do dvadeset prve godine života. Osobe starije od petnaest godina, koje nisu završile zakonom obveznu osnovnu školu, mogu upisati program osnovnog obrazovanja za odrasle. Redovita osnovna škola traje od prvog do osmog razreda, a odgojno-obrazovni rad ostvaruje se u

trideset pet nastavnih tjedana (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008).

Nastava u redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj organizira se po predmetima, odnosno po predmetno-satnom sustavu. Jedan nastavni sat traje četrdeset pet minuta, osim ako nastavni plan i program ne predviđa drugačije, a učenici se prebacuju iz jednog predmeta u drugi. Takav način školskog rada ima svoje prednosti i nedostatke. S jedne strane, predmetno-satni sustav omogućuje planiranje po razredima, mjesecima i tjednima i lakše raspoređivanje nastavnog sadržaja po težini. S druge strane, učenici više puta dnevno prelaze iz jednog područja u drugo, što je nepogodno za produblјivanje i dublje uživljavanje u gradivo (Bognar i Matijević, 2005).

Predmeti u redovitoj školi podijeljeni su na one koji su obvezni i one koji su izborni. Od prvog do četvrtog razreda, obvezne predmete čine: hrvatski jezik, matematika, likovna i glazbena kultura, priroda i društvo, tjelesna i zdravstvena kultura te strani jezik. Učenici uče samo jedan strani jezik, no od četvrtog do osmog razreda učenici mogu kao izborni predmet učiti drugi strani jezik (Rajić, 2019).

2.4.1. Nastavni mediji

S obzirom na specifičnosti korištenja nastavnih medija u waldorfskim školama o kojima se pisalo u prošlim poglavljima, u nastavku slijedi definicija pojma *nastavni medij* i prikaz različitih nastavnih medija koji se pojavljuju na nastavi u redovitim osnovnim školama.

Pojam *nastavni medij* ili *nastavno sredstvo* vrlo se često susreće u literaturi. Enciklopedijski rječnik pedagogije nastavne medije definira kao: „različiti predmeti, slike, modeli, sprave, strojevi, zbirke, i drugi zorni materijali koji služe u nastavi kao izvor za neposredno stjecanje znanja ili samo kao pomoćno pomagalo za posredno stjecanje znanja” (Franković i sur., 1963, 525 prema Kliček, 2020). Nastavni mediji ili nastavna sredstva mogu se definirati i „kao didaktički instrument rada, koji unosi specifične elemente u nastavni proces i doprinosi efikasnijem stvaranju nastavnih i odgojno-obrazovnih zadataka škole” (Đorđević, 1981, 222 prema Kliček, 2020). Nastavni mediji uglavnom se dijele prema osjetilima. Stoga možemo razlikovati sljedeće:

- vizualni mediji (slikovnice, nastavni listići, knjige, zidne slike, crteži, aplikacije, makete, nastavni filmovi,...),
- auditivni mediji (radio, CD-ovi,...),
- audiovizualni mediji (mediji kod kojih nalazimo kombinaciju zvuka i slike, npr. televizijske emisije, igrani ili dokumentarni filmovi, itd. (Bognar i Matijević, 2002, 329-342).

Nastavni mediji mogu se promatrati i prema tome jesu li pripremljeni isključivo za provođenje nastavnog procesa ili nisu. Takva podjela razlikuje *autentične materijale* i *neautentične materijale*. U nastavi stranog jezika, autentični materijali su prvenstveno stvoreni za izvorne govornike u nenastavne svrhe, dok su neautentični materijali stvoreni isključivo za potrebe nastave (Aleksa Varga i Molnar, 2022).

Iz navedenih se skupina posebno izdvajaju *digitalni mediji*. Naime, u 21. stoljeću, digitalni su mediji postali sastavni dio naše svakodnevice. Livazović (2013) ističe da djeca više pažnje posvećuju medijima, nego kojoj drugoj aktivnosti izuzev spavanja. Digitalni su mediji uspješno oduzeli mnogo slobodnog vremena, ali i zauzeli značajno mjesto na nastavi. Na nastavi se sve češće upotrebljavaju računala, tableti, pametne ploče, pametni telefoni, razne aplikacije ili digitalne igre radi osuvremenjivanja nastave. Uporaba digitalnih medija na nastavi često se opravdava kao doprinos učenju i povećanju informatičke pismenosti mladih koje društvo sve više zahtijeva (Palekčić, 2000; Aleksa Varga i Molnar, 2022). Digitalni mediji nastavu mogu učiniti učinkovitijom, dinamičnijom i zanimljivijom, no valja naglasiti da njihova prekomjerna, neprimjerena ili nekontrolirana uporaba može imati brojne negativne posljedice za djecu i mlade (Eret, 2018). „Stoga valja pedagoški sprečavati negativne aspekte upotrebe digitalnih medija, a s druge strane ih je didaktički opravdano kritički i argumentirano proučiti te prakticirati u svrhu optimizacije i racionalizacije nastave, učenja i poučavanja” (Eret, 2018, 6).

2.4.2. Ocjenjivanje i vrednovanje

Način vrednovanja učenika u redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj znatno se razlikuje od ranije spomenutog načina vrednovanja učenika u waldorfskim školama. U

nastavku slijede glavne odrednice vrednovanja i ocjenjivanja u redovitim osnovnim školama.

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) vrednovanje definira na sljedeći način:

„vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u proces učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje.“

Rezultati vrednovanja uglavnom se iskazuju ocjenama. Za redovite škole u Republici Hrvatskoj karakteristične su brojčane ocjene iz nastavnih predmeta, a opisne ocjene iz vladanja (Rajić, 2019). Brojčane ocjene su: odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2) i nedovoljan (1). Nedovoljan (1) jedina je ocjena koja nije dovoljna za prolaz. Što se tiče opisnih ocjena iz vladanja razlikujemo uzorno, dobro i loše. Učenici koji na kraju školske godine imaju prolazne ocjene iz svih nastavnih predmeta, prelaze u viši razred. Navedenim se učenicima opći uspjeh utvrđuje aritmetičkom sredinom ocjena iz svih predmeta. Učeniku se utvrđuje opći uspjeh nedovoljan (1) ako mu je na kraju školske godine ocjena nedovoljan zaključana iz najmanje tri predmeta, odnosno ako u propisanom roku nije položio popravni ispit. U takvom slučaju, učenik ponavlja razred (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008).

Iznimno, prvo polugodište prvoga razreda primjenjuje isključivo opisno ocjenjivanje učenika. Zbog razlike u usvojenosti tehnike čitanja učenika, brojčanim bi ocjenama bilo teško vrednovati razlike među njima (Medak, 2015).

2.4.3. Socijalni oblici rada

Budući da se u alternativnim i redovitim osnovnim školama susreću različiti socijalni oblici rada, u daljnjem tekstu će se najprije definirati i sažeto opisati različiti socijalni oblici rada, a potom će se izdvojiti neke prednosti i nedostaci.

U metodikama se *socijalnim oblicima rada* nazivaju različite brojčane formacije u kojima se pojavljuju subjekti ili sudionici odgojno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević,

2002). Postoje različiti socijalni oblici rada, a u nastavku će se izdvojiti frontalni rad, nastava u plenumu, individualni rad, rad u paru, grupni rad te rad u skupinama.

Frontalni oblik rada često se smatra obilježjem tradicionalne nastave (De Zan, 2001). Prema autoru Markiću, (2014) frontalni oblik rada i danas je jedan od najučestaliji oblika rada u nastavi. Navedeni oblik rada predstavlja situaciju u kojoj nastavnik predaje ili prezentira određeni sadržaj ispred razrednog odjeljenja (Krištofić, 2016). U frontalnom radu uglavnom dominira jednosmjerna komunikacija. Nastavnik svim učenicima prenosi iste informacije, istim tempom i na isti način, dok se učenici samo povremeno uključuju neverbalnim izražavanjem ili kratkim razgovorom (Bognar i Matijević, 2002; Jelavić, 1994 prema Ban, 2022). Kao prva prednost frontalnog rada može se navesti ekonomičnost. Naime, frontalni oblik rada omogućuje nastavniku da na svoje učenike u kratkom vremenu uspije prenijeti veliku količinu informacija (Bognar, 2016 prema Ban, 2022). Druge prednosti ovog oblika rada su njegova didaktička jednostavnost, odnosno jednostavna priprema i organizacija vremena te lakše održavanje discipline na satu (Terhart, 2001). S druge strane, mnogi stručnjaci kritiziraju frontalni oblik rada jer zapostavlja individualne potrebe i mogućnosti svakog učenika (De Zan, 2001). Osim toga, smanjuje aktivnost i samodjelatnost učenika te ih stavlja u ulogu pasivnog slušatelja što može dovesti do smanjenja koncentracije tijekom praćenja informacija (Terhart, 2001; Predojević, 2010).

Od frontalnog oblika rada valja razlikovati *nastavu u plenumu*. Nastava u plenumu služi za uključivanje cijelog razreda u određenu aktivnost, zadatak ili raspravu. Razlika između frontalnog oblika rada i nastave u plenumu je u tome što u središtu ne stoji nastavnik, već učenici i nastavnik čine jednako važne članove plenuma. Dakle, učenici zajedno s nastavnikom rade na određenoj aktivnosti, temi ili zadatku. Nastava u plenumu omogućuje razgovore i rasprave na nastavi tijekom kojih se učenici mogu svojevolumno pridružiti i izraziti svoje mišljenje. Budući da se učenicima pruža prilika slobodnog govora, nastava u plenumu čini učinkoviti socijalni oblik rada za učenje stranih jezika (Schmidt, 1996).

Individualni rad je oblik rada na nastavi koji pretpostavlja samostalno rješavanje zadanog zadatka. Pritom se svim učenicima može zadati isti ili pak različiti zadaci (Markovac, 2001). Velika prednost individualnog rada je u tome što se pojedinom učeniku može

prilagoditi cijeli zadatak, način ili tempo rješavanja istog (ibid.). Budući da ovaj način rada stavlja učenike u direktan odnos sa sadržajem nastave, on potiče razvoj samostalnosti, kreativnosti i samopouzdanja kod učenika (De Zan, 2001). Nedostatak individualnog rada čini odsustvo verbalne komunikacije i suradnje, što smanjuje socijalizaciju učenika (Ban, 2022). Osim toga, navedeni oblik rada često nije prikladan za obradu novih nastavnih sadržaja jer pretpostavlja da se učenici samostalno i bez pomoći nastavnika suočavaju s određenim problemom (De Zan, 2001).

Rad u paru socijalni je oblik rada koji se može definirati kao zajednički rad dvoje učenika na zadanom zadatku prilikom kojeg učenici svoja znanja izmjenjuju i nadopunjuju (Buljubašić-Kuzmanović, 2006 prema Ban, 2022). Bognar i Matijević (2005) kao prednosti rada u paru navode razvijanje komunikacijskih vještina, međusobnu suradnju, sporazumijevanje i poštivanje tuđeg mišljenja. Navedeni oblik rada zahtijeva aktivno uključivanje i zalaganje svih učenika te ima motivirajući učinak (Ban, 2022). No, rad u paru također ima svoje nedostatke. Primjerice, neki učenici više vole raditi samostalno ili se ne slažu s određenim pojedincima. Osim toga, jedan član para često puta ulaže više truda i vremena u zajednički zadatak od drugoga člana (ibid.).

Prilikom *grupnog rada*, razredni odjeljak dijeli se na određeni broj grupa koje imaju zadani zadatak ili cilj (Terhart, 2001). Navedeni zadatak za grupni rad može biti isti za sve grupe, ili se može razlikovati od grupe do grupe (Krištofić, 2016). Prema Den Zan, (2001) grupe bi trebale sadržavati od tri do šest članova, a formiranje grupe može biti spontano ili dirigirano (Bognar i Matijević, 2002). Dobro osmišljen i organiziran grupni rad može imati brojne prednosti. Ne pridonosi samo boljim socijalnim vještinama, suradnji i međusobnoj toleranciji, već razbija monotoniju i stvara bolju razrednu atmosferu te pozitivan odnos prema učenju (Markovac, 2001). Međutim, grupni rad također ima svoje nedostatke. Ako nije dobro organiziran ili proveden, mogu se javiti problemi s disciplinom jer pojedini članovi grupe mogu biti znatno aktivniji od drugih i preuzeti većinski ili cijeli dio zadatka (Meyer, 2002).

Rad u skupinama često se poistovjećuje s radom u grupama, no u teoriji postoje razlike. Tijekom rada u skupinama učenici se fizički dijele u skupine, no dobiveni zadatak ne rješavaju zajednički, već ga svaki član skupine samostalno rješava. Rad u skupinama sadrži obilježja grupnog rada i individualnog rada (Krištofić, 2016).

Možemo zaključiti da svaki socijalni oblik rada sa sobom donosi određene prednosti i nedostatke. Preporuča se da nastavnik koristi različite oblike rada na nastavi kako bi ona bila orijentirana na učenika i poticala njegov cjeloviti razvoj (Meyer, 2002).

2.4.4. „Škola za život“

„Škola za život“ naziv je eksperimentalnog programa čiji je nositelj Ministarstvo znanosti i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Cilj programa jest provjera primjenjivosti novih kurikuluma, metoda i oblika rada te nastavnih sredstava u školi. Eksperimentalnom programu uslijedila je frontalna provedba kurikularne reforme koja se u školama provodila od 2019. do 2022. godine (Škola za život, 2019).

Neki od ciljeva kurikularne reforme jesu sljedeći:

- razvoj kompetencija potrebnih u 21. stoljeću,
- jednake prilike za sve učenike,
- cjeloviti razvoj učenika, mijenjanje nastavnih metoda tako da se veći naglasak stavlja na rješavanje problema i kritičko mišljenje,
- poticanje kreativnosti i inovativnosti,
- veća autonomnost nastavnika,
- uspostavljanje bolje suradnje između škole i roditelja (ibid.).

Cjelovita kurikularna reforma čini široku inicijativu koja želi unaprijediti usklađenost i učinkovitost obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Strukturnim promjenama želi se osigurati smislenije obrazovanje koje je u skladu s djetetovim interesima i koje će djecu osposobiti za suvremeni život, tržište rada i cjeloživotno obrazovanje. Osim toga, zalaže se za jačanje profesionalnosti i autonomije na poslu svih učitelja, predavača, stručnih suradnika i ostalih djelatnika odgojno-obrazovnim institucijama. Roditeljima se nastoji pružiti veća uključenost u obrazovanje njihove djece. Isto se želi postići jasno formuliranim očekivanjima, objektivnim vrednovanjem i evaluacijom te izravnim, čestim i smislenim povratnim informacijama o postignućima njihove djece. Takvo obrazovanje čini aktivne, odgovorne i angažirane građane, a poslovnoj zajednici omogućuje veću koheziju s odgojno-obrazovnim sustavom i osnovu za konkurentnost na tržištu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017 prema Škola za život, 2019b).

Iz navedenog se može zaključiti da „Škola za život” teži brojnim ciljevima koji su ranije spomenuti kao obilježja waldorfske škole. Jedna od dodirnih točaka s waldorfskom školom je primjerice bolja suradnja između roditelja i škole, smislenije obrazovanje, veća autonomija učitelja, obrazovanje koje je u skladu s djetetovim interesima i potiče cjeloviti razvoj učenika te nove nastavne metode koje promiču kritičko mišljenje, kreativnost i inovativnost.

Dakle, kurikularna reforma „Škola za život”, implicira razne promjene cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa pa samim time uvodi i brojne novitete u nastavu stranih jezika o kojima će biti riječi u sljedećem poglavlju.

2.4.5. Nastava njemačkog jezika u redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj

Ranije smo spomenuli da učenici u waldorfskim školama od prvoga razreda uče dva strana jezika. U redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, učenici u prvom razredu biraju samo jedan strani jezik, dok se drugi strani jezik može upisati u četvrtom razredu kao izborni predmet. Kao prvi strani jezik učenici mogu birati njemački, engleski ili, ovisno o ponudi škole, neki drugi jezik. Prvi odabrani strani jezik bit će za učenike obavezan do kraja osnovnoškolskog obrazovanja, odnosno od prvog do osmog razreda. Od četvrtoga do osmoga razreda učenici mogu kao izborni predmet učiti drugi strani jezik. Ovisno o školi, kao izborni strani jezik može se ponuditi njemački, talijanski, engleski, francuski ili neki drugi strani jezik. Osim što se drugi strani jezik uči tek od četvrtoga razreda, postoje još i razlike u godišnjem broju sati između prvoga i drugoga stranoga jezika. Naime, godišnji broj sati za prvi strani jezik povećava se od petoga do osmoga razreda. Prvi (obvezni) strani jezik za vrijeme osnovnoškolskog obrazovanja ima dvostruko veći broj sati, u odnosu na broj sati drugoga (izbornog) jezika (Karačić, 2021).

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske (2022) u školskoj godini 2020./2021. i 2021./2022., najveći broj učenika u osnovnoj školi uči engleski jezik, a zatim njemački jezik. Iako se njemački jezik po broju učenika nalazi na drugome mjestu, možemo uočiti značajnu razliku u usporedbi s brojem učenika koji uče engleski jezik. Naime, 70,73% učenika osnovne škole pohađa nastavu engleskog jezika, dok nastavu njemačkog jezika pohađa 22,60% učenika osnovne škole (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2022).

Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika (*Kroatischer Deutschlehrerverband - KDV*) već puna dva desetljeća zahtijeva promjenu trenutnog položaja drugog stranog jezika u osnovnim školama. Donošenjem *Zagrebačke rezolucije o višejezičnosti* Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika (2002, 1) traži „obvezno rano učenje stranog jezika i promišljanje novih koncepata glede redoslijeda stranih jezika u kojem će prvi strani jezik motivirati na učenje novih jezika.” Dakle, cilj navedenog dokumenta jest da učenici, uz materinski, završe obvezno obrazovanje uz znanje minimalno dvaju stranih jezika. Zagovara se također i promjena prevladavajućeg redoslijeda učenja stranih jezika u kojemu je engleski po pravilu prvi strani jezik. Globalna rasprostranjenost engleskog jezika i brzi početni uspjesi kod učenja engleskog jezika smanjuju motivaciju učenika za usvajanje još jednog stranog jezika. Učenici bi u prvom razredu trebali učiti strani jezik koji je slabije zastupljen u učenikovo svakodnevnicu i time na početku učenja zahtijeva veće zalaganje. Takva promjena doprinijela bi postizanju višejezičnosti, dok se zanimanje za nastavu engleskog jezika nipošto ne bi smanjilo (Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika, 2002).

Na nastavi njemačkog jezika u redovitim osnovnim školama koriste se razna nastavna sredstva, od kojih valja izdvojiti udžbenik, elektronički udžbenik i radnu bilježnicu. Udžbenik i radna bilježnica služe kao nit vodilja procesu usvajanja jezika. Koriste se gotovo na svakom nastavnom satu, a osim što uvode određene teme, za svaku temu nude i prikladan vokabular. Pregledno prezentiraju gramatičke strukture i jezične fraze te se u njima mogu pronaći brojni zadaci za vježbanje gramatičkih, slušnih, govornih i ostalih jezičnih kompetencija. Također, udžbenici i radne bilježnice sadrže različite tekstne vrste i predlažu različite socijalne oblike rada (Rösel i Würffel, 2014).

Ranije spomenuta kurikularna reforma donosi i promjene u nastavi stranoga jezika. Naime, u središte nastave se stavlja aktivno učenje i razvoj komunikacijskih kompetencija.

Obilježja takve nastave stranog jezika su sljedeće:

- učenici se na nastavi susreću sa situacijama iz stvarnog života,
- teme i sadržaji reprezentativni su za strani jezik koji se uči,

- učenici razvijaju jezične kompetencije u autentičnim situacijama,
- učenici se potiču na rješavanje problemskih situacija,
- naglasak se stavlja na uspješnu komunikaciju, odnosno formalna ispravnost podređena je komunikaciji,
- gramatika i vokabular nisu sami sebi svrha, nego čine jezična sredstva koja su potrebna za uspješnu komunikaciju (Hutz, 2020).

Učitelj stranog jezika ne propitkuje što na određenom satu želi postići, nego i na koji način. Metodičko-didaktički aspekt nastave jednako je važan kao sami ishodi nastave stoga valja birati materijale, resurse, aktivnosti, zadatke i socijalne oblike rada prema potrebama i mogućnostima učenika. Primjerice, rad u paru ili u grupi učenike potiče na suradnju i zajedničko rješavanje jezičnih problema, a različite igre uloga pokazuju učenicima na koji način naučeno mogu iskoristiti u stvarnom životu. Kada učenik shvati da će mu nastavni sadržaj omogućiti lakše snalaženje u budućim životnim situacijama, porast će mu i motivacija za učenjem. Važan aspekt nastave stranog jezika čini i međukulturalna orijentacija. Potrebno je učenike upoznati s karakterom i kulturalnom raznolikošću njemačkoga govornoga područja kako bi se smanjili stereotipi i predrasude, a poticala tolerancija i međusobno razumijevanje (ibid.).

2.5. *Rano učenje stranih jezika*

Nakon što su u prethodnim poglavljima predstavljena osnovna obilježja waldorfske i redovite osnovne škole u Republici Hrvatskoj, sljedeće će se poglavlje baviti prednostima ranoga učenja stranih jezika te prikladnim i učinkovitim metodama učenja stranog jezika u primarnom obrazovanju.

U današnjem modernom i globaliziranom svijetu, ranom se učenju stranih jezika pridaje velika pažnja. Naime, učenje stranih jezika ne služi samo boljoj komunikaciji, već i upoznavanju različitih kultura i društava (Malaguzzi, 1998 prema Silić, 2007). Pomoću stranih jezika, djeca tvore pozitivne stavove prema drugim kulturama i narodima te uče poštivati i prihvaćati različitosti među ljudima (Prodan, 2018). Osim promicanja tolerancije, razna su istraživanja pokazala i pozitivan učinak na intelektualni razvoj

djeteta. Prema Dobravac, (2005 prema Prodan, 2018) rano učenje stranih jezika pozitivno utječe na kognitivan razvoj djeteta, dok Rajković (2010 prema Prodan, 2018) ističe kako proces ranog učenja stranih jezika povećava broj razvijenih sinapsa i neuronskih veza koje dokazano potiču razvoj inteligencije i bioloških potencijala djeteta.

Istraživanja su pokazala da učenje stranih jezika od prvoga razreda osnovne škole pozitivno utječe na razvoj samopercepcije učenika.

Učenici koji uče strani jezik od prvoga razreda osnovne škole:

- aktivnije sudjeluju u grupnome radu,
- ne ustručavaju se iznijeti vlastito mišljenje, iako se razlikuje od mišljenja većine;
- lakše započinju razgovor s drugim osobama,
- mogu uspostaviti bolje međuljudske odnose,
- mogu se sporazumijevati s djecom koja govore druge jezike,
- ne boje se susreta s nepoznatim osobama,
- bez poteškoća uključuju drugu djecu u razgovor (Seebauer, 1997).

Dakle, rano učenje stranog jezika pozitivno utječe na međukulturni, intelektualni i psihološki razvoj djeteta te na razvoj njegove samopercepcije. Nadalje, djeca su manje sklonija etnocentrizmu i otvorenija su prema multikulturalnim temama i pitanjima te jačaju kompetencije kao što su razumijevanje, komunikacija, izražavanje i rješavanje problema. Zbog utjecaja globalizacije i razvoja društva, navedene prednosti čine glavnu motivaciju raznih inicijativa Europske komisije za poticanje ranog učenja stranih jezika (Aleksa Varga i Molnar, 2022). Kao veliku prednost ranog učenja stranog jezika valja izdvojiti specifičnu mogućnost djeteta da nesvjesno usvoji pravilan izgovor riječi. Budući da dijete imitira pravilan izgovor koji čuje od svog učitelja, izostaje strani akcenat i nastaje govor koji je izrazito sličan govoru izvornoga govornika (Vilke, 1991 prema Silić, 2007). Iz toga razloga, početak ranog učenja stranog jezika trebao bi se s jedne strane usredotočiti na razvoj jezičnih kompetencija, a s druge strane poticati otvorenost i

tolerantnost. Potrebno je u učenicima pobuditi interes za jezike, razviti radost učenja jezika i motivirati ih na sporazumijevanje na jeziku koji im nije materinski (Wildlok i sur., 2010).

Postoji mnogo različitih ideja o optimalnom početku učenja stranoga jezika pa su provedena istraživanja u kojima se uspoređivalo kako djeca različite dobi uče strani jezik. Jedno od najopsežnijih istraživanja o ulozi dobi u ranom učenju stranih jezika, pod nazivom *Barcelona Age Factor* (BAF), (Munoz, 2006) pokazalo je da su starija djeca (jedanaest godina) brže ovladavala jezikom jer su primjenjivala razne kognitivne strategije koje su im pomogle u učenju, dok su mlađa djeca (od pet do sedam godina) bila više oduševljena učenjem stranih jezika (Cable i sur., 2012). Dakle, ako se ne teži samo brzom jezičnom napretku, već trajnim razvijanjem entuzijazma za učenje stranog jezika, onda dokazi jasno upućuju na to da je prvi razred osnovne škole poželjan za početak učenja stranog jezika (Aleksa Varga i Molnar, 2022). U mnogim istraživanjima spominje se tzv. *kritično razdoblje* ili *početna dob za učenje jezika* (eng. *optimal starting age*). „Kritično razdoblje podrazumijeva postojanje određene dobi kada je potrebno aktivirati pretpostavljene urođene sposobnosti za uspješno ovladavanje jezicima, što u kasnijoj dobi ne bi bilo moguće” (ibid., 43). Dok kritično razdoblje čini period od druge godine života do puberteta, pojam početne dobi za učenje jezika označava „dob kada bi se trebalo početi učiti strani jezik da bi učenici postigli kompetenciju poput izvornog govornika” (Aleksa Varga i Moll, 45). Brojni autori slažu se da je „optimal starting age” šesta ili sedma godina, odnosno prvi razred osnovne škole.

Osim dobi, na ovladanost stranim jezikom utječu i drugi čimbenici, poput metoda i motivacije o kojima će biti govora u sljedećim poglavljima.

2.5.1. Metode ranog učenja stranih jezika

Djeca uče strani jezik na drugačiji način od odraslih. S jedne strane, odrasli uče lakše pomoću jasnih pregleda gramatike i strukture jezika te definiranih pravila koje mogu analizirati i svjesno upotrebljavati. Djeca, s druge strane, još nisu stekla sposobnost analitičkog promatranja pa je za uspješno učenje ključna aktivacija desne i lijeve moždane polutke (Schiffler, 2002 prema Velički, 2006). Lijeva moždana polutka centar je za logički strukturirano i analitičko mišljenje. Pored toga, lijeva moždana polutka zadužena

je za govor i pamćenje riječi. Desna moždana polutka, naprotiv, služi za maštu, sanjarenje, kreativnost, pokret, ritam i cjelovito mišljenje (Asher, 1998 prema Velički, 2006.). Poznato je da je u ranijim godinama života dominantna desna moždana polutka (Velički, 2006). Istraživanja su također pokazala da jezične funkcije mozga kod djece još nisu lokalizirane. Iz toga razloga, djeca uče jezik koristeći se i lijevom i desnom moždanom polutkom. Centar za govor do četrnaeste godine postepeno prelazi iz desne u lijevu moždanu polutku, no do tada je važno uzeti u obzir dominantnu ulogu desne moždane polutke (Maier, 1995).

Dominantna uloga desne moždane polutke omogućuje djeci da svoj materinski jezik nauče spontano, bez poteškoća i potpuno. Nastava stranog jezika trebala bi poštivati tu činjenicu te bi se rano učenje stranog jezika trebalo temeljiti na aktivnostima koje kontrolira desna moždana polutka. Svoj materinski jezik, djeca uče prirodno iz svog okruženja. Naravno, na nastavi stranoga jezika nije moguće stvoriti okruženje koje u potpunosti omogućuje takvo prirodno učenje, no postoje razni načini za poticanje prirodnog učenja na nastavi. Primjerice, primjena multisenzoričkih aktivnosti može nastavu prilagoditi dječjem načinu učenju. S obzirom na to da djeca uče putem osjetilnih kanala, multisenzorička aktivacija mozga povećava njihovu sposobnost pamćenja i koncentracije. Dakle, na nastavi ranog učenja stranoga jezika valja uključiti vizualne, auditivne i kinestetičke aktivnosti (Velički, 2006).

Osim multisenzoričkih aktivnosti, preporuča se, kad god je moguće, primjenjivati metodu *TPR-a* ili *Total Physical Response*, hrv. *Potpuni tjelesni odgovor* (Jelaska, 2005 prema Truck-Biljan, 2015) koju je sedamdesetih godina 20. stoljeća u SAD-u razvio James Asher (Varga i Molnar, 2022). On polazi od pretpostavke „da učenik, poput djeteta koje uči materinski jezik, trajno savladava načela stranog jezika” (Kodrić, 2013 prema Aleksa Varga i Molnar, 2022, 48). Kod TPR-a, učitelj tehnikama slušanja i tjelesnog pokreta učenicima daje jednostavne upute koje oni moraju slijediti kao reakcije na primljenu informaciju. Dakle, aktivnosti su modificirane na način da učenici upotrebljavaju kretanje i svoja tijela za učenje. Primjerice, kod učenja brojeva, učenici stanu u položaj tako da tijelima ispišu određeni broj, ili kod pjevanja pokretima ruku, odnosno pantomimom, pokazuju što pjevaju (Aleksa Varga i Molnar, 2022).

Prirodan način učenja stranog jezika može se postići i drugim načinima. Naime, prilikom učenja materinskog jezika, djeca sam jezik ne doživljavaju kao cilj, već kao sredstvo koje im služi kako bi nešto postigli ili dobili, primjerice hranu, piće ili pažnju, akako bi mogla konkretizirati i izreći svoje misli. Iz toga razloga, u središtu nastave stranog jezika, pogotovo u primarnom obrazovanju, ne može biti sam jezik, već sadržaj. Sadržaj može primjerice biti priča, stvar ili igra pomoću koje se učenika potiče na prirodno upoznavanje stranog jezika (Chighini i Kirsch, 2009)

Djeca ne samo da uče na specifičan način, nego imaju i specifične potrebe u ranoj fazi svoga školovanja. Dijete ima potrebu:

- osjećati se sigurno,
- primiti naklonost i moći se pokazati,
- izraziti svoje osjećaje i radost,
- komunicirati sa svojom okolinom,
- igrati se, biti aktivno, kretati se, iskakati se i istrčati se,
- kreativno se izraziti,
- uspjeti i biti pohvaljeno,
- učiti nove stvari, doživljavati ih, otkrivati svijet i aktivno ga istražiti” (Nürnberger Empfehlungen, 2010 prema Aleksa Varga i Molnar, 2022, 51).

Kako bi nastava stranog jezika zadovoljavala navedene potrebe, dokument *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (hrv. Nürnberške preporuke za rano učenje stranih jezika) daje sljedeće savjete za pripremu i provođenje nastave učenicima rane školske dobi:

- „Djeca su posebno entuzijastična i spontana zbog svoje nepristranosti i spontanosti, vrlo su otvorena za igru. Njihova znatiželja, poriv za istraživanjem, spremnost za učenje i prijamčivost trebali bi iskoristiti za praktično, aktivno učenje i eksperimentiranje;
- djeca su vremenski i prostorno orijentirana prema neposrednoj stvarnosti;
- djeca trebaju konkretne ilustracije kako bi ih razumjela. Mogu raditi apstraktne stvari, ali ih razumiju samo nakon određene dobi. U skladu s tim, postupci bi trebali biti tako izabrani da omogućuju uspjeh u učenju i radost;

- djeca se obično mogu koncentrirati kratko, njihova se sposobnost pamćenja treba iskoristiti i ciljano razvijati;
- otvoreni stav djece trebao bi se iskoristiti tako da se u nastavu uključe i međukulturna pitanja i teme” (2010 prema Aleksa Varga i Molnar, 2022, 50).

Prirodno i primjereno učenje stranog jezika moguće je različitim metodama za rano učenje stranog jezika. U nastavku rada, opisat ćemo neke od njih.

2.5.1.1. Naracija

Najprije ćemo spomenuti narativni pristup ranom učenju stranog jezika. Kod narativnog pristupa strani se jezik uči pomoću priča na nastavi. Takve priče ne služe samo zabavi, nego i poučavanju jer djeci na slikovit način opisuju i objašnjavaju svijet koji ih okružuje. One uvelike utječu na razvoj djetetove slike o svijetu i stvarnim pojavama (Chighini i Kirsch, 2009).

Kada na nastavi stranoga jezika koristimo narativni pristup, u središtu nastave ne stoji razvoj komunikativne kompetencije, nego se nastava orijentira na razvoj raznih sposobnosti za bolje razumijevanje stranog jezika. Slušajući priču, učenici su u potpunosti izloženi određenom stranom jeziku. Učenici se tako potiču na refleksiju vlastitog procesa razumijevanja. Na taj način, učenici se nauče bolje snalaziti u novim situacijama pa osim poznatih riječi u procesu razumijevanja koriste i dani kontekst, medijska pomagala te dotadašnje znanje o svijetu (Jakosz, 2018).

Brojni autori dijele mišljenje da bi priče trebale imati ključnu ulogu u ranom učenju stranog jezika jer priče sjajno odgovaraju dječjem načinu percipiranja svijeta oko sebe što rezultira boljim shvaćanjem naučenog (Iluk, 2012, Lunquist-Mog i Widlok, 2015 prema Jakosz, 2018). Djeca slušanjem priča upoznaju leksik i njegovo značenje u situacijama koje su kontekstualno transparentne te na taj način uče autentične fraze i idiome stranog jezika. Takav princip učenja doprinosi tome da djeca jezične sadržaje uče cjelovito i intuitivno pa jezik ne uče na temelju izoliranih riječi i gramatičkih struktura. Učenjem putem priča, djeci se aktivira desna moždana polutka. To je zapravo prirodan način učenja jezika na što ukazuje činjenica da je kod djece, tokom učenja materinskog jezika, također aktivirana desna moždana polutka (Jakosz, 2018).

2.5.1.2. Imerzija

Druga metoda za prirodno učenje stranog jezika, koju ćemo u ovome radu navesti, jest imerzija. Kako bismo razumjeli naziv ove metode, potrebno je definirati pojam imerzije. „*Imerzija* (lat. *immergere*: potonuti, uroniti) označava zalazak nekog nebeskog tijela u sjenu nekog drugog nebeskog tijela, odnosno potapanje, uronjavanje čvrstih tijela u tekućinu, kupanje” (Klaić, 1987, 574). Dakle, ideja imerzije je potpuno uranjanje u novi jezik stoga je drugi naziv ove metode *jezična kupka* (Chighini i Kirsch, 2009).

Imerzija se temelji na učenju materinskog jezika iz okoline, a nastala je 1963. godine u kanadskom gradu St. Lambertu, koji se nalazi u pokrajini Quebec. U šezdesetim godinama dvadesetog stoljeća jačao je značaj francuskog jezika u Quebecu stoga su roditelji, koji su bili govornici isključivo engleskog jezika, zatražili da se određeni dio nastave održi na francuskom jeziku kako bi njihova djeca bolje naučila jezik (ibid).

Prema Endt, (1996) u Kanadi se danas razlikuje između pet verzija imerzije:

- *total immersion* (hrv. *potpuna imerzija*¹): većina nastavnih predmeta uči se na stranom jeziku,
- *partial immersion* (hrv. *djelomična imerzija*²): manji broj nastavnih predmeta uči se na stranom jeziku,
- *early immersion* (hrv. *rana imerzija*): imerzija se uvodi od prvoga razreda osnovne škole,
- *delayed immersion* (hrv. *odgođena imerzija*): imerzija se uvodi u devetoj ili desetoj godini učenika,
- *late immersion*³ (hrv. *kasna imerzija*): imerzija se uvodi u sekundarnom obrazovanju.

¹ Blažević, S. (2012). Modeli učenja stranog jezika u ranoj dobi. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu.

² ibid.

³ Opaska: izraze *early immersion*, *delayed immersion* i *late immersion* s engleskog na hrvatski je prevela autorica.

Kanadska metoda imerzije proširila se i na druge dijelove svijeta pa danas u cijeloj Europi možemo pronaći škole koje nude različite bilingvalne ili dvojezične programe (Chighini i Kirsch, 2009).

Drugim riječima, kada govorimo o imerziji, strani jezik nije nastavni sadržaj, nego medij ili instrument nastavnog sata (Wode, 1996). U središtu nastave ne stoji jezična tema, već se tema iz nekog drugog područja predaje na određenom stranom jeziku.

Iako je imerzija glavno obilježje dvojezične nastave, ona može unaprijediti i redovnu nastavu stranog jezika. Učitelj stranog jezika ima brojne mogućnosti da svoje učenike izloži tzv. jezičnoj kupci. Primjerice, na nastavi se mogu rješavati matematički zadaci na stranom jeziku, mogu se izvoditi eksperimenti i pokusi na stranom jeziku ili se može obraditi određena tema iz predmetne nastave (Chighini i Kirsch, 2009).

2.5.1.3. Igra

Treća metoda učenja stranog jezika, koja je u skladu s dječjim načinom učenja, jest igra. Igru možemo definirati kao dobrovoljnu aktivnost jedne ili više osoba koja služi za razonodu i zabavu. Svaka igra ima određeni cilj koji želimo ostvariti pridržavajući se zadanih pravila (Götz, 2003).

Kao glavne karakteristike igre možemo izdvojiti sljedeće:

- svaka igra ima svoj cilj,
- igre služe razonodi, zabavi ili opuštanju;
- igre se igraju prema određenim pravilima,
- igre potiču natjecateljski duh (Dauvillier i Levy-Hillerich, 2004).

Poznato je da igra čini sastavan dio odrastanja i razvijanja ličnosti djeteta. U pedagogiji se naglašava odgojno-obrazovni potencijal igre te ključna uloga igre u djetetovom učenju, rastu i razvoju. Djeca koriste igru za istraživanje, otkrivanje i stvaranje novih pretpostavka. Doživljaj uspjeha tijekom igre pozitivno utječe na samopouzdanje i raspoloženje djece (Brewster, Ellis i Girard, 2002). S obzirom na to da su igre medij kojim

možemo zadovoljiti dječje interese i potrebe, igre bi trebale postati sastavni dio nastave stranog jezika.

Autor Einsiedler (1991) ističe pedagoški značaj igre te navodi nekoliko argumenata kojima zagovara uporabu igre na nastavi:

- a) Igre mogu nadomjestiti praktična iskustva i pružiti efekt nesvjesnog učenja.
- b) Igre omogućuju usavršavanje i održavanje određenih vještina.
- c) Igre doprinose otkrivanju i pamćenju novih informacija.
- d) Svaka igra ima određenu svrhu.
- e) Igre pomažu u kontroliranju i osvještavanju instinktivnih ponašanja.

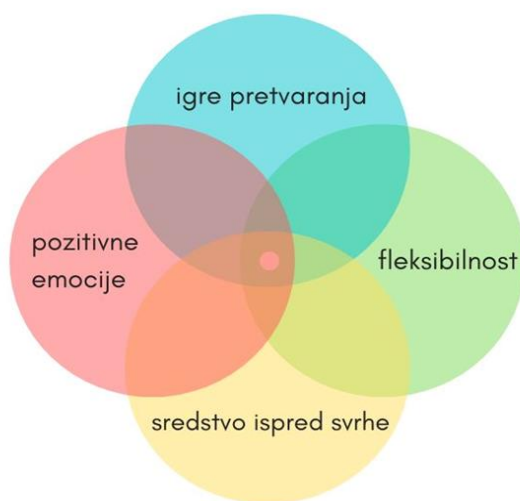
Dakle, igre na nastavi stranog jezika ne služe samo utvrđivanju vokabulara ili gramatičkih pravila, nego sa sobom donose brojne druge prednosti. Kako bi takve prednosti mogle doći do izražaja, važno je da igra ima vlastiti cilj koji se ne odnosi isključivo na učenje (Kleppin, 2003). Na taj način, djeca prilikom igre nisu pod stresom ili pritiskom, nego se zabavljaju i fokusiraju na igru stoga učenje za vrijeme igre postaje nesvjestan proces (Velički, 2006). „Igrajući se, dijete se zapravo aktivno odmara” (Gerčan, 1972). Nadalje, specifični ciljevi i natjecateljski karakter razlog su emocionalne i motivirajuće komponente igara (Dauvillier i Levy-Hillerich, 2004).

Igre u nama bude razne emocije. Kao primjer možemo uzeti svima poznatu igru „Čovječe, ne ljuti se!“. Emociju sreće većina će osjetiti kada s nekom od svojih figurica prijeđe cijeli krug i uspije ih smjestiti u „kućicu“. Ljutnja će se pojaviti kada drugi igrač „pojede“ neku od vlastitih figurica, a strah od poraza javlja se pred sam kraj igre. Igre u pojedincu izazivaju brojne različite emocije. Budući da stres i negativne emocije usporavaju proces učenja, na nastavi valja izbjeći situacije u kojima takvi osjećaji stoje u središtu. Autorice Dauvillier i Levy-Hillerich (2004) mišljenja su da se negativne emocije tijekom igre mogu smanjiti tako da se igre igraju u paru ili u grupama. Kada se parovi ili grupe međusobno natječu, učenici prilikom poraza neće osjetiti osjećaj vlastitog neuspjeha. Igre na taj način učenicima neće biti stresne, nego zabavne (ibid.).

Osim emocionalne komponente, ranije smo naveli i motivirajuću komponentu igre. Naime, igre su izrazito motivirajuće za učenike jer je cilj svakog učenika pobjeda. Proporcionalno s razinom motivacije, kod učenika raste i razina njegove koncentracije. Drugim riječima, motivirani učenik istovremeno je i koncentrirani učenik. Koncentracija učenika utječe na njegovu sposobnost pamćenja stoga možemo zaključiti da učenik koji motivirano i koncentrirano sudjeluje u određenoj igri, bolje pamti jezične sadržaje koji se pojavljuju u istoj (ibid.).

Igre možemo razvrstati prema različitim obilježjima. Einsiedler (1991) navodi podjelu igara prema sljedećim karakteristikama:

- igre koje bude pozitivne emocije
- igre pretvaranja „kao da“
- igre koje potiču fleksibilnost
- igre u kojima je sredstvo važnije od igre, tj. proces igranja bitniji je od produkta igre



(Einsiedler, 1991, 13)

Slika 1. Obilježja igre

Pojedinim se igrama može dodijeliti veći broj navedenih obilježja. Razne mogućnosti poklapanja karakteristika igara možemo vidjeti u Vennovom dijagramu koji je prikazan na Slici 1.

Mnogi pedagozi ističu da se današnja djeca premalo slobodno i nestrukturirano igraju, iako takve aktivnosti čine važan dio odrastanja i doprinose stjecanju važnih spoznaja o životu, ponašanju i socijalizaciji. Upravo iz toga razloga, u nastavu stranog jezika valja uključiti aktivnosti s elementima nestrukturirane igre. Takve aktivnosti mogu primjerice biti *dramske igre*. Prema Lugomer, (2000 prema Aleksa Varga i Molnar, 2022, 190) „u dramskim igrama igrači se prenose u određene situacije, likove, pojave ili stvari s pomoću riječi, pokreta, kretanja i zvukova, čime se ostvaruje ne samo obrazovni zadaci nego i funkcionalni i odgojni zadaci.” Prilikom dramske igre, djeca počinju primjenjivati elemente nestrukturirane igre, a time i najbolje mogu doživjeti i naučiti ciljni jezik (Aleksa Varga i Molnar, 2022).

Prema Kleppin, (2003) svako se nastavno gradivo može preoblikovati u igru. Pritom je važno da se koriste različite igre, kako bi iste bile u skladu s cjelovitim načinom dječjeg učenja. Cilj igara na nastavi nije samo usvajanje i uvježbavanje određenih nastavnih sadržaja, već uspostavljanje ravnoteže između različitih senzoričkih potreba djeteta (ibid.).

2.5.1.4. *Ritam, pokret i pjesme*

Prirodan način učenja stranog jezika može se, između ostalog, postići korištenjem ritma, pokreta ili pjesama na nastavi. Budući da dijete doživljava svijet cjelovito i sa svim svojim osjetilima, ono jezično gradivo pamti lakše kada je ritmično i kada si ga može vizualizirati. Ne smije se izostaviti ni djetetova potreba za kretanjem. Istu možemo zadovoljiti uključivanjem različitih pokreta i ritmičkih elemenata na nastavi (Velički, 2006). Prema Schiffleru, (2002) pamćenje se posebno potiče oblikom učenja stranoga jezika koji uključuje izgovaranje ili pjevanje pjesmica na stranome jeziku, uz izvođenje semantički kongruentnih gesta. Navedeno se potkrepljuje i činjenicom da „misao i pokret prethode verbalnom izrazu” (Rade, 2002, 6 prema Velički, 2006, 330). Drugim riječima, gesta je uglavnom nesvjesna i prethodi svjesnom verbalnom govoru (Rade, 2002 prema Velički, 2006). Nadalje, ritam potiče ispravno naglašavanje riječi i pridonosi ostvarivanju prirodnog i tečnog govora (Prodan, 2018). Stavljanju naglasaka na pravo mjesto pomažu pjesme i brojalice jer omogućuju ponavljanje istih strukturalnih cjelina bez dosade (Sekelj, 2011 prema Prodan, 2018). Uostalom, pjesme i glazba univerzalnog su značaja. „Glazba se lako pamti, opušta i duh i tijelo, a pjevanje zbližava pjevače te stvara skladno

i sretno ozračje” (Pejić, 2001, 233). U slušatelju, pjesma pobuđuje maštu, sjećanje i pokreće emocije što pridonosi boljem pamćenju. Pjesme se mogu na brojne načine upotrijebiti na nastavi jer čine autentičan jezični materijal koji je bogat vokabularom, frazama, kolokvijalnim izrazima i različitim gramatičkim strukturama (Pejić, 2001).

Ranije smo već naveli motivirajuću ulogu igre na nastavi stranoga jezika. S obzirom na to da se brojni stihovi, brojalice i brzalice mogu percipirati kao oblik jezične igre, njihova je primjena na nastavi itekako opravdana (Velički, 2006).

2.5.2. Motivacija

Kako je već objašnjeno, djeca rane školske dobi, gramatiku i jezične strukture usvajaju nesvjesno. Na nastavi stranog jezika u nižim razredima, fokus je stavljen na tečnost i spontanost izražavanja, a ne toliko na osvještavanje jezičnih pravila i struktura (Enever, 2011 prema Aleksa Varga i Molnar, 2022). Isto potvrđuje i sljedeći primjer:

„Na početku, Petra je voljela engleski i mislila je da je jezik lagan. U drugoj je godini više voljela tjelesni nego engleski, a čak je smatrala da je engleski katkad dosadan. U trećoj godini učenja osjećala je da engleski postaje teži zbog gramatike i teških riječi. Tvrdila je da su satovi engleskoga bili mnogo zanimljiviji na početku. U početku je posebno voljela slušati pjesme i igrati igre. U drugoj i trećoj godini čitanje joj nije bilo zabavno. Nije voljela tekstove jer je mislila da nije dobra u njima i nije voljela gramatiku” (ibid, 185).

Navedeni primjer pokazuje da inzistiranje na svjesnom učenju gramatike u ranoj dobi najčešće dovodi do gubitka motivacije, odnosno dojma da je učenje stranog jezika teško. Budući da je motivacija pokretačka snaga svakoga nastavnog procesa, izrazito je važno da se ona zadrži. Prema Aleksa Varga i Molnar, (2022) postoje različiti načini kako motivirati učenike i pobuditi njihovo zanimanje za strani jezik. Autorice najprije savjetuju mijenjanje aktivnosti svake dvije do tri minute kako nastavni proces ne bi postao monoton. One također smatraju da treba izbjegavati upotrebu materinskog jezika. Nastava se izvodi na stranom jeziku, no nastavnik se služi svim mogućim sredstvima - gestom, mimikom, pantomimom ili vizualnim materijalima. Zadaci se ne objašnjavaju, već pokazuju, a djeca se potiču na komunikaciju na stranom jeziku. Važno je da se pogreške u komunikaciji ne ispravljaju odmah, kako učenici ne bi razvili strah od

govorenja na stranom jeziku. Potrebno je stvoriti situacije i postaviti zadatke koje učenik može uspješno savladati i pritom se dobro osjećati. Kod zadataka je presudno da budu zanimljivi te da se učenici uvijek, i u što većoj mjeri, uključuju. Primjerice, kada se pjeva, učenici pokazuju pokretima ono što pjevaju, a ako je riječ o igri pogađanja, zadatak se modificira na način da cijeli razred sudjeluje. O faktoru motivacije, više govora bit će u empirijskom dijelu rada.

2.6. Usporedba Nacionalnog kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik i Plana i programa osnovne waldorfske škole u Zagrebu

Za daljnje produbljivanje poimanja načina rada redovitih i alternativnih škola (ali i prije izrade koncepta empirijskog dijela rada), nužno je bilo napraviti i usporedbu *Nacionalnog kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* i *Plana i programa za osnovnu waldorfsku školu*. Najprije će se prikazati struktura navedenih dokumenata.

Za redovite škole u Republici Hrvatskoj donesen je zaseban predmetni kurikulum za svaki nastavni predmet. Isti se primjenjuje od školske godine 2019./2020. Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije sastoji se od svrhe i opisa predmeta, odgojno-obrazovnih ciljeva učenja i poučavanja predmeta, domena predmetnog kurikulum te odgojno-obrazovnih ishoda, sadržaja i razina usvojenosti po razredima i domenama. Navode se i međupredmetne teme, preporuke za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda te način vrednovanja usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda (Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

S druge strane, waldorfska škola u Zagrebu ne djeluje na temelju zasebnih predmetnih kurikulum, već prema Planu i programu za osnovnu waldorfsku školu koji obuhvaća sve nastavne predmete. Spomenuti dokument sadrži nastavni plan za osnovnu waldorfsku školu te opće pedagoške odrednice nastavnog programa koje uključuju odgojne zadatke i obrazovne ciljeve, antropologijsko-psihologijske osnove nastavnog programa, opće didaktičko-metodičke odrednice nastavnog programa te nastavu i ostale odgojno-obrazovne oblike rada. Navodi se i sustav praćenja postignuća učenika i zaključno ocjenjivanje, dodiplomsko obrazovanje i trajno usavršavanje waldorfskih učitelja te

nastavni programi za osamnaest nastavnih predmeta. Svaki nastavni program sadrži svrhu predmeta te ciljeve i nastavni sadržaj po razredima (Waldorfska Škola u Zagrebu, 2018).

U ovome radu, usporedba Nacionalnog kurikulumu nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije i Plana i programa osnovne waldorfske škole ograničit će se na sažet opis ciljeva i tablični prikaz nastavnih sadržaja Njemačkoga jezika u prva četiri razreda.

Waldorfska škola

Cilj nastave Njemačkog jezika u prvom razredu waldorfske škole jest „da učenici dožive fonetske i stilističke kvalitete stranog jezika, da dožive njegovu melodiju, ugođaj, drugačiji izgovor i glasove te da ga intuitivno osjete, tj. direktno, bez prevođenja i uplitanja materinskog jezika. Učeći tako potpuno novo, želi se probuditi interes i simpatija te veselje i naklonost kao temelj za daljnje učenje” (Waldorfska škola, 2018, 28). U drugom razredu, waldorfska škola navodi da je cilj nastave Njemačkog jezika potaknuti učenike na aktivno slušanje i na želju da se pjeva, igra i govori na stranom jeziku. Želi se postići i to da učenik stekne sigurnost u izgovoru glasova kojih nema u materinskom jeziku. Kako bi se učeniku olakšalo usvajanje pravilne artikulacije, na nastavi se koriste elementi neverbalne komunikacije (geste, pokreti, pjesmice uz igre prstima,...). Poticanje učenika na samostalno izražavanje na njemačkom jeziku, postiže se zbornim govorenjem i recitiranjem. Cilj nastave u trećem razredu i dalje teži ka cilju da „učenik doživi fonetske i stilističke kvalitete stranog jezika” (Waldorfska škola, 2018, 29). Naglasak se stavlja na pravilan govor, razvijanje kreativnosti i proširivanje osjećajno-misaonog prostora novim jezikom. Nadalje, potiče se komunikacija i mali dijalozi u različitim životnim situacijama na stranom jeziku. U četvrtom razredu, nastava njemačkog jezika dobiva novu kvalitetu: „osvijestiti do tada nesvjesno usvajane sadržaje” (Waldorfska škola, 2018, 30). U četvrtom se razredu učenici postepeno uvode u razumijevanje i uporabu gramatičkih formi te pravopis stranog jezika. Čitanje i slušanje priča, igra, zorno recitiranje i govorenje te igre uloga u realnim životnim kontekstima, služe za proširenje rječnika i primjenu gramatičkih struktura (ibid.).

Redovita osnovna škola

Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik ishode učenja dijeli u tri domene: Samostalnost u ovladavanju jezikom, Međukulturna komunikacijska kompetencija i Komunikacijska jezična kompetencija. U prva četiri razreda, ishodi u domeni Samostalnost u ovladavanju jezikom odnose se na prepoznavanje i primjenu nekih strategija učenja i uporabe jezika te na razvijanje pozitivnog stava prema učenju stranog jezika. „Međukulturna komunikacijska kompetencija podrazumijeva razumijevanje i komuniciranje među govornicima njemačkoga jezika različitog kulturnog podrijetla” (Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019, 10). Od prvoga do četvrtoga razreda, ishodi u domeni Međukulturna komunikacijska kompetencija su sljedeći: prepoznavanje osnovnih elementa kultura povezanih s njemačkim jezikom, opisivanje jednostavnih primjera međukulturnih susreta te otvorenost i interes za strane ili nerazumljive sadržaje. Treću domenu čini Komunikacijska jezična kompetencija. Ona podrazumijeva „učinkovito služenje osobnim jezičnim repertoarom u skladu s kontekstom i svrhom komunikacijske situacije” (Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019, 9). Nakon prve godine učenja predmeta Njemački jezik, ishodi u domeni Komunikacijska jezična kompetencija su sljedeći: „razumijevanje pojedinačnih riječi i vrlo kratkih rečenica; govorenje riječi i vrlo kratkih, uvježbanih rečenica oponašajući izgovor i intonaciju govornog modela; razmjenjivanje vrlo kratkih, uvježbanih rečenica te prepisivanje jednostavnih i poznatih riječi i fraza” (ibid., 15). Navedeni ishodi se u svakom sljedećem razredu proširuju i produbljuju stoga učenici nakon četvrtoga razreda razumiju kratke i jednostavne tekstove pri slušanju i čitanju, govore kratke i jednostavne tekstove, sudjeluju u jednostavnim govornim interakcijama te pišu kratke i jednostavne rečenice (Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019).

Analizom Nastavnog plana i programa za osnovnu waldorfsku školu i Kurikuluma nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije, uočene su razlike i sličnosti u odgojno-obrazovnim ciljevima i ishodima. Kao zajedničke značajke, mogu se izdvojiti želja za razvijanjem interesa i pozitivnog stava prema učenju stranog jezika te učenje oponašanjem. Iako redovita škola navodi pravilan izgovor kao ishod učenja,

vidljivo je da waldorfska škola usvajanju ispravne artikulacije pridaje znatno više pažnje. Na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj školi govori se isključivo njemačkim jezikom. Nastava se u prva tri razreda temelji na igrama, pjesmama i recitacijama, dok se pisanje uvodi tek u četvrtom razredu. Za razliku od toga, u redovitoj školi se već od prve godine učenja kao ishod navodi pisanje riječi i fraza. Osim pisanja, redovita škola stavlja veći naglasak i na upoznavanje kulturnih obilježja njemačkog govornog područja.

Za bolji uvid u sličnosti i razlike nastave njemačkog jezika u osnovnoj waldorfskoj i redovitim osnovnim školama, u nastavku slijedi tabličan prikaz nastavnih sadržaja za ostvarivanje spomenutih odgojno-obrazovnih ciljeva i ishoda od prvoga do četvrtoga razreda.

Tablica 1. Usporedba nastavnih sadržaja predmeta Njemački jezik osnovne waldorfske škole i redovitih osnovnih škola Republike Hrvatske

Raz.	Waldorfska škola	Zajednički sadržaj	Redovna škola
1. razred	-osnovne boje -brojevi do 20 -čovječje tijelo i nazivi za dijelove tijela -mjeseci i godišnja doba -orijentacija u vremenu (jučer, danas, sutra) -svetkovine, praznici -životinje	-osnovni pojmovi o sebi i najbližima -moj svijet: dom i škola -pozdravljanje	-moja svakodnevica -neki učestali glagoli u jednini i 1. licu množine -imperativ jednine -neke imenice s određenim i neodređenim članom u nominativu i akuzativu -osobne zamjenice u nominativu jednine -posvojne zamjenice mein/meine, dein/deine -neke upitne zamjenice -negacija -pridjevi kao dio predikata -jednostavne izjavne i upitne rečenice -upoznavanje osnovnih elementa kulture povezanih s njemačkim jezikom -integrirano poučavanje strategija učenja i uporabe jezika

2. razred	-nadopuna sadržaja glavne nastave (matematika i tablica množenja), odnosno njemačke brojalice i igre -igranje tradicionalnih igara -pjesmice i kratke priče za neku svetkovinu ili godišnje doba -uvodi se pričanje na stranom jeziku -brojevi do 100 -kazivanje vremena	-predstavljanje i upoznavanje, pozdravi -učenikov dom i obitelj -kratke samostalne rečenice -pričanje kratkih priča	-svi sadržaji iz prvog razreda se proširuju i produbljuju -modalni glagoli mögen i können u jednini -neki prilozi i prijedlozi za opisivanje konkretnih odnosa
3. razred	-nadopuna sadržaja iz glavne nastave (stvaranje svijeta, zemljoradnja, zanimanja, graditeljstvo, osnove aritmetike, mjerenje) -hrana, kupovina, odjeća, atmosferske prilike -uvođenje pisanja na stranom jeziku (upoznavanje abecede) -igrokaz na njemačkom jeziku	-učenikov dom i obitelj -upotreba brojeva -kazivanje vremena -njemački blagdani i tipični običaji	-svi sadržaji iz drugog razreda se proširuju i produbljuju -promet -svakodnevne aktivnosti, obveze i slobodno vrijeme -modalni glagol müssen -posvojne zamjenice sein/seine, ihr/ihre -pokazna zamjenica das
4. razred	-nadopuna sadržaja iz glavne nastave (herojske priče, epovi, drevni mitovi, razlomci, gramatika) -početak samostalnog pisanja kratkih rečenica ili sastavka -proširivanje i utvrđivanje sadržaja iz prva tri razreda	-učenikov dom i obitelj -upotreba brojeva -kazivanje vremena -određeni i neodređeni član -pomoćni glagoli sein i haben -prezent pravilnih glagola, upitni i niječni oblik prezenta -množina imenica -upitne riječi -zamjenice -neki nepravilni glagoli	-svi sadržaji iz trećeg razreda se proširuju i produbljuju -modalni glagoli mögen/möchten/dürfen -preterit glagola sein i haben u jednini

Na temelju provedene usporedbe vidljivo je da postoje isti i različiti sadržaji nastavnog predmeta Njemački jezik koji se obrađuju u waldorfskoj i redovitim osnovnim školama. Razliku često čini samo razred u kojem se određeni nastavni sadržaj predstavlja učenicima. Primjetno je da se u waldorfskoj školi nastavni sadržaj tijekom prva tri razreda sastoji isključivo od tematskih i leksičkih cjelina, dok se gramatika i jezične strukture

pojavljaju tek u četvrtom razredu. Dakle, učenici od prvoga do trećega razreda nesvjesno usvajaju izgovor i jezične strukture koje od četvrtoga razreda postepeno krenu osvještavati. Na takav način se od univerzalnog susreta sa stranim jezikom ide prema specijaliziranim temama, odnosno od općeg prema konkretnom. Prati se također i razvoj svijesti učenika. Iako se među nastavnim sadržajima u redovitoj školi već od prvoga razreda mogu pronaći razne jezične strukture, Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije (2019, 60 i 67) ističe da se u prvom i drugom razredu osnovne škole, jezik uči „oponašanjem, igranjem i ponavljanjem jezičnih obrazaca, odnosno modela rečenica naučenih napamet. Jezične strukture ne tumače se niti se u učenju i poučavanju rabi metajezik, nego se uvode u što autentičnijemu komunikacijskom kontekstu.” U trećem i četvrtom razredu, jezik se „i dalje djelomično uči oponašanjem, igranjem i ponavljanjem jezičnih obrazaca, ali se učenici potiču i na uočavanje strukturnih analogija i zaključivanje na temelju brojnih primjera” (ibid, 75 i 81). Dakle, obje škole u prvim godinama učenja njemačkog jezika zagovaraju učenje kroz igru i oponašanje. Razliku čini to što waldorfska školi uvodi gramatiku u četvrtom razredu, dok se u redovitim osnovnim školama obrađuje od trećeg razreda. Nadalje, može se uočiti da se u waldorfskoj školi sadržaj nastave njemačkog jezika u svakom razredu nadopunjuje sadržajem iz glavne nastave. Sadržaji poput tablice množenja, razlomaka ili stvaranja svijeta, čine sastavni dio nastave stranog jezika. Učenicima se pruža prilika da sadržaje iz glavne nastave prošire i sagledaju iz druge perspektive. Iz navedenih nastavnih sadržaja, u redovitim osnovnim školama se takva međupredmetna korelacija ne može pretpostaviti, no to ne znači da ona uopće ne postoji. Prema Kurikulumu nastavnoga predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije, (2019, 48) „već se od samoga početka učenja stranog jezika u nižim razredima osnovne škole realiziraju poveznice sa svim odgojno-obrazovnim područjima. U skladu s dobi učenika i njihovim napretkom i znanjima iz svih ostalih predmetnih područja, nastava stranih jezika nastoji integrirati predznanja na primjeren način i učenike potaknuti na povezivanje sadržaja iz drugih predmeta i stranoga jezika.”

Osim nastavnih sadržaja koji su prikazani u Tablici 2, u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva i ishoda sudjeluju i određeni nastavni materijali i mediji. Kada je riječ o nastavnim medijima, za redovite osnovne škole valja istaknuti važnu ulogu udžbenika. Prema Pravilniku o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstva za procjenu

udžbenika i drugih obrazovnih materijala, (2019) udžbenik treba obuhvatiti načela, ciljeve i sve odgojno-obrazovne ishode učenja koji su definirani predmetnim kurikulumom ili vezanim kurikulumskim dokumentima. Udžbenik ima sveobuhvatnu ulogu na nastavi što znači da je njegov zadatak da „pridonosi stjecanju funkcionalnoga znanja, razvijanju učenikovih sposobnosti i vještina rješavanja problema i donošenja odluka, potiče kreativnost i inovativnost te razvoj kritičkog mišljenja i metakognicije” (ibid.). Kako bi navedeno bilo moguće ostvariti, udžbenik upućuje na korištenje metoda aktivnog učenja i raznovrsnih nastavnih strategija. Udžbenik se također temelji na „suvremenim znanstvenim i obrazovnim standardima važnima za potpun i skladan razvoj osobnosti djece i mladih te prenosi informacije na objektivnan, kritički i pluralistički način” (ibid.). Autori Kast i Neuner (1994, prema Blažević, 2007) ističu ključnu ulogu udžbenika na nastavi stranog jezika, odnosno navode da udžbenik utječe na čak 80% nastave stranog jezika u redovitoj osnovnoj školi. Pritom valja napomenuti da se na nastavi ne upotrebljava samo udžbenik, već cijeli udžbenički set koji uključuje i radnu bilježnicu te digitalne i dodatne sadržaje. Udžbenički set odlučuje kako će se nastava stranog jezika u redovitoj školi realizirati, kako će se ostvariti odgojno-obrazovni ciljevi i ishodi, u kojem redoslijedu će se određene teme i nastavni sadržaji pojavljivati na satu, koji će se socijalni oblici rada i drugi nastavni mediji koristiti te na koji način će se provjeravati učnički napredak (Blažević, 2007). Drugim riječima, udžbenički set osigurava sve što je potrebno za realizaciju nastave stranog jezika koja je u skladu s predmetnim kurikulumom, a zadatak učitelja jest omogućiti transfer nastavnog sadržaja iz udžbenika u životnu stvarnost svojih učenika (Storch, 2009).

Za razliku od toga, u waldorfskoj školi se napušta raširena upotreba apersonalnih medija, odnosno pasivnih medija poput udžbenika, sekundarnih izvora ili audiovizualnih nastavnih sredstva (Waldorfska škola, 2018). U waldorfskoj školi, glavni medij jest učitelj koji „čitavo vrijeme treba biti u kontaktu s učenicima i nastojati ostvariti što neposredniji susret učenika i nastavnog sadržaja” (ibid., 10). Susret učenika i nastavnog sadržaja organizira se u tri faze: od prvoga do trećega razreda, nastava se temelji na doživljavanju, promatranju i eksperimentiranju; u četvrtom i petom razredu, učenici opisuju, karakteriziraju i započinju dijalog s gradivom, a od šestog do osmog razreda, potiče se razvoj sposobnosti prosudbe. Dakle, od prvog do trećeg razreda u središtu nastave stoje doživljaj i promatranje, a tek od četvrtog razreda učenici počinju opisivati i

bilježiti nastavne sadržaje koje su već ranije upoznali i promatrali. Na takav način potiče se samostalno upoznavanje, razumijevanje i savladavanje gradiva. Budući da udžbenici “zbiljnost” donose već u transformiranom obliku koji je po mjeri znanstvenog autoriteta, oni oslabljuju takvu mogućnost neposrednog susreta učenika i nastavnog sadržaja. U waldorfskoj školi, nastavni mediji koji posreduju već unaprijed pripremljenu, gotovu i često anonimnu sliku svijeta, zauzimaju neznatno mjesto. Umjesto korištenja udžbenika u kojima su prikazane gotove činjenice i informacije, učenici waldorfske škole sami sažimaju gradivo, izdvajaju bitno, sistematiziraju, opisuju procese i promatrane pojave te koriste dokumente i izvornu literaturu. U vlastite udžbenike, koji nastaju kao rezultat njihova rada, učenici samostalno bilježe otkrivena pravila i zakonitosti određenih nastavnih sadržaja (ibid.).

3. Empirijski dio

3.1. Metodologija istraživanja

Nakon usporedbe obilježja nastave njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi, na temelju Plana i programa rada osnovne waldorfske škole u Zagrebu te Nacionalnog kurikulumu nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije, slijedi empirijski dio ovoga rada. U nastavku će se najprije prikazati istraživački pristup i korištena metoda istraživanja.

Prema Milasu, (2005) postoje dva pristupa istraživanjima: kvantitativni i kvalitativni. Dok se kvantitativna istraživanja koriste mjernim skalama i statističkom analizom podataka, kvalitativna istraživanja zahtijevaju deskriptivni pristup koji uključuje temeljiti opis sudionika i situacija. Drugim riječima, kvantitativna istraživanja služe za testiranje teorije i verifikaciju prediktivnih generalizacija. Za razliku od toga, kvalitativna istraživanja teže izgradnji cjelovite i kompleksne slike pojave koja se proučava u svom prirodnom okruženju s ciljem boljeg razumijevanja ljudskih i socijalnih problema (Halmi, 2003). S obzirom na složenost i suptilnost odgojno-obrazovnih fenomena, u istraživanjima istih nije moguće svesti sve na brojeve i statističke pokazatelje. Kvalitativni se pristup, u istraživanju odgojno-obrazovnog procesa, pokazao vrlo efikasnim (Bognar, 2000). Brojni autori zagovaraju integraciju kvantitativnog i kvalitativnog pristupa kako bi iskoristili prednosti oba pristupa (Creswell i Plano Clark, 2007). Ovo istraživanje temelji se na kvalitativnom pristupu jer je usmjereno upravo na opisivanje i uspoređivanje metoda učenja i poučavanja njemačkog jezika. Za potrebe istraživanja korištena je metoda opservacije ili opažanja. Kod opservacijskih istraživanja sudionici se promatraju u njihovom prirodnom okruženju. Pritom istraživač ne djeluje na predmet opažanja, već samo promatra i prati sudionike, situaciju ili određenu pojavu. Tako prikupljeni podaci trebali bi istraživaču omogućiti da „uđe u situaciju koju opisuje i shvati je” (Cohen i sur., 2007, 305). „S obzirom na uključenost istraživača, razlikuju se dvije glavne podvrste opservacijskih istraživanja: *nesudioničko* i *sudioničko* promatranje“ (Pavlović i Stanojević, 2020, 69). Pri nesudioničkom istraživanju istraživač izbjegava interakcije sa skupinom koju promatra i preuzima ulogu jednosmjernog ogledala, dok se pri sudioničkom promatranju uključuje i postaje aktivni član proučene skupine (Potkonjak, 2014; Cohen i sur., 2007). Opservacijska istraživanja dijele se i prema vrsti

promatranja te mogu biti *nestrukturirana* ili *strukturirana*. Tijekom nestrukturiranog promatranja istraživač bilježi sve što uočava, odnosno sve aspekte situacije. Za razliku od toga, „strukturirano promatranje odnosi se na sustavno promatranje i bilježenje nekih odabranih aspekata situacije“ (Pavlović i Stanojević, 2020, 70). Iako strukturirano opažanje zahtijeva više vremena za pripremu, ono omogućuje veću objektivnost i lakšu usporedbu između promatranih pojava, u odnosu na nestrukturirano opažanje (Cohen i sur. 2007). Prema vrsti promatranja i uključenosti istraživača, ovo istraživanje utemeljeno na strukturiranom nesudioničkom promatranju.

3.1.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

U teorijskom okviru navedena su glavna obilježja waldorfske osnovne škole i redovitih osnovnih škola u Republici Hrvatskoj te značajke i metode ranog učenja stranih jezika. Pritom smo uočili da kurikularna reforma „Škola za život“ implicira brojne promjene u nastavnom procesu koje uključuju i promjene metoda učenja i poučavanja na nastavi stranog jezika. Navedena reforma zagovara nastavu koja dijeli brojne ciljeve s waldorfskom školom. Usporedba Nacionalnog kurikulumu nastavnog predmeta Njemački jezik i Plana i programa za osnovnu waldorfsku školu u Zagrebu, pokazala je da osim sličnosti i dalje postoje i razlike u ciljevima i nastavnom sadržaju tih škola. Cilj ovog istraživanja jest ispitati i usporediti korištene metode učenja i poučavanja na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi. Imajući na umu cilj istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje se metode za rano učenje stranog jezika upotrebljavaju na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi, a koje na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi?
2. U kojoj se mjeri nastava njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi oslanja na nastavne medije i materijale naspram nastave njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi?
3. Koji socijalni oblici rada su dominantni na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi i na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi?

3.1.2. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u jednoj waldorfskoj i jednoj redovitoj osnovnoj školi na području Grada Zagreba. Uzorak istraživanja sastojao se od prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda iz svake škole iz koje je sudjelovala po jedna nastavnica njemačkog jezika. Veličina promatranih razreda prikazana je u Tablici 2. Uzorak je prigodan, a uvjet pri odabiru škola bio je da učenici u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi od svoje prve godine školovanja pohađaju nastavu njemačkog jezika.

Tablica 2. Broj učenika u promatranim razredima

Broj učenika po razrednim odjelima		
Raz.	Waldorfska škola	Redovita škola
1.	18	16
2.	25	20
3.	20	18
4.	22	18

3.1.3. Postupak prikupljanja podataka

S obzirom na prirodu i cilj ovog istraživanja, upotrijebljena je metoda strukturiranog i nesudioničkog opažanja u nastavnom procesu. Korištenjem ove metode, istraživač dobiva neposredan uvid u proučavanu pojavu te istu opaža u svom prirodnom okruženju. Osim toga, znanstveno opažanje uključuje sustavno i nepristrano promatranje koje se provodi u precizno definiranim uvjetima, a rezultati se dokumentiraju prema prethodno utvrđenim pravilima (Milas, 2005). Istraživanje u svrhu ovog diplomskog rada provedeno je tijekom svibnja 2022. godine. Nastavnice su bile unaprijed upoznate s temom i istraživanjem ovoga rada, a nastava se tijekom opažanja odvijala na uobičajeni i prirodan način, bez sudjelovanja istraživača. Ukupno je promatrano šesnaest nastavnih sati, odnosno dva nastavna sata u svakom odabranom razredu. Tijekom opažanja nastavnog sata, vođene su

bilješke o korištenim medijima i metodama za rano učenje stranih jezika te socijalnim oblicima rada. Nakon prikupljanja podataka, uslijedile su analiza i usporedba dobivenih rezultata u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi, koje su opisane u sljedećem poglavlju.

3.1.4. Analiza rezultata

Bilješke nastale tijekom opažanja nastavnih sati najprije su sažimane i strukturirane. Za dio bilježaka određeni su i kodovi, što je vidljivo u Prilogu 1. Nakon sređivanja bilježaka, za svako pojedino istraživačko pitanje napravljena je tablica u kojoj su prikazani prikupljeni podaci za svaki razred.

- 1. Koje se metode za rano učenje stranog jezika upotrebljavaju na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi, a koje na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi?*

Tablica 3. Korištene metode ranog učenja stranog jezika na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi

Raz.	Waldorfska škola		Redovita škola	
	Primjer nastavne aktivnosti	Metoda ranog učenja stranog jezika	Primjer nastavne aktivnosti	Metoda ranog učenja stranog jezika
I. razred	- pjesma „Bruder Jakob“ Učenici najprije pjevaju pjesmu zajedno, a zatim u kanonu. - pjesma „Mein Hut, der hat drei Ecken“ Učenici pjevaju pjesmu s pokretima. Pjesma se nekoliko puta ponavlja. Nakon svakog ponavljanja se određena riječ npr. „Hut“ zamjeni sa pljeskom, lupanjem s nogama, pucketanjem s prstima, itd., odnosno umjesto izgovaranja riječ „Hut“ učenici zaplješću. Isto se nastavi sve dok samo jedna riječ ostaje u pjesmi. - pjesma „Drei Chinesen mit dem Kontrabas“ Učenici zajedno pjevaju pjesmu. Pjesma se nekoliko puta ponavlja te se svaki put svi samoglasnici zamjene za jedan unaprijed određeni. Npr. <i>Dra Chanasan mat dam Kantrabas...</i> - igra pogađanja Učiteljica je izabrala 6 učenika. Ostali učenici sjede u krugu. Učiteljica ostalim učenicima naređuje: <i>Köpfe runter und Finger hoch!</i> Svaki učenik koji je ranije bio izabran sada dodiruje prst jednog od ostalih učenika. Učiteljica zatim daje uputu: <i>Köpfe hoch!</i> Učenici iz kruga koji su osjetili dodir prsta sada žele otkriti tko ih je dodirnuo te postavljaju pitanje: <i>Hast du mich berührt?</i>	pjesma, ritam pjesma, pokret, ritam pjesma, igra, pokret igra	- pjesma „Das Lied von den Jahreszeiten“ Učenici zajedno pjevaju pjesmu. - pjesma „Es war einmal eine Mutter“ Učenici pjevaju pjesmu. Najprije svi zajedno, zatim u grupama. - igra razvrstavanja Učenici su podijeljeni u grupe. Svaka grupa dobije kartice sa slikama te ih stavlja u točan redoslijed.	pjesma pjesma igra

2.razred	- recitacija „Rechte Hand und linke Hand“ Učenici ritmički i sa pokretima recitiraju sljedeći tekst: <i>Rechte Hand und linke Hand das sind zwei.</i> <i>Rechte Hand und linke Hand schaffen froh und frei.</i> <i>Rechte Hand und linke Hand soll'n sich fleißig regen, eine kommt der andern Hand helfend stets entgegen.</i> <i>Rechter Fuß und linker Fuß das sind zwei.</i> <i>Rechter Fuß und linker Fuß stapfen froh und frei.</i> <i>Rechter Fuß und linker Fuß, tragt mich aller Wegen.</i> <i>Fester Tritt und Schritt für Schritt gutem Ziel entgegen.</i>	ritam, pokret	- igra „Köperteile“ Jedan učenik dobrovoljno dolazi ispred razreda. Učiteljica kaže: <i>Er ist jetzt unser Model!</i> Zatim daje ostalim učenicima uputu da navode različite dijelove tijela na njemačkom jeziku. Učenik koji stoji ispred razreda na sebi pokazuje dijelove tijela koje navode ostali učenici.	igra
	- igra „Tag und Nacht“ Svi učenici stoje u redu. Učiteljica izgovara riječi „Tag“ i „Nacht“. Kad kaže „Tag“ učenici trebaju ustati, a kad kaže „Nacht“ trebaju čučnuti. Učenik koji pogriješi ispada, a zadnji koji ostaje je pobjednik.	igra, pokret	- pjesma „Der Körperteil Blues“ Učenici zajedno slušaju pjesmu.	pjesma
	- igra „Katze und Maus“ Učenici sjede u krugu. Učiteljica izabere jednog učenika koji dobije ulogu mačke i ukloni njegovu stolicu. Svi ostali učenici glume miševe. Učiteljica kaže: <i>Die Katze schläft, die Mäuse gehen tanzen.</i> Učenik koji ima ulogu mačke leži u sredini kruga i zatvori oči. Ostali učenici ustaju i plešu oko njega. Kada učiteljica kaže: <i>Die Katze ist wach!</i> Svi učenici trebaju brzo pronaći praznu stolicu. Učenik koji ostaje bez stolice sljedeći glumi mačku.	Igra, pokret		
	- ritmična aktivnost Učenici stoje u krugu. Učenici nogama lupaju u pod i plješću određeni ritam. Pritom broje na	ritam, pokret		

	njemačkome jeziku od 1 do 20 i natrag od 20 do 1.			
3. razred	- igra „Handwerker-Spiel“ Učenici ustaju i zbornu recitiraju tekst. Recitacija je izrazito ritmička i popraćena pokretima. <i>Schmiede: Ping und pang und ping und pang, tönt der Schmiede Hammerklang. Heiß das Eisen, heiß die Glut, fass es mit der Zange gut! Auf den Amboss kommt es dann, kraftvoll tönt der Hammerklang: Ping und pang und ping und pang.</i> <i>Schuster: In der Werkstatt nebenan klopft auch ein Hämmerlein, doch die Schläge sind nur klein: poch, poch, poch, POCH, poch, poch, poch, POCH, die Sohle hat ein großes Loch. Hier ist eine Naht gerissen, dort die Kuppe fast zerschissen, dünn die Spitze, schieß die Hacke! Komm, mein Hämmerlein, und schaffe!</i> <i>Meister Schuster weiß hier Rat, weil er gutes Leder hat. Poch, poch, poch, POCH, zu das Loch!</i> <i>Tischler: Zisch, zisch, zisch – zisch, zisch, zisch, der Tischler hobelt Bank und Tisch. Er sägt genau nach Maß das Brett. Was wird wohl draus? Ein Stuhl? Ein Bett? Er hobelt, raspelt, feilt und leimt, er schmirgelt, lackt, poliert es fein. Und fertig ist der schöne Tisch – die Arbeit duftet noch ganz frisch.</i> - pjesma „Kuckuck, Kuckuck, ruf's aus dem Wald“ Učenici pjesmu najprije pjevaju svi zajedno, a zatim u kanonu.	igra, ritam, pokret, imerzija pjesma, ritam	Nisu korištene metode za rano učenje stranog jezika.	

4.razred	- pjesma „Grün, grün, grün sind alle meine Kleider“ Učenici zajedno pjevaju pjesmu. Učiteljica pritom prolazi kroz razred. Kada se u pjesmi spominje određena boja, svi učenici koji nose odjeću u toj boji, pridruže se učiteljici. -ritmična aktivnost Svi učenici ustaju. Učenici u određenom ritmu lupaju nogama i plješću te izgovaraju nazive za mjesece u godini a njemačkom jeziku. - igra „Wer bin ich?“ Grupa od pet učenika izađe iz razreda. Kada se grupa učenika vrati u razred izgovara sljedeću rečenicu: <i>Wir kommen aus dem Morgenland, die Sonne hat uns braungebrannt, und wir haben sooo große Ohren, Herr Meister gib uns Arbeit, sonst gehen wir verloren.</i> Ostali učenici odgovore: <i>Zeigt euer Handwerk!</i> Grupa učenika koja je prethodno izašla iz razreda pantomimom pokazuje određeni zanat, dok ostali učenici pogađaju. - igra „Bingo“ sa slikama	pjesma, pokret ritam, pokret igra, dramska igra, pokret, ritam igra		
	- recitacija „Drei Brüder und drei Schwestern“ Učenici ritmički recitiraju tekst: <i>Es waren einmal drei Brüder. Der erste der hieß Zapp, der zweite der hieß Zapplalapp, der dritte der hieß Zapplalaplonibi.</i> <i>Es waren einmal drei Schwestern. Die erste die hieß Zipp, die zweite die hieß Zipplilipp, die dritte die hieß Zipplilipplinibi.</i> <i>Da nahm der Zapp die Zipp, der Zapplalapp die Zipplilipp,</i>	ritam	Nisu korištene metode za rano učenje stranog jezika.	

	<i>der Zapplalapplalonibi die Zipplilipplilinibi.</i> - pjesma „Alle Vögel sind schon da“ Najprije svi učenici zajedno pjevaju pjesmu, a zatim u kanonu. Kod zadnjih slogova učenici zaplješću. - matematički zadatak Na ploči u razredu piše sljedeći matematički zadatak: $2526 \div 6 =$ Učiteljica postavlja pitanje: <i>Wie viel ist das?</i> Učenici odgovore: <i>vierhunderteinundzwanzig.</i> Učiteljica na ploču zapiše druge računske zadatke te koristi njemačke nazive za različite računske operacije (<i>minus, plus, durch, mal</i>). Učenici kažu odgovore na njemačkom jeziku.	pjesma, ritam imerzija		
--	---	--	--	--

U teorijskom dijelu ovoga rada, opisano je nekoliko metoda za rano učenje stranog jezika koje potiču njegovo prirodno učenje: naracija, imerzija, igra, dramska igra, ritam, pokret i pjesma. Prvim istraživačkim pitanjem, željelo se ispitati koje se od navedenih metoda pojavljuju na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj školi, a koje na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi. U Tablici 3., prikazani su primjeri nastavnih aktivnosti koji su prikupljeni tijekom opažanja nastave, a temelje se na spomenutim metodama za rano učenje stranog jezika. Rezultati u Tablici 3. pokazuju kako pjesma, ritam, pokret i igra čine sastavni dio nastave njemačkog jezika u waldorfskoj školi. Jedna aktivnost često povezuje više metoda pa tako pjesme uključuju pokrete ili ritmičke izazove. Može se utvrditi da se u četvrtom razredu smanjuju pokreti i igre. U redovitoj školi, uočeno je vidno manje nastavnih aktivnosti koje uključuju metode za rano učenje stranog jezika. Naime, samo na nastavi u prvom i drugom razredu primijećene su pojedine igre i pjesme koje, za razliku od pjesama na nastavi u waldorfskoj školi, ne uključuju pokrete ili ritmičke aktivnosti. Naracija nije opažana ni u waldorfskoj ni u redovitoj školi.

2. U kojoj mjeri se nastava njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi oslanja na nastavne medije i materijale naspram nastave njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi?

Tablica 4. Korišteni nastavni mediji i materijali na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi

Raz.	Korišteni nastavni mediji i materijali	
	Waldorfska škola	Redovita škola
1.razred	- nisu korišteni nastavni mediji i materijali	- udžbenik „Auf die Plätze, fertig, los 1“ - radna bilježnica „Auf die Plätze, fertig, los 1“ - PowerPoint prezentacija sa slikama i zadacima - audiozapis „Das Lied von den Jahreszeiten“ - audiovizualni zapis pjesme „Es war eine Mutter“ https://www.youtube.com/watch?v=IPN1DIS1-Pk&ab_channel=Singmitmir-Kinderlieder - kartice sa slikama koje se pojavljuju u audiovizualnom zapisu - radni list
2.razred	- nisu korišteni nastavni mediji i materijali	- udžbenik „Auf die Plätze, fertig, los 2“ - radna bilježnica „Auf die Plätze, fertig, los 2“ - PowerPoint prezentacija sa slikama i zadacima - audiovizualni zapis „Wir malen ein Monster“ https://www.youtube.com/watch?v=lr5mOs4y6Ss&ab_channel=AndreaThionville - ploča
3.razred	- kartice sa slikama	- udžbenik „Auf die Plätze, fertig, los 3“ - radna bilježnica „Auf die Plätze, fertig, los 3“ - PowerPoint prezentacija sa slikama, zadacima te kratkim rečenicama i dijalogom - audiozapis „Was essen die Kinder?“
4.razred	- ploča - učeničke bilježnice	- udžbenik „Auf die Plätze, fertig, los 4“ - audiozapis „Was macht Familie Bauer?“ - ploča - izvorni predmeti (der Tisch, die Tafel, der Schrank, die Tür)

Drugim istraživačkim pitanjem nastojalo se usporediti u kojoj mjeri se nastava njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi oslanja na medije. Rezultati opažanja prikazani u Tablici 3 pokazuju da u prvom i drugom razredu waldorfske osnovne škole nije korišten ni jedan oblik medija, odnosno jedini medij bila je sama nastavnica. Sve se pjevalo a capella, a ritam se pljeskao rukama ili su učenici udarali nogama u pod, odnosno koristili su samo vlastito tijelo. U trećem razredu je naglasak i dalje na samoj nastavnici, no za određenu igru korištene su kartice sa slikama. Tek od četvrtog razreda nastavnica koristi ploču, a učenici posjeduju bilježnice u koje crtaju te zapisuju rečenice i zadatke

koje su zajedno s nastavnicom formulirali na satu. Za razliku od toga, na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi pojavljuju se brojni i raznoliki mediji od prvog razreda (vidi Tablica 4). Osim udžbenika, koji je upotrebljen gotovo na svakom nastavnom satu, uočene su i radne bilježnice, auditivni mediji, audiovizualni mediji te digitalni mediji u obliku interaktivnih PowerPoint prezentacija. Dakle, nastava njemačkog jezika u waldorfskoj školi se znatno manje ili uopće ne oslanja na medije naspram nastave u redovitoj školi u kojoj se mediji koriste na svakom nastavnom satu.

3. *Koji socijalni oblici rada su dominantni na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi i na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi?*

Tablica 5. Korišteni socijalni oblici rada na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi

Raz.	Korišteni socijalni oblici rada	
	Waldorfska škola	Redovita škola
1.razred	- nastava u plenumu (svi učenici su zajedno u krugu)	- frontalni rad - nastava u plenumu - grupni rad - rad u paru
2.razred	- nastava u plenumu (svi učenici su zajedno u krugu)	- frontalni rad - nastava u plenumu - individualni rad
3.razred	- nastava u plenumu - grupni rad	- frontalni rad - individualni rad
4.razred	- frontalni rad - nastava u plenumu	- frontalni rad - nastava u plenumu - individualni rad

Trećim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi koji su socijalni oblici rada dominantni na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi. Rezultati navedeni u Tablici 5. pokazuju da na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj školi prevladava socijalni oblik rada nastave u plenumu. Učionice prvog i drugog razreda ne posjeduju školske klupe pa učenici zajedno s nastavnicom tvore krug u kojem se odvija cijeli nastavni sat. U trećem razredu se osim nastave u plenumu koristi i grupni rad, dok se u četvrtom razredu pojavljuje frontalni oblik rada. S druge strane, u redovitoj osnovnoj školi se frontalni oblik rada primjenjuje od prvog razreda te čini dominantan socijalni

oblik rada, a zatim slijedi nastava u plenumu. Frontalni rad i nastava u plenumu nisu jedini korišteni socijalni oblici rada, već se nadopunjuju s grupnim ili individualnim radom te radom u paru.

4. Rasprava

Nakon analize dobivenih rezultata, u ovome će se poglavlju prokomentirati i usporediti određeni podaci, kako bi se dobili jasni odgovori na postavljena istraživačka pitanja.

Prvo istraživačko pitanje glasi: *Koje metode za rano učenje stranog jezika se upotrebljavaju na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi, a koje na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi?* Brojna istraživanja ustanovila su da je kod djece dominantna desna moždana polutka u kojoj se, između ostalog, nalazi i centar za maštu, cjelovito mišljenje te kreativnost, ritam i pokret. Imajući na umu navedenu činjenicu, autor Velički (2006) naglašava važnost aktivnosti kojima upravlja desna moždana polutka na nastavi njemačkog jezika u ranoj školskoj dobi, kako bi učenje u najvećoj mogućoj mjeri bilo primjereno i prirodno. Primjereno i prirodno učenje stranog jezika može se potaknuti različitim metodama, od kojih je u ovome istraživanju fokus stavljen na naraciju, imerziju, igru i dramsku igru te pjesmu, ritam i pokret.

Analiza rezultata pokazala je da navedene metode imaju ključnu ulogu na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj školi. Utvrđeno je da se igra, pjesma, ritam i pokret sve do trećeg razreda nalaze u središtu nastave. Iako u četvrtom razredu više nisu uočene igre i pokreti, pjesme, ritam i imerzija i dalje čine dio nastavnog sata. Takva nastava je u skladu sa specifičnim potrebama djece u ranim fazama njihovog školovanja jer zadovoljava djetetove potrebe za igranjem, kretanjem i aktivnošću (Nürnberger Empfehlungen, 2010 prema Aleksa Varga i Molnar, 2022). Na nastavi u waldorfskoj školi, zapažene su autentične njemačke igre kojima je prvenstveni cilj zabava, a ne učenje. Takve igre na nastavi omogućuju spontano i nesvjesno učenje (Kleppin, 2003). Na nastavi se također upotrebljava dramska igra prilikom koje djeca preuzimaju određene uloge kako bi se doista uživjela u njemački jezik. Nadalje, rezultati istraživanja pokazuju da se pjesme pojavljuju na nastavi svakog promatranog razreda. Pritom se do trećeg razreda pjevanje uvijek povezuje s pokretima i/ili ritmičnim elementima. Uključivanje pokreta i ritma učenicima omogućuje vizualizaciju jezičnog gradiva i učenje svim svojim osjetilima (Velički, 2006). Osim prilikom pjevanja, ritmični elementi koriste se i tijekom recitacija. Dakle, na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj školi, ritmični se elementi pojavljuju u brojnim aktivnostima, što prema Sekelj (2011 prema Prodan, 2018) pridonosi usvajanju ispravnog izgovora i naglašavanja riječi. Prikupljeni podaci pokazuju da se do

trećeg razreda primjenjuju brojne aktivnosti koje uključuju pokrete tijela, odnosno primjenjuje se metoda TPR-a (Aleksa Varga i Molnar, 2022). Prirodnom upoznavanju stranog jezika u ranoj školskoj dobi također pridonose situacije u kojima ciljni jezik nije sadržaj, već sredstvo nastave (Chighini i Kitsch, 2009). Primjer takve situacije opažen je u waldorfskoj školi kada su učenici na nastavi njemačkog jezika rješavali matematičke zadatke, što Wode (1996) naziva imerzijom. Rezultati istraživanja u skladu su s ciljevima navedenim u Nastavnom planu i programu za osnovnu waldorfsku školu, (Waldorfska škola u Zagrebu, 2018) koji u središte nastave ne stavlja čitanje i pisanje, već pjevanje, stihove te igre na stranom jeziku. Analiza prikupljenih podataka na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi pokazuje da se metode za rano učenje stranog jezika upotrebljavaju u manjoj mjeri, nego što je to slučaj u waldorfskoj školi. Samo u prvom i drugom razredu uočene su pjesme i igre. Valja napomenuti da pjevanje nije bilo popraćeno pokretima tijela ili ritmičnim elementima, već su učenici sjedili na svojim mjestima. Igre koje su tijekom istraživanja opažane na nastavi usmjerene su prema učenju jezika te nisu autentične, iako kurikularna reforma „Škola za život“ zagovara razvijanje jezičnih kompetencija u autentičnim situacijama (Hutz, 2020). Može se zaključiti da waldorfska škola na nastavi njemačkog jezika koristi brojne metode za rano učenje stranog jezika u različitim kombinacijama koje se od četvrtoga razreda počinju smanjivati. Za razliku od toga, u redovitoj osnovnoj školi uočene su isključivo pjesme i igre u prvom i drugom razredu. Budući da se one ne koriste u kombinaciji s drugim metodama, primjerice pokretom, nije iskorišten puni potencijal određenih aktivnosti te nije zadovoljena djetetova potreba za kinestetičkim aktivnostima. U obje škole, čitavi razredi su uključeni u igre ili pjesme što doprinosi motivaciji, a time i koncentraciji učenika (Dauvillier i Levy-Hillerich, 2004).

Budući da djeca uče putem osjetilnih kanala, na nastavi stranog jezika u ranoj školskoj dobi valja koristiti didaktičke instrumente koji uključuju različita osjetila, odnosno raznolike nastavne medije (Velički, 2006). Nastavni mediji dijele se na vizualne, auditivne, audiovizualne te digitalne medije (Bognar i Matijević, 2002; Palekčić, 2000). Moguća je i raspodjela na autentične i neautentične medije, odnosno na medije koji su stvoreni u nenastavne i one koji su stvoreni u nastavne svrhe (Aleksa Varga i Molnar, 2022). Autorica Doutlik (2015) navodi da u waldorfskoj školi glavni medij čini sam učitelj, dok se audiovizualni i digitalni mediji zbog slabe uključenosti osjetila ne koriste.

Waldorfska škola također ne upotrebljava standardizirane udžbenike, već učenici sami sastavljaju bilježnice za epohe koje služe kao individualni udžbenici (Carlgren, 1990). U redovitim osnovnim školama, udžbenici i radne bilježnice služe kao temelj nastavnog sata. Osim udžbenika i radne bilježnice danas se upotrebljavaju i elektronički udžbenici te razni suvremeni mediji (Rösel i Würffel, 2014). Kako bi nastava bila u skladu s modernim društvom, kurikularna reforma „Škola za život“ dodatno uvodi brojne digitalne medije u proces usvajanja jezika (Hutz, 2020). S obzirom na to da waldorfska i redovita škola zauzimaju različite stavove u vezi nastavnih medija, drugo istraživačko pitanje je sljedeće: *U kojoj mjeri se nastava njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi oslanja na nastavne medije i materijale naspram nastave njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi?* Analizom podataka ustanovilo se da na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj školi do trećeg razreda nisu korišteni nastavni mediji. Jedini medij bila je nastavnica koja je tijekom nastavnog sata isključivo koristila njemački jezik, dok su ju učenici oponašali. Takav način učenja stranog jezika, koji se ostvaruje oponašanjem i u središte stavlja komunikaciju na ciljnom jeziku, naziva se direktnom metodom (Neuner i Hunfeld, 1993). Rezultati pokazuju da se tek od četvrtoga razreda na nastavi upotrebljavaju bilježnice, odnosno da učenici u četvrtom razredu kreću zapisivati i obrađivati jezične strukture. Dakle, do trećeg razreda, nastava je isključivo usmjerena na spontano i nesvjesno učenje putem oponašanja nastavnice. U četvrtom razredu, nakon što su učenici već doživjeli strukture stranog jezika, pojavljuje se svjesno upoznavanje s njegovim gramatičkim strukturama. Kao što autori Seitz i Hutz (1997) opisuju, apstrakciji, odnosno gramatici, prethode konkretne radnje i osjetilna opažanja. Dakle, u waldorfskoj se školi prirodan način učenja stranog jezika i uključivanje raznih osjetila, ne osigurava putem medija, nego poticanjem raznih tehnika slušanja, vlastite aktivnosti i pokretima tijela. Izostavljanje medija iz nastave ima i određene nedostatke. Primjerice, učenici su zakinuti jer ne slušaju dijaloge izvornih govornika njemačkog jezika, ne razvijaju medijsku kompetenciju i vještine rukovanja računalom te ne uče koristiti se udžbenicima. Neke se izvorne stvarnosti ne mogu unijeti u učionicu pa učitelju može biti otežano određene nastavne sadržaje dočarati isključivo riječima, što može dovesti do nepotpunih ili krivih predodžba učenika (Doutlik, 2015). Nasuprot tome, nastava njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi oslanja se na brojne i različite nastavne medije. Prema rezultatima istraživanja, najveći se broj medija upotrebljava u prvom i drugom razredu. Osim

udžbenika i radne bilježnice, nastavni proces se obogaćuje PowerPoint prezentacijama te vizualnim, auditivnim i audiovizualnim medijima. U trećem i četvrtom razredu se broj korištenih medija smanjuje, no nastavni mediji i dalje ostaju raznoliki. Udžbenici, radni listovi i prezentacije sadrže brojne ilustracije, što prema dokumentu *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (2010 prema Aleksa Varga i Molnar, 2022) pridonosi lakšem razumijevanju nastavnog sadržaja. Budući da se djeca obično mogu kratko koncentrirati, upotreba različitih medija doprinosi dinamici nastavnog sata te održavanju pažnje i motivacije učenika (ibid.). Zaključno možemo reći da se u waldorfskoj školi nastava njemačkog jezika u nižim razredima ne oslanja na medije jer je jedini nastavni medij zapravo sam učitelj. Učenici pjevaju isključivo a capella te vlastitim tijelom, odnosno pljeskanjem ili udaranjem nogama u pod, proizvede odgovarajući ritam. U redovitoj školi su naspram tome uočene sve spomenute vrste nastavnih medija.

Nastavni sat može uključivati različite socijalne oblike rada. Kada je riječ o socijalnim oblicima rada, najčešće se razlikuju frontalni rad, nastava u plenumu, individualni rad, rad u paru te grupni rad i rad u skupinama. Svaki oblik rada ima svoje prednosti i nedostatke (Meyer, 2002). Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije predlaže korištenje različitih socijalnih oblika rada te ističe kako je „uporaba jezika društvena aktivnost koja učenicima pruža mogućnost razvijanja društvenih vještina poput rada u paru ili skupinama“ (Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019, 53). Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu (2018) također zagovara izmjenu i kombinaciju različitih socijalnih oblika rada kako bi nastava postigla veću didaktičku fleksibilnost. Dakle, obje škole zalažu se za korištenje većeg broja socijalnih oblika rada, ali se nastava temelji na različitim aktivnostima i nastavnim sadržajima. S obzirom na to da se različite aktivnosti u pravilu ostvaruju različitim socijalnim oblicima rada, treće istraživačko pitanje glasi: *Koji socijalni oblici rada su dominantni na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi i na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi?* Analiza prikupljenih podataka pokazala je da se na opažanim nastavnim satima u waldorfskoj školi pretežito koristila nastava u plenumu. Zanimljivo je to da se u učionicama prvog i drugog razreda nisu nalazile klupe, već su učenici zajedno s nastavnicom tvorili krug u sredini učionice. Sve aktivnosti provedene su u krugu na način da svi učenici aktivno sudjeluju, što prema autoricama Aleksa Varga i Molnar (2022)

doprinosi motivaciji učenika. Osim motivacije, zajedničke aktivnosti i igre koje su organizirane u plenumu pružaju i brojne odgojno-socijalne elemente jer potiču dijalog, komunikaciju, kreativnost i zabavu, pružaju priliku za učenje o različitostima i razvijanje poštovanja prema drugima te pomažu u razvoju povjerenja i povezanosti između učenika i nastavnika (Waldorfska škola, 2018). Dakle, nastava u plenumu učenike potiče na uključivanje i zajedničko obavljanje aktivnosti te omogućuje razvoj brojnih socijalnih vještina. Aktivnosti poput zbornog recitiranja i govorenja, učenicima daju sigurnost, ohrabruju ih i smanjuju strah od izražavanja na stranom jeziku (ibid.). U redovitoj osnovnoj školi, nastava u plenumu također zauzima važno mjesto, no dominantan socijalni oblik rada čini frontalni rad koji se pojavljuje na svakom nastavnom satu. Budući da frontalni rad uglavnom podrazumijeva jednosmjernu komunikaciju i manju uključenost učenika, isti se na svakom promatranom satu kombinira nastavom u plenumu, individualnim ili grupnim radom te radom u paru. Takvo kombiniranje socijalnih oblika rada može doprinositi razvoju komunikacijskih i socijalnih vještina (Bognar i Matijević, 2005). Dakle, na treće istraživačko pitanje može se odgovoriti da je nastava u plenumu dominantan socijalni oblik rada u waldorfskoj osnovnoj školi. Za razliku od toga, u redovitoj osnovnoj školi dominantan je frontalni oblik rada koje se nadopunjuje nastavom u plenumu, individualnim i grupnim radom ili radom u paru.

Usporedbom svih dobivenih odgovora može se zaključiti da na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi postoje određene razlike u svim istraženim područjima. Dok je waldorfska škola usmjerena na korištenje različitih metoda za rano učenje stranog jezika, redovita škola naglasak stavlja na brojne i suvremene nastavne medije. Na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj osnovnoj školi izmjenjuju se brojne aktivnosti koje zadovoljavaju dječju potrebu za igrom i kretanjem. Tijekom promatranih sati nisu uočeni raznoliki socijalni oblici rada, već se nastava pretežno temelji na nastavi u plenumu. Iako nastava u plenumu omogućuje razvoj pojedinih socijalnih i suradničkih vještina, nije pogodna za razvoj samostalnosti. Frontalni oblik rada se zajedno s bilježnicama pojavljuje tek u četvrtom razredu, kada učenici započinju „osvijestiti do tada nesvjesno usvajane sadržaje” (Waldorfska škola, 2018, 30). S druge strane, na nastavi njemačkog jezika u redovitoj osnovnoj školi, frontalni oblik rada dominantan je od prvoga razreda. Važno je naglasiti da su na svakom od promatranih nastavnih sati kombinirani različiti socijalni oblici rada, što učenicima pruža razne prilike za razvoj brojnih socijalnih

vještina i samostalnosti. Koriste se i brojni mediji koji uključuju različita osjetila, ali su pritom zapostavljene igre, ritam i pokret. Djeca su tijekom igre aktivna, uključena i motivirana te nesvjesno i prirodno usvajaju strani jezik. S obzirom na to da je motivacija neizostavan faktor za uspješan nastavni proces, važno je motivirati učenike za učenje stranog jezika. Autorica Doutlik (2015) smatra da sama primjena suvremenih medija nastavu ne čini suvremenom, nego da nastave postaje učinkovita tek upotrebom primjerenih metoda za rano učenje stranih jezika. Dakle, potrebno je prikladne medije nadopuniti korištenjem metoda za rano učenje stranog jezika, kako bi nastava bila u skladu s djetetovim potrebama i zainteresirala ga za učenje stranog jezika.

Kako bi se dobila što preciznija slika dobivenih rezultata, važno je naglasiti ograničenja provedenog istraživanja. S obzirom na to da su u istraživanju sudjelovale samo dvije nastavnice, odnosno jedna waldorfska nastavnica i jedna nastavnica u redovitoj osnovnoj školi, uzorak nije reprezentativan te se rezultati ovoga istraživanja ne mogu generalizirati. Iako je provedeno istraživanje kvalitativno te njegova namjera nije ni bila generalizacija, veći bi uzorak omogućio cjelovitiju sliku i bolji uvid u praksu. Opaženo je ukupno 16 nastavnih sati, odnosno 8 nastavnih sati u waldorfskoj i 8 nastavnih sati u redovitoj osnovnoj školi. Budući da se svaki nastavni sat razlikuje od onog prethodnog, ponavljanjem opažanja dobiveni rezultati mogli bi odstupati od rezultata prikazanih u ovome radu. Kao mogući nedostatak valja spomenuti i to što je korištena metoda bihevioristička i isključuje bilo kakvo navođenje osobnosti, namjera ili motivacije nastavnica, iako svi nabrojeni faktori mogu utjecati na opažani nastavni proces (Cohen i sur., 2007). Osim toga, valja napomenuti potencijalnu opasnost od subjektivnosti istraživača tijekom provođenja i analize kvalitativnog istraživanja. Važno je imati na umu da određena doza nepouzdanosti može nastati kroz „halo-efekt, centralnu tendenciju ili sklonost opažača k izbjegavanju krajnjih kategorija ili efekt skorašnjosti - kada su opažači više pod utjecajem nedavnih događaja, nego događaja koji su se dogodili prije” (Cohen i sur., 309).

5. Zaključak

Ovim radom nastojalo se usporediti korištene metode učenja i poučavanja na nastavi njemačkog jezika u jednoj alternativnoj školi, odnosno waldorfskoj školi i redovitoj osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj. Waldorfsku školu utemeljio je Rudolf Steiner koji se zalagao za učenje glavom, srcem i rukama, odnosno učenje kojim se stječu razna iskustva kako bi učenici razumjeli pojave i procese u svom okruženju te bili pripremljeni za život koji ih očekuje. Pritom se waldorfska škola usredotočuje na jačanje snaga i sposobnosti koje su karakteristične za djecu određene dobi. Stoga odgojno-obrazovne metode prilagođava stupnju razvoja djetetove svijesti. Nastava je organizirana po epohama, a umjesto unificiranih udžbenika, učenici izrađuju vlastite udžbenike, odnosno bilježnice za epohu. Waldorfski učitelj ima veliku odgovornost i autonomiju, a od njega se očekuje da prepoznaje individualnost svakog učenika i pruža mu optimalnu podršku za zdrav razvoj. Osim učitelja, važnu ulogu imaju i roditelji koji čine aktivne partnere učiteljima u odgojno-obrazovnom procesu vlastite djece. Kada je riječ o stranim jezicima, glavnu svrhu učenja stranih jezika čini razvijanje fleksibilnog načina razmišljanja kroz shvaćanje da se ista ideja može izraziti na različite načine, tj. različitim zvučnim sredstvima. S druge strane, nastava u redovitim osnovnim školama u Republici Hrvatskoj organizirana je po predmetima, koristeći predmetno-satni sustav. Sve češće se na nastavi koriste računala, tableti, pametne ploče, pametni telefoni i razne aplikacije ili digitalne igre kako bi se nastava modernizirala. Sve veći značaj digitalnih medija na nastavi često se opravdava olakšavanjem učenja i potrebom za povećanom razinom informatičke pismenosti među mladima. Osim suvremenim medijima, obrazovni sustav Republike Hrvatske nastoji se unaprijediti cjelovitom kurikularnom reformom „Škola za život“. Navedena reforma teži osiguravanju smislenijeg obrazovanja koje je usklađeno s interesima djece te zahtjevima suvremenog života i tržišta rada. Zanimljivo je to što „Škola za život“ želi ostvariti brojne ciljeve koji su slični obilježjima waldorfske škole, poput obrazovanja usmjerenog prema djetetovim mogućnostima, veće autonomije učitelja i bolje suradnje između roditelja i učitelja. Reforma implicira i brojne promjene u načinu na koji se poučava strani jezik. Naglasak se stavlja na aktivno učenje, razvoj sposobnosti komunikacije i stjecanju međukulturalne kompetencije. Također, metodičko-didaktički aspekt nastave dobiva jednaku važnost kao i ishodi nastave. Stoga se zagovara

korištenje novih nastavnih metoda, materijala i raznih socijalnih oblika rada koji su prilagođeni potrebama i mogućnostima učenika.

Kako bi se bolje razumjele razlike u pristupu obrazovanju i načinu rada na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi, provedena je usporedba Nastavnog plana i programa za osnovnu waldorfsku školu i Kurikuluma nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije. Iako je usporedba pokazala da obje škole dijele brojne ciljeve, prema istraživanju prezentiranom u ovome radu uviđa se postojanje određenih razlika na nastavi njemačkog jezika u waldorfskoj i redovitoj osnovnoj školi. Waldorfska škola ističe se po korištenju brojnih metoda za rano učenje stranog jezika. Stoga u središtu nastave stoje igra, kretanje, pjevanje i recitiranje. Za razliku od toga, redovita škola nije u tolikoj mjeri usmjerena na metode, već naglasak stavlja na korištenje brojnih i suvremenih nastavnih medija. Dakle, u redovitoj školi se nastava od prvog razreda ostvaruje pomoću raznih nastavnih sredstava, dok u waldorfskoj školi glavni medij čini sam nastavnik. Postoje razlike i u socijalnim oblicima rada koji se pojavljuju na nastavi. U waldorfskoj školi dominantan socijalni oblik rada čini nastava u plenumu, dok je u redovitoj školi nastava najčešće organizirana frontalnim oblikom rada koji se povremeno nadopunjuje drugim oblicima rada.

Budući da nastavne aktivnosti koje se temelje na metodama za rano učenje stranog jezika omogućuju spontano i nesvjesno učenje te doprinose motivaciji učenika, smatram da bi redovita škola navedenim metodama trebala posvetiti više pažnje. Pomoću takvih metoda učenici nastavu njemačkog jezika ne doživljavaju kao obavezu, već igru i zabavu u kojoj aktivno i voljno sudjeluju. Nastava nižih razreda osnovne škole trebala bi se temeljiti na aktivnostima koje kontrolira desna moždana polutka, kako bi se učenicima omogućilo prirodno učenje jezika. U suprotnome se smanjuju interes i entuzijizam učenika te učinkovitost cjelokupnog nastavnog procesa jer on nije usklađen s mogućnostima i potrebama djece u ranim fazama učenja. Kako bi se privukla pažnja učenika, u redovitoj se školi često poseže za suvremenim medijima. No, mediji se uglavnom konzumiraju pasivno ili zahtijevaju minimalnu aktivnost učenika. Stoga smatram da digitalni mediji ne mogu postići učinak igre, pokreta ili pjesme u kojoj učenici sudjeluju sa cijelim svojim bićem. Iako tehnologija danas brzo napreduje i zauzima važno mjesto u našoj svakodnevnici, valja imati na umu da ona ne može zadovoljiti sve djetetove potrebe i nije neizbježna za uspješno usvajanje stranog jezika, dok su igra, veselje i vlastita aktivnost

itekako nužni. Usprkos tome, suvremeni mediji potencijalno mogu doprinijeti unapređenju nastave stranog jezika i učenicima, primjerice, omogućiti slušanje izvornih govornika njemačkog jezika. S obzirom na navedeno, može se zaključiti kako u obje škole postoji određeni prostor za napredak. Kako bi se taj napredak ostvario, važno je biti otvoreni za upoznavanje drugačijih pogleda na odgoj i obrazovanje te prihvaćanje i implementaciju vrijednih metoda ili ideja u vlastitu nastavnu praksu.

U ovom istraživanju korištena je metoda strukturiranog opažanja. Budući da je istraživač prilikom strukturiranog opažanja pasivan i nenametljiv, ono predstavlja prikladnu metodu za usporedbu i stjecanje realnog uvida u situacije ili pojave (Cohen i sur., 2007). Međutim, korištena metoda ima i određene nedostatke. Mogući nedostatak čini utjecaj promatrača na subjekt istraživanja, odnosno samo prisustvo istraživača može promijeniti promatranu situaciju. Osim toga, metoda opažanja se u velikoj mjeri oslanja na interpretaciju samog opažača. Stoga postoji određena opasnost od subjektivnosti prilikom obrade podataka. Spomenula bih i izostavljanje faktora osobnosti, namjere i motivacije nastavnica koji mogu utjecati na odabrane metode, socijalne oblike rada ili nastavne materijale (ibid.).

Unatoč navedenim ograničenjima, smatram da su rezultati ovoga rada doprinijeli boljem uvidu u razlike i sličnosti korištenih metoda učenja i poučavanja njemačkog jezika u alternativnim i redovitim osnovnim školama. Provedeno istraživanje može poslužiti kao temelj za provođenje budućih istraživanja koja se bave istom ili sličnom temom, ali u drugoj alternativnoj školi ili na većem uzorku. Smatram da bi također bilo poželjno provesti istraživanje koje se temelji na nestrukturiranom opažanju kako bi se smanjila selektivnost i omogućilo uviđanje šire slike. Takva istraživanja mogu pridonositi prepoznavanju prednosti i nedostataka vlastite nastavne prakse te biti poticaj za implementaciju vrijednih ideja i unapređenje učinkovitosti nastave stranog jezika.

6. Literatura

Aleksa Varga, M. i Molnar, D. (2022). *Nastava stranog jezika u ranoj školskoj dobi*. Školska knjiga.

Bakota, R. (2007) *Rudolf Steiner*. Profil.

Ban, M. (2022). *Oblici rada u nastavi*. Završni rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci.

Barz, H. (1990). *Der Waldorfkindergarten. Geistesgeschichtliche Ursprünge und entwicklungspsychologische Begründungen seiner Praxis*. Beltz Verlag.

Batinić, Š. (2014). *Povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj*. Doktorski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/5130/1/Batini%C4%87%2C%20%C5%A0tefka.pdf>, pristupljeno 3. siječnja 2023.

Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34(4), 437-449. <https://hrcak.srce.hr/clanak/77982>, pristupljeno 20. listopada 2022.

Blažević, N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci.

Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Školska knjiga.

Bognar, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur). *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*.

Böhm, W. (2012). *Die Reformpädagogik – Montessori, Waldorf und andere Lehren*. C. H. Beck.

Bosnić, Z. (2014). Začeci reforme obrazovanja s početka 20. stoljeća. *Pregled: časopis za društvena pitanja*, 55(2), 17-25.

Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide*. Penguin Books.

- Cable, C.; Driscoll, P; Mitchell, R; Sing, S.; Cremin, T.; Earl, J.; Eyres, I.; Holmes, B.; Martin, C.; Heins, B. (2012). Language Learning at Key Stage 2: a longitudinal study. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Year Education*, 40(4), 363-378. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004279.2012.691371>, pristupljeno 1. veljače 2023.
- Carlgren, F. (1990). *Odgoj ka slobodi*. Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- Chighini, P i Kirsch, D. (2009). *Deutsch im Primarbereich*. Goethe-Institut.
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.
- Creswell, J. i Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Damjanić, I. (2015). *Alternativne škole*. Diplomski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci.
- Dauvillier, C. i Levy-Hillerich, D. (2004). *Spiele im Deutschunterricht*. Goethe-Institut.
- De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Školska knjiga.
- Doutlik, K. (2015). Status medija u waldorfskoj školi. *Medijska istraživanja*, 21(1), 101-119. <https://hrcak.srce.hr/file/209596>, pristupljeno 7. siječnja 2023.
- Doutlik, K. (2014). Stavovi roditelja o suradnji s učiteljima u Waldorfskoj školi. *Školski vjesnik*, 63(4), 531-552. <https://hrcak.srce.hr/file/200699>, pristupljeno 5. siječnja 2023.
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2022). *Priopćenje: Osnovne škole, kraj školske godine 2020./2021. i početak školske godine 2021./2022.* <https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29006>, pristupljeno 28. prosinca 2022.
- Einsiedler, W. (1991). *Das Spiel der Kinder*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Eller, H. (2007). *Der Klassenlehrer an der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben.

Endt, E. (1996). Immersion - Fakten zur Kanadas 30jährigen Praxis. U: Kubanek-German, A. (ur.) *Immersion - Fremdsprachenlernen - Primarbereich*. Goethe-Institut, 29-36.

Eret, L. (2018). Digitalni mediji mijenjaju nastavu i učenje. *Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu*. 4-6.

Eremut, I. (2020). *Pluralizam koncepcija ranog i predškolskog odgoja*. Završni rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu.

Gerčan, O. (1972). Uloga igre i pjesme u nastavi stranog jezika u osnovnoj školi. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 1(3), 187-194. https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2018/10/sj1_3_str187-194.pdf, pristupljeno 22. studenog 2022.

Glöckler, M. i Göbel, W. (1990). *Što je waldorfska pedagogija?*. Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.

Götz, D. (2003). *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt.

Gregorić, M i Lukša, Z. (2017). Cjeloživotno obrazovanje po principima dr. Rudolfa Steinera u funkciji razvoja poduzetništva u turizmu. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 7(1), 249-268. <https://hrcak.srce.hr/file/270482>, pristupljeno 3. siječnja 2023.

Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.

Hercigonja, Z. (2021). Razvoj pedagoške misli kroz povijest. *Varaždinski učitelj*, 4(5), 31-42. <https://hrcak.srce.hr/file/357629>, pristupljeno 3. siječnja 2023.

Herman, S. (2015). *Der Begriff der Freiheit in der Waldorfpädagogik. Ein Abgleich zwischen den ursprünglichen Zielen der Waldorfpädagogik und der heutigen Praxis an Waldorfschulen*. Završni rad. Hochschule Magdeburg-Stendal. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/13321/1/Bachelorarbeit_Sophia%20Herman.pdf, pristupljeno 7. siječnja 2023.

Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika (2002). *Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti*. <https://www.kdv.hr/?p=1335&lang=hr>, pristupljeno 14. siječnja 2023.

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2021). *Alternativne škole*. <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=2013>, pristupljeno 2. veljače 2023.

Hutz, A. (2020). *Elemente der Waldorf-Pädagogik im frühen Deutschunterricht in Kroatien*. Diplomski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Huzjak, N. (2006). Nastava likovne kulture i umjetnosti u waldorfskoj školi. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7(12), 111-122. http://bib.irb.hr/datoteka/499922.Huzjak_Waldorfska_skola_likovna_kultura.doc, pristupljeno 20. listopada 2022.

Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56(1-2), 65-77. <https://hrcak.srce.hr/82653>, pristupljeno 20. listopada 2022.

Karačić, G. (2021). Učenje njemačkog jezika od osnovne škole do državne mature. *Varaždinski učitelj*, 4(6), 1-9. <https://hrcak.srce.hr/file/371806>, pristupljeno 15. studenog 2022.

Kamm, H. (ur.) (2000). *Epochenunterricht: Grundlagen - Modelle - Praxisberichte*. Klinkhardt.

Keller, G. (2012). *Sa srcem u školi*. Institut za waldorfsku pedagogiju - Škola za sutra.

Key, E. (1978). *Das Jahrhundert des Kindes*. Königstein: Athenäum-Verlag.

Kirsch, J; Dahl, E. i Lutzker, P. (2016) *Fremdsprachen in der Waldorfschule*. Freies Geistesleben GmbH.

Klaić, B. (1987). *Rječnik stranih riječi A-Ž*. Nakladni zavod MH.

Kleppin, K. (2003). Sprachspiele und Sprachlernspiele. U: Bausch, Karl-Richard i sur. (ur.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, 263-266.

Kliček, J. (2020). *Mediji i njihova uloga u nastavi*. Diplomski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

<https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg%3A2072/datastream/PDF/view>, pristupljeno 10. listopada 2022.

Koren, K. (2018). *Waldorf, Montessori, Freinet i Summerhill pedagoški pristup u kontekstu suvremenog odgoja i obrazovanja*. Diplomski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Krauth, V. (1992). *Waldorfska pedagogija: briga za odrastanjem ili odgoj k slobodi. Metodički ogledi*, 3(2), 75-87.

Krištofić, K. (2016). *Obilježja socijalnih oblika rada u nastavi usmjerenoj na učenika*. Diplomski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Kugler, W. (1979). *Rudolf Steiner und die Anthroposophie. Wege zu einem neuen Menschenbild*. Du Mont Verlag.

Kullak-Ublick, H. (2014). *Jedes Kind ein Könnner. Fragen und Antworten zur Waldorfpädagogik*. Verlag Freies Geistesleben.

Lindenberg, C. (1975). *Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewusst handeln*. Rowohlt.

Maier, W. (1995). *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Methodik und Didaktik*. Langenscheidt.

Markić, I. (2014). Didaktička kultura i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*, 63(4), 627-652. <https://hrcak.srce.hr/136121>, pristupljeno 2. siječnja 2023.

Markovac, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike*. Školska knjiga.

Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Tipext.

Matijević, M. (2008) Školski i pedagoški pluralizam u zemljama u tranziciji. U: Potkonjak, N. (ur.) *Zbornik radova sa naučnog skupa Buduća škola*.

https://www.researchgate.net/publication/228654369_Skolski_i_pedagoski_pluralizam_u_zemljama_u_tranziciji, pristupljeno 8. listopada 2022.

Mariusz, J. (2018). Zum Einfluss affektiver Faktoren auf den frühen Fremdsprachenerwerb im Elementarbereich durch narrativen Ansatz. *Glottodidactica*, 45(1), 49-66.
https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/6617/1/Jakosz_Zum_Einfluss_affektiver_Faktoren_auf_den_fruhen.pdf, pristupljeno 19. studenog 2022.

Medak, S. (2015). *Opisno praćenje i ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Diplomski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake: rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Educa.

Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.

Munoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Multilingual Matters.

Narodne novine (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*. Narodne novine d.d.

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

Narodne novine (2019). *Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala*. Narodne novine d.d.

Narodne novine (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine d.d.

Neuner, G.; Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Universität Kassel.

Palekčić, M. (2000). Didaktički kriteriji uporabe suvremenih medija u nastavi. U: Rosić, V. (ur.) *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*. Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, 80-88.

Paschen, H. (2014). Waldorf Education and Rudolf Steiner Schools as a Topic of Educational Science. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 191-215. <https://hrcak.srce.hr/file/178258>, pristupljeno 4. siječnja 2023.

Patzlaff, R. (1987). *Bildschirmtechnik und Bewusstseinsmanipulation*. Verlag Freies Geistesleben.

Pavlović, N. i Stanojević, M. (2020). *Znanstvena istraživanja jezika i prevođenja*. FF Press.

Pejić, T. (2001). Primjena pjesme u nastavi stranih jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 30(4), 233-236. https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/06/SJ_30_4_7.pdf, pristupljeno 26. studenog 2022.

Potkonjak, S. (2014). Teren za etnologue početnike. Hrvatsko etnološko društvo i FF Press. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9554/>, pristupljeno 3. veljače 2023.

Predojević, Ž. (2010). Temeljni nastavni oblici rada. Osnovna škola Popovac. http://os-popovac.skole.hr/ucitelji?news_id=672, pristupljeno 2. siječnja 2023.

Prodan, I. (2018). *Metodika ranog učenja stranog jezika*. Zagreb: Škola stranih jezika Mali princ. http://www.jezici-mali-princ.com/metodika_ranog_ucenja.pdf, pristupljeno 17. prosinca 2022.

Proroković, S. (2021). *Suradnja učitelja i roditelja u waldorfskoj školi*. Diplomski rad. Sveučilište u Zadru.

Raberger, I (2012). *Die Bedeutung des biographischen Hintergrunds der Eltern bei der Schulwahl für Kinder. Eine qualitative Studie zu Bildungsentscheidungen am Beispiel der Waldorfschule*. Diplomski rad. Universität Wien. <https://core.ac.uk/download/pdf/11599398.pdf>, pristupljeno 5. siječnja 2023.

- Rajić, V. (2008). Stavovi učitelja i roditelja o razvoju privatnog i alternativnog osnovnog školstva u Republici Hrvatskoj. *Odgojne znanosti*, 10(2), 329-347. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=46494, pristupljeno 8. listopada 2022.
- Röffel, D. i Würffel, N. (2014) *Lernmaterialien und Medien*. Goethe-Institut.
- Seebauer, R. (1997). Selbstkonzeptforschung als Grundlage einer Fremdsprachendidaktik für den Frühbeginn. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 44(1), 6-12.
- Schiffler, L. (2002). *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen – Beide Gehirnhälften aktivieren*. Auer.
- Schmidt, R. (1996). Strukturelemente des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Anleitung zur Unterrichtsbeobachtung und -protokollierung. U: Henrici, G. i Riemer, C. (ur.) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Viedobeispielen*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 3-11.
- Seitz, M. i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Educa.
- Silić, A. (2007). *Prirodno učenje stranog (engleskog) jezika djece predškolske dobi*. Mali profesor.
- Starčević, K. (2019). *Steinerov pristup odgajanju glave, srca i ruku*. Završni rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Rijeci. <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri:504/datastream/PDF>, pristupljeno 4. siječnja 2023.
- Steiner, R. (1985). *Reinkarnation und Karma. Zwei Aufsätze aus dem Jahr 1903*. R. Steiner-Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Teozofija*. Društvo prijatelja waldorfske pedagogije.
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Wilhelm Fink.

Sutrich, S. (2022). *Waldorf und Montessori Pädagogik*. Vergleich der didaktischen Ansätze. Grin Verlag.

Škola za život (2019a). Sve što se željeli znati o školi za život. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/SkolaZaZivot//Sve%20%C5%A1to%20ste%20%C5%BEeljeli%20znati%20o%20%C5%A0koli%20za%20%C5%BEivot.pdf>, pristupljeno 27. studenog 2022.

Škola za život (2019b). Sažetak zaključaka praćenja i evaluacije za tehničku potporu provedbi cjelovite kurikularne reforme u Hrvatskoj. <https://skolazazivot.hr/sazetak-hrvatski/>, pristupljeno 27. studenog 2022.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Educa.

Truck-Biljan, N. (2015). *Mali rječnik i pojmovnik iz područja Ovladavanja inim jezikom*. Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Velički, D. (2006). Metodike stranih jezika/ Glotodidaktika. *Metodika*, 7(2), 327-336.

Vukić, V. i Berket, J. (2018). Tijek pedagoške godine u Waldorfskim dječjim vrtićima. *Magistra ladertina*, 13(1), 207-227. <https://hrcak.srce.hr/file/317960>, pristupljeno 4. siječnja 2023.

Waldorfska škola u Zagrebu. (2018). *Nastavni plan i program za osnovnu waldorfsku školu*. https://waldorfska-skola.com/images/download/kurikulum_waldorfske_kole.pdf, pristupljeno 9. prosinca 2022.

Widlok, B., Petravić, A., Helgi, O., Romcea, R. (2010). *Nürnberške preporuke za rano učenje stranih jezika*. Goethe-Institut.

Wode, H. (1996). Immersion und Spracherwerb. U: Kubanek-German, A. (ur.) *Immersion - Fremdsprachenlernen - Primarbereich*. Goethe-Institut, 21-28.

Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Školska knjiga.

7. Prilozi

Prilog 1. Teme i kodovi

Tema	Kodovi
Metode za rano učenje stranog jezika	Naracija
	Imerzija
	Igra
	Dramska igra
	Ritam
	Pokret
	Pjesma
Socijalni oblici rada	Frontalni oblik rada
	Nastava u plenumu
	Individualni rad
	Rad u paru
	Grupni rad
	Rad u skupini