

Projekti iz njemačkog jezika na području Varaždinske županije

Mihalinec, Aleksandra

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:131:243049>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



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

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA GERMANISTIKU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PROJEKTI IZ NJEMAČKOG JEZIKA NA PODRUČJU
VARAŽDINSKE ŽUPANIJE**

Diplomski rad

Aleksandra Mihalinec

Zagreb, 2024.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za germanistiku

Odsjek za pedagogiju

**PROJEKTI IZ NJEMAČKOG JEZIKA NA PODRUČJU VARAŽDINSKE
ŽUPANIJE**

Diplomski rad

Aleksandra Mihalinec

Mentorica: dr. sc. Mirela Landsman Vinković

Komentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2024.

ZAHVALA

Zahvaljujem mentorici dr. sc. Mireli Landsman Vinković i komentorici doc. dr. sc. Ani Blažević Simić na vodstvu, podršci i savjetovanju pri izradi ovog diplomskog rada.

Posebnu zahvalu upućujem voditeljima projekata *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)* – Lei Lesar Dolenc, Krešimiru Golubu i Melaniji Klarić, kao i svim ostalim nastavnicama njemačkog jezika koje su svojim sudjelovanjem u istraživanju omogućile nastanak ovog diplomskog rada.

Hvala mojim prijateljicama i kolegicama Ivani R., Dori, Luciji i Ivani V. zbog kojih su moji studentski dani bili ljepši.

Na kraju, najveću zahvalu upućujem svojim roditeljima. Hvala vam na bezuvjetnoj podršci i razumijevanju tijekom cijelog razdoblja studiranja. Hvala što ste uvijek vjerovali u mene.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Teorijski dio.....	3
2.1. Projekti iz njemačkog jezika kao dio školskih kurikuluma	3
2.1.1. Analiza školskih kurikuluma osnovnih škola.....	4
2.1.2. Analiza školskih kurikuluma srednjih škola	12
2.2. Odgojno-obrazovni oblici rada u nastavi njemačkog jezika.....	15
2.2.1. Izborna nastava.....	15
2.2.2. Dodatna nastava	17
2.2.3. Izvannastavne aktivnosti	18
2.2.3.1. Izvannastavne aktivnosti kao oblik provođenja slobodnog vremena	19
2.2.3.2. Slobodnovremenske aktivnosti u kontekstu škole.....	22
2.2.3.3. Sadržaji i područja izvannastavnih aktivnosti	24
2.2.3.4. Rad u izvannastavnim aktivnostima.....	24
2.2.3.5. Uloga i kompetencije nastavnika u izvannastavnim aktivnostima.....	27
2.3. Projekt kao metoda rada	29
2.3.1. Učenje stranih jezika putem projekata	34
2.4. Nastavni predmet Njemački jezik.....	36
2.4.1. Jezične kompetencije i vještine u nastavi njemačkog jezika.....	36
2.4.2. Estetski poticaji za motivaciju za učenje njemačkog jezika	38
2.4.2.1. Dramska pedagogija	39
2.4.2.2. Glazba.....	45
3. Empirijski dio	49
3.1. Metodologija istraživanja	49
3.1.1. Studija slučaja kao kvalitativna istraživačka strategija	49
3.1.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja	51
3.1.3. Uzorak	51
3.1.4. Postupci i instrumenti istraživanja	54
3.1.5. Način provođenja istraživanja.....	55
3.1.6. Obrada podataka.....	56
3.2. Analiza rezultata	57
3.2.1. Slučaj 1: Projekt Theaterspiele.....	57

3.2.1.1. Analiza intervjuja s voditeljicom projekta.....	57
3.2.1.2. Analiza intervjuja s nastavnicama njemačkog jezika	60
3.2.2. Slučaj 2: Projekt Max sucht den Superstar (I i II).....	77
3.2.2.1. Analiza intervjuja s voditeljem projekta.....	77
3.2.2.2. Analiza intervjuja s voditeljicom projekta.....	80
3.2.2.3. Analiza intervjuja s nastavnicama njemačkog jezika	83
3.3. Rasprava.....	97
4. Zaključak	105
5. Literatura	109
6. Prilozi	121

Projekti iz njemačkog jezika na području Varaždinske županije

Sažetak

Ovaj rad bavi se projektima iz njemačkog jezika s posebnim naglaskom na projekte *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)* koji se provode na području Varaždinske županije. Teorijski dio rada temelji se na izvršenoj analizi školskih kurikuluma osnovnih i srednjih škola na području Varaždinske županije za školsku godinu 2022./2023. Sukladno rezultatima te analize, projekti se u radu tumače kao projekti koji se realiziraju kroz izvannastavnu aktivnost. U teorijskom dijelu rada najprije su opisana temeljna obilježja izvannastavnih aktivnosti, a zatim je naglasak stavljen na projekt kao jedan od načina realizacije rada u izvannastavnim aktivnostima. S obzirom na vrstu svakog projekta koji se istraživao, u radu je također ukazano i na brojne prednosti povezivanja učenja stranog jezika s dramskom pedagogijom i glazbom. Empirijski dio rada prikazuje kvalitativno istraživanje provedeno u obliku studije slučaja. Cilj istraživanja bio je utvrditi temeljna obilježja i specifičnosti organiziranja i sudjelovanja u projektima *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)*. Uzorak u slučaju *Theaterspiele* činili su voditeljica projekta i tri nastavnice njemačkog jezika, dok se uzorak u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* sastojao od voditelja projekta na razini osnovnih škola, voditeljice projekta na razini srednjih škola te četiri nastavnice njemačkog jezika. U istraživanju je korišten polustrukturirani intervju. Rezultati istraživanja pokazali su da se projekti uspješno organiziraju i da uključuju različite profile učenika. Osim toga, utvrđeno je i da projekti povećavaju motivaciju učenika za učenje njemačkog jezika i da doprinose usvajanju njemačkog jezika te osobnom i socijalnom razvoju učenika.

Ključne riječi: projekt iz njemačkog jezika, dramska pedagogija, glazba, *Theaterspiele*, *Max sucht den Superstar (I i II)*

German language projects in the area of Varaždin County

Abstract

This paper focuses on German language projects with special emphasis on projects *Theaterspiele* and *Max sucht den Superstar (I and II)* that take place in the area of Varaždin County. The theoretical part of the paper is based on the analysis of the school curricula of primary and secondary schools in Varaždin County for the school year 2022/2023. In accordance with the results of this analysis, in the paper, the projects are interpreted as extracurricular projects. In the theoretical part of the paper, first, the fundamental characteristics of extracurricular activities are described and then the emphasis is placed on the project as one of the methods used to execute work in extracurricular activities. Considering the type of each investigated project, the paper also points out numerous advantages of using drama pedagogy and music in the process of learning a foreign language. The empirical part of the paper presents qualitative research conducted in the form of a case study. The goal of the research was to determine the fundamental aspects and specifics of organizing and participating in the projects *Theaterspiele* and *Max sucht den Superstar (I and II)*. The sample in the case of *Theaterspiele* consisted of the project manager and three German language teachers, while the sample in the case of *Max sucht den Superstar (I and II)* included the project manager at the primary school level, the project manager at the secondary school level and four German language teachers. A semi-structured interview was used in the research. Research results showed that the organization of the projects is successful and that the projects include different student profiles. In addition, the projects increase the motivation of the students to learn the German language and they contribute to German language acquisition and the personal and social development of the students.

Key words: German language project, drama pedagogy, music, *Theaterspiele*, *Max sucht den Superstar (I and II)*

1. Uvod

U današnje doba nastavnici neprestano tragaju za novim načinima i oblicima rada kojima će uspješno motivirati učenike za učenje određenog nastavnog predmeta. Naročito je to vidljivo u nastavi Njemačkog jezika koji učenicima većinom nije na popisu najdražih predmeta, a što se može pripisati generalno zastupljenom mišljenju da je njemački jezik, posebice u usporedbi sa sveprisutnim engleskim jezikom, teško naučiti. Negativni stav prema njemačkom jeziku izravno se odražava na želju učenika da ga uče u školama. Zbog toga danas sve manje učenika njemački uči kao prvi strani jezik, a osim toga, nerijetko se događa i da učenici odluče uopće ne učiti njemački jezik, pa ga ne upisuju kao izborni predmet ili se naknadno ispisuju s izborne nastave Njemačkog jezika. Međutim, postoje različite metode i mogućnosti rada kojima se učenicima njemački jezik može uspješno približiti i uz pomoć kojih oni mogu uvidjeti da učenje tog stranog jezika može biti zanimljivo i zabavno. Jedan od najlakših načina za uspješno aktiviranje učenika jest izlaganje učenika sadržajima koji polaze od njihovih vlastitih interesa (Milić, 2008, prema Milić i Gazivoda, 2015), a metoda rada koja je posebno prikladna za realizaciju takvih aktivnosti je projekt jer se rad na projektu zasniva upravo na interesima i sposobnostima samih učenika (Ljubac Mec, 2022). S obzirom na to da izvannastavne aktivnosti imaju fleksibilniji kurikulum od redovite nastave (Mlinarević i Brust Nemet, 2012), projekti se lakše realiziraju kroz njih. No, pozitivni efekti koji proizlaze iz sudjelovanja u projektima u sklopu izvannastavnih aktivnosti mogu se izravno odraziti i na redovitu nastavu. Stoga je svrha ovoga rada na primjeru dvaju konkretnih projekata iz njemačkog jezika koji se održavaju na području Varaždinske županije ukazati na posebnosti rada i pozitivne značajke koje proizlaze iz uključivanja nastavnika njemačkog jezika i učenika u takve aktivnosti.

Rad se sastoji od dva dijela. Prvi dio rada na samom početku obuhvaća prikaz analize školskih kurikuluma osnovnih i srednjih škola na području Varaždinske županije za školsku godinu 2022./2023. Takva struktura rada proizlazi iz činjenice da je, prije nego što su mogla biti navedena konkretna teorijska polazišta i načela, bilo nužno uopće utvrditi odgojno-obrazovne oblike rada kroz koje nastavnici s učenicima realiziraju rad na istraživanim projektima. Nakon objašnjavanja temeljnih odrednica svih evidentiranih odgojno-obrazovnih oblika rada, fokus u radu stavljen je na izvannastavne aktivnosti s obzirom na to da je utvrđeno da se projekti u najvećoj mjeri realiziraju upravo kroz taj

odgojno-obrazovni oblik rada. U nastavku rada ukazano je na specifičnost slobodnog vremena kao konteksta u kojem se realiziraju izvannastavne aktivnosti učenika, a nakon toga su predstavljena i temeljna obilježja rada u izvannastavnim aktivnostima. U skladu s temom rada, posebno poglavlje posvećeno je upravo projektima. Nakon navođenja općih vrsta i obilježja rada na projektu, ukazano je na mogućnosti učenja stranih jezika putem projekata. Na kraju prvog dijela rada fokus prelazi na njemački jezik s obzirom na to da su projekti koji se istražuju u radu vezani upravo za njega. Najprije su prikazane temeljne odrednice njemačkog jezika kao nastavnog predmeta, a zatim su objašnjene prednosti povezivanja učenja stranog jezika s dramskom pedagogijom i glazbom jer su istraživani projekti vezani upravo za ova područja. U drugom dijelu rada prikazano je provedeno kvalitativno istraživanje u obliku studije slučaja projekata *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)*. Na temelju intervjua provedenih s voditeljima projekata te nastavnicama njemačkog jezika koje imaju iskustvo sudjelovanja u projektima s učenicima željelo se temeljito opisati i prikazati njihove značajke. Svaki projekt pritom je analiziran kao zaseban slučaj, a kasnije su oba prokomentirana u zajedničkoj raspravi.

2. Teorijski dio

2.1. Projekti iz njemačkog jezika kao dio školskih kurikuluma

U fokusu ovog diplomskog rada su projekti iz njemačkog jezika. Temeljito će se opisati dva projekta – projekt *Theaterspiele* i projekt *Max sucht den Superstar (I i II)*².

Theaterspiele predstavljaju projekt kojim učenici sudjeluju u kazališnoj smotri na njemačkom jeziku, dok je *Max sucht den Superstar (I i II)* prije svega glazbeno natjecanje učenika na njemačkom jeziku. Iako je svaki od tih dvaju projekata specifičan na svoj način, oba dijele istu temeljnu svrhu, a to je promocija učenja njemačkog jezika.

Projekte su pokrenuli nastavnici njemačkog jezika s područja Varaždinske županije. Premda su projekti s obzirom na mjesto održavanja same manifestacije vezani za područje Varaždinske županije, u projektu ne sudjeluju učenici i nastavnici isključivo s tog područja. Naime, tijekom dugog niza godina postojanja projekti su prerasli u velike događaje u kojima danas sudjeluju učenici i nastavnici iz različitih dijelova Hrvatske, pa čak i iz drugih država.

Kako bi se kreirao teorijski okvir, na početku pisanja diplomskog rada izvršena je analiza dokumentacije, odnosno školskih kurikuluma osnovnih i srednjih škola na području Varaždinske županije za školsku godinu 2022./2023. Analizom školskih kurikuluma želio se dobiti uvid u broj škola koje spominju projekte *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)*, načine na koji su ti projekti zabilježeni u školskim kurikulumima te odgojno-obrazovni oblik rada kroz koji se oni realiziraju. Budući da neke škole spominju oba projekta (*Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar I* u kontekstu osnovnih škola te *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar II* u kontekstu srednjih škola), projekti su

¹ Projekt koji se provodi na razini osnovnih škola službeno nosi naziv *Max sucht den Superstar*, dok je projektu koji je kasnije nastao kao nastavak prvotnog projekta, odnosno koji je pokrenut kako bi se u postojeći format projekta mogle uključiti i srednje škole, u nazivu pridodan samo broj dva. No, radi lakšeg razlikovanja projekata tijekom analize, za potrebe ovog diplomskog rada projekt koji se provodi na razini osnovnih škola bilježi se kao *Max sucht den Superstar I*, a projekt koji se provodi na razini srednjih škola kao *Max sucht den Superstar II*.

² Iako *Max sucht den Superstar I* i *Max sucht den Superstar II* tehnički predstavljaju dva zasebna projekta, s obzirom na to da su međusobno povezani i da dijele isti format, za potrebe ovog diplomskog rada oni se promatraju kao jedan slučaj te se objedinjeno nazivaju *Max sucht den Superstar (I i II)*.

analizirani zajedno, a kasnije će tabelarno biti prikazan svaki projekt zasebno kako bi se dobio pregledniji prikaz projekata po školama.

2.1.1. Analiza školskih kurikuluma osnovnih škola

Od ukupno 41 osnovne škole na području Varaždinske županije³ u konačan uzorak osnovnih škola čiji školski kurikulumi su analizirani ušlo je 39 škola jer dvije osnovne škole u trenutku analiziranja školskih kurikuluma na svojoj mrežnoj stranici nisu imale objavljen aktualni školski kurikulum, već su bili dostupni samo školski kurikulumi prošlih školskih godina.

U nastavku će biti navedene osnovne škole koje spominju istraživane projekte u svojim školskim kurikulumima. Opisat će se način na koji su projekti zabilježeni u školskim kurikulumima te će se navesti odgojno-obrazovni oblik rada kroz koji se projekti realiziraju.

1. OŠ Cestica (PŠ Lovrečan)

U školskom kurikulumu OŠ Cestica projekt *Max sucht den Superstar I* zabilježen je pod rubrikom *Školski projekti*, a ujedno se spominje i u rubrici *Aktivnosti i programi*.

2. OŠ Andrije Kačića Miošića Donja Voća (PŠ Antuna Gustava Matoša Gornja Voća)

U školskom kurikulumu OŠ Andrije Kačića Miošića Donja Voća projekt *Theaterspiele* i projekt *Max sucht den Superstar I* nisu posebno zabilježeni kao projekti škole, već se spominju isključivo u kontekstu *izvannastavne aktivnosti*. Kao jedan od ciljeva „Njemačke grupe Vindianer“ navodi se sudjelovanje u raznim manifestacijama kojima se promovira njemački jezik, a među njima su navedeni i *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar I*. Zanimljivo je da se projekt *Theaterspiele*, osim u sklopu te izvannastavne aktivnosti, spominje i u sklopu izvannastavne aktivnosti „Dramska skupina“ koja je vezana za nastavni predmet Hrvatski jezik. Kod načina vrednovanja i načina korištenja rezultata vrednovanja te izvannastavne aktivnosti, kao jedan od planiranih nastupa za školsku godinu 2022./2023. navodi se, između ostalih, i nastup na *Theaterspiele*. Iako

³ Korišten je popis osnovnih škola na području Varaždinske županije za školsku godinu 2022./2023. objavljen na mrežnoj stranici Školskog e-Rudnika.

kod opisa tih dviju izvannastavnih aktivnosti u školskom kurikulumu to nigdje nije izričito navedeno, s obzirom na to da je riječ o projektu koji podrazumijeva pripremanje predstave na njemačkom jeziku, polazimo od pretpostavke da u ovom slučaju postoji mogućnost da sudionici tih dviju izvannastavnih aktivnosti surađuju na projektu.

3. OŠ Ivana Kukuljevića Sakcinskog Ivanec (PŠ Tina Ujevića Salinovec, PŠ Kuljevčica, PŠ Prigorec)

U školskom kurikulumu OŠ Ivana Kukuljevića Sakcinskog Ivanec projekt *Max sucht den Superstar I* zabilježen je pod rubrikom *Kulturna djelatnost škole* kao aktivnost matične škole iz čega se može zaključiti da se prednatjecanje za izbor predstavnika u finalnom natjecanju održava u matičnoj školi.

4. OŠ grofa Janka Draškovića Klenovnik

U školskom kurikulumu OŠ grofa Janka Draškovića Klenovnik projekt *Theaterspiele* spominje se u kontekstu *izvannastavne aktivnosti*. Kao način vrednovanja učenika koji pohađaju izvannastavnu aktivnost „Napredni Nijemci“ navodi se sudjelovanje u različitim manifestacijama na kojima se upotrebljava njemački jezik, a kao primjer takve manifestacije navodi se *Theaterspiele*.

5. OŠ Ante Starčevića Lepoglava

U školskom kurikulumu OŠ Ante Starčevića Lepoglava projekt *Max sucht den Superstar I* spominje se u kontekstu *izborne nastave* Njemačkog jezika od 4. do 8. razreda. Kao jedan od načina realizacije izborne nastave Njemačkog jezika navodi se sudjelovanje u projektima, a jedan od projekata koji se spominje je upravo *Max sucht den Superstar I*. Projekt je osim toga zabilježen i u rubrici *Natjecanja*.

6. OŠ Ljubešćica

U školskom kurikulumu OŠ Ljubešćica i projekt *Theaterspiele* i projekt *Max sucht den Superstar I* zabilježeni su pod rubrikom *Plan organiziranja kulturne djelatnosti i tematskih dana* te se oba realiziraju kroz *izvannastavnu aktivnost* „Deutschgruppe Ringenspiel“.

7. OŠ Martijanec

U školskom kurikulumu OŠ Martijanec i projekt *Theaterspiele* i projekt *Max sucht den Superstar I* spominju se u kontekstu *izvannastavne aktivnosti*. Pod namjenom izvannastavne aktivnosti „Spielerei“ navodi se priprema učenika za sudjelovanje na dramskim igrama na njemačkom jeziku – *Theaterspiele*, te priprema učenika za sudjelovanje u talent showu – *Max sucht den Superstar I*.

8. OŠ Petrijanec (PŠ Nova Ves, PŠ Strmec)

U školskom kurikulumu OŠ Petrijanec i projekt *Theaterspiele* i projekt *Max sucht den Superstar I* spominju se u kontekstu *dodatne nastave* iz Njemačkog jezika. Kao jedan od načina realizacije dodatne nastave navodi se sudjelovanje na školskim i izvanškolskim aktivnostima ili projektima, a kao primjer takvih aktivnosti, odnosno projekata, između ostalih, navode se *Theaterspiele* (odnosno Međunarodni kazališni festival u Varaždinu) i *Max sucht den Superstar I*.

9. OŠ Metel Ožegović Radovan (PŠ Gačice, PŠ Margečan)

U školskom kurikulumu OŠ Metel Ožegović Radovan projekt *Theaterspiele* navodi se u rubrici *Ostali školski programi i projekti*.

10. OŠ Sračinec (PŠ Svibovec Podravski)

U školskom kurikulumu OŠ Sračinec projekt *Max sucht den Superstar I* zabilježen je kao projekt pod rubrikom *Ostale aktivnosti i projekti*. Projekt se ujedno spominje u kontekstu *izvannastavne aktivnosti*. Kod namjene izvannastavne aktivnosti „Njemačka grupa“ navodi se, između ostalog, da je izvannastavna aktivnost namijenjena učenicima koji žele sudjelovati u natjecanju *Max sucht den Superstar I*. Kod načina korištenja rezultata izvannastavne aktivnosti stoji da će se najprije organizirati školsko prednatjecanje, a zatim će učenici sudjelovati u finalu natjecanja *Max sucht den Superstar I*.

11. OŠ Trnovec

U školskom kurikulumu OŠ Trnovec projekt *Theaterspiele* spominje se u kontekstu *izvannastavne aktivnosti*. Kao osnovna namjena aktivnosti „Dramska skupina na njemačkom jeziku“ navodi se sudjelovanje na Dramskim igrama na njemačkom jeziku, odnosno u projektu *Theaterspiele*.

12. OŠ Vidovec (PŠ Nedeljanec)

U školskom kurikulumu OŠ Vidovec i projekt *Theaterspiele* i projekt *Max sucht den Superstar I* zabilježeni su pod rubrikom *Aktivnosti/Projekti*. Projekt *Theaterspiele* ujedno se spominje i u kontekstu *izvannastavne aktivnosti*, odnosno kod čak četiri dramske skupine na njemačkom jeziku. Kod „Theatergruppe Bienchen“ i „Theatergruppe Schatz“ projekt *Theaterspiele* spominje se kod načina realizacije i načina vrednovanja izvannastavne aktivnosti, dok se kod „Njemačke dramske skupine Videki“ i „Njemačke dramske skupine Goldene Kinder“ projekt spominje kod načina korištenja rezultata vrednovanja aktivnosti.

13. II. OŠ Varaždin

U školskom kurikulumu II. OŠ Varaždin i projekt *Theaterspiele* i projekt *Max sucht den Superstar I* zabilježeni su pod rubrikom *Projekti*. Oba projekta ujedno se spominju i u kontekstu *izvannastavne aktivnosti*. Kod vremena realizacije „Dramske grupe na

njemačkom jeziku Kindergrimmis“ stoji sudjelovanje učenika na susretima kazališnih grupa na njemačkom jeziku – *Theaterspiele*, te sudjelovanje na *Max sucht den Superstar I*. Kod vrednovanja i korištenja rezultata navodi se izvedba naučenog na priredbama, a kao primjer se navodi upravo *Theaterspiele*.

14. III. OŠ Varaždin

U školskom kurikulumu III. OŠ Varaždin projekt *Theaterspiele* zabilježen je pod rubrikom *Projekti i programi*. Projekt se realizira kroz *izvannastavnu aktivnost*. Kod cilja „Dramske grupe na njemačkom jeziku“ stoji uključivanje u projekt *Theaterspiele*, a kod načina vrednovanja aktivnosti nastup na *Theaterspiele*.

15. IV. OŠ Varaždin

U školskom kurikulumu IV. OŠ Varaždin *Max sucht den Superstar I* spominje se u kontekstu *izborne nastave* Njemačkog jezika od 4. – 8. razreda. Kao jedan od ciljeva izborne nastave Njemačkog jezika navodi se sudjelovanje na manifestaciji *Max sucht den Superstar I*.

16. V. OŠ Varaždin

U školskom kurikulumu V. OŠ Varaždin projekt *Max sucht den Superstar I* zabilježen je pod rubrikom *Kulturna i javna djelatnost škole*.

17. VI. OŠ Varaždin

U školskom kurikulumu VI. OŠ Varaždin istraživani projekti se izričito ne spominju, no kako su na mrežnoj stranici škole uz školski kurikulum dostupni i kurikulumi pojedinih izvannastavnih aktivnosti, analizom kurikuluma „Scenske grupe na njemačkome jeziku Engelchen und Bengelchen“ utvrđeno je da učenici u sklopu te *izvannastavne aktivnosti* sudjeluju u projektu *Theaterspiele* i u projektu *Max sucht den Superstar I*.

Tablica 1 Prikaz rubrike pod kojom je projekt *Theaterspiele* zabilježen u školskom kurikulumu pojedine osnovne škole te odgojno-obrazovnog oblika rada kroz koji se realizira

Naziv škole	Rubrika pod kojom je projekt zabilježen u školskom kurikulumu	Odgojno-obrazovni oblik rada kroz koji se projekt realizira
1. OŠ Andrije Kačića Miošića Donja Voća (PŠ Antuna Gustava Matoša Gornja Voća)	/	Izvannastavna aktivnost
2. OŠ grofa Janka Draškovića Klenovnik	/	Izvannastavna aktivnost
3. OŠ Ljubešćica	Plan organiziranja kulturne djelatnosti i tematskih dana	Izvannastavna aktivnost
4. OŠ Martijanec	/	Izvannastavna aktivnost
5. OŠ Petrijanec (PŠ Nova Ves, PŠ Strmec)	/	Dodatna nastava
6. OŠ Metel Ožegović Radovan (PŠ Gačice, PŠ Margečan)	Ostali školski programi i projekti	/
7. OŠ Trnovec	/	Izvannastavna aktivnost
8. OŠ Vidovec (PŠ Nedeljanec)	Aktivnosti/Projekti	Izvannastavna aktivnost
9. II. OŠ Varaždin	Projekti	Izvannastavna aktivnost
10. III. OŠ Varaždin	Projekti i programi	Izvannastavna aktivnost
11. VI. OŠ Varaždin	/	Izvannastavna aktivnost

Iz tablice je vidljivo da se projekt *Theaterspiele* spominje u školskom kurikulumu jedanaest osnovnih škola s područja Varaždinske županije.

Od ukupno jedanaest škola, četiri škole projekt imaju zabilježen kao projekt, aktivnost ili program, jedna škola projekt spominje pod kulturnom i javnom djelatnošću škole, dok ostalih šest škola projekt nema zabilježen kao nekakvu posebnu aktivnost škole, već se projekt spominje isključivo u kontekstu odgojno-obrazovnog oblika rada kroz koji se realizira.

Od ukupno jedanaest škola, devet škola projekt realizira kroz izvannastavnu aktivnost, jedna škola projekt realizira kroz dodatnu nastavu, a jedna škola ne spominje izričito odgojno-obrazovni oblik rada kroz koji se projekt realizira.

Tablica 2 Prikaz rubrike pod kojom je projekt *Max sucht den Superstar I* zabilježen u školskom kurikulumu pojedine osnovne škole te odgojno-obrazovnog oblika rada kroz koji se realizira

Naziv škole	Rubrika pod kojom je projekt zabilježen u školskom kurikulumu	Odgojno-obrazovni oblik rada kroz koji se projekt realizira
1. OŠ Cestica (PŠ Lovrečan)	Školski projekti; Aktivnosti i programi	/
2. OŠ Andrije Kačića Miošića Donja Voća (PŠ Antuna Gustava Matoša Gornja Voća)	/	Izvannastavna aktivnost
3. OŠ Ivana Kukuljevića Sakcinskog Ivanec (PŠ Tina Ujevića Salinovec, PŠ Kuljevčica, PŠ Prigorec)	Kulturna djelatnost škole	/
4. OŠ Ante Starčevića Lepoglava	Natjecanja	Izborna nastava
5. OŠ Ljubešćica	Plan organiziranja kulturne djelatnosti i tematskih dana	Izvannastavna aktivnost

6. OŠ Martijanec	/	Izvannastavna aktivnost
7. OŠ Petrijanec (PŠ Nova Ves, PŠ Strmec)	/	Dodatna nastava
8. OŠ Sračinec (PŠ Svibovec Podravski)	Ostale aktivnosti i projekti	Izvannastavna aktivnost
9. OŠ Vidovec (PŠ Nedeljanec)	Aktivnosti/Projekti	/
10. II. OŠ Varaždin	Projekti	Izvannastavna aktivnost
11. IV. OŠ Varaždin	/	Izborna nastava
12. V. OŠ Varaždin	Kulturna i javna djelatnost škole	/
13. VI. OŠ Varaždin	/	Izvannastavna aktivnost

Pregledom podataka iz tablice može se ustanoviti da se projekt *Max sucht den Superstar I* spominje u trinaest školskih kurikuluma osnovnih škola na području Varaždinske županije.

Od trinaest škola, četiri škole navedeni projekt u školskom kurikulumu imaju zabilježen kao projekt, aktivnost ili program škole, tri škole projekt imaju zabilježen pod kulturnom i javnom djelatnošću škole, jedna škola projekt ima zabilježen kao natjecanje, dok ostalih pet škola projekt nema zabilježen kao nekakvu posebnu aktivnost škole, već se projekt spominje isključivo u sklopu određenog odgojno-obrazovnog oblika rada.

Od trinaest škola, šest škola projekt realizira kroz izvannastavnu aktivnost, dvije škole projekt spominju u kontekstu izborne nastave, jedna škola projekt realizira kroz dodatnu nastavu, a kod četiri škole nije posebno naveden odgojno-obrazovni oblik rada kroz koji se projekt realizira.

2.1.2. Analiza školskih kurikuluma srednjih škola

Od ukupno 15 srednjih škola na području Varaždinske županije⁴ u konačan uzorak srednjih škola čiji školski kurikulumi su analizirani ušlo je 13 škola jer jedna srednja škola u trenutku analiziranja školskih kurikuluma na svojoj mrežnoj stranici nije imala objavljen aktualni školski kurikulum, dok jedna srednja škola na svojoj mrežnoj stranici nije imala objavljene školske kurikulume.

Kao i kod analize školskih kurikuluma osnovnih škola, i ovdje će u nastavku biti opisano u kojim srednjim školama i na koji način su istraživani projekti zabilježeni u školskom kurikulumu te će se, ukoliko je navedeno, spomenuti kroz koji odgojno-obrazovni oblik rada se projekt realizira.

1. Gospodarska škola Varaždin

U školskom kurikulumu Gospodarske škole Varaždin i projekt *Theaterspiele* i projekt *Max sucht den Superstar II* zabilježeni su pod rubrikom *Projekti stručnih vijeća i preventivni programi*. Projekti se ujedno spominju i kod *Plana i programa stručnog vijeća za njemački, talijanski, ruski, francuski i latinski jezik*, a oba projekta realiziraju se kroz *dodatnu nastavu*.

2. Prva gimnazija Varaždin

U školskom kurikulumu Prve gimnazije Varaždin projekt *Max sucht den Superstar II* zabilježen je pod rubrikom *Posebni programi i projekti ustanove*.

3. Srednja škola Ivanec

U školskom kurikulumu Srednje škole Ivanec i projekt *Theaterspiele* i projekt *Max sucht den Superstar II* spominju se u kontekstu *izvannastavne aktivnosti*. Kod očekivanih ishoda/postignuća „Literarno-scenske grupe na njemačkom jeziku“ navodi se da se u toj izvannastavnoj aktivnosti proširuje propisani nastavni sadržaj kako bi se učenici uspješno

⁴ Korišten je popis srednjih škola na području Varaždinske županije za školsku godinu 2022./2023. objavljen na mrežnoj stranici Školskog e-Rudnika.

pripremili za sudjelovanje u različitim manifestacijama, a kao primjer manifestacija navode se *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar II*.

Tablica 3 Prikaz rubrike pod kojom je projekt *Theaterspiele* zabilježen u školskom kurikulumu pojedine srednje škole te odgojno-obrazovnog oblika rada kroz koji se realizira

Naziv škole	Rubrika pod kojom je projekt zabilježen u školskom kurikulumu	Odgojno-obrazovni oblik rada kroz koji se projekt realizira
1. Gospodarska škola Varaždin	Projekti stručnih vijeća i preventivni programi; Plan i program stručnog vijeća za njemački, talijanski, ruski, francuski i latinski jezik	Dodatna nastava
2. Srednja škola Ivanec	/	Izvannastavna aktivnost

Iz tablice se može iščitati da se projekt *Theaterspiele* spominje u školskom kurikulumu dviju srednjih škola s područja Varaždinske županije.

Od spomenutih dviju srednjih škola, samo kod jedne srednje škole je projekt *Theaterspiele* zabilježen kao projekt, odnosno program škole.

Jedna škola projekt realizira kroz dodatnu nastavu, a druga kroz izvannastavnu aktivnost.

Tablica 4 Prikaz rubrike pod kojom je projekt *Max sucht den Superstar II* zabilježen u školskom kurikulumu pojedine srednje škole te odgojno-obrazovnog oblika rada kroz koji se realizira

Naziv škole	Rubrika pod kojom je projekt zabilježen u školskom kurikulumu	Odgojno-obrazovni oblik rada kroz koji se projekt realizira
1. Gospodarska škola Varaždin	Projekti stručnih vijeća i preventivni programi; Plan i program stručnog vijeća za njemački, talijanski, ruski, francuski i latinski jezik	Dodatna nastava
2. Prva gimnazija Varaždin	Posebni programi i projekti ustanove	/
3. Srednja škola Ivanec	/	Izvannastavna aktivnost

Kao što je razvidno iz tablice, projekt *Max sucht den Superstar II* spominje se u školskom kurikulumu triju srednjih škola s područja Varaždinske županije.

Pritom je projekt u dvije škole zabilježen kao projekt ili program škole, dok u trećoj školi nije zabilježen kao nekakva posebna aktivnost škole, već se spominje samo kod odgojno-obrazovnog oblika rada kroz koji se realizira.

Projekt se u jednoj školi realizira kroz dodatnu nastavu, u drugoj kroz izvannastavnu aktivnost, dok treća škola ne navodi izričito odgojno-obrazovni oblik rada kroz koji se projekt realizira.

S obzirom na to da je u ovom poglavlju spomenuto čak nekoliko različitih odgojno-obrazovnih oblika rada, za daljnju razradu teksta bilo je potrebno pokušati napraviti distinkciju između evidentiranih pojmova o čemu će detaljnije biti riječ u sljedećem poglavlju.

2.2. Odgojno-obrazovni oblici rada u nastavi njemačkog jezika

U članku 13. stavku 2. *Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008) stoji da odgojno-obrazovni rad podrazumijeva izvođenje „redovite nastave, izborne nastave, dopunske i dodatne nastave, izvannastavnih aktivnosti i sata razrednika“. Na temelju izvršene analize školskih kurikuluma osnovnih i srednjih škola na području Varaždinske županije ustanovljeno je da se projekti *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)* spominju u kontekstu *izborne nastave, dodatne nastave i izvannastavne aktivnosti*, stoga će ti oblici odgojno-obrazovnog rada biti detaljnije objašnjeni u nastavku.

2.2.1. Izborna nastava

Prema *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (NN 102/2006) izborna nastava predstavlja „učenikov osobni izbor određenoga nastavnog predmeta iz ponude nastavnih predmeta kao izbornih odgojno-obrazovnih sadržaja u školi“, a njezina svrha je „omogućavanje slobode u kreiranju odgojno-obrazovnoga procesa, proširivanje i produbljivanje znanja i sposobnosti u onom odgojno-obrazovnom području za koje učenik pokazuje posebne sklonosti i pojačan interes“. Posebno je važno spomenuti da članak 13. stavak 2. *Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (NN 34/2014) pod izvođenjem redovite nastave podrazumijeva i izvođenje izborne nastave stranog jezika.

U kontekstu izborne nastave valja se osvrnuti na nezavidnu poziciju njemačkog jezika kao nastavnog predmeta u Republici Hrvatskoj. Naime, u osnovnim se školama kao prvi strani jezik pretežito uči engleski jezik. Iako Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika (KDV) već dugi niz godina ulaže napore kako bi se promijenio trenutni status drugog stranog jezika u osnovnim školama, pri čemu ključni dokument predstavlja *Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti* kojom se zahtijeva obvezno rano učenje stranog jezika te promjena redoslijeda učenja stranih jezika (Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika, 2002), drugi strani jezik u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj još uvijek nije obavezan, zbog čega nastava drugog stranog jezika predstavlja izbornu nastavu. U članku 10. stavku 5. *Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 68/2018) navodi se da su učenici koji odluče pohađati određeni izborni predmet obvezni taj nastavni predmet pohađati tijekom cijele

školske godine. No, u članku 10. stavku 6. istog zakona (NN 68/2018) dalje se navodi sljedeće: „Učenik može prestati pohađati nastavu izbornog predmeta nakon pisanog zahtjeva roditelja učenika koji se mora dostaviti učiteljskom/nastavničkom vijeću nakon završetka nastavne godine, a najkasnije do 30. lipnja tekuće godine za sljedeću školsku godinu. Učenik srednje škole izborni predmet koji je prestao pohađati mora zamijeniti drugim izbornim predmetom“. Uz spomenutu mogućnost ispisa učenika s izborne nastave na način da ju prestanu pohađati u sljedećoj školskoj godini, treba naglasiti i iznimku definiranu u članku 10. stavku 7. prethodno navedenog zakona (NN 68/2018), a prema kojoj roditelji mogu podnijeti pisani zahtjev za prestankom pohađanja izbornog predmeta i tijekom nastavne godine „u slučaju dugotrajnih zdravstvenih teškoća djeteta ili zbog drugih opravdanih razloga“. Huzjak (2021) se u svojem stručnom radu *Ispis učenika, izborni drugi strani jezik – kratak pregled* osvrnuo na aktualnu problematiku postojanja velikog broja učenika koji se ispisuju s izborne nastave drugog stranog jezika u osnovnim školama. Spomenuti autor proveo je istraživanje o ovoj problematici na uzorku od 102 ispitanika. Ispitanici su bili članovi Facebook grupe *Drugi strani jezik u nastavi* u koju su uključeni učitelji i profesori drugog stranog jezika u školama na području Republike Hrvatske (Huzjak, 2021). Jednim od pitanja željelo se istražiti razloge zbog kojih se učenici ispisuju s izborne nastave stranog jezika, a pritom su ispitanicima bili ponuđeni sljedeći odgovori: „U 7. razredu dobivaju biologiju, kemiju i fiziku; Nije im zaključena ocjena odličan; Drugi učenici imaju slobodan 6. ili 7. ili neki drugi sat, a oni moraju biti u školi; Ne dolazi im se u školu samo zbog drugog stranog jezika; Drugi strani jezik se odvija u drugoj smjeni; Ispisao se prijatelj ili prijateljica; Dobivaju obveznu informatiku u 5. razredu; Ne žele napredni drugi strani jezik u srednjoj školi; Nemaju prijevoz nakon 7. sata; Ukinut je bod kod upisa u srednju školu; Pripreme za krizmu u 8. razredu; Sve već navedeno; Neki drugi razlog“ (Huzjak, 2021, 7). Najveći broj nastavnika, čak 54,8 posto njih, smatra da svi navedeni razlozi zajedno utječu na ispisivanje učenika s izborne nastave stranog jezika (Huzjak, 2021). Ne čudi stoga da se nastavnici koji drže izbornu nastavu stranog jezika moraju posebno truditi motivirati učenike kako bi zadržali što veći broj učenika koji će pohađati njihov nastavni predmet. Kuselj (2022) tako navodi primjer vlastite dobre prakse za poticanje motivacije učenika da odaberu njemački jezik kao izborni predmet. Neke od aktivnosti koje je navela, odnosno čija primjena u praksi joj se pokazala uspješnom su online kvizovi, didaktičke igre, pisanje članka za školski časopis

na stranom jeziku te izrada vlastitog projekta, ali i sudjelovanje na drugim međunarodnim projektima (Kuselj, 2022).

2.2.2. Dodatna nastava

U članku 34. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008) navodi se sljedeće: „Za učenike koji u određenom nastavnom predmetu ostvaruju natprosječne rezultate ili pokazuju poseban interes za određeni nastavni predmet škola je dužna organizirati dodatnu nastavu u koju se učenik uključuje na temelju vlastite odluke“. Đorđević i Đorđević (2016, prema Kosanović, 2019) pritom naglašavaju kako dodatna nastava ne smije podrazumijevati isključivo povećanje nastavnih sadržaja, već se učenicima mora omogućiti i njihovo produbljivanje te uviđanje odnosa između različitih pojava, a uz to ih treba poticati i na traženje originalnih rješenja kako bi se u konačnici doprinijelo razvijanju njihovog samostalnog i stvaralačkog mišljenja. Uz već navedeno, dodatna nastava zamišljena je i kao oblik nastave kojim se učenicima omogućuje postepeno ulaženje u istraživanje određenih tema (Stevanović, 2003).

U članku 2. *Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008) dodatna nastava definirana je kao „individualizirani oblik rada za potencijalno darovite učenike“. U stručnoj literaturi može se pronaći više različitih pokušaja definiranja darovitosti. Prema Koren (1989, 9) darovitost (odnosno nadarenost) predstavlja „sklop osobina na osnovi kojih je pojedinac u jednome ili više područja ljudskih djelatnosti sposoban trajno postizati izrazito visok natprosječni uradak“. Pritom valja istaknuti razliku između potencijalne i produktivne darovitosti. Prema Nikčević-Milković i sur. (2016, 10) potencijalna darovitost znači da pojedinac posjeduje „određeni potencijal koji mu omogućuje da se neke njegove sposobnosti razvijaju“, dok produktivna darovitost podrazumijeva aktivnosti „kojima se darovitost pojedinaca već iskazala u određenim produktima u prijašnjem, bržem, boljem, te u izrazito natprosječnom postignuću“. Rad s darovitim učenicima podrazumijeva korištenje postupaka i metoda koji su „slojevitiji, opsežniji i kvalitativno drugačiji od redovnih programa“ (Nikčević-Milković i sur., 2016, 14). Iako program dodatne nastave nije strogo propisan te se stoga nastava u velikoj mjeri može prilagoditi interesima učenika (Mišurac-Zorica i Rožić, 2016), dodatna nastava u praksi se često ograničeno koristi – najčešće za pripremu učenika za različita natjecanja (Nikčević-Milković i sur., 2016).

2.2.3. Izvannastavne aktivnosti

Prema članku 2. *Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 63/2008) izvannastavna aktivnost je „oblik aktivnosti koji škola planira, programira, organizira i realizira, a u koju se učenik samostalno, neobavezno i dobrovoljno uključuje“. Dok je dodatna nastava, kao što je već bilo prethodno navedeno, prije svega namijenjena potencijalno darovitim učenicima, u *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* (NN 102/2006) jasno stoji da su izvannastavne aktivnosti namijenjene svim učenicima, bez obzira na njihove sposobnosti: „Ovaj oblik aktivnosti organizira se za sve učenike – učenike prosječnih sposobnosti, darovite učenike, učenike koji zaostaju za očekivanom razinom učenja i učenike s posebnim potrebama“. Cilj je izvannastavnih aktivnosti dakle, „obuhvatiti što veći broj učenika bez obzira na njihove sposobnosti“ (Zrilić i Košta, 2009, 161). Pritom ovakve aktivnosti posebnu vrijednost imaju upravo za učenike koji su manje uspješni u redovitoj nastavi i socijalizaciji osobnosti jer kroz njih dobivaju mogućnost samopotvrđivanja u području u kojem su posebno uspješni (Zubčić, 2017).

Izvannastavne aktivnosti regulirane su i *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008), pa se tako u članku 35. stavku 1. ovog zakona navodi da škola organizira izvannastavne aktivnosti kako bi se zadovoljile različite potrebe i interesi učenika, zatim dalje u članku 35. stavku 2. stoji da se izvannastavne aktivnosti planiraju školskim kurikulumom te godišnjim planom i programom rada, dok članak 35. stavak 3. napominje da se izvannastavne aktivnosti, iako nisu obvezne za učenike, učenicima mogu priznati kao ispunjavanje obveza u školi. U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (NN 102/2006) navodi se da je za izvannastavne aktivnosti predviđen jedan sat tjedno, odnosno 35 sati godišnje. Pejić Papak i Vidulin (2016) ističu da se, ovisno o području i aktivnosti, za izvannastavne aktivnosti ponekad koriste i dva sata na tjedan, no čak i tada je to vrijeme često nedovoljno za postizanje kvalitetnih rezultata. U istraživanju koje je provela autorica Vočanec (2015) na uzorku voditelja izvannastavnih glazbenih aktivnosti u osnovnim školama na području Varaždinske županije, ispitanici su, između ostalog, bili upitani smatraju li nedovoljan broj sati ometajućim čimbenikom u realizaciji izvannastavne aktivnosti. Za to pitanje korištena je Likertova skala od 5 stupnjeva, a rezultati su pokazali velik stupanj slaganja ispitanika s tom tvrdnjom (Vočanec, 2015).

Izvannastavne aktivnosti nadopunjuju odgojno-obrazovni proces. Sudjelujući u tim aktivnostima učenici mogu usavršavati postojeća znanja, ali i stjecati nova te razvijati svoje sposobnosti i vještine (Svalina i sur., 2016). Cindrić (1992, 54, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012) izdvaja nekoliko temeljnih odrednica izvannastavnih aktivnosti. Osnovne dvije odrednice su te, da se izvannastavne aktivnosti odvijaju u slobodno vrijeme učenika s ciljem odmora, raznoide i razvoja osobnosti te da se učenici tim aktivnostima priključuju slobodno i dobrovoljno. Navedeni autor dalje navodi da, uz to što se učenike kroz izvannastavne aktivnosti uči kako uočiti i vrednovati kulturne vrednote, ujedno ih se uči i kako da sami doprinose stvaranju takvih vrednota. U izvannastavnim aktivnostima učenici razvijaju i potvrđuju svoje stvaralaštvo u različitim područjima, kao na primjer u pjevanju, plesu i scenskom izrazu. Naglasak je u izvannastavnim aktivnostima dakle, na samoj djelatnosti, odnosno aktivnosti učenika, a rad mora biti organiziran na način da ne narušava slobodu i stvaralaštvo učenika (Cindrić, 1992, 54, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

S obzirom na to da je na temelju prethodno prikazane analize školskih kurikuluma utvrđeno da se projekti koji se istražuju u ovom radu većinski realiziraju kroz izvannastavne aktivnosti, naglasak će u daljnjem dijelu rada biti upravo na tom odgojno-obrazovnom obliku rada, odnosno projekti će se promatrati kroz taj oblik rada.

Kako su izvannastavne aktivnosti, za razliku od izborne i dodatne nastave, vezane za slobodno vrijeme učenika, za njihovo cjelovito razumijevanje nužno je prije svega objasniti opći kontekst slobodnog vremena te pedagoško značenje koje ono ima. Stoga će u sljedećem poglavlju biti više govora upravo o tome.

2.2.3.1. Izvannastavne aktivnosti kao oblik provođenja slobodnog vremena

Pregledom stručne literature koja se bavi tematikom slobodnog vremena može se ustanoviti da postoji više različitih definicija pojma *slobodno vrijeme*. Mlinarević i Brust Nemet (2012) kao razlog tomu navode činjenicu da se fenomenom slobodnog vremena danas bave znanstvenici iz različitih područja, što znači da se slobodno vrijeme kao pojava može promatrati s više različitih gledišta (npr. s filozofskog, sa sociološkog, s pedagoškog itd.).

Dok jedni teoretičari *slobodno vrijeme* definiraju kao „vremenski interval koji je oslobođen svake obveze u kojem osoba pokušava razviti svoje sposobnosti“, drugi ga kraće objašnjavaju kao „vrijeme oslobođeno od organiziranoga rada“ (Mlinarević i Brust Nemet, 2012, 15). Previšić (2000) ističe da se kod pokušaja definiranja slobodnog vremena slobodno vrijeme konstantno dovodi u neki odnos, prije svega prema radu i dokolici. *Dokolica* je jedan od brojnih pojmova koji se pojavljuje kao srodni pojam pojmu *slobodno vrijeme* (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Iako se ovi pojmovi često pojavljuju u istom kontekstu, Janković (1973, prema Livazović, 2018) naglašava da oni nemaju isto značenje. Prema njemu *slobodno vrijeme* predstavlja širi pojam koji se prema svojoj produktivnoj i neproduktivnoj komponenti može podijeliti na *dokolice* i *besposlice* (Janković, 1973, prema Livazović, 2018). Može se reći da *dokolica* predstavlja „vrijeme slobode za samodjelatnost“, a *besposlica* „vrijeme slobode od rada“ (Polić, 2005, 4, prema Valjan Vukić, 2013, 63).

Pedagoška enciklopedija definira *slobodno vrijeme* kao „sastavni dio čovjekove aktivnosti, vrijeme izvan svih profesionalnih i društvenih obaveza, u kojemu pojedinac po svojoj volji odabire oblike i sadržaje odmora, razonode i stvaralaštva“ (Pedagoška enciklopedija 2, 1989, 353). Definiciju slobodnog vremena daje i Previšić (2000, 405), no on stavlja naglasak na pozitivne učinke slobodnog vremena: „Slobodno vrijeme je vrijeme aktivna odmora, razonode, pozitivna razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti“. Arbunić (2002, 32, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012, 18) pak u svojoj definiciji *slobodnog vremena* naglašava značaj slobodnog vremena za zadovoljavanje želja, potreba te cjelokupni razvoj pojedinca: „To je za pojedinca prostor intime u kojem on istražuje vlastite potencijale i/ili u kojem nadoknađuje sve ono što je po njegovoj subjektivnoj i/ili objektivnoj prosudbi bilo nužno ostvariti da bi se u potpunosti osjećao cjelovitim i kompetentnim“. Iako svaki autor ima svoju specifičnu definiciju slobodnog vremena, iz svih tih definicija jasno se može uočiti da ono ima veliki pedagoški značaj.

Postoje različiti oblici i načini provođenja slobodnog vremena, no kao tri temeljne funkcije slobodnog vremena izdvajaju se odmor, razonoda i razvoj osobnosti (Janković, 1967, prema Zubčić, 2016). Odmor podrazumijeva regeneraciju, odnosno obnovu snage i energije pojedinca kroz aktivnosti koje ne zahtijevaju intenzivni intelektualni napor, dok je kod razonode naglasak na rekreaciji i na aktivnom bavljenju različitim aktivnostima

koje su pojedincu ugodne (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Aktivnostima slobodnog vremena pojedinci stječu opća i stručna znanja, razvijaju vlastite talente, sklonosti te različite kvalitete što u konačnici rezultira izgradnjom cjelovite i svestrane osobnosti (Livazović, 2018).

Osim tri temeljne funkcije slobodnog vremena, mogu se izdvojiti i tri temeljna oblika korištenja slobodnog vremena, a to su formativni, preventivni i kurativni (Plenković, 1977, prema Vočanec, 2015). Formativni oblik pedagoškog korištenja slobodnog vremena odnosi se na razvoj zdrave osobnosti pojedinca, preventivni podrazumijeva uklanjanje negativnih utjecaja, dok je kurativni usmjeren na preodgajanje pojedinca (Plenković, 1977, prema Vočanec, 2015).

Slobodno vrijeme ima značajnu ulogu u oblikovanju identiteta djece i mladih, a samim time bitno utječe i na kvalitetu njihovog budućeg života (Badrić i sur., 2015). Odgojni utjecaj slobodnovremenskih aktivnosti na mlade često je puno veći od namjernih utjecaja kroz općeniti školski sustav ili druge oblike odgoja i rada, zbog čega je iznimno važno da se učenike uključuje u organizirane oblike provođenja slobodnog vremena, odnosno da im se omogući da svoje slobodno vrijeme provode na kvalitetan način, čime će se značajno utjecati na razvoj njihovih različitih potencijala, a ujedno će ih se i zaštititi od negativnih utjecaja (Malić i Mužić, 1986, prema Rattinger, 2020). Wegner i sur. (2008) ističu slobodno vrijeme kao područje koje može značajno doprinijeti pozitivnom razvoju mladih. Sudjelujući u slobodnovremenskim aktivnostima mladi mogu razvijati svoj identitet, motivaciju, samostalnost te samoregulirajuće ponašanje (Wegner i sur., 2008). Osim toga, aktivnosti u slobodnom vremenu mogu kod djece i mladih pozitivno utjecati i na socioemocionalni, profesionalni, fizički, kognitivni te civilni razvoj i angažman (Irby i Tolman, 2002, prema Valjan Vukić, 2013). Previšić (1987, prema Badrić i sur. 2015) ističe da djeca i mladi čine kategoriju sa specifičnim biološkim, psihološkim i socijalnim obilježjima zbog čega je iznimno važno da im se ponude organizirani oblici provođenja slobodnog vremena, odnosno da njihovo slobodno vrijeme nije prepušteno slučaju. Naime, sudjelujući u neorganiziranim i nevođenim aktivnostima kod mladih postoji opasnost od pojave različitih socijalnih problema i rizičnih ponašanja (Rattinger, 2020). Zbog velikog pedagoškog značaja slobodnog vremena razvila se posebna grana pedagogije usmjerena upravo na kvalitetno organiziranje i provođenje slobodnog vremena, a riječ je o pedagogiji slobodnog vremena (Enciklopedijski rječnik pedagogije,

1963). Njezina tri temeljna zadatka podrazumijevaju organiziranje slobodnog vremena na način da se omogući zadovoljavanje različitih potreba i želja pojedinaca, zatim uklanjanje negativnih, a jačanje pozitivnih utjecaja na razvoj osobnosti pojedinca u slobodnom vremenu te konačno, poticanje pojedinaca na kvalitetno provođenje slobodnog vremena (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963).

Nakon što je u ovom poglavlju definirano slobodno vrijeme i objašnjeno pedagoško značenje koje ono ima, u idućem poglavlju slobodno vrijeme stavljeno je u kontekst škole te je u kratkim crtama objašnjen razvoj izvannastavnih aktivnosti.

2.2.3.2. *Slobodnovremenske aktivnosti u kontekstu škole*

Slobodno vrijeme u kontekstu škole odnosi se na vrijeme koje učenicima „ostaje na raspolaganju za ispunjavanje osobnih potreba i želja“ (Pejić Papak i Vidulin, 2016, 66). Tijekom tog vremena škola za učenike organizira različite slobodne aktivnosti. *Slobodne aktivnosti* mogu se definirati kao „aktivnosti kojima se učenici slobodno i organizirano bave, a izlaze iz okvira obveznih nastavnih programa“ (Zubčić, 2017, 114). Slobodne aktivnosti su „prilika da se učenici različitih postignuća te interesa i sposobnosti dokažu i aktiviraju, potvrde vlastitu osobnost i socijalnu ulogu kao mjesto potpunog iskazivanja“ (Livazović, 2018, 271). Odvijaju se individualno ili grupno, a može ih organizirati škola sama ili uz pomoć drugih društvenih organizacija (Zubčić, 2017).

Pojam *slobodne aktivnosti* službeno je uveden u škole 1953. godine (Previšić, 1985, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012) i kao takav se koristio za opis izvannastavnih oblika aktivnosti od pedesetih do osamdesetih godina 20. stoljeća, nakon čega je službeno uveden pojam *izvannastavne aktivnosti* (Jurčić, 2008, 10, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Danas u školskoj praksi službene pojmove za nekadašnje *slobodne aktivnosti* predstavljaju *izvannastavne i izvanškolske aktivnosti* (Pejić Papak i Vidulin, 2016). U prošlosti su se prije pojma *slobodne aktivnosti* koristili i pojmovi „*vanrazredni, vannastavni i vanškolski rad ili odgoj učenika*“ (Pejić Papak i Vidulin, 2016, 72). Za izvannastavne aktivnosti su se u prošlosti također koristili brojni drugi pojmovi, kao npr.: „*izvanredni odgojno-obrazovni rad, slobodne izvannastavne aktivnosti, slobodne izvannastavne i izvanškolske izborne aktivnosti, slobodno vrijeme i aktivnosti, individualni i kolektivni rad učenika u slobodnom vremenu*“ (Previšić, 1987, 21-24,

prema Pejić Papak i Vidulin, 2016, 72). Mlinarević i Brust Nemet (2012) naglašavaju da, iako su izvannastavne i izvanškolske aktivnosti postale aktualne sredinom 20. st., one su se vjerojatno pojavljivale i prije, samo u drugačijim oblicima. Tome u prilog ide i sljedeća izjava Puževskog (2002, 122): „Mladi su se, oduvijek izvan nastave i škole, rekao bih, bavili raznovrsnim aktivnostima po vlastitom izboru“.

I izvannastavne i izvanškolske aktivnosti su „bitna odrednica organiziranoga slobodnog vremena u kojemu učenici samostalno uče i ostvaruju svoje specifične sposobnosti“ (Pejić Papak i Vidulin, 2016, 74). No, iako imaju isti cilj – omogućiti učenicima kvalitetno provođenje slobodnog vremena kroz organizirane aktivnosti, među njima ipak postoji određena razlika. Izvannastavne aktivnosti mogu se definirati kao „različiti organizacijski oblici okupljanja učenika u slobodno izvannastavno vrijeme u školi, koje imaju pretežito kulturno-umjetničko, športsko, tehničko, rekreacijsko, i znanstveno (obrazovno) obilježje“ (Cindrić, 1992, prema Šiljković i sur., 2007, 137). Izvanškolske aktivnosti s druge strane „čine različiti organizacijski i programski oblici okupljanja učenika u društvima, klubovima i drugim institucijama izvan škole“ (Cindrić, 1992, prema Šiljković i sur., 2007, 137). Osnovna razlika između izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti je dakle ta, da se izvannastavne aktivnosti odvijaju u školi nakon završetka redovite nastave, dok se izvanškolske aktivnosti odvijaju u različitim institucijama izvan škole. Puževski (2002) naglašava da se razlika između izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti može svesti na aktere koji sudjeluju u organiziranju slobodnovremenske aktivnosti. Dok izvannastavne aktivnosti škola organizira primarno samostalno, izvanškolske aktivnosti organiziraju različiti drugi organizatori (npr. centri i klubovi), no škola je u te aktivnosti upućena te ujedno i surađuje s tim organizatorima (Puževski, 2002).

U ovom poglavlju objašnjen je razvoj slobodnovremenskih aktivnosti u kontekstu škole te je ukazano na razliku između dvije vrste takvih aktivnosti – izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. S obzirom na to da se projekti koji se istražuju u ovom diplomskom radu promatraju u okviru izvannastavnih aktivnosti, u nastavku rada više će govora biti o konkretnim sadržajima i načinu rada u tim aktivnostima.

2.2.3.3. Sadržaji i područja izvannastavnih aktivnosti

U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (NN 102/2006) stoji da su izvannastavne aktivnosti obično „povezane s određenim nastavnim predmetom ili su interdisciplinarne naravi“. Spomenute aktivnosti mogu se vezati i uz određeni globalni obrazovni projekt, a prema svojoj funkciji mogu biti usmjerene na socijalno učenje, promoviranje i poticanje dječje igre te djelatno-proizvodne aktivnosti (Mendeš, 2010, prema Valjan Vukić, 2016). Učenici zahvaljujući velikom broju tematskih područja te različitim projektima koji im se nude u sklopu izvannastavnih aktivnosti imaju mogućnost učiti na interdisciplinaran način i uspješnije stjecati nova znanja i vještine, a ujedno se i uspješno potiče cjeloživotno učenje te kreativnost i stvaralaštvo djece (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Nastavni plan i program za osnovnu školu (NN 102/2006) detaljno opisuje osam područja u kojima se ostvaruju sadržaji izvannastavnih aktivnosti, a Valjan Vukić (2016, 36) spomenuta područja kraće sumira na sljedeći način:

1. jezično-umjetničko područje;
2. prirodoslovno-matematičko područje;
3. športsko-zdravstveno-rekreacijsko područje;
4. njegovanje nacionalne i kulturne baštine;
5. očuvanje prirode i okoliša te zdravoga načina života;
6. društveno-humanistički projekti;
7. učeničko zadrugarstvo;
8. tehničko stvaralaštvo.

Širokom ponudom različitih područja i sadržaja izvannastavnih aktivnosti škola osigurava zadovoljavanje različitih potreba, interesa i želja učenika u slobodnom vremenu. Pritom je iznimno važno da se prilikom osmišljavanja i određivanja ponude područja i sadržaja izvannastavnih aktivnosti škola konzultira upravo sa samim učenicima kako bi se osiguralo da su ponuđene izvannastavne aktivnosti doista aktivnosti kojima se učenici žele baviti (Pejić Papak i Vidulin, 2016).

2.2.3.4. Rad u izvannastavnim aktivnostima

Osim različitih područja izvannastavnih aktivnosti, također postoji i velik broj različitih struktura i oblika rada u izvannastavnim aktivnostima. Pejić Papak i Vidulin (2016)

pritom naglašavaju da je svaka organizacijsko-strukturna podjela izvannastavnih aktivnosti relativna jer je teško prikazati svo bogatstvo sadržaja i mogućnosti djelovanja u izvannastavnim aktivnostima.

„Izvannastavne aktivnosti mogu se odvijati kroz skupine, kružoke, klubove, društva, zadruge...“ (Mlinarević i Brust Nemet, 2012, 77). Vidulin-Orbanić (2013, 29) nadalje dodaje da je rad u izvannastavnim aktivnostima moguć „u sekcijama, skupinama i manjim timovima, pa čak i individualno“. Previšić (1987, 37, prema Livazović, 2018) naglašava da određeni autori smatraju da bi organizacijski oblik kojim se ostvaruje rad u određenoj slobodnovremenskoj aktivnosti svojim sadržajem i oblikom morao prikazivati specifičnost rada u toj slobodnovremenskoj aktivnosti u svom nazivu, no kako napominje Zubčić (2017), u današnje se vrijeme sve češće, a u pojedinim školama i isključivo, za opis organizacijskog oblika izvannastavne aktivnosti rabi pojam *skupina*.

Iako izvannastavne aktivnosti mogu biti komplementarne i korespondentne sa sadržajima redovite nastave, nastavnici bi kod planiranja sadržaja izvannastavnih aktivnosti trebali dati prednost sadržajima kojima će se ostvarivati ciljevi i zadatci koji se ne mogu ostvariti u redovitoj nastavi te koji će učenicima omogućiti širenje postojećih horizonata (Pejić Papak i Vidulin, 2016).

Izvannastavne aktivnosti mogu se sadržajno nadovezivati na redovitu nastavu, no među njima ipak postoji određena organizacijska razlika. Za razliku od redovite nastave, u izvannastavnim aktivnostima rad se „ne odvija u razredima, nego u skupinama posebno formiranim od učenika iz različitih razreda, različite dobi, povezanih zajedničkim interesima prema određenoj aktivnosti“ (Valjan Vukić, 2016, 34-35). Izvannastavne aktivnosti stoga imaju veliki pedagoški značaj jer omogućuju suradnju i druženje djece koja, uz to što su različite dobi, imaju i različite sposobnosti (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Osim toga, valja istaknuti i da se učenici, sudjelujući u izvannastavnoj aktivnosti, mogu uspoređivati s drugom djecom te sa svojom idealnom slikom, što im može pomoći da prepoznaju vlastite vrijednosti i sposobnosti, a ujedno će na taj način razviti i samopoštovanje (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Vidulin-Orbanić (2013, 30) kao temeljna načela koja treba poštivati prilikom organizacije i rada u izvannastavnim aktivnostima navodi „dobrovoljno uključivanje učenika, slobodu izbora aktivnosti i raznovrsnosti aktivnosti koje su predložene, okrenutost zadovoljavanju

individualnih potreba, poticanje (samo)aktivnosti učenika te podržavanje suradnje; suvremenu organizaciju rada, primjerene sadržaje dobi i mogućnostima učenika“.

Rad u izvannastavnim aktivnostima je „slobodan, spontan, dinamičan, raznovrstan, elastično organiziran i polazi od interesa učenika, njihovih želja, sklonosti i nadarenosti“ (Mlinarević i Brust Nemet, 2012, 78), a njime „učenici produbljuju svoja znanja na zanimljiv, veseo i zabavan način, razvijaju kreativnost, stvaralaštvo, samopouzdanje i kompetencije te se uče socijalnim vještinama“ (Fudurić, 2012, 111). Osim toga, učenici razvijaju i „osjećaj sigurnosti u sebe i svoje postupke, stvaraju radne navike, postaju odgovorniji i sposobniji za donošenje odluka te lakše upoznaju druge učenike iz škole“ (Fudurić, 2012, 111).

Puževski (2002) navodi da je program rada u izvannastavnim aktivnostima samo okvirno određen vrstom skupine, a da ga inače učenici kroje prema vlastitim željama i interesima. Učenici se u izvannastavne aktivnosti uključuju prema vlastitim željama i dobrovoljno, no rad je u njima obavezan (Puževski, 2002.). Iako je rad u njima obavezan, bitno je istaknuti da taj rad nije sputan radom za ocjenu i strahom od neuspjeha, već se temelji isključivo na želji i potrebi učenika da se u svojem slobodnom vremenu zabave i prošire svoje znanje (Previšić 1987, 28, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Šiljković i sur. (2007) ističu da je, upravo zbog toga što učenici samostalno i u skladu s vlastitim željama i potrebama biraju izvannastavne aktivnosti, njihova motivacija vrlo visoka, te stoga lakše i u većoj mjeri stječu nova znanja.

Rad u izvannastavnim aktivnostima „realizira se u okviru radionica, projekata, istraživanja, sudjelovanja u kulturno-umjetničkim događanjima, a uključuje terensku nastavu i ostale suvremene didaktičko-metodičke pristupe“ (Vidulin-Orbanić, 2013, 28). Metodika rada u izvannastavnim aktivnostima mora se temeljiti na „problemsko-istraživačkom, problemsko-stvaralačkom i integracijskom sustavu“ (Mlinarević i Brust Nemet, 2012, 133). Pejić Papak i Vidulin (2016) posebno ističu značaj brojnih nastupa, natjecanja i smotri na kojima učenici koji pohađaju izvannastavne aktivnosti sudjeluju. Osim što se sudjelovanjem na takvim aktivnostima promiče kulturna i javna djelatnost škole, takve aktivnosti ujedno su i prilika za učenike koji pohađaju izvannastavne aktivnosti da predstave svoje radove te da se upoznaju s učenicima iz drugih škola koji se bave istim ili sličnim aktivnostima (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Slično smatraju i autorice Mlinarević i Brust Nemet (2012) koje naglašavaju da takve aktivnosti imaju

veliko pedagoško značenje jer djeca sudjelujući na različitim festivalima i susretima izlaze iz školskih učionica te imaju priliku posjetiti druge škole i krajeve, što im predstavlja nezaboravno iskustvo.

2.2.3.5. Uloga i kompetencije nastavnika u izvannastavnim aktivnostima

S obzirom na specifičnu metodiku rada u izvannastavnim aktivnostima, jasno je da se mijenjaju i uobičajene uloge nastavnika i učenika. Hrvatić (1999) ističe da je u slobodnovremenskim aktivnostima važna komunikacija i interakcija između nastavnika i učenika jer su, za razliku od redovite nastave, način i organizacija rada rezultat međusobnog dogovora, odnosno zajedničkog suodlučivanja nastavnika i učenika. Nastavnik treba dakle, aktivno slušati učenike te uvažavati njihove ideje i prijedloge, a zatim trebaju zajednički donijeti odluku kako i na koji način će se točno aktivnost odvijati (Fudurić, 2012).

Za razliku od redovite nastave gdje nastavnik prije svega ima ulogu organizatora, rukovoditelja, poučavatelja i evaluatora, u izvannastavnoj aktivnosti se u ulozi pokretača nastavnik nalazi samo u početku, a kasnije preuzima ulogu savjetodavnog i pedagoškog voditelja i partnera (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Iako se rad u izvannastavnim aktivnostima temelji na samostalnom radu učenika i aktivnom stjecanju znanja, uloga voditelja kod nastavnika u početku mora biti jasno vidljiva i to tako što će nastavnik:

- oblikovati problemske zadatke;
- pratiti učenikovu aktivnost i blagovremeno pružati potrebnu pomoć koja mora biti pružena na prirodan, logičan i nenametljiv način;
- organizirati sustav postupaka u cilju utvrđivanja i procjenjivanja učinka učeničke aktivnosti;
- osigurati stimulatívno odgojno-obrazovno ozračje za uspješan rad i drugo (Mlinarević i Brust Nemet, 2012, 202).

Martinčević (2010, 22) objašnjava da se nastavnik u izvannastavnoj aktivnosti nalazi u ulozi „diskretnog promatrača, koji samo u kritičnim trenucima pomaže, usmjerava i potiče učenika“. Nastavnik u izvannastavnoj aktivnosti „treba promatrati, davati podršku, pomagati u smjeru rada prema cilju, provjeravati tijek rada i sudjelovati u zajedničkoj evaluaciji i prezentaciji“ (Mlinarević i Brust Nemet, 2012, 151). Pejić Papak i Vidulin (2016) naglašavaju da suvremena uloga voditelja izvannastavnih aktivnosti, osim uloge

suradnika i partnera u učenju, podrazumijeva i da nastavnik bude motivator, moderator i kreator. S pedagoško-didaktičkog pak stajališta nastavnik koji vodi izvannastavnu aktivnost treba biti i dijagnostičar, što znači da treba imati sposobnost kod svakog učenika uočiti njegove najrazvijenije sposobnosti i talente te svojim djelovanjem dalje poticati njihov razvoj (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Voditelj izvannastavnih aktivnosti mora biti svjestan da svojim učenicima predstavlja uzor (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Učenici imitiraju nastavnika, što znači da preuzimaju njegove obrasce ponašanja i osjećaje. Nastavnik svojim ponašanjem mora pokazati da vjeruje u sposobnosti svojih učenika jer će na taj način motivirati učenike te ujedno potaknuti razvoj njihova samopoštovanja i kreativnosti (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Zrilić i Košta (2009, 162) pritom naglašavaju da nastavnik mora osvijestiti „važnost oslanjanja na vlastitu kreativnost kao pretpostavku za razvoj kreativnosti svojih učenika“.

Voditelj također ima važnu ulogu u kreiranju ozračja odgojno-obrazovne skupine (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Za ostvarivanje dobrih rezultata, nužno je postojanje ugodne emocionalne klime, a takva klima, između ostalog, podrazumijeva da nastavnik vjeruje u sposobnosti svojih učenika, da brine o njihovom uspjehu, da kod učenika potiče radoznalost, da s učenicima ima topao odnos i da se svi međusobno poštuju (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Stvaranjem okruženja u kojem učenici slobodno razmjenjuju svoje ideje s nastavnikom i gdje se poštuju različita mišljenja kod učenika će se potaknuti i razvoj kreativnosti (Zrilić i Košta, 2009).

Voditelj izvannastavnih aktivnosti mora posjedovati određene kompetencije kako bi mogao uspješno voditi izvannastavnu aktivnost. Između velikog broja različitih kompetencija, kao primjer valja istaknuti: „komunikacijske vještine; vještinu timskog rada; vještinu korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije; otkrivanje i rješavanje problema; vještinu refleksivnoga promišljanja i samovrednovanja; interpersonalne vještine; planiranje i upravljanje vremenom; odlučivanje; poštivanje različitosti i multikulturalnosti... “ (Tuning Educational Structures in Europe: Summary of Outcomes – Education, 2005, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012, 218).

Izvannastavne aktivnosti često vode nastavnici koji ne posjeduju stručna znanja i vještine potrebne za takav oblik rada, što može dovesti do toga da je rad u izvannastavnoj aktivnosti nekvalitetan te učenici ne dobivaju mogućnost iskorištavanja svih potencijala

koje rad u izvannastavnoj aktivnosti inače nudi (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Hrvatić (1999) naglašava da bi program usavršavanja nastavnika za rad u slobodnim aktivnostima trebao biti sastavni dio stručnog osposobljavanja nastavnika. Pohađanjem programa stručnog usavršavanja nastavnici bi trebali steći znanja o metodama, pristupima i oblicima rada prikladnima za primjenu u slobodnim aktivnostima (Hrvatić, 1999). Različiti oblici usavršavanja održavaju se tijekom cijele nastavne godine, a često se odvijaju i u sklopu smotri i natjecanja u kojima sudjeluju i sami učenici (Hrvatić, 1999). Za osiguravanje zadovoljstva nastavnika koji vodi izvannastavnu aktivnost načinom na koji je ona organizirana i načinom na koji se provodi, osim što je nužno da mu je omogućeno i da ga se potiče na stručno usavršavanje, važno je i da nastavnik ima potporu škole što se tiče osiguravanja potrebnog prostora i sredstava za rad, zatim da mu je omogućeno vođenje izvannastavne aktivnosti kojoj je sklon te da se učenici mogu uključiti u izvannastavnu aktivnost u skladu sa svojim sposobnostima, željama i potrebama (Pejić Papak i Vidulin, 2016).

Nakon što je u prethodnim poglavljima detaljno analizirano značenje izvannastavnih aktivnosti, u nastavku rada fokus će se suziti na jedan od načina realizacije rada u izvannastavnim aktivnostima – projekt.

2.3. Projekt kao metoda rada

Kao što je bilo prethodno spomenuto, projekt je jedan od načina realizacije rada u izvannastavnim aktivnostima. Riječ je o metodi koja se zbog svojih specifičnosti, uz igru, izdvaja kao posebno prikladna za rad u izvannastavnoj aktivnosti (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). No, prije nego što se navedu značajke projekta kao metode rada, potrebno je *projekt* pojmovno odrediti.

U *Hrvatskom enciklopedijskom rječniku* navode se tri značenja pojma *projekt*:

1. razrađen način izrade čega [projekt zgrade; projekt ceste];
2. pripremni tekst, nacrt kakvoga dokumenta [projekt zakona];
3. svaki zaokružen, cjelovit i složen pothvat čija se obilježja i cilj mogu definirati, a mora se ostvariti u određenom vremenu te zahtijeva koordinirane napore nekoliko ili većeg broja ljudi, službi, poduzeća i sl. [znanstveni projekt, kazališni projekt]

(Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2003, 1055, prema Matijević i Radovanović, 2011, 165).

Matijević i Radovanović (2011) naglašavaju kako je definicija pod rednim brojem tri najprikladnija za opis projekata koji se odvijaju u školi i nastavi jer nastavnici i učenici (a i ostali akteri poput roditelja, drugih školskih zaposlenika itd.) često zajedno poduzimaju različite pothvate kojima u određenom vremenskom roku žele nešto postići. U tom kontekstu vrijedi spomenuti i definiciju *projekta* koju je dao Meyer (2002, 180): „Projekt predstavlja zajednički pokušaj nastavnika i učenika da život, učenje i rad povežu tako da se društveno značajan i s interesima sudionika povezan problem zajednički obradi (= proces) i dovede do rezultata (= produkt) koji za sudionike ima uporabnu vrijednost“. Osim pojma *projekt*, u stručnoj se literaturi još mogu pronaći i pojmovi *poučavanje metodom projekta*, *projekt plan* i *nastava usmjerena na projekte* (Matijević i Radovanović, 2011), no u nastavku će se teksta isključivo upotrebljavati pojam projekta. Utemeljiteljima rada na projektu smatraju se John Dewey i Heard Kilpatrick (Cindrić i sur., 2010). Za oba se autora može reći da su bili zagovornici pedocentrizma, odnosno da su se zalagali za nastavu usmjerenu na učenika (Matijević i Radovanović, 2011). Nastava usmjerena na učenika zahtijeva promjenu uobičajenih uloga nastavnika i učenika. Takva nastava podrazumijeva da učenik postane aktivniji od nastavnika, ili barem jednako aktivan, što znači da nastavnik više ne smije imati ulogu predavača, već mentora, suradnika i organizatora (Matijević i Radovanović, 2011). Maleš (1996) pritom napominje da, iako rad na projektu podrazumijeva da učenici imaju glavnu ulogu, ne smije se zanemariti ni uloga nastavnika koji učenicima treba pomagati u planiranju i donošenju odluka, osigurati potrebna didaktička sredstva, biti posrednik prilikom kontaktiranja drugih ustanova te pružati povratne informacije. Meyer (2002, 175) objašnjava da nastavnik prilikom rada na projektu postaje „moderator zajednički organiziranog rada“, a Ljubac Mec (2022) dodaje da nastavnikova uloga, osim već prethodno navedenog, podrazumijeva i da motivira učenike. Munjiza i sur. (2007) ističu da je mentorska uloga nastavnika izraženija kod mlađih učenika. Dakle, što su učenici stariji, to su i samostalniji. Prethodno opisan način rada i uloge nastavnika i učenika karakteristične su upravo za izvannastavne aktivnosti, o čemu je već detaljnije bila riječ u poglavlju koje se odnosilo na ulogu nastavnika u izvannastavnoj aktivnosti, a što dodatno potvrđuje prikladnost projekta kao metode za rad u izvannastavnoj aktivnosti.

Prema Matijević i Radovanović (2011) postoji nekoliko različitih podjela projekata. Prema *broju sudionika*, projekti mogu biti „individualni, skupni, razredni, školski, te projekti u kojima se rad na projektnim zadacima odvija u parovima“ (Matijević i Radovanović, 2011, 166). Prema *području razvoja* autori razlikuju projekte koji se odnose na „kognitivni, afektivni, motorički razvoj“ (Matijević i Radovanović, 2011, 166). Prema *instituciji* koja je nositelj projekta mogu se izdvojiti „međunarodni, državni, županijski, gradski, školski, razredni“ projekti (Matijević i Radovanović, 2011, 166). Uzimajući kao kriterij klasifikacije *ciljeve* projekta, autori navode da postoje „istraživački, humanitarni, ekološki (uređenje školskog vrta, botaničkog vrta i sl.), suradnički, praktični (npr. izrada koševa za otpatke za školsko dvorište, uređenje pješačkih staza, ili bojenje zidova učionica), umjetnički (glazbeni ili scenski projekt za razrednu ili školsku priredbu; stalna razredna top-lista hitova)“ projekti (Matijević i Radovanović, 2011, 166). Projekti se mogu podijeliti i s obzirom na *nastavni predmet*, pa tako autori navode da projekti mogu biti „povijesni, fizikalni, kemijski, biologijski, tehnički, glazbeni...“ (Matijević i Radovanović, 2011, 166). Prema *duljini trajanja* projekti mogu biti „poludnevni, cjelodnevni, tjedni, mjesečni, polugodišnji, godišnji, višegodišnji“ (Matijević i Radovanović, 2011, 166). Ovisno o tome jesu li projekti *povezani s nastavom ili školom*, može se raditi o „nastavnim, izvannastavnim ili izvanškolskim projektima“ (Matijević i Radovanović, 2011, 166). Osim prethodno navedenih podjela, vrijedi spomenuti da postoji i mogućnost kombiniranja svih prethodno navedenih vrsta projekata, pa se kao primjeri spominju „individualni tehnički godišnji projekt“ i „skupni istraživački kemijski polugodišnji projekt“ (Matijević i Radovanović, 2011, 167). De Zan (1999, 124, prema Cindrić i sur. 2010) navodi još jednu moguću podjelu projekta, a to je podjela s obzirom na *svrhu* projekta. Kao prvi primjer navodi procesni projekt čija je svrha „usvajanje i uvježbavanje metodologije izrade projekta...“, a kao drugi produktni projekt koji je orijentiran na „krajnji ishod, proizvod ili spoznaju“ (De Zan, 1999, 124, prema Cindrić i sur., 2010, 178).

Što se same izrade i provedbe projekta tiče, Frey (1999, prema Vrbanac, 2009, 325-326) navodi sedam temeljnih komponenti projektne metode koje se mogu promatrati kao smjerokazi tijekom rada na projektu, a to su redom: „inicijativa; razmatranje inicijative; razvijanje područja djelovanja; provođenje plana projekta; zaključivanje projekta; uporišne točke i metainterakcija“. Faza inicijative odnosi se na iznošenje ideje, problema

ili općenito želje za radom na projektu, a zatim se u fazi razmatranja inicijative odabire konačna tema te se radi skica projekta (Frey, 1999, prema Vrbanac, 2009). Nadalje se u fazi razvijanja područja djelovanja stvara točan plan rada te se članovima skupine dodjeljuju njihovi zadatci (Frey, 1999, prema Vrbanac, 2009). U fazi provođenja plana projekta realizira se planirana aktivnosti ili se mogu pojačavati aktivnosti koje su ranije započete vježbama i simulacijama (Frey, 1999, prema Vrbanac, 2009). Zaključivanje projekta rezultira krajnjim proizvodom (Frey, 1999, prema Vrbanac, 2009). Munjiza i sur. (2007) pritom naglašavaju da je učenike prilikom predstavljanja rezultata projekta potrebno pohvaliti i motivirati za rad na nekom drugom projektu u budućnosti. Faza uporišnih točaka nije obavezna, a svrha joj je pomoć učenicima u daljnjem radu, primjerice u slučaju eventualnih nesuglasica između članova grupe (Frey, 1999, prema Vrbanac, 2009). Zadnja faza – faza metainterakcije, ima značajnu pedagošku ulogu jer se tijekom te faze razgovora o tijeku rada na projektu s namjerom da učenici uvide što su sve naučili kroz rad i iz rada na konkretnom projektu (Frey, 1999, prema Vrbanac, 2009). Fried-Booth (2002, prema Sirisrimangkorn, 2018) izradu svakog projekta kraće svodi na tri temeljne faze, a to su faza planiranja, faza implementacije i konačno, stvaranje završnog proizvoda.

Cindrić i sur. (2010, 177) kao temeljna načela rada na projektu navode:

- načelo aktivnog sudjelovanja;
- načelo neposredne stvarnosti;
- načelo suradnje i socijalizacije;
- načelo razvoja emocionalne inteligencije;
- načelo suvremenosti i aktualnosti.

Rad na projektu podrazumijeva aktivnost učenika koja temelj ima u njihovim sposobnostima i interesima (Ljubac Mec, 2022). Interesi predstavljaju pokretače kognitivnih procesa i struktura koji dovode do uspješnog usvajanja znanja (Milić i Gazivoda, 2015). Kada su učenici izloženi sadržajima i aktivnostima koji polaze od njihovih vlastitih interesa, tada postaju aktivni sudionici odgojno-obrazovnog procesa, a uz to su znanja koja steknu na taj način dublja i dugotrajnija (Milić, 2008, prema Milić i Gazivoda, 2015). Ljubac Mec (2022, 156) kao cilj aktivnog učenja navodi „poticanje razvoja osobnosti i individualnosti učenika“. Takav oblik učenja rezultira „stvaralačkim radom učenika“ (Ljubac Mec, 2022, 157). Za potrebe ovog diplomskog rada vrijedi

spomenuti da su neke od metoda aktivnog učenja, osim projektnog učenja putem istraživanja, i igranje po ulogama te slušanje glazbe, odnosno pjevanje, sviranje i općenito ples i pokret uz glazbu (Sweeney i Posavec, 2017, prema Ljubac Mec, 2022).

Meyer (2002, 175) smatra da rad na projektu omogućava „uvježbavanje solidarnog djelovanja te pruža iskustvo u timskom i grupnom radu“, a k tome još i „prenosi kompetenciju za djelovanje i osjećaj vlastite vrijednosti“. Kod timskih projekata važno je jasno odrediti koju ulogu će koji od članova tima imati kako bi svaki član uvidio osobnu odgovornost koju ima za uspjeh cijelog tima, odnosno uspješno ostvarivanje projekta (Matijević i Radovanović, 2011). S obzirom na to da su učenici tijekom grupnog rada u stalnim socijalnim interakcijama, neki od mogućih pozitivnih učinaka koji iz toga mogu proizaći su učenje rješavanja konflikta, učenje slušanja drugih i prihvaćanja tuđih mišljenja te prihvaćanje, odnosno uspješno nošenje s neuspjehom (Fridrich, 1996).

Značajnu ulogu kod rada na projektu kao obliku aktivne nastave ima suradničko učenje (Peko i sur., 2006, prema Ljubac Mec, 2022). Dok Meredith i sur. (1998, prema Ljubac i Mec, 2022, 159) suradničko učenje definiraju kao „skupno učenje učenika u paru ili skupinama u kojima se rješavaju zajednički zadatci, istražuju zajedničke teme ili usvajaju nova znanja s ciljem stvaranja nečega novoga“, Mlinarević i Brust Nemet (2012, 159) taj oblik učenja definiraju kao „učenje u kojemu su svi učenici u timu jednako važni i to im predstavlja zadovoljstvo“. Suradničkim učenjem integriraju se socijalni i intelektualni razvoj djece, a u kontekstu izvannastavnih aktivnosti primjena ovog oblika učenja učenicima različitih sposobnosti omogućuje da istovremeno uče brinuti jedni za druge, ali i jedni od drugih (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Projekt kao metoda rada omogućuje i interdisciplinarno učenje (Meyer, 2002). Armstrong (2008, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012) ističe učenje kroz projekte i interdisciplinarno poučavanje kao neke od metoda kojima se najbolje i najlakše aktivira i motivira učenike za rad. Vrbanac (2009) navodi da je projekte teško organizirati tijekom redovite nastave zbog velikog broja učenika i zbog potrebe poštivanja predviđenog nastavnog plana i programa, a Munjiza i sur. (2007) kao ograničenje spominju i trajanje uobičajenog nastavnog sata. Projektima koji se realiziraju u sklopu izvannastavnih aktivnosti u tom pogledu svakako ide u prilog činjenica da izvannastavne aktivnosti, za razliku od redovite nastave, imaju fleksibilniji kurikulum (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). U kontekstu izvannastavnih aktivnosti, Pejić Papak i Vidulin (2016) ističu

mogućnosti ostvarivanja većih projekata suradnjom više različitih izvannastavnih aktivnosti. Kao primjer projekta autorice navode pripremu mjuzikla. Takav projekt bio bi prije svega prilika za suradnju izvannastavnih glazbenih, dramskih i likovnih aktivnosti, no svakako postoji mogućnost uključivanja i nekih drugih područja (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Primjenom intradisciplinarnog i interdisciplinarnog pristupa radu u izvannastavnim aktivnostima može se potaknuti razvoj više različitih kompetencija učenika, a ujedno se na taj način mogu uspješno ostvarivati i veći projekti, što u konačnici povećava mogućnost javnog prezentiranja rada učenika (Pejić Papak i Vidulin, 2016).

Budući da su projekti koji se istražuju u ovom diplomskom radu vezani za određeni strani jezik, nakon što je u ovom poglavlju detaljno objašnjen projekt kao metoda rada, u nastavku će se predstaviti mogućnosti učenja stranih jezika putem projekata.

2.3.1. Učenje stranih jezika putem projekata

Iako je u ovom diplomskom radu riječ o projektima koji izlaze iz okvira redovite nastave Njemačkog jezika, valja se, prije pojašnjavanja takvih projekata, kratko osvrnuti na općenitu pojavu projekata u nastavi stranih jezika.

U nastavi stranih jezika projekti su se počeli primjenjivati početkom 80-ih godina kada je došlo do procvata komunikacijske metode, a kojom se u nastavi stranih jezika naglasak počeo stavljati na praktičnu primjenu jezika (Vrbanac, 2009). U didaktici stranih jezika projekti predstavljaju glavno sredstvo, odnosno način za uspješno ostvarivanje nastave usmjerene na učenika (Minuth, 2012).

Prema Vrbanac (2009) mogu se izdvojiti tri temeljne vrste projekata koji se koriste u nastavi stranih jezika, a to su projekti sa susretima, projekti s korespondencijom i tekstualni projekti. Projekti sa susretima podrazumijevaju da se učenici susreću s izvornim govornicima, a pritom je susret moguće organizirati u učionici, što znači da izvorni govornici dolaze gostovati na nastavni sat, zatim u okolini, primjerice posjetom međunarodnoj školi ili zračnoj luci te naposljetku odlaskom u zemlju ciljnog stranog jezika, što je primjerice moguće organiziranjem učeničke razmjene (Vrbanac, 2009). Za razliku od projekata sa susretima koji podrazumijevaju direktan kontakt s izvornim govornicima, odnosno kontakt uživo, projekti s korespondencijom odvijaju se putem posredničkih medija, primjerice putem e-maila ili pisma (Vrbanac, 2009). U fokusu

zadnje kategorije projekata, odnosno tekstualnih projekata su različiti tekstovi, pa se tako radom na takvim projektima mogu obrađivati primjerice književni tekstovi, tekstovi iz udžbenika ili tekstovi s interneta (Vrbanac, 2009).

Projekti koji se istražuju u ovom diplomskom radu odnose se na projekte u kojima učenici sudjeluju prije svega u sklopu izvannastavnih aktivnosti. Riječ je o projektima u kojima učenici nisu obvezni sudjelovati, već se u njih uključuju isključivo na temelju vlastite želje i vlastitih interesa. Jedan od češćih primjera projekata iz stranog jezika koji se realiziraju kao izvannastavna aktivnost su kazališni projekti, odnosno projekti koji podrazumijevaju osmišljavanje i izvedbu predstave na stranom jeziku (Ryan-Scheutz i Colangelo, 2004; Kuimova i Polyushko, 2015; Schenker, 2017). Osim toga, Ignatova i sur. (2021) u sveučilišnom kontekstu pod primjerom projekata iz stranih jezika koji se odvijaju kao izvannastavna aktivnost za studente navode i olimpijade, konferencije te različita natjecanja, primjerice u prevođenju, pisanju eseja, snimanju videa i sl. Video projekte spominju i Mikhailov i Karaseva (2022). Osim što takav projekt može povećati motivaciju za učenje određenog stranog jezika, spomenuti autori smatraju i da se sudjelujući upravo u takvim projektima u najvećoj mjeri može uspješno potaknuti razvoj kreativnih potencijala studenata (Mikhailov i Karaseva, 2022).

Ismailia i Dewanga (2017, prema Amara, 2021) na primjeru engleskog jezika naglašavaju da se kroz izvannastavne aktivnosti strani jezik može učiti na zabavniji način. U komparativnoj studiji autorica Makarova i Reva (2017, prema Amara, 2021) ispitanici su potvrdili značajan utjecaj izvannastavnih aktivnosti iz stranog jezika na povećanje motivacije za učenje i korištenje stranog jezika te na razvoj samopouzdanja i komunikacijskih vještina. Osim toga, primijećeno je i da ovakve aktivnosti doprinose nadilaženju osjećaja sramežljivosti i anksioznosti (Makarova i Reva, 2017, prema Amara, 2021). Iz prethodno navedenog jasno se može zaključiti da izvannastavne aktivnosti iz stranih jezika nisu dakle, korisne samo za usvajanje određenog stranog jezika, već značajno mogu doprinijeti i osobnom i socijalnom razvoju pojedinca.

U ovom poglavlju istaknute su različite vrste projekata kojima se doprinosi aktivnom učenju stranih jezika. Kako su u fokusu ovog rada projekti iz njemačkog jezika, u sljedećem dijelu rada opisat će se temeljne značajke njemačkog jezika kao nastavnog

predmeta kako bi se u konačnici doprinijelo boljem razumijevanju obrazovne komponente projekata koji se istražuju.

2.4. Nastavni predmet Njemački jezik

Prije nego što se objasne jezične vještine i kompetencije koje učenici razvijaju učeći njemački jezik, valja objasniti općeniti položaj njemačkog jezika kao nastavnog predmeta u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske.

U *Kurikulumu nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* stoji da se njemački jezik kao nastavni predmet u Republici Hrvatskoj u osnovnoj školi poučava kao obvezni predmet od 1. razreda osnovne škole te kao izborni predmet od 4. razreda osnovne škole (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Pritom je u kurikulumu jasno istaknuto da svim učenicima treba omogućiti „pravo na izbor učenja njemačkoga kao prvog stranog jezika već od 1. razreda“ osnovne škole (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, 6).

U srednjoj školi učenici njemački jezik mogu učiti kao obvezni 1. strani jezik ili obvezni 2. strani jezik. Učenicima je u srednjoj školi potrebno omogućiti nastavak učenja njemačkog jezika od razine koju su dostigli tijekom osnovne škole. Ovisno o organizacijskim mogućnostima pojedine srednje škole, njemački jezik se, osim kao obvezni predmet, može učiti i kao fakultativni ili izborni predmet (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

Nepovoljan status njemačkog jezika u kontekstu izborne nastave već je spomenut u poglavlju o izornoj nastavi, stoga se ovdje neće ponovno opisivati. Osim prethodno navedenih oblika nastave, za njemački jezik mogu se naravno organizirati i drugi odgojno-obrazovni oblici rada kao što su dodatna nastava te izvannastavne aktivnosti, pri čemu su upravo izvannastavne aktivnosti posebno bitne u kontekstu ovog diplomskog rada.

2.4.1. Jezične kompetencije i vještine u nastavi njemačkog jezika

U sklopu nastavnog predmeta Njemački jezik kod učenika se razvijaju određene kompetencije i vještine.

Predmetni kurikulum Njemačkog jezika razlikuje tri domene. Prvu domenu čini Komunikacijsko jezična kompetencija koja se odnosi na „učinkovito služenje osobnim

jezičnim repertoarom u skladu s kontekstom i svrhom komunikacijske situacije“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, 9). Druga domena odnosi se na Međukulturnu komunikacijsku kompetenciju koja „podrazumijeva razumijevanje i komuniciranje među govornicima njemačkoga jezika različitoga kulturnoga podrijetla“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, 10). Samostalnost u ovladavanju jezikom čini treću domenu, a ona „podržava učenikov afektivni i kognitivni razvoj te posebno naglašava njegovu ulogu u učenju jezika“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, 10).

Kroz prethodno navedene domene učenici razvijaju određene jezične vještine. Faistauer (2010) navodi da nastava stranog jezika podrazumijeva četiri temeljne vještine, a to su vještina slušanja, vještina čitanja, vještina govorenja i vještina pisanja. Pritom je moguća dvostruka podjela tih vještina – prva podjela odnosi se na produktivne i receptivne vještine, a druga podrazumijeva kategoriziranje vještina u vještine koje su vezane ili za pisani ili za govorni jezik. Kod prve podjele, vještina slušanja i vještina čitanja svrstavaju se u receptivne vještine, a vještina govorenja i vještina pisanja u produktivne vještine. Kod druge podjele, vještina slušanja i vještina govorenja vežu se uz govorni jezik, a vještina čitanja i vještina pisanja vežu se uz pisani jezik (Huneke i Steinig, 2002, 109, prema Faistauer, 2010).

U kontekstu učenja njemačkog jezika valja spomenuti i jezično posredovanje. U *Kurikulumu nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* jezično posredovanje (odnosno jezična medijacija) definira se kao „složena jezična djelatnost koja uključuje istovremeno ili naizmjenično jezično primanje (receptiju) i proizvodnju (produkciju)“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019, 9). Među stručnjacima vlada nesuglasje oko toga treba li jezično posredovanje, kraj četiri temeljnih vještina, promatrati kao dodatnu, petu vještinu ili ipak kao složenu komunikativnu aktivnost (Hallet, 2008, 3, prema Mlčochová, 2021). Königs (2010, prema Mlčochová, 2021) navodi da jezično posredovanje treba promatrati ili kao metodičko sredstvo ili kao petu vještinu, no Rössler (2008, 59, prema Mlčochová, 2021) smatra da bi bilo točnije, s obzirom na to da jezično posredovanje integrira više različitih vještina, promatrati ju kao komunikativnu aktivnost. Neovisno o tome kako se jezično posredovanje kategorizira, neupitan je značaj koje ono ima u procesu ovladavanja određenim stranim jezikom. To je jasno vidljivo već iz same funkcije jezičnog posredovanja. Naime, kroz jezično posredovanje učenici preuzimaju specifičnu ulogu kojom pomažu pri oblikovanju ili prijenosu određenog značenja – unutar

istog jezika, kroz različite modalitete ili iz jednog jezika u drugi (Council of Europe, 2020).

2.4.2. Estetski poticaji za motivaciju za učenje njemačkog jezika

Kako suvremena glotodidaktika proces učenja promatra i iz učeničke perspektive, sve se više ističe uloga afektivnih faktora u tom procesu (Tarone i Yule, 1991, prema Mihaljević i Djigunović 1998; Ellis, 1994, prema Mihaljević i Djigunović, 1998). Uz stavove, strah od jezika, atribuciju i pojam o sebi, kao posebno važan afektivni faktor izdvaja se i motivacija (Mihaljević i Djigunović, 1998).

„Motivacija je sve ono što dovodi do učenja (kad dovodi do učenja, uzrokuje i relativno trajne promjene ponašanja) i što određuje njegov smjer, intenzitet i trajanje...“ (Grgin, 1997, 161, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012, 106). Kada se govori o motivaciji za učenje iz psihološke perspektive, izdvajaju se dvije temeljne vrste motivacija – intrinzična, koja podrazumijeva da učenici imaju unutarnju motivaciju za učenjem koja može proizlaziti primjerice iz radoznalosti učenika, te ekstrinzična, koja izvor ima u vanjskim poticajima kao što su nagrada i pohvala (Vizek Vidović i sur., 2014). Generalno vlada mišljenje da intrinzično motivirani učenici mogu postići bolje ishode učenja jer kod njih, za razliku od ekstrinzično motiviranih učenika koji uče iz različitih praktičnih razloga, postoji stvarni interes za učenje (Chiu Yuet, 2008). U skladu s time, vjeruje se da su intrinzično motivirani učenici ustrajni u procesu učenja što može značajno doprinijeti njihovim postignućima po tom pitanju (Chiu Yuet, 2008). Za razliku od ekstrinzično motiviranih učenika koji bi eventualne loše rezultate ili neuspjeh mogli pripisati manjku inteligencije ili sposobnosti, intrinzično motivirani učenici s druge strane takve bi situacije mogli pripisati nedovoljnom ulaganju truda (Deci i Ryan, 1985, prema Chiu Yuet, 2008). Ovakvi različiti pristupi shvaćanju vlastitih neuspjeha mogu tako imati i različite posljedice za različite učenike. Dok bi takva situacija kod ekstrinzično motiviranih učenika mogla dovesti do toga da se učenici osjećaju bespomoćno i da nemaju motivacije da se pokušaju poboljšati, intrinzično motivirane učenike s druge strane opisani scenarij mogao bi potaknuti da se još više potrudu, odnosno da pokušaju biti još bolji (Deci i Ryan, 1985, prema Chiu Yuet, 2008). Međutim, iako se prednost daje intrinzičnoj motivaciji, Deci i Ryan (1985, prema Chiu Yuet, 2008) naglašavaju da je gotovo nemoguće da pojedinac posjeduje isključivo jednu vrstu motivacije, odnosno da,

bez obzira što se teži kod učenika prije svega razviti intrinzičnu motivaciju, u nekom obliku je svakako prisutna i ekstrinzična motivacija.

Prethodni opisi odnose se na promatranje motivacije iz psihološke perspektive. U kontekstu učenja stranog jezika valja pak istaknuti definiciju koju je dao Gardner (1985, prema Matić, 2015). Prema njemu, motivacija predstavlja „kombinaciju truda i želje za postizanjem cilja učenja stranog jezika uz pozitivan stav prema učenju jezika“ (Gardner, 1985, prema Matić, 2015, 57). Kako bi se potaknula motivacija i uspješno učenje učenika, *Kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije* preporuča što veću izloženost učenika njemačkom jeziku te izravan kontakt s izvornim govornicima njemačkog jezika, što se, između ostalog, može postići primjenom dramske pedagogije i glazbe (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019).

S obzirom na to da se u radu istražuju projekti koji su vezani za glumu i glazbu, kako bi se doprinijelo njihovom potpunijem razumijevanju, u nastavku će detaljnije biti objašnjen značaj dramske pedagogije i glazbe u kontekstu učenja stranog jezika.

2.4.2.1. *Dramska pedagogija*

Dramska pedagogija značajan je razvoj doživjela tijekom proteklih 50 godina te je u tom vremenu postala važan dio odgojno-obrazovnih sustava tako što su elementi drame i kazališta uneseni u školske kurikulume i nastavu općenito (Krušić 2018, prema Špoljarić, 2022). Grujić i sur. (2018, 125-126 prema Kramarić, 2020, 14) *dramsku pedagogiju* definiraju kao „interdisciplinarno područje koje obuhvaća pedagogiju, teatrologiju, dramaturgiju i ostale grane kazališne umjetnosti“.

U kontekstu dramske pedagogije u stručnoj literaturi nailazi se i na pojmove *dramski odgoj* i *dramski izraz*. *Dramski odgoj*, kao sastavni dio dramske pedagogije (Kramarić, 2020), predstavlja „oblik učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo, a kao medij upotrebljava *dramski izraz*, odnosno svaki oblik izražavanja u kojemu su stvarni ili izmišljeni događaji, bića, predmeti, pojave i odnosi predstavljeni pomoću odigranih uloga i situacija“ (Fileš i sur., 2008, 14, prema Vukojević, 2016, 5). Uz pomoć dramskog izraza učenici „mogu čuti, vidjeti, izgovoriti, razumjeti i učiniti različite sadržaje u skladu sa svojim mogućnostima i osjećati se uvijek jednako zaslužnima i uspješnim dijelom skupine“ (Stanišić, 2015, 69). „Dramski odgoj povezuje i integrira glazbenu i likovnu

kulturu, književnost, scensku i filmsku umjetnost te tako izgrađuje stvaralačku ličnost, oslobađa potencijal učenika za stvaranje i njeguje njegove sposobnosti izražavanja, komuniciranja i osjećaja za estetiku“ (Kermek-Sredanović, 1991, prema Špoljarić, 2022, 8). Dramskim odgojem potiče se razvoj djeteta kao cjelovite osobe te ga se odgaja za život (Rimac Jurinović, 2016).

U okviru redovite nastave dramski odgoj se uglavnom „koristi kao nastavna metoda koja pomaže u poučavanju različitih sadržaja“ (Špoljarić, 2022, 8). Za razliku od redovite nastave, u sklopu izvannastavne aktivnosti dramski odgoj fokus stavlja na „proces nastajanja predstave“ (Špoljarić, 2022, 8). Bekavac i Balić (2019) ističu da pripremanje predstave iziskuje puno vremena, zbog čega ju je teško realizirati u sklopu redovite nastave stranog jezika, pa se takvi projekti zato često realiziraju u slobodno vrijeme (a ujedno se za te potrebe nerijetko osniva i dramska skupina na stranom jeziku). Rad na projektu, za razliku od uobičajene nastave, često podrazumijeva i dodatne materijalne i financijske troškove (Petri, 1991, 63, prema Fridrich, 1996), a na primjeru kazališnog projekta ti se troškovi vežu ponajprije uz kostimografiju i scenografiju, što je Schenker (2017) na primjeru kazališnog projekta koji je provela sa studentima kao izvannastavnu aktivnost izdvojila kao jedan od izazova rada. Iako je njezin projekt podrazumijevao manju izvedbu, svejedno su postojali određeni financijski troškovi. Dio troškova pokrili su uz pomoć ustanove u kojoj se projekt provodio, no autorica je naglasila da bi u ovakvim projektima bilo korisno potražiti financijsku podršku i na nekim drugim mjestima. Svi uključeni u projekt doprinijeli su osiguravanju potrebnih rekvizita tako što su neke donijeli od kuće, a neke izradili. Pritom nisu koristili nikakvu specijalnu scenografiju, već su se oslonili na tek nekoliko osnovnih rekvizita (Schenker, 2017).

U kontekstu nastave stranog jezika dramski postupci počinju se upotrebljavati tijekom sedamdesetih godina prošlog stoljeća nakon što je u nastavu stranog jezika uveden komunikacijski pristup (Prebeg-Vilke, 1977, prema Kodrić, 2010). Holden (1981, prema Kodrić, 2010, 11-12) razlikuje šest mogućih pristupa dramskoj izvedbi u kontekstu učenja stranog jezika:

1. drama: vrsta dramskih aktivnosti usmjerenih na proces rada, a ne na izvedbu;
2. kazalište: vrsta dramskih aktivnosti usmjerenih na izvedbu;

3. dramatizacija dijaloga: metoda uobičajena u učenju stranoga jezika, usmjerena na stvaranje malih scena u dosta kontroliranim uvjetima bez dramskoga konteksta, a obično se izvodi u parovima;
4. proširena dramatizacija dijaloga ili improvizacija: nešto manje kontrolirana dramska vježba od uobičajene dramatizacije dijaloga korisna u grupnom radu;
5. simulacija: usmjerena na rješavanje problema koji postavlja nastavnik – učenici dobivaju upute o ulozi na papiru, a zatim improviziraju koristeći se osobnim iskustvima;
6. jezične igre: u prvom su planu pravila i natjecanje, a ne dramska igra, no njihov omjer ovisi o nastavniku.

U sklopu dramskog odgoja potrebno je definirati i pojam *dramske metode*. *Dramske metode* predstavljaju načine „praktičnoga postupanja i djelovanja u dramskome odgojnom radu“ (Fileš i sur., 2008, 11, prema Rimac Jurinović, 2018, 44). Navedeni širi pojam uključuje *dramske igre, vježbe i tehnike* (Fileš i sur. 2008, 11, prema Rimac Jurinović, 2018). *Dramska igra* je „fizička ili intelektualna aktivnost u kojoj sudionici preuzimaju uloge i koja ima svoja pravila te katkad i natjecateljski karakter“ (Fileš i sur., 2008, 11, prema Rimac Jurinović, 2018, 44). *Dramska vježba* s druge strane „uključuje igranje uloga, a ostvaruje se ponavljanjem neke radnje radi uvježbavanja neke vještine ili razvijanja sposobnosti“ (Fileš i sur., 2008, 11, prema Rimac Jurinović, 2018, 44). Posljednju sastavnicu dramskih metoda čini *dramska tehnika*, a ona se definira kao „složena aktivnost koja se sastoji od više jednostavnijih dramskih postupaka“ (Fileš i sur., 2008, 11, prema Rimac Jurinović, 2018, 44).

Gruić i sur. (2018, 126, prema Kramarić, 2020, 16) izdvajaju nekoliko dramskih metoda, a za potrebe ovog diplomskog rada valja navesti sljedeće dvije:

- Skupno osmišljavanje predstave i njenih izvedba – grupa zajedno s voditeljem zajednički osmišljava predstavu, od odabira teme do izvedbe, eksperimentirajući s formom i sadržajem;
- Priprema i izvedba predstave prema dramskome predlošku – odabrani dramski tekst postavlja se pomoću raznih pripremnih aktivnosti i uvježbavanja završnoga projekta.

Korištenje dramskih metoda i tehnika kod učenika može rezultirati brojnim pozitivnim učincima. Različite dramske aktivnosti mogu doprinijeti usvajanju određenog stranog

jezika, ali isto tako mogu biti značajne i za razvoj intelektualnih, socijalnih i emotivnih vještina učenika (Schenker, 2017). Stanišić (2015) navodi da se uz pomoć dramsko-scenskog odgoja učenicima pomaže u rješavanju unutarnjih strahova i nemira, prikazivanju i procesuiranju različitih emocija, stvaranju pozitivnih odnosa s drugim učenicima, a uz to djeca razvijaju i govor, toleranciju i poštivanje, uče razlikovati san od stvarnosti te postaju svjesni samih sebe i osjećaju se bitno.

Boudreault (2010, prema Bekavac i Balić, 2019) ističe da različite dramske tehnike mogu pozitivno utjecati na samopouzdanje učenika. To je utvrđeno na primjeru projekta autorice Staddon (2007, prema Schenker, 2017). Na temelju povratnih informacija učenika koji su sudjelovali u pripremi kratke predstave na francuskom kao stranom jeziku te na temelju zapažanja nastavnika zaključeno je da je sudjelovanje u ovakvoj aktivnosti pozitivno utjecalo na samopouzdanje i samopoštovanje učenika (Staddon, 2007, prema Schenker, 2017). Uz primjenu različitih dramatizacija učenike koji su u redovitoj nastavi stranog jezika inače povučeni može se potaknuti da pokažu dotad skrivenu stranu svoje osobnosti (Bekavac i Balić, 2019). Može se reći da „igranje uloga ruši barijere suzdržanosti i potiče zajedništvo u projektu, a time i ležerniju govornu produkciju“ (Bekavac i Balić, 2019, 224). Slično smatra i Jakšić (2012, 279) koja naglašava da se učenici kada glume druge osobe osjećaju slobodnije, zbog čega čak i najstidljiviji učenici mogu uspješno „izgovoriti svoj naučeni dio teksta“. Nastavnik primjenom dramskih aktivnosti treba kod učenika osloboditi strah od jezičnih pogrešaka, što će doprinijeti tome da će se i sramežljivi učenici napokon otvoriti (Oelschläger, 2017). Korištenje dramskih tehnika ujedno potiče i razvoj kreativnosti te znatiželje učenika, a to sve dovodi do stvaranja ugodne i pozitivne atmosfere u razredu (Bekavac i Balić, 2019).

Kodrić (2010, 19-20) kao prednosti korištenja drame i kazališta u kontekstu učenja stranog jezika navodi „bolji izgovor bez dodatnih fonetskih vježbi, automatiziranje jezičnih konstrukcija na stranom jeziku u stresnim situacijama, kontekstualiziranje gramatičkih pravila te jači osjećaj sigurnosti u komunikacijskim situacijama na stranom jeziku“.

Oelschläger (2004) kao glavni ishod učenja kod primjene dramskih aktivnosti u nastavi stranog jezika navodi vježbanje vještine govorenja, odnosno poboljšanje komunikacijske jezične kompetencije. Sirisrimangkorn (2018) je provela istraživanje kojim je željela ispitati značaj projektnog učenja na primjeru stvaranja kazališne predstave za

unapređivanje govornih vještina osoba koje uče engleski kao strani jezik. Dobiveni rezultati ukazali su na pozitivan utjecaj projektnog učenja na primjeru stvaranje kazališne predstave na govorne sposobnosti studenata koji su sudjelovali u istraživanju. Zaključeno je da je ovakav način rada koristan za učenje jezika i za unapređivanje govornih sposobnosti, a također pozitivno utječe i na afektivne faktore (Siririmangkorn, 2018).

Dramsko-kazališni pristup nastavi stranog jezika omogućuje i da učenici istovremeno uče, odnosno razvijaju više različitih vještina. Oelschläger (2004) ističe da pisanjem vlastitog teksta koji će kasnije izvesti učenici mogu istovremeno razvijati obje produktivne vještine – i vještinu pisanja i vještinu govorenja.

S obzirom na to da dramska igra podrazumijeva da se učenici identificiraju s dodijeljenim ulogama i da se užive u *kao da* situacije, učenici igrajući ulogu lika s njemačkim podrijetlom mogu na zabavan način steći znanja o njemačkim navikama i načinima ponašanja, odnosno mogu razvijati svoju međukulturnu komunikacijsku kompetenciju (Oelschläger, 2017).

El Zein (2016) smatra da se primjenom dramsko-kazališnog pristupa u nastavi njemačkog kao stranog jezika potiče komunikacija te da učenici tako proširuju svoj vokabular. Literarni tekstovi često sadržavaju različite metafore i simbole, odnosno specifične riječi na koje učenici ne mogu naići primjerice u novinskim tekstovima, već isključivo u takvim literarnim tekstovima zbog čega su ti tekstovi jako značajni jer doprinose tome da učenici na drugačiji način razumiju jezik i njegove posebnosti (El Zein, 2016). Wessels (1987, 11, prema Šmardová, 2008) nadalje ističe da će učenici koji sudjeluju u pripremi i izvedbi određene predstave riječi koje će naučiti i koristiti u tom procesu moći kasnije uspješno primijeniti i u nekim drugim jezičnim kontekstima.

Oelschläger (2017) sažima kompetencije koje se potiču dramsko-kazališnim pristupom nastavi stranog jezika u četiri osnovne kategorije, a to su jezične kompetencije (primjerice kombinirano vježbanje svih četiriju jezičnih vještina – čitanje, pisanje, govorenje, slušanje), kompetencije koje su vezane za osobnost pojedinca (primjerice samopouzdanje), socijalne kompetencije (primjerice sposobnost rada u timu) te estetsko-umjetničke kompetencije u dramsko-kazališnom području (primjerice kreativnost).

Autorice Ryan-Scheutz i Colangelo (2004) provele su projekt u kojem su studenti sudjelovali u pripremi i izvedbi predstave na talijanskom jeziku. Na temelju usporedbe testova provedenih prije i nakon izvedbe predstave te zapažanja samih sudionika,

ustanovljeno je generalno poboljšanje vještine govorenja, čitanja s razumijevanjem, znanja jezičnih struktura i idioma te vještine pisanja. Na temelju upitnika provedenog među studentima utvrđen je i općenito pozitivan utjecaj ovakve aktivnosti u afektivnom području (Ryan-Scheutz i Colangelo, 2004). Schenker (2017) je u svojem radu opisala primjer sličnog projekta u kontekstu učenja njemačkog jezika. Autorica je opisala provedbu kazališnog projekta na njemačkom kao stranom jeziku koji se odvijao kao izvannastavna aktivnost za studente na jednom privatnom koledžu u SAD-u. Svi studenti koji su sudjelovali u tom projektu složili su se da im se sudjelovanjem u projektu poboljšao izgovor, većina (osim jednog studenta koji se niti složio niti se nije složio te jednog koji se nije složio) se u nekoj mjeri složila da se zbog rada na tom projektu osjećaju ugodnije prilikom govorenja na njemačkom jeziku, zatim se većina studenata također složila da su radom na projektu proširili svoj vokabular te da im je projekt omogućio bolje razumijevanje načina na koji njemački jezik funkcionira, dok je tek nekoliko studenata primijetilo pozitivne učinke projekta što se tiče gramatike (Schenker, 2017). Kuimova i Polyushko (2015) također su provele sličan projekt sa studentima, ali na primjeru engleskog jezika. Na temelju upitnika provedenog među studentima koji su sudjelovali u pripremi i izvedbi predstave rezultati su pokazali da 100 posto ispitanika smatra da uz pomoć dramskih aktivnosti mogu lakše zapamtiti jezični materijal, 92 posto ispitanika smatra da se razvijaju kreativne vještine, 82 posto ispitanika navelo je da se potiče međusobno pomaganje, jednak postotak ispitanika naveo je i da ih ovakve aktivnosti uče radu u timu, odnosno da se razvija njihova tolerancija, a 73 posto ispitanika smatra da se uspješno razvijaju njihove komunikacijske sposobnosti (Kuimova i Polyushko, 2015). Na primjeru Republike Hrvatske valja istaknuti istraživanje autorica Potnar Mijić i Zamečnik (2020). Autorice su provele istraživanje čiji je cilj bio otkriti ima li sudjelovanje učenika u dramskoj skupini na njemačkom jeziku utjecaj na strah od pogrešaka i javnog nastupa te ojačava li socijalne kompetencije učenika. Kako bi se ispitala motivacija, kreativnost i samostalnost učenika korištena je skala procjena. Uzorak su činili voditelji dramskih skupina i učenici koji pohađaju te dramske skupine iz osnovnih škola na području Osječko-baranjske i Varaždinske županije, a koji su ujedno sudjelovali u *Theaterspiele* (koji se istražuje i u ovom diplomskom radu) i na Međunarodnom kazališnom festivalu u Osijeku. Rezultati provedenog istraživanja potvrdili su povećanje motivacije učenika za učenje njemačkog jezika te djelomičan

utjecaj na bolji uspjeh u učenju njemačkog jezika. Autorice su zaključile da se sudjelovanjem učenika u dramskoj skupini na njemačkom jeziku razvijaju kreativnost, kritičko mišljenje, timski rad, odgovornost i samostalnost učenika te da se ujedno smanjuju strah od javnog nastupa i strah od pogrešaka (Potnar Mijić i Zamečnik, 2020).

2.4.2.2. *Glazba*

Glazba, jednako kao i jezik, ima komunikacijsku ulogu te potiče razvoj produktivnih i receptivnih vještina (Šulentić Begić i Papa, 2015). Dok je kod glazbe naglasak na prijenosu emotivnog značenja, jezik s druge strane naglasak stavlja na referencijalno-sadržajno značenje informacije (Besedova, 2017). Povezivanje pak jednog i drugog, dakle glazbe i jezika, može dovesti do brojnih pozitivnih učinaka. Arleo (2000) naglašava da se značaj glazbe u kontekstu učenja stranog jezika očituje u nekoliko različitih područja – psiho-afektivnom, socijalnom, lingvističkom, kognitivnom, kulturološkom i pedagoškom.

Postoje istraživanja koja su ukazala na pozitivnu vezu između posjedovanja glazbenog obrazovanja odnosno glazbenog talenta i usvajanja jezika. Pastuszek-Lipińska (2008) u svojem je istraživanju na uzorku od 106 izvornih govornika poljskog jezika starosti od 15 do 69 godina utvrdila da su ispitanici koji su imali određeno glazbeno obrazovanje uspješnije i s manje pogrešaka ponovili rečenice na stranim jezicima od onih koji nisu imali određeno glazbeno obrazovanje. U kontekstu domaćih istraživanja valja spomenuti istraživanje koje je proveo Sučić (2021) na uzorku od 423 srednjoškolskih učenika prvog i drugog razreda s područja Splita i Zadra. Na temelju provedenog istraživanja utvrđeno je da ispitanici koji su imali određeno glazbeno obrazovanje postižu bolje rezultate u učenju materinskog i stranog jezika od onih koji nisu imali, te da posjedovanje glazbenog talenta značajno utječe na razvoj svih ostalih lingvističkih sposobnosti (Sučić, 2021).

Kako je već bilo prethodno spomenuto, u učenju stranog jezika važnu ulogu ima motivacija, a glazba može značajno pomoći u povećanju motivacije: „Gotovo da i ne postoji učenik kojeg se ne može motivirati na učenje stranog jezika nekim oblikom glazbe“ (Blell i Helwig, 1996, 7, prema Wild, 2014, 338).⁵ Besedova (2017) je u svojem radu prikazala rezultate istraživanja provedenog 2016. godine s nastavnicima iz osnovnih

⁵ Prevela autorica rada. Izvorna rečenica: „Es gibt [...] kaum einen Lernenden, der sich nicht in irgendeiner Form von Musik für das Fremdsprachenlernen motivieren ließe“.

i srednjih škola na području Češke, a kojim se ispitivao način na koji nastavnici u nastavi stranog jezika koriste glazbu. Ispitanici su kao najvažniji aspekt kod primjene glazbe u nastavi u najvećoj mjeri naveli motivaciju (Besedova, 2017). Adara i Taufik (2020) proveli su istraživanje kojim su željeli ispitati učinak pjesama u nastavi engleskog kao stranog jezika na motivaciju učenika. Kontrolna grupa učenika poučavana je na uobičajen način, dok su kod eksperimentalne grupe u nastavu bile integrirane engleske pjesme. Rezultati su utvrdili pozitivan učinak pjesama na motivaciju učenika. Učenike na učenje određenog stranog jezika može motivirati i činjenica da obožavaju nekog glazbenika koji pjeva na tom stranom jeziku, a kao primjer se može navesti njemački bend Tokio Hotel koji je za vrijeme svoje najveće popularnosti potaknuo svoje obožavatelje u Francuskoj i Izraelu na učenje njemačkog jezika (Isermann, 2007, prema Ojala, 2021; Brautlecht, 2008, prema Ojala, 2021).

Pjesme, odnosno tekstovi pjesama predstavljaju autentičan jezični materijal (Pejić, 2001). Autentični materijali predstavljaju materijale stvorene prvenstveno za izvorne govornike, a ne za nastavne svrhe (Martinez, 2002, prema Al Azri i Al-Rashdi, 2014). Korištenjem takvih materijala u nastavi stranih jezika učenike se izlaže stvarnom jeziku, odnosno jeziku koji se koristi u stvarnim životnim situacijama (Al Azri i Al-Rashdi, 2014). Za razliku od udžbenika, autentični tekstovi su intrigantniji, interaktivniji i u većoj mjeri potiču učenike na aktivnost jer ih pripremaju za stvarne životne situacije (Alzarga, 2021). Korištenjem autentičnih materijala učenike se uspješnije približava kulturi ciljnog jezika, a ujedno na taj način cjelokupni proces učenja za učenike postaje ugodniji, odnosno zabavniji (Al Azri i Al-Rashdi, 2014). Njihovim korištenjem može se dakle, uspješno premostiti jaz između učionice i stvarnog svijeta (Kelly i sur., 2002, prema Al Azri i Al-Rashdi, 2014).

U nastavi stranog jezika, pjesme su prikladne za primjenu u „različitim fazama postupka učenja: za provjeru ili aktiviranje prethodnog znanja, za raspravu o novim sadržajima učenja, za učvršćivanje i provjeru znanja“ (Ličen Paladin, 2022, 3). Ovisno o jezičnoj razini učenika, pjesme se mogu koristiti za različite svrhe, a neki primjeri su vježbanje izgovora, slušanje s razumijevanjem, proširivanje vokabulara, vježbanje gramatike i stjecanje znanja o kulturi zemlje, odnosno razvijanje međukulturne komunikacijske kompetencije (Wild, 2014).

S obzirom na svrhu glazbenog projekta *Max sucht den Superstar (I i II)* koji se istražuje u ovom diplomskom radu, u daljnjem nastavku će fokus biti na značaju samog pjevanja na stranom jeziku, a ne na načinima na koji se određene pjesme mogu primjenjivati i obrađivati na nastavnom satu stranog jezika, o čemu inače govori velik broj radova stranih i domaćih autora (Arleo, 2000; Rodríguez Cemillán, 2000; Pejić, 2001; Schmitt, 2005; Petrušić-Hluchý, 2012).

Ličen Paladin (2022) objašnjava da su pjesme prikladno sredstvo za poboljšanje učenja jezika jer velik broj popularnih pjesama govori o temama kao što su prijateljstvo, ljubav, zabava i sl., a te teme povezane su s iskustvima i interesima učenika. Pjesme, osim što reflektiraju interese učenika, ujedno su za učenike i izvor zabave te kao takve potiču stvaranje pozitivnog stava prema njemačkom jeziku (Velica, 2009). Pjevanje pjesme na stranom jeziku razvija jezične kompetencije učenika, a to podrazumijeva pozitivan učinak što se tiče vokabulara, gramatike i izgovora (Ludke, 2010, prema Šulentić Begić i Papa, 2015). Kako napominje Fonseca-Mora (2000), pjevanje pjesama poboljšava izgovor učenika, ali ujedno i, zahvaljujući repetitivnom tekstu, djeluje pozitivno na razinu usvajanja stranog jezika. S obzirom na repetitivni tekst, pjesme su lako pamtljive, zbog čega učenici mogu uspješno dugoročno pohraniti riječi iz pjesama te ih se prisjetiti prilikom neke usmene interakcije i uspješno ih upotrijebiti (Fonseca-Mora, 2000). Petrušić-Hluchý (2012) navodi da učenici rado i bez problema uče tekstove pjesama napamet, a iz vlastitog iskustva navodi primjer gdje su se učenici čak četiri godine kasnije još uvijek sjećali teksta i sadržaja njemačkih pjesama. Fonseca-Mora (2000) naglašava kako je također moguće i pjevati i prisjetiti se teksta određene pjesme na stranom jeziku koji osoba uopće ni ne govori. Značaj glazbe za pamćenje vokabulara utvrđen je u brojnim istraživanjima. U kontekstu pjevanja i pamćenja riječi na stranom jeziku valja prije svega spomenuti istraživanje autora Ludke i sur. (2014). U spomenutom istraživanju 60 odraslih ispitanika koji govore engleski jezik metodom „slušanja i ponavljanja“ učilo je 20 fraza na mađarskom jeziku zajedno s pripadajućim prijevodima na engleskom jeziku. Pritom nisu imali prethodna znanja mađarskog jezika. Ispitanici su bili podijeljeni u tri različite grupe, pri čemu je svaka grupa podrazumijevala drugačiji način učenja – uvjeti prve grupe podrazumijevali su učenje normalnim izgovaranjem riječi, u drugoj grupi fraze su izgovarane u ritmu, dok su se u trećoj grupi fraze učile pjevajući. Na temelju dobivenih rezultata zaključeno je da od tih triju načina učenja upravo pjevanje najznačajnije

doprinosi učenju vokabulara. Slične spoznaje proizašle su i iz istraživanja koje su proveli Good i sur. (2015). U provedenom istraživanju učenici iz Ekvadora koji govore španjolski trebali su naučiti kratki odlomak iz jedne pjesme na engleskom jeziku s kojom se do tada nikada prije nisu susreli. Jedna grupa učenika odlomak je naučila pjevajući tekst, a druga grupa je odlomak naučila izgovarajući riječi u ritmu. Učenici koju su pjesmu učili pjevajući tekst bili su uspješniji u prisjećanju na riječi iz pjesme – inicijalno, ali i šest mjeseci nakon inicijalne provjere (Good i sur., 2015).

O pjevanju na stranom jeziku piše i Erten (2015). On objašnjava značaj pjevanja u nastavi stranog jezika na primjeru karaoka. Karaoke prvenstveno predstavljaju aktivnost pjevanja, a prilikom pjevanja određene pjesme tekst pjesme se prikazuje na nekom ekranu (Erten, 2015). U aktivnosti može sudjelovati osoba sama, mogu pjevati dvije osobe zajedno, a može sudjelovati i veći broj osoba (Erten, 2015). U kontekstu učenja stranog jezika takva je aktivnost značajna jer doprinosi razvoju kompetencija učenika, kao i njihove fluentnosti (Erten, 2015). Imitiranjem glasa pjevača iz pjesme koju pjevaju učenici mogu vježbati svoj izgovor (Renfigo, 2009, prema Erten, 2015), a s obzirom na to da pjesme često podrazumijevaju različite dijalekte, učenici mogu ujedno vježbati i svoj naglasak (Erten, 2015).

Iz svega prethodno navedenog jasno je da glazba, a posebno pjevanje, može pozitivno djelovati na proces usvajanja stranog jezika. Glazbom se uspješno mogu poticati i razvijati različite vještine i kompetencije, no njezina se uloga i svrha očituju prije svega u stvaranju pozitivnih asocijacija kod učenika u vezi učenja određenog stranog jezika (Balzer, 1999, prema Oebel, 2002). Učenici tako zahvaljujući primjeni glazbe u nastavi mogu uvidjeti zabavnu stranu učenja stranog jezika, a ne povezivati učenje stranog jezika isključivo s negativnim asocijacijama (Balzer, 1999, prema Oebel, 2002).

Nakon što su u teorijskom dijelu rada detaljno objašnjena sva teorijska polazišta i načela relevantna za razumijevanje projekata iz njemačkog jezika koji se istražuju u ovom diplomskom radu, u nastavku rada će se predstaviti metodologija i rezultati provedenog istraživanja.

3. Empirijski dio

3.1. Metodologija istraživanja

3.1.1. Studija slučaja kao kvalitativna istraživačka strategija

Za empirijski dio diplomskog rada korištena je studija slučaja. Studija slučaja predstavlja istraživačku strategiju (Yin, 2007) kojom se dubinski i holistički pristupa „istraživanju specifičnog i ograničenog društvenog fenomena“ (Miočić, 2018, 179). Riječ je dakle, o istraživačkoj strategiji koja je prikladna za primjenu u istraživanjima u kojima se u cijelosti želi opisati i razumjeti određeni problem (Brajdić Vuković i sur., 2021).

Studija slučaja smješta se unutar kvalitativnog pristupa istraživanjima (Creswell, 2007). Za razliku od kvantitativne paradigme koja socijalni svijet promatra „kao uređenu i na pravilima utemeljenu stvarnost koja može biti u potpunosti i egzaktno spoznata“, kvalitativna paradigma socijalni svijet promatra „kao kompleksni, dinamički entitet koji se sastoji iz mnogostrukih značenja i perspektiva što snažno utječu na interakciju između okolinskih čimbenika (socijalnog konteksta) i sudionika koji na različite načine interpretiraju i definiraju socijalnu situaciju u kojoj se nalaze“ (Halmi, 1996, 26).

Postoji više različitih podjela studije slučaja. S obzirom na *svrhu* studije slučaja, izdvajaju se *intrinzične*, *instrumentalne*, *eksploratorne* i *evaluacijske* studije slučaja (Thomas, 2011). U *intrinzičnim* studijama slučaja istraživač odabire slučaj za koji ima određeni intrinzični interes, dok se u *instrumentalnim* studijama slučaja uz pomoć odabranog slučaja želi doći do generalnog razumijevanja neke problematike (Stake, 1995). Za razliku od prethodne dvije vrste studije slučaja, *eksploratorna* studija slučaja koristi se u slučajevima kada ne postoje nikakve prethodne pretpostavke (Yin, 2007). Studija slučaja u ovom diplomskom radu može se pak promatrati kao *evaluacijska* studija slučaja jer je cilj ove vrste studije slučaja „opisivanje, objašnjavanje i vrednovanje“ određenog slučaja (Merriam, 1988, prema Miočić, 2018, 181), a uz to treba naglasiti i da se ova vrsta studije slučaja uglavnom upotrebljava upravo za vrednovanje određenog „programa, projekta ili institucije“ (Miočić, 2018, 181).

Osim svrhe studije slučaja, još jedan kriterij koji je bitan i koji treba uzeti u obzir prilikom osmišljavanja same studije slučaja jest *brojnost slučajeva*, pa tako postoje *studije pojedinačnih slučajeva* i *studije s više slučajeva* (Thomas, 2011). Iako pojedini autori

definiciju studije slučaja ograničavaju na studiju jednog slučaja (Lijphart, 1971, prema Jožanc, 2015; Eckstein, 1975, prema Jožanc, 2015), Yin (2007) zastupa mišljenje da studija slučaja podrazumijeva i studije s jednim i studije s više slučajeva. Prema njegovom mišljenju „studije s jednim i više slučajeva zapravo su samo dvije inačice u dizajnu studije slučaja“ (Yin, 2007, 25). Pritom studija s više slučajeva podrazumijeva određenu komparaciju slučajeva, odnosno između istraživanih slučajeva predviđaju se ili slični ili suprotni rezultati (Yin, 2007).

Slučaj može biti jednostavan ili kompleksan (Stake, 2005). To znači da slučaj „može biti pojedinac, nekoliko pojedinaca ili cijela grupa, program, događaj, aktivnost, proces sastavljen od više etapa i sl.“ (Creswell, 2012, prema Miočić, 2018, 182). U ovom kontekstu treba spomenuti i razliku između *objekta* i *subjekta* studije slučaja. *Objekt* studije slučaja predstavlja analitički okvir studije i daje odgovor na pitanje *studija slučaja čega*, dok *subjekt* studije slučaja odgovara na pitanje *koji slučaj* određenog fenomena se istražuje (Brajdić Vuković i sur., 2021). Dakle, „subjekt slučaja je predmet koji treba objasniti, a objekt slučaja je leća kroz koju se predmet promatra i objašnjava“ (Miočić, 2018, 183).

Ovaj diplomski rad predstavlja studiju s više slučajeva. Objekt studije slučaja ovog diplomskog rada su projekti iz njemačkog jezika, dok subjekt predstavljaju dva konkretna slučaja – prvi slučaj predstavlja projekt *Theaterspiele*, a drugi projekt *Max sucht den Superstar (I i II)*.

Svaka vrsta studije slučaja ima određene prednosti i nedostatke. Iako korištenje dizajna studije s više slučajeva od istraživača zahtijeva veću količinu resursa i više vremena, ova vrsta studije slučaja može s druge strane doprinijeti izradi kvalitetnije studije slučaja te donošenju jačih analitičkih zaključaka (Yin, 2007).

S obzirom na to da je cilj studije slučaja temeljito istražiti određeni slučaj, to podrazumijeva da se slučaj koji se istražuje promotri iz više različitih perspektiva i na više različitih načina (Brajdić Vuković i sur., 2021). Johansson (2003, prema Miočić, 2018) ističe da je upravo triangulacija, odnosno korištenje različitih metoda i tehnika prilikom istraživanja, glavno obilježje studije slučaja. Polazeći od kvalitativnog utemeljenja studije slučaja, kao tri temeljne metode kojima se prikupljaju podaci izdvajaju se „intervjuiranje, opažanje i analiza sadržaja“ (Simons, 2012, prema Miočić,

2018). O konkretnim metodama koje su korištene u ovom diplomskom radu bit će više govora u poglavlju *Postupci i instrumenti istraživanja*.

3.1.2. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj istraživanja je utvrditi temeljna obilježja i specifičnosti organiziranja i sudjelovanja u projektima *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)*.

Na temelju postavljenog cilja istraživanja određena su sljedeća tri istraživačka pitanja:

1. Koja su obilježja učenika uključenih u projekt?
2. Na koji način se odvija i što podrazumijeva organizacijsko-realizacijski aspekt projekta?
3. Koje je odgojno-obrazovno značenje projekta?

3.1.3. Uzorak

Za potrebe istraživanja korišten je namjerni uzorak. S ciljem da se projekti koji se istražuju u okviru ovog diplomskog rada što temeljitije opišu, u uzorak su uključeni voditelji projekata te nastavnici njemačkog jezika s područja Varaždinske županije koji imaju iskustvo sudjelovanja s učenicima u istraživanim projektima. Dok voditelji projekata mogu prije svega dati općenite informacije o svrsi, namjeni i proceduralnom tijeku organizacije projekta, nastavnici njemačkog jezika koji su sudjelovali u projektima mogu na temelju svog konkretnog iskustva pružiti vrijedne povratne informacije o tome ispunjava li projekt uspješno svoje ciljeve, kao i eventualne poteškoće na koje nailaze prilikom rada na projektu s učenicima.

Voditelji projekata detektirani su na temelju informacija o projektima dostupnima online, dok je kriterij za uključivanje nastavnika njemačkog jezika u uzorak bio da su u projektu sudjelovali barem dva puta. Na temelju analize školskih kurikuluma osnovnih i srednjih škola na području Varaždinske županije za školsku godinu 2022./2023. određene su škole koje istraživane projekte imaju zabilježene u svojim školskim kurikulumima, a dodatnom pretragom mrežnih stranica evidentiranih osnovnih i srednjih škola te analizom javno dostupnih online popisa sudionika u projektima tijekom prošlih godina došlo se do podataka jesu li potencijalni nastavnici u projektu sudjelovali barem dva puta. Valja napomenuti da se u uzorak pokušalo prvenstveno uključiti nastavnike s višegodišnjim i

prije svega aktualnim iskustvom kako bi se mogli dobiti što bogatiji podaci. No, budući da je riječ o dobrovoljnom istraživanju, konačan uzorak čine nastavnici koji su pristali sudjelovati u istraživanju, a ne nužno oni za koje se smatralo da će moći dati najviše informacija.

Kvalitativno istraživanje podrazumijeva manju veličinu uzorka (Cohen i sur., 2007). Na početku istraživanja određeno je da će se za svaki projekt uz voditelja projekta ispitati i dva nastavnika njemačkog jezika. Međutim, nakon što je odlučeno da će se projekti *Max sucht den Superstar I* (osnovne škole) i *Max sucht den Superstar II* (srednje škole) zajedno promatrati kao jedan slučaj, u uzorak za projekt *Theaterspiele* uz dvije nastavnice koje rade u osnovnim školama uključena je dodatno i jedna nastavnica koja radi u srednjoj školi. Slučaj *Theaterspiele* tako obuhvaća jednu voditeljicu projekta i tri nastavnice njemačkog jezika, dok su za slučaj *Max sucht den Superstar (I i II)* ispitana dva voditelja projekta i četiri nastavnice njemačkog jezika.

Kako su nastavnice⁶ njemačkog jezika bile ispitane o svojem iskustvu sudjelovanja u projektima, za njih su se bilježili i određeni opći podaci radi potencijalne relevantnosti tih podataka za razumijevanje dobivenih rezultata. Stoga u nastavku slijedi tabelarni prikaz općih podataka o ispitanim nastavnicama njemačkog jezika.

Tablica 5 Prikaz općih informacija o ispitanim nastavnicama njemačkog jezika koje su sudjelovale u projektu *Theaterspiele*

Oznaka sudionice	Razina škole u kojoj radi	Dob			Broj godina rada u struci			Razredi u kojima predaje njemački jezik	Status njemačkog jezika kao nastavnog predmeta koji predaje	Broj sudjelovanja u projektu
		< 40	40 – 50	> 50	< 15	15 – 25	> 25			
N1	SŠ			X			X	1. – 4.	1. i 2. strani jezik	11

⁶ S obzirom na to da se radi o homogenom uzorku, u nastavku rada upotrebljavat će se isključivo pojam *nastavnice*.

N2	OŠ			X			X	1. – 4.	1. i 2. strani jezik	14
N3	OŠ	X				X		1. – 8.	1. i 2. strani jezik	15

Tablica 6 Prikaz općih informacija o ispitanim nastavicama njemačkog jezika koje su sudjelovale u projektu *Max sucht den Superstar (I i II)*

Oznaka sudionice	Razina škole u kojoj radi	Dob			Broj godina rada u struci			Razredi u kojima predaje njemački jezik	Status njemačkog jezika kao nastavnog predmeta koji predaje	Broj sudjelovanja u projektu
		< 40	40 – 50	> 50	< 15	15 – 25	> 25			
N4	OŠ		X			X		1. – 8.	1. i 2. strani jezik	2
N5	OŠ	X				X		1. – 8.	1. i 2. strani jezik	5
N6	SŠ		X			X		2., 3. i 4.	1. i 2. strani jezik	2
N7	SŠ			X			X	1., 2. i 3.	1. i 2. strani jezik	4

Na temelju podataka iz tablica razvidno je da se uzorak u slučaju *Theaterspiele* sastoji od dvije nastavnice koje rade u osnovnoj školi te jedne nastavnice koja radi u srednjoj školi, dok uzorak u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* čine dvije nastavnice koje predaju u osnovnoj školi te dvije nastavnice koje predaju u srednjoj školi. Pritom podaci pokazuju da su uključene nastavnice različite dobi. Radni staž nastavnica u slučaju *Theaterspiele* većinski prelazi 25 godina, dok se u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* radni staž nastavnica u najvećoj mjeri kreće između 15 – 25 godina. Iako nastavnice većinski predaju svim razredima na školi, jedna nastavnica u slučaju *Theaterspiele* predaje samo do 4. razreda osnovne škole, dok u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* na razini srednjih škola jedna nastavnica ne predaje učenicima 1. razreda, a druga nastavnica ne predaje učenicima 4. razreda. No, u oba slučaja sve nastavnice u školama u kojima rade njemački predaju i kao 1. i kao 2. strani jezik. Podaci o broju prethodnih sudjelovanja u projektima pokazuju da sudionice projekta *Theaterspiele* imaju zamjetno veće iskustvo od sudionica projekta *Max sucht den Superstar (I i II)*, što je djelomično i razumljivo s obzirom na to da taj projekt dulje postoji. U slučaju *Theaterspiele* nastavnice uglavnom imaju sličan broj prethodnih sudjelovanja u projektu. Iako su i u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* nastavnice u projektu sudjelovale sličan broj puta, može se ipak reći da je u njihovom slučaju uočljivija razlika u iskustvu jer su dvije nastavnice (jedna na razini osnovne, a druga na razini srednje škole) dosad sudjelovale samo dva puta.

3.1.4. Postupci i instrumenti istraživanja

Kao što je već bilo prethodno spomenuto, za potrebe ovog diplomskog rada korištena je studija slučaja koja utemeljenje ima u kvalitativnoj paradigmi. Jedna od metoda koja je korištena kako bi se prikupili podaci potrebni za ovo istraživanje bila je analiza dokumentacije, odnosno školskih kurikuluma osnovnih i srednjih škola na području Varaždinske županije za školsku godinu 2022./2023. Osim analize dokumentacije koja je predstavljena već u prvom dijelu rada, korištena je i metoda intervjuiranja, točnije, korišten je polustrukturirani intervju. Polustrukturirani intervju predstavlja oblik problemski usmjerenog intervjua koji sudionicima omogućuje spontano izjašnjavanje o svojim mišljenjima, stavovima i osjećajima u vezi problema koji se istražuje (Halmi, 2005). Često se koristi u istraživanjima jer istraživačima pruža najbolji omjer slobode i kontrole u postavljanju istraživačkih pitanja (Miočić, 2018).

Za potrebe intervjua izrađeni su prikladni protokoli. Instrumente ovog istraživanja tako čine *Protokol intervjua za voditeljicu projekta Theaterspiele* (Prilog 1), *Protokol intervjua za voditelja i voditeljicu projekta Max sucht den Superstar (I i II)* (Prilog 2), *Protokol intervjua za nastavnike njemačkog jezika koji su sudjelovali u projektu Theaterspiele* (Prilog 3) te *Protokol intervjua za nastavnike njemačkog jezika koji su sudjelovali u projektu Max sucht den Superstar (I i II)* (Prilog 4).

Pitanja za intervjue sastavljena su prije svega na temelju informacija o projektima dostupnima online, no kako je nakon provedbe intervjua s voditeljima projekata utvrđeno pogrešno tumačenje određenih informacija, 18. pitanje iz *Protokola intervjua za nastavnike njemačkog jezika koji su sudjelovali u projektu Theaterspiele* (Prilog 3) i 7. pitanje iz *Protokola intervjua za nastavnike njemačkog jezika koji su sudjelovali u projektu Max sucht den Superstar (I i II)* (Prilog 4) isključeno je iz kasnije analize rezultata.

3.1.5. Način provođenja istraživanja

Prije same provedbe istraživanja, podnesen je zahtjev za odobrenje provedbe istraživanja Povjerenstvu za etičnost u pedagojskim istraživanjima. Nakon dobivanja potvrde da je nacrt istraživanja u skladu s etičkim standardima, započeo je proces slanja molbi za sudjelovanje u istraživanju.

Prije same provedbe intervjua, izvršena je već spomenuta analiza dokumentacije. Intervjui s voditeljima projekata i nastavnicama njemačkog jezika provedeni su tijekom travnja i svibnja 2023. godine. Na elektroničke adrese škola, odnosno ravnatelja škola u slučajevima kada nije bila dostupna opća elektronička adresa škole, poslana je molba za sudjelovanje u istraživanju u kojoj je bilo navedeno kome je ona namijenjena, odnosno kome ju je potrebno proslijediti te općenite informacije o samom istraživanju. U molbi za istraživanje bili su priloženi i odgovarajuće *Informativno pismo* (Prilog 6; Prilog 7) te *Izjava Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima* (Prilog 5). Nakon povratnog javljanja potencijalnih sudionika, sa svakim od sudionika dogovoren je termin i mjesto provedbe intervjua. Svi intervjui provedeni su uživo, odnosno kontaktno. Prije same provedbe intervjua, svaki od sudionika potpisao je odgovarajuću *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju* (Prilog 8; Prilog 9). Intervjui su snimani diktafonom na mobitelu, a prosječno trajanje intervjua bilo je 26 minuta. Iako je inicijalno planirano

anonimno izvještavanje o dobivenim podacima obiju kategorija sudionika, pri čemu je nužno istaknuti da je voditeljima projekata odmah u početku bilo napomenuto da će njihova anonimnost, za razliku od nastavnica njemačkog jezika, biti smanjena, odnosno narušena jer su podaci o projektima koji vode dostupni online, kako su svi voditelji prilikom intervjuiranja naveli da se podaci mogu prikazati bez potrebe za anonimiziranjem, u konačnom izvještaju anonimno su prikazani samo podaci dobiveni od nastavnica njemačkog jezika.

3.1.6. Obrada podataka

Nakon što su provedeni svi intervjui, na temelju prikupljenih audio snimki izrađen je transkript svakog intervjua. Odlučeno je da će podaci dobiveni od voditelja projekata biti prikazani u obliku opisnog osvrta, dok su podaci dobiveni od nastavnica njemačkog jezika obrađeni kvalitativnom analizom prema Milesu i Hubermanu (1994). Odluka o različitim načinima analize podataka proizlazi iz već prethodno spomenute različite svrhe intervjua svake kategorije sudionika.

Kvalitativna analiza prema Milesu i Hubermanu (1994) obuhvaća tri etape u analizi podataka: redukcija podataka, prikaz podataka te izvođenje zaključka. Početna etapa u spomenutoj analizi podrazumijeva pojednostavljivanje i svođenje prikupljenih podataka na ono što je bitno (Miles i Huberman, 1994). U toj fazi stoga su se na temelju prikupljenih podataka stvarali kodovi, a na temelju sličnosti kodovi su dalje spajani u veće kategorije. Pojedine kategorije rezultat su kodova nastalih na temelju jednog konkretnog pitanja iz protokola intervjua, a neke predstavljaju skup kodova proizašlih iz više različitih (ali sadržajno sličnih) pitanja. Kako bi se omogućio pregledan prikaz dobivenih kodova i kategorija, izrađena je prikladna tablica, odnosno kodna lista za oba projekta (Prilog 10; Prilog 11). Dobiveni kodovi i kategorije u analizi rezultata predstavljeni su prema trima tematskim cjelinama koje odgovaraju unaprijed postavljenim istraživačkim pitanjima. Prilikom izvještavanja o rezultatima, dobiveni podaci povezani su s postojećim teorijskim spoznajama te relevantnim istraživanjima, a čime završava posljednja etapa obrade podataka – izvođenje zaključka.

3.2. Analiza rezultata

U nastavku rada bit će predstavljeni dobiveni rezultati. Svaki slučaj (odnosno projekt) bit će analiziran zasebno. Nakon opisnog osvrt na podatke dobivene od voditelja, prikazat će se odgovori nastavnica njemačkog jezika prema trima tematskim područjima, odnosno cjelinama koje odgovaraju unaprijed postavljenim istraživačkim pitanjima – *Obilježja učenika uključenih u projekt, Rad na projektu i Odgojno-obrazovno značenje projekta.*

U tematskoj cjelini *Obilježja učenika uključenih u projekt* bit će prikazani odgovori nastavnica o općenitom interesu učenika iz njihovih škola za sudjelovanje u istraživanim projektima, zatim o obilježjima njihove motivacije te konačno o profilu uključenih učenika.

Druga tematska cjelina pod nazivom *Rad na projektu* predstavlja najopširnije tematsko područje. U ovoj tematskoj cjelini na temelju odgovora nastavnica detaljno će se opisati način na koji one i učenici rade na realizaciji projekta, zajedno sa svim specifičnostima koje takav rad nosi sa sobom.

U posljednjoj tematskoj cjelini koja nosi naziv *Odgojno-obrazovno značenje projekta* predstaviti će se odgovori nastavnica o pozitivnim značajkama koje projekt ima za učenike u nekoliko različitih odgojno-obrazovnih područja.

3.2.1. Slučaj 1: Projekt *Theaterspiele*

3.2.1.1. Analiza intervjua s voditeljicom projekta

Theaterspiele predstavljaju projekt koji organizira OŠ Vidovec u suradnji s udrugom Europski kulturni krug (EKULT). Projekt se provodi od 2003. godine, a nastao je kao posljedica želje učenika OŠ Vidovec da rade nešto dodatno na njemačkom jeziku, odnosno kao posljedica njihove intrinzične motivacije za učenjem njemačkog jezika. Nastavnica, odnosno voditeljica projekta *Theaterspiele* Lea Lesar Dolenc rado je prihvatila ovu ideju učenika te je, uz jednu godinu stanke zbog pandemije, projekt 2023. godine uspješno održan po 19. put. Cilj projekta *Theaterspiele* je promocija njemačkog jezika, a kako je projekt u međuvremenu prešao granice Hrvatske, značajno je i

umrežavanje škola. Osobna motivacija voditeljice za pokretanje projekta bila je želja da se djecu zainteresira za njemački jezik kako bi se njemački jezik kao nastavni predmet očuvao u školama. Voditeljica nije navela nikakve poteškoće prilikom pokretanja projekta, a kao razlog tomu istaknula je činjenicu da je prilikom prvog održavanja projekt obuhvaćao jednu jedinu školu, a samim time i jednu predstavu koja je održana u holu škole te je prisutno bilo tek nekoliko osoba – ravnateljica, nekoliko učiteljica i roditelja. Danas su financijski troškovi puno veći te je voditeljica upravo to istaknula kao najveći problem s kojim se susreću. Projekt se financira kroz različita sponzorstva. Voditeljica je izdvojila značajnu financijsku podršku Zaklade podunavskih Švaba iz Stuttgarta (Donauschwäbische Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg), a također se prijavljuju i na natječaje koje raspisuju općina Vidovec, grad Varaždin te Varaždinska županija. Valja spomenuti i da svaka škola koja se prijavi na sudjelovanje u projektu plaća određenu kotizaciju. S obzirom na to da OŠ Vidovec nema sredstva koja bi mogla izdvojiti za projekt, puno im znači pomoć udruge EKULT koja je ujedno i nastala upravo zbog potrebe za tom podrškom. Nakon prve predstave, projekt se proširio na lokalnu razinu te se tijekom prvih pet godina održavao u prostoru OŠ Vidovec. Ubrzo se broj sudionika počeo sve više povećavati, stoga je održavanje projekta preseljeno u prostore HNK Varaždin. U projektu danas sudjeluju grupe iz različitih dijelova Hrvatske, ali i iz drugih država, pa tako projekt redovito uključuje čak osam europskih zemalja. Sama organizacija projekta započinje raspisivanjem natječaja te slanjem pozivnica na adrese škola. Nakon što se zatvori natječaj, slijede različiti organizacijski poslovi – raspoređivanje prijavljenih grupa u tri dana trajanja projekta, slaganje programa, organiziranje smještaja, prehrane, radionica za nastavnike-mentore i učenike, stvaranje reklamnog materijala itd. Za planiranje, organiziranje i realiziranje projekta zadužene su voditeljica i njezina kolegica, a puno im pomažu i članovi udruge EKULT. Projekt traje tri dana, tijekom kojih se rasporede predstave svih prijavljenih grupa. Pored samih predstava, petkom se u prostoru OŠ Vidovec održavaju i radionice za nastavnike-mentore, a subotom za učenike. Radionice su uvijek tematski vezane za kazalište. Za vrijeme održavanja 19. *Theaterspiele* radionice za nastavnike vodilo je pet voditelja, pri čemu je bila riječ o različitim vježbama za nastavu Njemačkog jezika vezanima za pjevanje, plesanje, igranje i govorenje. Radionice za učenike vode profesionalni dramski pedagozi, a tijekom održavanja 19. *Theaterspiele* bila su prisutna tri dramska pedagoga iz Austrije

i tri iz Rumunjske. S mlađim učenicima više se radi uz određene dodatne materijale, a pritom se rad temelji na igri i pjesmi. Prevladavaju grupni rad i rad u paru kako bi se kroz taj oblik rada i vježbe koje rade učenici priviknuli jedni na druge te što bolje međusobno surađivali jer je prilikom pripremanja i izvođenja predstave iznimno važno da učenici dobro surađuju kao grupa. Sudjelovanjem u takvim radionicama učenici ujedno postaju sve slobodniji na sceni. Kod učenika starije dobi naglasak je na vježbama vezanima za pokret, dakle riječ je o improvizaciji i uvježbavanju različitih dramskih vještina. Voditeljica je istaknula da je kod održavanja spomenutih radionica problem to što „nisu sva djeca jednako jezično jaka“, no s obzirom na to da uvijek ima učenika koji su iznimno dobri u njemačkom jeziku, tada ti učenici znaju preuzeti ulogu jezičnog posrednika, a povremeno se za premošćivanje jezičnih barijera koristi i engleski jezik. Također je istaknula da prilikom izvođenja različitih improvizacija i vježbi govor nije nužan jer se učenici izražavaju pokretom, tako da se voditelji i učenici na kraju ipak uvijek uspiju sporazumjeti i dogovoriti oko svega. Projekt obuhvaća cjelokupnu odgojno-obrazovnu vertikalu, što znači da se u projekt mogu uključiti vrtići, osnovne škole, srednje škole, pa čak i fakulteti. Ne postoje nikakvi posebni uvjeti za uključivanje u projekt, već je projekt namijenjen svim profilima učenika. Budući da u projektu redovito sudjeluje velik broj učenika, trajanje predstava ograničeno je na 15 minuta, a broj učenika po grupi ograničen je iz financijskih razloga samo za učenike koji dolaze i na smještaj, pa tako te grupe ne bi smjele imati više od 10 učenika. Iako zna biti i različitih prerada tekstova, voditeljica smatra da ipak prevladavaju originalno osmišljene predstave, a pritom predstave redovito uključuju i različite plesne i/ili glazbene točke. U projektu najčešće sudjeluju osnovne škole, a voditeljica smatra da je razlog tomu to što je upravo osnovna škola baza za učenje njemačkog jezika, pa se stoga nastavnici koji predaju u osnovnim školama posebice trude ovakvim projektima općenito potaknuti, ali i zadržati interes učenika za daljnje učenje njemačkog jezika. Voditeljica je istaknula da je projekt vrlo značajan za usvajanje njemačkog jezika, a posebice se to vidi na učenicima koji godinama sudjeluju u njemu. Kod učenika se smanjuje strah od govorenja na njemačkom jeziku te oni postaju samostalniji, a uz to uspješno razvijaju i jezične vještine i kompetencije. Što se tiče značaja projekta u kontekstu osobnog i socijalnog razvoja, voditeljica je naglasak stavila na stjecanje samopouzdanja, što je također vrlo bitno i kod govorenja na stranom jeziku. Zahvaljujući ovom projektu, voditeljica se redovito umrežuje s kolegama iz drugih škola

na različitim drugim projektima. Uspjeh projekta puno joj znači, a najviše ju motivira kad vidi koliko nestrpljivo učenici iščekuju da se projekt konačno održi i koliko ih cijeli projekt općenito veseli.

3.2.1.2. Analiza intervjua s nastavnicama njemačkog jezika

1) Obilježja učenika uključenih u projekt

Sve tri nastavnice koje su bile ispitane o svojem iskustvu sudjelovanja s učenicima u projektu *Theaterspiele* na pitanje o *interesu učenika* za taj projekt navele su da na školi u kojoj rade redovito postoji interes učenika za sudjelovanje u njemu.

Svake godine se javljaju učenici, svake godine žele. To se pročuje, što se radi, kako se radi i koje su onda i dobrobiti toga rada. Vrlo se rado odazivaju. (N1)

Nastavnice su se ujedno složile da su učenici dovoljno samostalno zainteresirani za sudjelovanje, odnosno da ih nije potrebno dodatno poticati kako bi se uključili u projekt.

Osim što općenito redovito postoje učenici koji su zainteresirani za sudjelovanje u projektu, nastavnice su navele i da kod istih učenika postoji kontinuitet u sudjelovanju, odnosno da isti učenici žele više puta sudjelovati u projektu. Pritom je N3 napomenula da, bez obzira što isti učenici žele sudjelovati iz godine u godinu, zbog iznimno velikog interesa učenika za taj projekt na školi u kojoj radi, ne uključuje uvijek iste učenike, već pokušava dati jednaku priliku svim učenicima.

*Ja ako bih htjela, ja bih mogla njih 50, 60 uzeti u predstavu, što mi je nemoguće meni samoj. (...) pokušavam uvijek nove uzeti, samo što nemrem uvijek nove, nemrem uvijek jedno te iste, kombiniram na sve moguće načine da što više djece u školi bude u projektu *Theaterspiele*. (N3)*

Nastavnice su podijelile i svoje mišljenje o *motivaciji učenika*. Kako su sve navele da isti učenici žele kontinuirano sudjelovati u projektu, ne čudi da dvije nastavnice (N1, N3)

smatraju upravo prethodno pozitivno iskustvo učenika s projektom jednim od glavnih motivacijskih faktora učenika.

Na ovoj školi ja više njih ne trebam motivirati. Ja idem po školi i doslovce me djeca zaustavljaju i žele sudjelovati. I žalosni su jer ne mogu uzeti sve. (...) Evo, ja sam se ove godine konkretno pojavila u višim razredima, u razredima u kojima ja ne predajem, ali su oni već nekad prije sudjelovali na Theaterspiele. Ja sam stala na vrata i rekla sam – Kandidati za Theaterspiele? I već sam imala njih oko 10 oko sebe. Praktički ne moram više motivirati, njima je dovoljna motivacija jer oni svi znaju na ovoj školi što je Theaterspiele i što to predstavlja za njih (...). (N3)

Uz vlastito prethodno pozitivno iskustvo učenika, N1 je kao jedan od motiva za sudjelovanje u projektu izdvojila i pozitivne komentare o projektu koje učenici čuju od drugih učenika koji su sudjelovali ili od same nastavnice, dok N2 smatra da učenike motivira samo kazalište, odnosno nastup pred publikom u kazalištu.

Učenike motivira baš sam nastup, kazalište, publika... I sve ostalo što sa svim tim ide. Kazalište je uvijek privlačno. (N2)

Potonji odgovor može se povezati sa sličnim rezultatima koje su u svojem istraživanju dobile Potnar Mijić i Zamečnik (2020), a kojima je utvrđeno da kod učenika koji sudjeluju u dramskim skupinama iz njemačkog jezika postoji visoka razina motivacije za kazališni javni nastup.

Što se tiče *profila učenika* koji sudjeluju u projektu, na temelju odgovora nastavnica o jezičnim kompetencijama učenika koji se uključuju u projekt može se zaključiti da je profil učenika šarolik, odnosno da u projekt nisu uključeni samo „odlikaši“. N1 i N2 navele su da u projektu sudjeluju učenici s boljim, ali i učenici sa slabijim jezičnim kompetencijama, dok je N3, uz već spomenuto, navela i iskustvo rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Iako češće ipak sudjeluju učenici s boljim jezičnim kompetencijama, N1 i N3 u svojim su iskazima posebno istaknule da jezične kompetencije ni na koji način ne ograničavaju učenike da se priključe projektu jer

smatraju da učenici sve mogu uspješno uvježbati.

Znači nisu nužno učenici koji imaju odličan iz njemačkog, koji imaju dobre komunikacijske sposobnosti, čak imam i učenike koji su po individualiziranom pristupu, koji imaju teškoće u učenju, kojima ne ide dobro njemački, ali ga vole, ali im jednostavno ne ide. (...) mi tu predstavu toliko puta izvježbamo u školi da oni već svi sve znaju napamet jedni od drugih i apsolutno si mogu uskakati u pojedine uloge, tako da je to u biti nebitno. Toliko puta izgovorimo pojedine riječi i naučimo ih da uopće nije potrebno da učenik ima odličan iz njemačkog ili da ima dobre komunikacijske sposobnosti. (N3)

Ovakav odgovor u skladu je s općom definicijom izvannastavnih aktivnosti navedenoj u *Nastavnom planu i programu za osnovne škole* (NN 102/2006), a prema kojoj se nekoj izvannastavnoj aktivnosti mogu priključiti svi profili učenika, neovisno o njihovim sposobnostima.

Sve tri nastavnice imaju iskustvo rada s oba spola učenika, no N1 i N2 naglasile su da na njihovim školama ipak češće sudjeluju učenice, dok N3 smatra da na njoj školi vlada podjednak interes i učenika i učenica. Nijedna nastavnica nije posebno izdvojila određenu dob učenika koja najčešće sudjeluje, već sve smatraju da interes za sudjelovanje u projektu postoji kod učenika svih dobi koje su uključene, a što u slučaju sudionice N2 isključuje učenike 1. razreda (osnovna škola) jer ona smatra da je s tim učenicima zbog njihove specifične dobi teško raditi u ovakvom projektu, pa ih zbog toga uopće ne uključuje u projekt.

2) Rad na projektu

Na temelju više različitih odgovora u kojima su se nastavnice dotaknule *uloge učenika*, učenici su prepoznati kao aktivni sudionici u projektu. Ta uloga podrazumijeva da se prilikom rada na projektu u velikoj mjeri uključuju prijedlozi i ideje samih učenika, a što je u skladu s načinom na koji bi se prema autorici Fudurić (2012) rad u izvannastavnoj aktivnosti i trebao odvijati.

(...) njih vidim kao aktivne suučesnike, ne, koji ono, puno daju ideja, a ja ih slušam vjerno. U biti sve kaj smo napravili su bile njihove ideje i njihove želje, ne. (N2)

S druge strane, sebe *nastavnice* vide prije svega u ulozi „*trenerice*“ (N1), „*moderatorice*“ (N1) te „*voditeljice*“ (N2, N3). Te uloge podrazumijevaju da *nastavnice* učenike podučavaju glumačkim tehnikama (N1), daju im prijedloge (N3), usmjeravaju ih (N2, N3) te im pomažu oko njemačkog jezika (N3).

Sama sudjelujem na mnogim radionicama, interesira me to, jako sam zainteresirana za tehnike podučavanja Theaterspiele, idem na razne edukacije kad god mogu i kad god se pruži prilika kod nas i u inozemstvu te ih onda prenosim učenicima, vježbam s njima, tu je moja uloga. (N1)

Kod izvannastavnih aktivnosti važno je da nastavnik vodi upravo onu izvannastavnu aktivnost za koju ima osobni afinitet, a uz to je i neizmjerljivo bitno da mu je omogućeno usavršavanje u tom području kako bi tu izvannastavnu aktivnost mogao uspješno voditi (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Iz potonjeg citata sudionice N1 razvidno je da ona ima veliki interes za dramske aktivnosti te da pohađanje edukacija prepoznaje kao sastavni dio svoje uloge voditelja, što zasigurno u velikoj mjeri pozitivno utječe na cjelokupni rad u sklopu izvannastavne aktivnosti koju vodi.

Nastavnice su u svojim iskazima govorile o *obilježjima predstava* koje pripremaju s učenicima. S obzirom na to da su *nastavnice* učenike opisale kao aktivne sudionike, ne iznenađuje činjenica da s učenicima uglavnom izmišljaju vlastite predstave – ili je riječ o predstavi nastaloj isključivo na temelju vlastitih ideja ili dorađuju nekakav gotov predložak, tako što dodaju svoje ideje, no gotovo nikad ne uzmu već postojeću priču i pripreme predstavu isključivo na temelju toga. N1 istaknula je u ovom kontekstu razliku u načinu osmišljavanja predstave s obzirom na dob i prethodno iskustvo sudjelovanja učenika u projektu.

Ako smo sada u prvom razredu, onda ćemo možda uzeti neki već gotovi tekst koji zajedničkim snagama, po željama, potrebama i volji učenika, ali nakon možda

dva mjeseca uvodnih vježbi, ćemo taj tekst koji smo našli ili uzeli prilagoditi sebi. Ako smo to već prošli, ako smo već drugi, treći ili četvrti razred, vrlo, vrlo lako se dogodi i da učenici sami napišu svoj tekst. Tako da ne mogu reći da je svaka godina ista, svaka godina je različita. (N1)

Slične rezultate što se tiče načina osmišljavanja predstave u sklopu dramske iz njemačkog jezika dobile su i Potnar Mijić i Zamečnik (2020). Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da voditeljice koje vode dramske iz njemačkog jezika smatraju da učenici u više od 80 posto situacija ponekad, često ili uvijek samostalno osmišljavaju, odnosno kreiraju tekstove predstava, a s time su se u gotovo istoj mjeri, točnije njih 74, 2 posto, složili i ispitani učenici.

S obzirom na tematiku koju obrađuju u predstavama, sve su nastavnice dale različite odgovore. N2 nije posebno izdvojila određenu temu ili vrstu predstava već je na temelju nekoliko primjera prošlih predstava koje je radila s učenicima objasnila da je uglavnom riječ o različitim situacijama koje ona i učenici samostalno izmisle. S druge strane, N3 naglasila je da ona i učenici najčešće obrađuju različite bajke, legende i sage. Pritom je istaknula da su priče uvijek prilagođene uzrastu, odnosno dobi učenika, pa tako sa starijima učenicima radi ozbiljnije predstave, dok su predstave za mlađe učenike prilagođene njihovoj razini. Kako N1 radi s učenicima starije dobi, odnosno sa srednjoškolcima, ne iznenađuje da se njezin odgovor dosta razlikuje od odgovora sudionica N2 i N3. N1 istaknula je naime da s učenicima u predstavama uglavnom tematizira različite humoristične situacije.

Dakle, sve ide uglavnom na humor, na situacije iz života koje su smiješne i koje su nama smiješne i koje mislimo da će i publici biti smiješne. Ili recimo ljudske loše strane isto tako malo ismijati, kao što je pohlepa za novcem, pa smo onda imali i nezdrav odnos prema ocjenama u razredu. Tako neke osobine još ljudske koje se daju ismijati, pa ih onda mi malo karikiramo. (N1)

Rad u izvannastavnoj aktivnosti, za razliku od redovite nastave, počiva na zajedničkom suodlučivanju nastavnika i učenika (Hrvatić, 1999). U tom kontekstu valja spomenuti da

su sve nastavnice navele da o temi predstave uvijek zajednički odlučuju s učenicima.

U principu je to uvijek zajednička odluka. Često zapišemo na ploču i onda dižu ruke za kaj jesu. I onda ispadne gdje je najviše interesa da se ta predstava radi.
(N2)

Nakon dogovora o temi predstave slijedi podjela uloga učenicima, a sve tri nastavnice navele su da učenici imaju mogućnost samostalno izabrati svoju ulogu. Pritom je zanimljiva razlika u odgovorima sudionica N1 i N3 u kojima se jasno ističe razlika u radu s učenicima starije i mlađe dobi. N1 koja radi u srednjoj školi istaknula je tako da su učenici uglavnom svjesni svojih sposobnosti, pa se stoga ona ne upliće u taj dio rada.

Međutim, i dalje stojim na tome, nisam dosad određivala uloge, iako znam da je i to dio posla režisera, da tako kažem, da on kaže – Gledaj, mislim da bi ti bila dobra za tu ulogu. Ali ja sam još uvijek taj tip koji ostavi učenicima, pogotovo što su stariji, to su i svjesniji – Gledaj, ovdje se treba puno bacati po podu, treba puno vikati, nisam baš ja za vikanje, ali ja bi mogla biti jako dobra pričalica ili možda nečija teta, mama, baka... Tako da dosad nismo imali s tim problema. (N1)

S druge strane, N3 koja je u projektu sudjelovala s učenicima osnovnoškolske dobi napomenula je da, iako se njezini učenici uglavnom samostalno profiliraju prilikom odabira uloga, po potrebi ipak ona usmjerava određene učenike prema ulogama koje bi za njih, s obzirom na njihove sposobnosti i iskustvo, bile najprikladnije.

Malo usmjerim recimo ako baš imam zahtjevniju žensku ili mušku glavnu ulogu. Usmjerim to prema djetetu koje bi to bilo sposobno iznijeti. A ako recimo imam novo dijete koje je tek došlo, njemu dam neku manju ulogu ili tak' probam posložiti da on ide prema manjoj ulozi čisto radi stjecanja iskustva. Ili možda dijete koje ide po individualiziranom programu, kojem ne ide baš njemački, njemu isto dam neku manju ulogu da stječe iskustvo i da se malo ohrabri s tim njemačkim. Pa onda druge godine vidimo, pa možda dobije malo veću ulogu i tako. Ali oni sami biraju uloge, oni sami znaju reći – Ja sam ove godine, ne znam,

pripovjedač, ja sam ove godine patuljak, ja sam taj i taj, ne. (N3)

Razlika u odgovorima sudionica N1 i N3 jasno upućuje na veću potrebu za mentorskom ulogom nastavnika kod mlađih učenika, što navode i Munjiza i sur. (2007).

Što se tiče konkretnog načina na koji se rad na projektu odvija, s obzirom na to da su sve nastavnice naglasile da uglavnom izmišljaju vlastite predstave, jedna od temeljnih metoda kojom se koriste u radu na projektu *Theaterspiele* je svakako metoda pisanja. Pritom su sve tri nastavnice istaknule da početni tekst koji napišu redovito naknadno nadopunjuju ili izmjenjuju.

Ja napišem nekakvi kostur koji je možda A4 papir, a na kraju s djecom ispadne 3 A4 papira ili 4 A4 papira. To su sve njihovi dodaci. Jer kad mi glumimo, onda se netko sjeti – E, tu bi sad baš mogli reći ovo ili napraviti to ovak', i onda to izmijenimo, promijenimo, napravimo drugačije. (N3)

Nakon uspješno napisanog početnog teksta kreće se s uvježbavanjem predstave, pri čemu su sve nastavnice najviše isticale metodu čitanja te su objasnile da je kod čitalačkih proba naglasak na uspješnom svladavanju pravilnog izgovora riječi.

Prvo se koncentriramo na tekst, da dobro izgovore, da nauče tekst jer ne znaju izgovarati nekad. Dakle, onda se čita, čita se jedno dva-tri susreta. Ne mogu to odmah dobro pročitati, ima i puno nepoznatih riječi nažalost i tak. (N2)

Uz metodu pisanja i metodu čitanja, N2 spomenula je da se u radu na projektu koristi i metodom razgovora, a N1 istaknula je i različite specifične vježbe koje doprinose uspješnom uvježbavanju predstave.

Onda nam odjednom prestanu trebati klupe, pa ih maknemo, pa smo zajednički u krugu. Polako krenemo i s pokretima. Već pri čitanju netko zna kako će on to morati i gestama i mimikom izreći. U svakom slučaju prvo počnemo od čitanja, od riječi, od artikulacije riječi. Vježbe su fonetske isto vrlo često, imamo i

predvježbe za fonetske, tzv. Zungenbrecher, to uvijek mora biti, prije svakoga sata imamo malo tih vježbi, zatim su onda vježbe pokreta, koordinacije i onda kad smo već dosta tih općih vježbi napravili idu vježbe tih glumačkih vještina. (N1)

Prema iskazima nastavnica, prilikom rada na projektu izmjenjuju se različiti socijalni oblici rada. N2 i N3 navele su da prilikom rada na projektu upotrebljavaju sva tri socijalna oblika rada, odnosno da su zastupljeni individualni rad, rad u paru te grupni rad, dok N1, za razliku od prethodno navedene dvije nastavnice, nije navela jedino rad u paru. U nastavku je posebno istaknut iskaz sudionice N3 koja je na konkretnim primjerima objasnila način primjene različitih socijalnih oblika rada tijekom uvježbavanja predstave.

Generalno su oni kao grupa, ajmo reći nekakvi grupni rad. Ako imaju slične uloge onda ih podijelim – Vi patuljci vježbajte svoj dio tu, za to vrijeme dok ja vidim kak' mi rade pripovjedači. (...) Uvijek imamo neku plesnu točku – ili ima dio učenika ili imaju svi, ovisi o predstavi. Ako su svi u plesnoj točki, onda svi to vježbamo. Ako ima dio učenika, onda taj dio se malo odmakne od nas u neki razred gdje vježba tu svoju plesnu točku tako dugo dok nisu na redu u tom svojem govorenom dijelu. Ove godine smo imali dvije pripovjedačice, jedna je bila govorno slabija od druge, pa je ova druga njoj puno pomagala u razredu pokraj isto vezano uz njen tekst. (...) Puno individualnog rada isto. Ove godine sam glavnu glumicu pozvala nekoliko puta samu da vježbamo (...). (N3)

Iz prethodno navedenog iskaza sudionice N3 valja se posebno osvrnuti na dio u kojem je sudionica spomenula da si radeći na projektu učenici različitih znanja i kompetencija njemačkog jezika međusobno pomažu u procesu učenja tog jezika. Riječ je o pozitivnom efektu koji su zamijetili i neki autori na primjeru vlastitih sličnih kazališnih projekata koje su proveli, poput Ryan-Scheutz i Colangelo (2004) i Schenker (2017).

U iskazima sudionica N1 i N3 istaknuta je potreba za dodatnim radom. N1 navela je da na početku pripreme predstave s učenicima vježba dva školska sata tjedno, a kasnije s učenicima zna ostati i vježbati u školi i po četiri ili šest školskih sati dnevno, dok u zadnjem tjednu priprema znaju provesti i čitav dan u školi vježbajući. N3 pak osim

predviđenog jednog školskog sata tjedno s učenicima dodatno vježba i u terminima subotom.

Mi u jednom satu koji imamo u školi ne uspijevamo napraviti ništa. 45 minuta nama ne predstavlja ništa zato što se radi o 7., 8. satovima, oni su gladni i umorni i ne razmišljaju o ničemu osim kak' budu išli doma i odmorili se. U biti 7. i 8. satovi u školi su muka. U tih 45 minuta ako je efektivno s višim razredima 15 – 20 minuta, to sam puno rekla, a za predstavu to ne znači apsolutno ništa. Tako da sve termine koje ja vježbam s njima su mi subotama (...). (N3)

Općenita problematika nedovoljnog broja sati predviđenih za realizaciju izvannastavnih aktivnosti spomenuta je već u teorijskom dijelu rada (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Osim toga, potrebu za dodatnim radom pred sam nastup potvrđuju i sudionice istraživanja autorica Svalina i sur. (2016). Naime, sudionice tog istraživanja navele su da, iako se službeno tijekom školske godine sastaju jednom tjedno, pred nastupe znaju vježbati svaki dan.

Za potpunu predstavu potrebni su i prikladni kostimi te scenografija, a načini na koje nastavnice i učenici *osiguravaju potrebne rekvizite* različiti su. Nastavnice su navele da se uglavnom oslanjaju na korištenje materijalnih sredstava koje već posjeduju učenici i/ili one same, a N1 nadodala je da se za potrebe kostimografije i scenografije koriste i materijalnim sredstvima škole.

(...) mi smo uvijek govorili da imamo sve ono što nam je na raspolaganju u školi momentalno i što nam je na raspolaganju doma. A to je odjeća od kuće, možemo ju kombinirati svakako, učenici si i posuđuju međusobno, kopamo po ormarima mame, tate, bake i djeda. (...) Dakle, sve što nam može pružiti škola i naša vlastita soba i kuća. (N1)

Sve tri nastavnice navele su da za izradu potrebnih kostima i scenografije ponekad postoje i određeni financijski troškovi. N1 istaknula je da učenicima i njoj, ukoliko je u mogućnosti, financijsku podršku pruži škola, tako da ne snose uvijek sve financijske

troškove sami, dok je N3 navela da financijske troškove snosi isključivo ona sama. Bez obzira na sve, obje nastavnice smatraju da je riječ o minimalnim troškovima te da su isti zanemarivi.

Neke male troškove imamo, ali ti su troškovi sad zanemarivi. Ako škola ima mogućnosti, svakako škola to onda nešto pokrije. (N1)

To su nekakvi sitni troškovi, npr. treba mi nekakva boja za pisanje po majicama i to financiram onda ja sama. (N3)

Za razliku od N1 i N3, N2 je financiranje izrade kostima i scenografije jasno istaknula kao problem.

Iz mogjeg vlastitog džepa, skoro sve. Mi smo gradska škola i opet tu niti nema toliko novaca, to je jedna stvar. Ova ravnateljica sad koju imamo ona je ponudila, ali ove godine nemamo ni proračun i škola mi opet ništa nije mogla dati. (N2)

Zbog gore navedenog nedostatka financijskih sredstva ne čudi da je ta nastavnica napomenula kako prilikom osmišljavanja predstave uvijek nastoji da im za nju nisu potrebni posebni kostimi ili velika scenografija.

Na problematiku financiranja kostima i scenografije potrebnih za uspješnu realizaciju određene predstave osvrnula se Schenker (2017) na primjeru kazališnog projekta koji je provela sa studentima u obliku izvannastavne aktivnosti. Dio financijskih troškova uspjeli su pokriti uz pomoć ustanove u kojoj se projekt provodio, no autorica je istaknula da to nije bilo dovoljno za pokrivanje svih troškova. Kao i sudionice ovog istraživanja, i ona je navela da su dio rekvizita i kostima za potrebe predstave ona i studenti izradili sami, a neke su donijeli od kuće (Schenker, 2017).

Valja istaknuti potencijalno rješenje što se tiče osiguravanja potrebne kostimografije i scenografije koje je navela N1. Naime, ona rješenje vidi u osmišljavanju prikladnog projekta u budućnosti.

Mi bismo rado imali i projekt preko kojeg bi mogli možda sebi sašiti kostime i uzeti ostale rekvizite koji nam trebaju, ali ako sad nešto sitno...to je zanemarivo kolki su to baš materijalni i financijski troškovi. (N1)

S obzirom na to da je riječ o projektu, a on je prikladan za interdisciplinarni rad, nastavnicama je postavljeno pitanje o njihovom iskustvu *interdisciplinarne suradnje*. N1 i N2 navele su da su surađivale s nastavnicima drugih nastavnih predmeta. Dok je N1 u prošlosti surađivala s nastavnicom hrvatskog jezika koja je i sama imala iskustvo rada s dramskim grupama, N2 jednom je prilikom imala pomoć nastavnice koja na školi inače vodi zbor te koja im je pomogla tako što je svirala određeni instrument tijekom jedne predstave, a osim nje, jednom drugom prilikom kod izrade potrebne scenografije i kostimografije za predstavu pomogla im je nastavnica razredne nastave koja je jako kreativna.

Za razliku od N1 i N2, N3 nema iskustvo interdisciplinarne suradnje. Iako smatra da se ona i učenici dovoljno dobro snalaze samostalno, što je zasigurno rezultat višegodišnjeg iskustva sudjelovanja u projektu, navela je da bi takva pomoć mogla biti korisna nastavniku koji je tek počeo sudjelovati u projektu.

Mogao bi možda nastavnik iz glazbenog pomoći, ali mi to u biti ne trebamo, zato jer mi to sve sami odradimo. (...) Ili učitelj iz likovnog, također nam ne treba jer oni to sve sami odrade. Može biti korisno nekom učitelju koji nije toliko dugo u Theaterspiele pa onda ni sam ne zna što želi postići od njih, pa da mu nova osoba da nekakve ideje. (N3)

Nastavnice su se u svojim odgovorima dotaknule i *ozračja i odnosa između učenika*. N1 i N3 pozitivno su opisale odnose među učenicima i ozračje prilikom rada na projektu. Dok je N1 u tom kontekstu posebno istaknula kako prilikom rada i ona sama postaje dio grupe, N3 naglasak je stavila na odlično slaganje različitih dobnih skupina.

Vrlo smo glasni, vrlo smo kreativni. Tu postoji jedna takva sinergija grupe, u kojoj, ono što sam ja oduvijek željela, a to mislim da u takvim situacijama i

postizem, postajem i ja dio grupe (...). (N1)

Jako vedro, jako veselo, optimistično, puno smijanja, puno vedrine. Zato oni to toliko i vole. Predivni su učenici. Ove godine su nam upala dva malca iz trećeg razreda među te sedmaše. Koliko su oni njih odlično prihvatili. Kad su ti malci nešto dobro odglumili – spontani pljesak! Bravo, bravo! Odlično se slažu u svim tim dobnim skupinama. (N3)

Iz iskaza sudionice N3 jasno se može uočiti pedagoška vrijednost izvannastavnih aktivnosti koja proizlazi iz činjenice da rad u tim aktivnostima, za razliku od redovite nastave, podrazumijeva skupinu učenika koji su iz različitih razreda i različite dobi (Valjan Vukić, 2016).

Za razliku od N1 i N3 koje su navele isključivo pozitivne opise, N2 istaknula je i primjer negativne situacije što se tiče odnosa među učenicima.

Prošle godine mi se jedna djevojčica ispisala baš zbog loših odnosa. I to se zna dogoditi, koliko god da ja utječem. Ja mislim da imam jako dobar odnos s njima. Dosta smo fleksibilni, znaju mi se i požaliti i svakakve tajne mogu čuti i tak, ali to sam ja, ali vidim da među njima zna biti trzavica. Ali to je normalno, to u svakom razredu isto ima. (N2)

Iako je N2 navela primjer negativnog opisa ozračja i odnosa učenika, iz njezinog iskaza može se primijetiti da je ipak svjesna uloge koju sam voditelj ima u stvaranju ugodnog ozračja u izvannastavnoj aktivnosti tako što se sama trudi imati dobar i topao odnos sa svakim pojedinim učenikom, što Mlinarević i Brust Nemet (2012) ističu važnim kako bi se stvorila ugodna emocionalna klima koja će u konačnici doprinijeti ostvarivanju dobrih rezultata.

3) Odgojno-obrazovno značenje projekta

Nastavnice su kao odgovor na pitanje o *razlozima potrebe da s učenicima sudjeluju u projektu* istaknule nekoliko značajki projekta. Sve tri nastavnice navele su da se kroz ovakav projekt doprinosi usvajanju njemačkog jezika, pri čemu su N2 i N3 istaknule da kroz ovaj projekt učenici mogu općenito steći puno znanja njemačkog jezika, dok je N1 naglasak stavila na posebnost same metode koja se u projektu koristi, a koja po njezinom mišljenju omogućuje učinkovito svladavanje stranog jezika.

Zato mislim da je jako važno da učenici sudjeluju u tome, da uz pomoć glumačkih tehnika, od vrlo jednostavnih pa do možda malo kompleksnijih, ako je grupa takva koja želi daljnji razvoj, jako brzo, lako i učinkovito mogu svladati strani jezik, bilo da je to rječnik ili gramatika. (...) Različite su metode kojima se postiže učinkovito i brzo učenje stranih jezika, a ovu smatram apsolutno jednom od najboljih metoda jer osim pokreta uključuje i emocije. (N1)

Ostali razlozi koje su nastavnice navele odnose se na poticanje motivacije učenika za učenje njemačkog jezika (N2, N3), zatim je istaknuto da se ovim projektom mogu uspješno aktivirati i povučeni učenici (N1), da projekt učenicima omogućuje da se zabave (N2) i da, s obzirom na to da gluma kao aktivnost podrazumijeva pokret učenika, projekt može učenicima na neki način pomoći i kod rješavanja stresa i umora (N1).

Nadalje, nastavnice su upitane o tome *smatraju li da se sudjelovanjem u navedenom projektu doista potiče motivacija učenika za učenje njemačkog jezika*, odnosno jesu li kod učenika primijetile konkretne promjene što se tiče motivacije. Dio nastavnica (N1, N3) složio se da projekt značajno utječe na poticanje motivacije učenika za učenje njemačkog jezika, a to je vidljivo po *pozitivnim promjenama* kod učenika u redovitoj nastavi (N1, N3) te želji učenika da sudjeluju i u drugim sličnim projektima (N3).

Zaključujem po tome što nakon Theaterspiele, a i za cijelo to vrijeme, a naročito tijekom četiri godine, ako su recimo od prvog razreda uključeni u to, ja vidim strašan napredak. Neposredno nakon Theaterspiele obično imamo u školi po planu i programu debatu na njemačkom jeziku koju sam namjerno uvrstila tada

baš zbog toga, a ona tada ide s nevjerojatnom lakoćom. Neposredno nakon Theaterspiele vidim koliko je to življe u razredu, koliko su učenici spremni više govoriti, sami se javljaju za govorenje. (N1)

Da sudjelovanje učenika u pripremi i izvedbi određene predstave može imati pozitivan utjecaj na povećanje njihove motivacije za učenje stranog jezika, utvrdile su i Potnar Mijić i Zamečnik (2020) te Schenker (2017). Prema rezultatima koje su dobile Potnar Mijić i Zamečnik (2020) najveći broj ispitanih voditeljica dramskih skupina na njemačkom jeziku (51,9 posto se u potpunosti slaže; 41,2 posto se slaže; 5,9 posto u potpunosti se ne slaže) smatra da sudjelovanje u dramskoj skupini i na javnim nastupima ima pozitivan utjecaj na povećanje motivacije učenika za učenje u redovitoj ili izbornoj nastavi. Slično su naveli i ispitanici – 31,4 posto učenika u potpunosti se složilo da se njihova motivacija povećala, 34,2 posto njih se složilo, a 20 posto njih niti se složilo niti se nije složilo s tom tvrdnjom. S druge strane, Schenker (2017) navodi da je sudjelovanje u kazališnom projektu potaknulo motivaciju studenata za učenje njemačkog jezika jer je velik broj studenata koji su sudjelovali u projektu odlučio pohađati dodatne sate njemačkog jezika nakon što je završio semestar.

Iako je N2 kao jedan od razloga zašto smatra da je važno s učenicima sudjelovati u projektu navela poticanje motivacije učenika za učenje njemačkog jezika, na pitanje *Potiče li se sudjelovanjem u ovakvom projektu motivacija za učenje njemačkog jezika? Po čemu to zaključujete?* spomenuta nastavnica, za razliku od N1 i N3, nije sa sigurnošću mogla odgovoriti, a to je pojasnila činjenicom da u projektu često sudjeluju učenici koji i inače vole njemački jezik ili je riječ o učenicima koji se priključe dramskoj skupini iz njemačkog jezika jer vole nju kao nastavnicu, pa joj je stoga teško reći potiče li samo sudjelovanje u projektu doista njihovu motivaciju za učenje njemačkog jezika.

Nastavnicama je bilo postavljeno pitanje i o konkretnim *jezičnim vještinama i kompetencijama* koje se poboljšavaju na temelju sudjelovanja u projektu. N2 i N3 primijetile su tako da projekt prije svega doprinosi proširivanju vokabulara učenika.

Baš sam primijetila kod jedne učenice, kad smo radili nešto, onda se ona sjetila tih par riječi koje smo imali u dramskoj, tak' da definitivno ima pozitivan učinak baš u obogaćivanju vokabulara. (N2)

Potonje navedeno iskustvo u skladu je s tvrdnjom autorice Wessels (1987, 11, prema Šmardová, 2008) da je jedna od prednosti sudjelovanja u projektu kojim se priprema određena predstava za izvedbu upravo to, što učenici riječi iz teksta predstave ne upotrebljavaju samo za vrijeme pripreme i izvedbe predstave, već i u drugim situacijama. Pozitivan utjecaj sudjelovanja u pripremi i izvedbi predstave na stranom jeziku na proširivanje vokabulara dokazan je i u već spomenutom kazališnom projektu koji je provela Schenker (2017).

Što se samih jezičnih vještina tiče, prema mišljenju sudionice N1 sudjelovanjem u projektu učenici uspješno razvijaju sve četiri jezične vještine, a gotovo identično smatra i N3 koja konkretna poboljšanja kod učenika nije zamijetila jedino što se tiče vještine pisanja. Za razliku od N1 i N3, N2 smatra da se sudjelovanjem u projektu kod učenika poboljšavaju samo vještina govorenja i slušanja. U ovom kontekstu može se spomenuti projekt koji su provele Ryan-Scheutz i Colangelo (2004), a koji je podrazumijevao sudjelovanje studenata u pripremi i izvedbi predstave na talijanskom jeziku. Na temelju provedenog istraživanja utvrđene su tendencije generalnog poboljšanja što se tiče vještine govorenja, vještine čitanja i vještine pisanja (Ryan-Scheutz i Colangelo, 2004).

Nastavnice su se u svojim iskazima dotaknule i značaja projekta za *osobni i socijalni razvoj učenika*. Sve su nastavnice potvrdile da sudjelovanjem u projektu učenici mogu u velikoj mjeri iskazati svoju kreativnost, a što se moglo jasno iščitati već i iz njihovih odgovora na neka druga pitanja – učenici slobodno predlažu svoje ideje kod osmišljavanja predstave, prilagođavaju tekst svojim ulogama te aktivno sudjeluju kod izrade, odnosno odabira potrebnih kostima i scenografije.

Što se tiče recimo kostima, znaju koji su lik i totalno sami si slažu kostime ili daju ideje, pa sami farbamo. (...) Što se tiče te scenografije su jako kreativni, a kompletno tokom glume i vježbanja isto, mi od nečeg počnemo, ali to je deset,

dvadeset posto onog što će na kraju završiti jer izmijenimo tokom njihove glume totalno tekst i odemo u nekom novom smjeru. (N3)

Pozitivne promjene u kontekstu osobnog i socijalnog razvoja odnose se i na oslobađanje straha od javnog nastupa (N1, N2, N3), razvoj samopouzdanja i samopoštovanja (N1, N3), razvoj socijalnih vještina (N2), cjelokupno emocionalno sazrijevanje pojedinca, razvoj timskog rada te razvoj osjećaja pripadanja grupi (N3). Značaj projekta za razvoj osjećaja pripadanja grupi mogao se jasno razabrati već i iz prethodnih odgovora nastavnica o odnosima među učenicima u kojima je navedeno da tijekom rada na projektu postoji sinergija grupe te da se učenici različite dobi dobro slažu i međusobno prihvaćaju.

Do sličnih spoznaja došli su i neki autori. Na temelju provedenih sličnih projekata ili istraživanja utvrđen je značaj dramskih aktivnosti za razvoj kreativnosti (Kuimova i Polyushko, 2015; Potnar Mijić i Zamečnik, 2020), razvijanje sposobnosti rada u timu (Kuimova i Polyushko, 2015; Potnar Mijić i Zamečnik, 2020) i razvoj samopouzdanja i samopoštovanja (Staddon, 2007, prema Schenker, 2017).

N1 i N3 ujedno su navele i konkretne primjere u kojima su istaknule pozitivne promjene kod dotad mirnijih i povučenijih učenika.

Naročito vidim to kod učenika koji su bili mirniji, tiši, povučeniji. Oni obično nisu uključeni od prvog razreda, ali već u drugom razredu, trećem pogotovo, vrlo rado se onda i oni...pitaju potih, ili uz poticaj svojih prijatelja iz razreda – Pa daj i ti, pa daj i ti. Jednom su rekli – Pa daj budeš samo drvo glumio, ili samo grm, ili klupu, ili takvo nešto, i onda, pa kao mogla bi, mogla bi ja biti samo drvo. I onda poslije te predstave kaže – Druge godine ne želim više biti samo drvo, ja želim biti nešto više. (...) Imala sam jednog učenika koji je bio izuzetno tih, toliko da smo već zaista mislili da tu treba neka dodatna pomoć da taj učenik bilo što progovori i u trećem razredu su ga prijatelji iz razreda uspjeli nagovoriti da se upiše u Theaterspiele i onda sam rekla – Ja s tobom idem po cijeloj Hrvatskoj da pokažemo kako to ide, dakle kako je to bilo krasno. (N1)

Imala sam prošle godine jednu učenicu koja je imala puno psiholoških problema i zbilja je bila u jako velikim problemima – bili su uključeni i psiholog i pedagog. I ove godine mi se prijavila za Theaterspiele i iskreno, malo sam sumnjala kako će ona stati pred puno kazalište ljudi, pred svu tu publiku. Neću reći da nisam imala povjerenje u nju, imala sam, i uvijek sam vjerovala u nju, ali jedno dijete koje je inače introvertirano i povučeno i sad odjednom želi u Theaterspiele. I još je odabrala ulogu pripovjedača. I bila je famozna! Ona je bila odlična! I sad ju vidim da je poprilično vedrija i veselija i želi druge godine opet. (N3)

Prethodno citirani iskazi potvrđuju u teorijskom dijelu rada spomenute prednosti dramskog odgoja. Oba primjera jasno pokazuju kako se uz pomoć dramskih aktivnosti mogu uspješno aktivirati povučeni učenici, odnosno učenici koji ne žele ili se boje govoriti na stranom jeziku (Jakšić, 2012; Bekavac i Balić, 2019). Uz već spomenuto, primjer koji je navela N3 ujedno potvrđuje i značajnu ulogu dramsko-scenskog odgoja u procesuiranju negativnih emocija te rješavanju vlastitih unutarnjih nemira i strahova učenika (Stanišić, 2015). Valja se posebno osvrnuti i na bitnu ulogu nastavnika u svemu tome. Naime, upravo nastavnik svojim ponašanjem mora učenicima pokazati da vjeruje u njih i njihove sposobnosti jer će tako, između ostalog, doprinijeti razvoju njihova samopoštovanja (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

Osim što pripremaju i izvode predstavu, učenici u sklopu projekta sudjeluju i u *dramskim radionicama*. Sve su nastavnice prije svega istaknule značaj tih radionica za razvoj glumačkih vještina učenika.

(...) svake godine ili ponove ili nauče nove glumačke vještine, što je odlično. (N1)

Dio nastavnica istaknuo je značaj tih radionica i u kontekstu usvajanja njemačkog jezika. Dok je N1 kao prednost sudjelovanja na dramskim radionicama u sklopu projekta izdvojila činjenicu da učenici imaju mogućnost slušati izvorne govornike njemačkog jezika te da se nalaze u situaciji u kojoj se moraju aktivno koristiti njemačkim jezikom, N2 još je jednom istaknula proširivanje vokabulara učenika, a uz to je navela i primjenu jezičnog posredovanja, s obzirom na to da nemaju svi učenici jednako dobro razvijene

jezične kompetencije.

Ono što je dobro jest da su dramski pedagozi koje vode te radionice većinom Nijemci ili ljudi s njemačkog govornog područja, znači radni jezik je njemački. To također uopće nije važno da li je netko super na njemačkom ili nije, u pokretu se sve razumije. Pokretom se sve može pokazati, pogotovo osnovne naredbe – Digni ruku, spusti ruku, lijevo, desno, gore, dolje, okret... To ćemo svi naučiti i ponavljati i imitirati trenericu. To je prvo odlično, dakle taj slušni dio izvornog govornika, stalno si izložen tom jeziku, ne možeš nigdje ubaciti svoj materinji jezik (...). (N1)

(uklonjen identifikacijski podatak, op.a.) je isto sad bila na Theaterspiele i rekla baš kako je bila ponosna na sebe jer je bila glavna prevoditeljica u grupi jer zna dobro njemački. (N2)

3.2.2. Slučaj 2: Projekt Max sucht den Superstar (I i II)

3.2.2.1. Analiza intervjua s voditeljem projekta

Projekt *Max sucht den Superstar I* projekt je OŠ Cestica i udruge EKULT. Provođi se od 2011. godine, a pokrenut je s ciljem da se djeci omoguđi da na zabavan naćin uće njemaćki jezik kroz predstavljanje vlastitih talenata. Zbog pandemije uzrokovane koronavirusom projekt se nije održavao tri godine, pa je tako 10. godišnjica projekta proslavljena tek 2023. godine. Inicijalna ideja projekta zapravo je potekla iz OŠ Vidovec, odnosno projekt je bila ideja samih ućenika OŠ Vidovec, no s obzirom na to da je nastavnica njemaćkog jezika Lea Lesar Dolenc koja predaje na toj školi u to vrijeme već razvijala projekt *Theaterspiele* (koji također predstavlja jedan od slućajeva koji se istrađuje u sklopu ovog rada), projekt *Max sucht den Superstar I* u dogovoru s njom preuzeo je njezin kolega Krešimir Golub iz OŠ Cestica. Motivacija nastavnika Krešimira Goluba za pokretanje projekta na OŠ Cestica bila je svijest o tome da njemaćki jezik kao nastavni predmet sve više gubi na svojoj važnosti, odnosno da je sve manje zastupljen u školi te ćinjenica da ućenici posjeduju velik broj talenata koje nemaju prilike negdje pokazati. Voditelj je istaknuo kako se projekt prilikom pokretanja održavao na puno manjoj razini negoli

danas, pa tako tada projekt nije podrazumijevao velike financijske troškove, a i od samog početka je imao veliku podršku ravnateljice škole te pomoć općine. Danas su financijski troškovi veći jer se projekt održava na međunarodnoj razini, no zahvaljujući velikom broju različitih sponzora, te se poteškoće uspješno rješavaju. Od samog početka pa sve do danas veliku financijsku podršku projektu pruža Zaklada podunavskih Švaba iz Stuttgarta (Donauschwäbische Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg). Osim njih, financijsku podršku pružaju još i općina Cestica, Varaždinska županija, različite tvrtke, nakladnici, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Goethe-Institut Kroatien te Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika (KDV). Kao što je već bilo spomenuto, ideja projekta inicijalno je potekla iz OŠ Vidovec, a na samom početku projekt se proveo tek na razini dviju škola. Nakon što je projekt preuzeo Krešimir Golub iz OŠ Cestica projekt se počeo održavati na višoj razini te se počeo uključivati sve veći broj škola. Osim što je projekt u međuvremenu prerastao u međunarodni, sama ideja projekta, odnosno način provođenja projekta nije se značajno mijenjao. Manifestacija se u pravilu svake godine održava u svibnju te je zamišljena kao cjelovečernji program. Sam projekt započinje slanjem obavijesti o datumu održavanja manifestacije svim kontaktima škole te udruge EKULT, a svi oni poziv mogu prosljediti i drugim potencijalno zainteresiranim sudionicima. Do određenog roka zainteresirani sudionici zapisuju svoje osnovne podatke u online tablicu, a kasnije se dogovaraju konkretni detalji nastupa – broj učenika po nastupu, potrebna tehnička podrška i sl. Svaka škola koja se prijavi kod sebe može održati prednatjecanje za izbor predstavnika škole za finalni nastup u OŠ Cestica. Dok neke škole prednatjecanje organiziraju kao veliki događaj, kod drugih škola se to održava u manjem obimu. Svaka škola koja odluči sudjelovati, ujedno mora platiti i određenu kotizaciju. Nakon što se dogovore svi nastupi, pripremi se konferansa te se odredi redoslijed nastupa. Zatim, u dogovoru s ton majstorom, voditelj projekta organizira probu za sve sudionike, a ona se obično održava dva ili tri dana prije finalnog nastupa koji se uvijek održava petkom u 19h. Samo natjecanje traje jedan dan, a održava se u prostoru OŠ Cestica. Uz samog voditelja projekta, u planiranju, organiziranju i realiziranju projekta aktivno sudjeluje oko pedesetak drugih osoba – od članova udruge EKULT, udruge mladih Hiperaktivni Cestica do djelatnika škole koji tijekom održavanja manifestacije obavljaju različite funkcije. U projekt se mogu uključiti svi profili učenika, važno je samo da je riječ o učenicima osnovne škole te da nastup ima direktnu poveznicu

s njemačkim jezikom. Voditelj je u ovom kontekstu istaknuo primjer učenika pripadnika romske nacionalne manjine koji je jedne godine pobijedio izvevši himnu roma „Ďelem, Ďelem“ na njemačkom jeziku. U samom početku održavanja projekta učenici su se prijavljivali s različitim talentima te je bilo raznovrsnih nastupa – od parodija pa sve do mini dramskih scena. U međuvremenu se projekt ipak usmjerio na glazbu, odnosno sviranje, pjevanje i plesanje. Voditelj je naveo da ima raznih pjevača koji su većinom samouki te da se velik broj djece prijavi i sa svojim sviračkim sposobnostima. Naglasio je da iznenađujuće velik broj djece svira neki instrument te da jedva čekaju priliku da taj svoj talent mogu negdje pokazati široj publici, a to mogu upravo kroz ovaj projekt. Također smatra da je projekt izvrsna prilika za učenike koji su u nastavi tiši i povučeniji jer uključivanjem u ovaj projekt mogu ostalima kroz talent koji imaju pokazati neku svoju drugu stranu. Sam nastup bi trebao trajati između 3 do 4 minute, a broj učenika, ukoliko je riječ o zboru kao primjeru najveće moguće skupine, ne bi smio biti veći od 10. Uglavnom nastupa ili učenik sam ili se prijavi jedan pjevač s nekoliko plesača, pa se broj učenika po nastupu otprilike kreće od 3 do 5 osoba. Voditelj je naglasio da učenici nastupaju u različitim kombinacijama i da ne može izdvojiti jedan konkretan socijalni oblik rada koji prevladava. Istaknuo je posebnost različitih kombinacija u kojima se učenici prijavljuju jer se redovito zajedno prijavljuju učenici koji su prijatelji, a koji pohađaju različite razrede. O pobjednicima odlučuje stručni žiri koji se uvijek sastoji od neparnog broja članova, a među tim članovima uvijek mora biti netko iz glazbene i netko iz jezične struke. Tijekom prošlih godina članovi žirija bili su, između ostalih, predstavnici različitih institucija (npr. Goethe-Institut Kroatien), pa čak i operni pjevači. Jedne godine su i učenici dobili priliku biti žiri, no međutim, kako bi se izbjeglo dogovaranje između učenika, odnosno kako bi se osiguralo da je odluka o pobjednicima pravedna, odlučeno je da će o tome ipak odlučivati stručni žiri. Nagrade osiguravaju sponzori, a one podrazumijevaju različite didaktičke igre, rječnike, knjige, mobitele i sl. U kontekstu učenja njemačkog jezika, voditelj je istaknuo da je značaj projekta u tome što često sudjeluju i učenici koji ne pohađaju izbornu nastavu Njemačkog jezika, odnosno koji uče samo engleski jezik, pa kroz ovaj projekt tako što pjevaju pjesmu na njemačkom jeziku mogu uspješno usvajati njemački jezik, a da pritom tek postepeno počinju razumjeti značenje onoga što pjevaju. U kontekstu osobnog i socijalnog razvoja voditelj značaj vidi u tome što kroz projekt do izražaja dolaze i povučeniji učenici te se na ovaj

način rješavaju straha od javnog nastupa. Istaknuo je primjer učenika koji je mucao, a koji se prijavio na natjecanje. Učenik je imao podršku drugih učenika i nastavnika te je uspješno otpjevao odabranu pjesmu, dobio ogroman pljesak za svoj nastup i u konačnici, neovisno o mjestu koje je osvojio, pobijedio svoj strah od javnog nastupa. Zahvaljujući ovom projektu, škola se povezala s različitim organizacijama, prije svega u vidu financijske podrške. Uz sve one koje su već bile prethodno spomenute, voditelj je još naveo i Agenciju za odgoj i obrazovanje. Voditelj je na kraju naglasio da, s obzirom na to da u projektu sve češće sudjeluju i učenici koji nisu „odlikaši“, smatra da projekt ide u pravom smjeru jer uspijeva zainteresirati apsolutno sve profile djece. Za daljnje provođenje projekta motivira ga osobno zadovoljstvo koje proizlazi iz činjenice da sve veći broj djece želi učiti njemački jezik te da sve više uviđaju njegov značaj.

3.2.2.2. Analiza intervjua s voditeljicom projekta

Projekt *Max sucht den Superstar II* projekt je koji u suradnji s udrugom EKULT organizira Gospodarska škola Varaždin. Projekt se provodi od 2015. godine, a općeniti cilj projekta od samih početaka promocija učenja njemačkog jezika. Zbog pandemije uzrokovane koronavirusom, projekt se dvije godine održavao online, a 2022. g. ponovno se počeo održavati uživo. Voditeljica projekta Melanija Klarićavela je da je njezina osobna motivacija za pokretanje projekta bila svijest o potrebi postojanja vertikale u procesu učenja njemačkog jezika, odnosno potreba da se učenicima koji su kao osnovnoškolci već imali prilike sudjelovati u *Max sucht den Superstar I* i koji su već uvidjeli njegov značaj, omogući nastavak sudjelovanja u projektu i u srednjoj školi. Zbog toga je naziv projekta ostao isti, odnosno postojećem nazivu je samo pridodan broj „dva“. Voditeljica jeavela da su prilikom pokretanja projekta imali organizacijskih problema jer, s obzirom na to da kao nastavnici nisu imali prijašnjih iskustava u organiziranju takvih događaja, nisu bili sigurni kako taj cijeli proces treba teći. No, naglasila je da je projekt od samih početaka imao veliku podršku bivše ravnateljice, ali i sadašnje nove ravnateljice koja je od samih početaka također bila aktivna u projektu kao osoba zadužena za njegov vizualni identitet. Financijske troškove uspješno rješavaju uz potporu različitih sponzora. Osim od EKULT-a, značajnu financijsku podršku dobivaju i od Ministarstva znanosti i obrazovanja, same škole te različitih tvrtki. Pritom je voditeljica posebno istaknula da su vlasnici pojedinih tvrtki koje ih financijski podržavaju bivši učenici njihove škole, što ju

posebno veseli. Prve godine u projektu je sudjelovalo 11 škola s 22 točke. Škole su bile s područja Varaždinske, Međimurske i Zagrebačke županije, a projekt se održavao u prostoru Gospodarske škole Varaždin. U međuvremenu se broj natjecatelja povećao, pa tako projekt redovito obuhvaća sudionike iz pet ili više županija, a nadaju se da će uskoro uključiti i druge države. Zbog većeg broja sudionika projekt se više ne održava u prostoru škole, već u HNK Varaždin. Proces organiziranja projekta odvija se na sličan način kao i za projekt *Max sucht den Superstar I*. Na adrese elektroničke pošte nastavnika, odnosno škola šalju se opće upute s poveznicom na prijavnicu koja je otvorena do određenog datuma, a u kojoj mentori navode osnovne informacije o učenicima koji će sudjelovati, odnosno o njihovim točkama. U uputama koje škole dobivaju stoji da svaka škola može organizirati casting, odnosno prednatjecanje za biranje predstavnika škole, no voditeljica je naglasila da oni to ne provjeravaju te da nisu ograničili broj točaka po školi, odnosno da škola može poslati jednu, ali i više točaka. Kao i za *Max sucht den Superstar I*, tako i za *Max sucht den Superstar II* svaka škola plaća određenu kotizaciju. Nakon što se zatvore prijavnice, slijedi organiziranje same manifestacije. Manifestacija se uvijek održava u petak te traje jedan dan. Nekada se projekt održavao tijekom 5. mjeseca, no iz organizacijskih razloga održavanje projekta kasnije je premješteno na 11. mjesec. Probe se održavaju nekoliko sati prije samog događaja, dakle isti dan. Za vrijeme održavanja 8. *Max sucht den Superstar II* u 2022. godini po prvi puta su u sklopu projekta organizirane i glazbene radionice za nastavnike-mentore te sve ostale zainteresirane. Radionice su se održale isti dan kad i sama manifestacija u prostoru Gospodarske škole Varaždin, a tema je bila „Glazba u nastavi“. Radionice su vodile jedna strana predavačica iz Goethe-Instituta te dvije profesorice koje se i inače bave istraživanjem i mogućnostima korištenja glazbe u nastavi. S obzirom na to da su radionice bile uspješne, voditeljica je navela da će ih nastaviti organizirati i u budućnosti. Za učenike se dosad nisu organizirale radionice jer, iako postoje zainteresirani predavači, za to su im ipak potrebna veća financijska sredstva koja trenutno još nemaju. Uz voditeljicu projekta, na planiranju, organiziranju i realiziranju projekta aktivno radi još 6-7 drugih osoba – ravnateljica, druge nastavnice njemačkog jezika iz škole, voditelji, kolege informatičari te ostalo tehničko osoblje. Projekt je namijenjen srednjoškolcima, a mogu se priključiti i studenti. Voditeljica je navela da je projekt otvoren za sve profile učenika, no naglasila je da ipak treba posjedovati određeni talent. Također je naglasila da jezične kompetencije ne moraju biti

savršene, iako je i to jedan od kriterija koji se vrednuje prilikom odabira pobjednika, jer se to može naučiti i savladati. Iako je riječ o talent showu, većina je točki od samog početka ipak bila glazbena. Voditeljica je naglasila da je njezina želja bila da se u projektu prikažu i neki drugi talenti, kao na primjer čitanje pjesama, stand-up komedija i slično, međutim, kako su i tijekom 8. *Max sucht den Superstar II* od ukupno 26 prijavljenih točaka sve točke bile glazbene, smatra da je to vjerojatno odredilo viziju projekta za budućnost. Međutim, ona će bez obzira na to i dalje pokušavati uključiti i druge talente u projekt. Po njezinom mišljenju, projekt se profilirao u glazbeno natjecanje zbog toga što je to najpopularnije, odnosno jer najviše ljudi voli glazbu. Što se konkretnih nastupa tiče, broj učenika po točki ne bi trebao prelaziti 10. Moguće je napraviti iznimku ako se radi o nekoliko učenika više, no nije primjerice moguće uključiti jedan zbor od 50-60 učenika. Trajanje samog nastupa ograničeno je na 5 minuta. Do 2022. godine nastupi učenika najčešće su bili pojedinačni te su podrazumijevali pjevanje uz matricu, no tijekom 8. *Max sucht den Superstar II* sudjelovao je velik broj bendova koji je svirao vlastite instrumente. Smatra da su pojedinačni nastupi bili popularniji u prošlosti jer je to tada bio trend. Mentorima je bilo lakše raditi s jednim učenikom i općenito je bilo teško pronaći veći broj učenika koji bi se odvažio na sudjelovanje, no sada se ipak učenici sve češće javljaju zajedno sa svojim prijateljima. O pobjednicima natjecanja odlučuje stručni žiri. Stručni žiri sastoji se od neparnog broja članova, najčešće njih pet. Jedan od članova žirija mora biti glazbenik ili imati jaku poveznicu s glazbom, jedan od članova žirija dolazi iz redova učenika – najčešće iz Gospodarske škole Varaždin, s time da i taj učenik mora imati neku vezu s glazbom tako što se primjerice bavi njome u slobodno vrijeme te on ujedno ne smije sudjelovati kao natjecatelj niti smije sudjelovati netko iz njegovog razreda, dok preostala tri člana žirija čine izvorni govornici – najčešće dva stručna savjetnika za njemački jezik u DSD (Deutsches Sprachdiplom) nastavi te jedna stručna suradnica za njemački jezik iz Goethe-Instituta. Nagrade osiguravaju sponzori uz pomoć Ministarstva znanosti i obrazovanja te škole. Svi sudionici dobivaju mali poklon, no prva tri mjesta dobivaju i dodatne nagrade kao što su na primjer novčani bonovi, televizor i slično. Projekt je značajan u kontekstu učenja njemačkog jezika jer kroz izvornu njemačku glazbu učenici ujedno stječu znanje o samoj zemlji, odnosno razvija se njihova međukulturna komunikacijska kompetencija. Ukoliko se pak pjesma prevodi s nekog drugog jezika na njemački jezik, dolazi do razvijanja višejezičnosti. Dakle, projekt

učenicima omogućuje bavljenje samim jezikom – i semantikom i sintaksom. U kontekstu osobnog i socijalnog razvoja, voditeljica je istaknula da projekt doprinosi stjecanju samopouzdanja, samopoštovanja te osamostaljivanja kroz javni nastup. Učenici koji su talentirani kroz ovaj projekt dobivaju mogućnost javno pokazati svoje talente, a voditeljica je istaknula i nekoliko primjera učenika kojima je ovaj projekt poslužio kao odskočna daska te koji su kasnije sudjelovali i u većim šouovima. Zahvaljujući projektu, voditeljica je upoznala kolege iz čitave Hrvatske, a s nekima od njih ostvarila je suradnju i na drugim projektima. Na kraju je istaknula da ju njezin posao jako ispunjava te da ju za daljnji rad motivira pozitivna reakcija na projekt, prije svega od učenika koji kontinuirano žele sudjelovati, a zatim i podrška i motiviranost okoline, posebice ravnateljice te ostalih kolega i kolegica. Osim toga, vodeći projekt voditeljica je ujedno i sama stekla nova znanja iz područja administracije i organizacije.

3.2.2.3. Analiza intervjua s nastavnicama njemačkog jezika

1) Obilježja učenika uključenih u projekt

Odgovarajući na pitanje o *interesu učenika* za projekt, sve nastavnice navele su da su učenici iz njihovih škola zainteresirani za sudjelovanje u projektu. Iako u svim navedenim školama postoji interes učenika za sudjelovanje, učestalost njihova sudjelovanja se ipak razlikuje. Dok su N6 i N7 naglasile da s učenicima redovito sudjeluju u projektu, N4 i N5 napomenule su da interes učenika za sudjelovanje nije svake godine isti. N4 kao razlog tomu istaknula je činjenicu da škola u kojoj radi općenito ima mali broj učenika, a kada se i nađu učenici koji imaju talent, nisu uvijek spremni javno ga pokazati. S druge strane, N5 smatra da je trenutno manji broj zainteresiranih učenika za sudjelovanje u projektu posljedica pandemije.

(...) nisam svake godine išla, baš zbog toga što mi kao prvo, nemamo puno učenika u školi. Drugo, onako, djeca koja su zainteresirana za pjevanje nisu sva također zainteresirana za javni nastup, pa onda ovako kroz godine razgovora, kroz nekakve izvannastavne aktivnosti, kako upoznajem se s djecom, spomenem, pa onda oni sami se jave. (N4)

Pa bio je puno bolji. Sad trenutno nije, jednostavno korona i sve i cjelokupna situacija s pandemijom je rezultirala time da općenito postoje veće rupe u znanju i puno se radi na krpanju tih rupa na nastavi i manje se uključuju u takve projekte – zasad, to se isto može promijeniti. (N5)

S obzirom na razliku u učestalosti želje učenika za sudjelovanjem u projektu, ne iznenađuje da su nastavnice dale različite odgovore i o tome je li učenike potrebno poticati na sudjelovanje ili se javljaju samostalno. Dok su N6 i N7 naglasile da su učenici sami dovoljno zainteresirani za projekt, N5 navela je da je učenicima potreban poticaj da bi se uključili u projekt. Zanimljiv odgovor dala pak je N4 koja smatra da učenike treba poticati na sudjelovanje u projektu, no nakon što učenici jednom već sudjeluju, dovoljno su samostalno motivirani za daljnje sudjelovanje. U tom kontekstu valja istaknuti i da su sve nastavnice potvrdile da isti učenici često žele ponovno sudjelovati u projektu.

Pola-pola. Za sve projekte znaju, uvijek ih upoznam s njima. I već za one u kojima smo sudjelovali se onda za iduću godinu već sami javljaju – Mi bi ponovno išli na to. (N4)

Nastavnice su ispitane i o *motivaciji učenika* te su tako izdvojile nekoliko različitih motiva učenika za sudjelovanje u projektu. Očekivano, s obzirom na karakter projekta, kao jedan od motiva istaknula se želja učenika za pobjedom (N4, N6).

Budući da je natjecateljskog karaktera znaju da prva tri mjesta dobivaju nagradu, to im je recimo veliki onak' motiv jer djeca koja imaju taj talenat i žele sudjelovati, zapravo žele i pobijediti. (N4)

Osim želje za pobjedom, kao potencijalni motiv učenika za sudjelovanje u projektu spomenuto je još i upoznavanje drugih učenika (N4), mogućnost da se učenici istaknu svojim talentima (N5), bavljenje aktivnošću koju učenici vole (N7) te atmosfera koja se postiže za vrijeme održavanja projekta uživo, što je tek sad ponovno moguće jer se zbog pandemije *Max sucht den Superstar II* dvije godine održavao online (N6).

Zanimljivo je da nijedna od nastavnica, neovisno o konkretnim motivima za sudjelovanje učenika u projektu koje je izdvojila, ne smatra da se može govoriti isključivo o jednoj vrsti motivacije kod učenika koji sudjeluju u ovakvom projektu. Dok je N7 naglasila da se vrsta motivacije razlikuje od učenika do učenika, pa su tako neki učenici više intrinzično, a neki više ekstrinzično motivirani, ostale tri nastavnice (N4, N5, N6) smatraju da intrinzična i ekstrinzična motivacija dolaze u paru, što se najbolje vidi u iskazu sudionice N5.

Mislim da jedno i drugo, zato jer jedno bez drugog tu ne ide. Teško je kod djece toliko pobuditi samo intrinzičnu motivaciju, znači i jedno i drugo je prisutno. (N5)

Ovakav način razmišljanja dijele i Deci i Ryan (1985, prema Chiu Yuet, 2008) koji naglašavaju da je malo vjerojatno da neki učenik posjeduje isključivo intrinzičnu ili ekstrinzičnu motivaciju, odnosno da je kod učenika uz intrinzičnu, barem u nekom obliku zasigurno prisutna i ekstrinzična motivacija.

U tom kontekstu valja naglasiti i da, iako je projekt natjecateljskog karaktera, nijedna od nastavnica ne smatra da se učenici osjećaju demotivirano u slučaju da ne osvoje nikakvu nagradu, a to se jasno vidi iz iskaza sudionice N7.

Pa, zapravo i ne. Ta učenica koja je bila i nije osvojila nagradu, ona i dalje pokušava. (N7).

Uzimajući u obzir da određeni vanjski poticaj, u ovom slučaju nagrada, može na učenike djelovati motivirajuće, opravdano je pretpostaviti da bi suprotan scenarij, odnosno neosvajanje nagrade, mogao kod učenika izazvati osjećaj neuspjeha i na njih djelovati demotivirajuće. Ta situacija potvrđena je u istraživanju autora Vallerand i sur. (1986). U spomenutom istraživanju rezultati su pokazali da su se ispitanici koji su izgubili u natjecanju, u usporedbi s ispitanicima koji su pobijedili, smatrali manje kompetentnima te je kod njih, nakon što su izgubili, utvrđena niža razina intrinzične motivacije (Vallerand i sur, 1986). Stoga su odgovori sudionica ovog istraživanja koji ukazuju na suprotno posebno zanimljivi. Potencijalno objašnjenje takvih odgovora nalazimo u mogućnosti da

su učenici, bez obzira na sve, ipak više intrinzično negoli ekstrinzično motivirani, pa samim time izostanak nagrade nema preveliki utjecaj na njihovu želju da nastave sudjelovati u projektu. Tome u prilog ide izjava autora Deci i Ryan (1985, prema Chiu Yuet, 2008) koji navode da bi neuspjeh kod ekstrinzično motiviranih učenika mogao izazvati osjećaj bespomoćnosti i nemotiviranost, dok bi intrinzično motivirane učenike s druge strane takva situacija mogla potaknuti da se dodatno potrudu i pokušaju biti bolji. Međutim, kako bi se prethodne tvrdnje doista mogle i dokazati trebalo bi u istraživanje uključiti i same učenike, što je svakako jedna od preporuka za eventualna buduća istraživanja ove tematike.

S obzirom na *profil učenika* koji sudjeluje u projektu, sve su nastavnice naglasile da u projektu ne sudjeluju isključivo učenici koji su najbolji u razredu, odnosno učenici koji imaju samo odlične ocjene iz njemačkog jezika. Iako ipak češće sudjeluju učenici koji imaju dobro znanje njemačkog jezika (N5), veći dio nastavnica (N4, N6, N7) naveo je primjere učenika s boljim, ali i sa slabijim jezičnim kompetencijama. Iz iskaza koji slijede jasno se vidi da nastavnice jezične kompetencije učenika ne smatraju ograničavajućim čimbenikom za sudjelovanje u projektu, no jasno navode razliku u količini potrebnog rada i truda učenika s obzirom na različite razine jezične kompetencije.

Najčešće bih rekla da se ipak jave oni kojima taj njemački koliko-toliko ide, ali ne uvijek. Evo, baš velim, imala sam (uklonjen podatak o godini, op. a.) dva kandidata, od kojih je jedan jako dobar u njemačkom, a drugi je tak-tak, ali stvarno si je dal truda, naučil tekst, vježbali smo izgovor, ne, tu onda treba malo više raditi, ne, da oni taj tekst, te njemačke riječi izgovore kak' treba, ali eto. (N6)

Jedno i drugo. Ova učenica recimo nije jezično jaka, ali ona se potrudi. Mislim, mi vježbamo tekst. Prvo vježbamo čitanje, onda ja nju ispravljam ako je nešto krivo i ona to jednostavno uvježba i nije to problem uopće, jezik nije problem. Ali ova učenica (uklonjen podatak o postignutoj poziciji, op. a.), ona je jako dobra bila jezično, njoj je bilo naravno lakše naučiti. (N7)

Dok je većina nastavnica (N4, N5, N7) naglasila da u projektu najčešće sudjeluju učenice, N6 navela je da je dosad sudjelovala isključivo s učenicima. N4 i N5 istaknule su da u projektu najčešće sudjeluju učenici 7. i 8. razreda (osnovna škola), N7 navela je da u projektu uglavnom sudjeluje s učenicima 1. i 2. razreda (srednja škola), dok N6 nije posebno istaknula određeni razred u kojem učenici najčešće sudjeluju, već smatra da postoji jednak interes učenika za sudjelovanje u svim razredima (srednja škola).

Iako su sve nastavnice jasno istaknule da jezične kompetencije učenika ne smatraju ograničavajućim čimbenikom, N4 navela je postojanje određenog ograničenja za sudjelovanje s obzirom na dob učenika.

Od 1. do 4. razreda nisam zapravo niti ponudila nikad, jer su, premali su oni po mom mišljenju, a petiši se još uvijek onako, ne usude. (N4)

2) Rad na projektu

U svojim su se iskazima nastavnice dotaknule *obilježja odabrane aktivnosti* učenika. Sve nastavnice navele su da učenici koji se prijave za sudjelovanje u projektu najčešće žele pokazati svoj talent pjevanja, a s tom aktivnošću uglavnom se i inače bave u svoje slobodno vrijeme, pa tako neki od njih pohađaju i glazbenu školu ili jednostavno često sudjeluju i u različitim drugim događajima, odnosno manifestacijama vezanima za glazbu.

(...) obično vole glazbu i bave se njom i izvan škole. (N6)

Dok su N4 i N5 istaknule da uglavnom potiču učenike na prijavu u paru, N6 i N7 navele su da u potpunosti ostavljaju učenicima na odabir žele li sudjelovati pojedinačno ili s nekim drugim. N6 tako ima iskustvo rada isključivo s pojedinačnim prijavama učenika, dok je N7 imala pojedinačne prijave, ali i prijave u paru. N5 naglasila je da učenike potiče na prijavu u paru kako bi među njima potakla suradnju, ali i kako bi se, ako glasovi učenika zajedno lijepo zvuče, doprinijelo cjelokupnom nastupu, dok N4 s druge strane

smatra da je učenike potrebno poticati na suradnju s drugim učenicima jer će se na taj način osjećati sigurnije prilikom nastupa.

Baš zbog toga da vidimo pašu li glasovi i koliko ta djeca inače mogu surađivati jedan s drugim. (N5)

Pa zato jer se osjećaju onako sigurnije, ne samo glasovno u tom projektu, nego ovako na pozornici nisi sam, uvijek imaš nekoga uz sebe. Svima je lakše kad imaju barem još jednu osobu pored. (N4)

Opisujući način na koji se odvija rad na projektu, sve su nastavnice više puta spomenule rad na jezičnom dijelu projekta, odnosno rad s tekstem pjesme. S obzirom na to da tekst pjesme koju učenik odabere za svoj nastup može sadržavati riječi čije značenje mu nije otprije poznato, potrebno je, prije nego što se krene uvježbavati glazbeni dio nastupa, objasniti takve riječi, a uz to je bitno i da učenici svladaju njihov pravilan izgovor.

Dakle, svakako prođemo tekst nekoliko puta, provjerimo da li sve razumiju, provjerimo izgovor, pogotovo kod riječi koje su nove ili koje su im možda teže izgovorive, koje možda ne spadaju u nekakvi svakidašnji vokabular. (N6)

S obzirom na to da učenici koji žele pjevati ne moraju izabrati isključivo pjesmu koja je napisana na njemačkom jeziku, već mogu izabrati i pjesmu koja je izvorno napisana na nekom drugom jeziku, u takvim slučajevima potrebno je odabranu pjesmu prevesti, odnosno prilagoditi njemačkom jeziku. N7 istaknula je da je to često zahtjevan posao i da zbog toga svoje učenike uglavnom potiče da izaberu pjesmu koja je izvorno napisana na njemačkom jeziku.

I onda ih usmjerim na to da je najbolje da si izaberu neku pjesmu od nekakvog njemačkog pjevača, pjevačice, grupe, da bude original na njemačkom. Međutim, ima slučajeva da oni to ne žele pa si radije uzmu, ne znam, kak' smo imali (uklonjen podatak o imenu izvođača, op. a.), ali to je onda dodatan posao. Makar postoje prijevodi, ali treba nekak' prilagoditi sve to skupa, to je dosta posla. (N7)

Kao drugi korak u radu na projektu nakon savladavanja jezičnog dijela sve su nastavnice spominjale uvježbavanje glazbenog dijela projekta, što podrazumijeva vježbanje pjevanja, odnosno nastupa uz glazbenu podlogu te eventualno dodavanje određene koreografije.

Onda obično u razredu one probaju otpjevati. (...) Imali smo neko vrijeme, sad trenutno nemamo, ali tada u to vrijeme smo imali i razglas i mikrofone, onda smo probali nastup u holu škole, znači znali smo cijeli nastup isprobati u holu škole (...). (N5)

I onda, to još nije sve, puno se gleda na to kak' se to realizira na bini, odnosno na pozornici, mora tu postojat nekakva koreografija, isto da bude atraktivno. (N7)

Iz opisa sudionice N7 o tijeku priprema za nastup može se iščitati i potreba za većim brojem školskih sati predviđenih za ovakvu aktivnost, što je već bilo spomenuto i prilikom analize prvog slučaja, a što potvrđuje i teorijski okvir rada (Pejić Papak i Vidulin, 2016), kao i slična istraživanja (Svalina i sur., 2016).

Dosta vježbamo. Najintenzivnije je pred sam nastup, skoro svaki dan vježbamo onda u školi, kad god se onak' nađe vrijeme, i van tog sata (...). (N7)

Kroz više različitih odgovora nastavnice su se dotaknule *uloge učenika* u projektu. Dvije nastavnice (N4, N5) eksplicitno su navele da su učenici ti koji imaju glavnu ulogu u radu na ovakvom projektu.

Pa, učenici su zapravo u prvom planu i imaju puno važniju ulogu od mene. (N4)

(...) učenik je praktički nositelj svega. (N5)

Osim toga, sve su nastavnice istaknule da su učenici prilikom rada na projektu u velikoj mjeri samostalni, a dio njih to je potkrijepio i konkretnim primjerima.

Pjevni dio odrade sami. Kad smisle koreografiju isto ju pokažu. (...) najčešće taj scenski nastup oni sami onda [odrade]. (N5)

(...) ovaj glazbeni dio ustvari odrade oni sami. (N6)

Za razliku od učenika koje su istaknule kao nosioce cjelokupnog projekta, svoju, odnosno ulogu nastavnika sudionice su svele na pružanje potpore (N4, N5).

Ja sam tu samo kao pomoćnik, promatrač, predlagatelj. (N4)

Pa moja uloga je više kao uloga mentora i u biti potpore. (N5)

Iz odgovora nastavnica vidljivo je da prilikom rada na projektu interveniraju tek po potrebi, primjerice kada je učenicima potrebna pomoć oko njemačkog jezika (N4, N6), kada im treba dati prijedlog (N4, N5, N7), kada ih treba savjetovati (N6, N7) ili kada smatraju da nešto treba promijeniti, odnosno korigirati (N5, N6).

Znači pomažem pri odabiru, recimo pjesama, pri izgovoru riječi, a sve ostalo zapravo prepuštam njihovim nekakvim idejama. (...) Prvo uvijek poslušam njihove ideje, pa onda ako recimo nemaju, onda predlažem svoje. (N4)

Uvijek im kažem – Možete razmisliti, možete istražiti, ali pjesme najčešće ja predložim. (...) Oni u biti čak i mene pitaju, najčešće pitaju učenice – Dajte mi predložite neku pjesmu. Ja im znam predložiti čak nekoliko, oni si odaberu. Na kraju, oni niti ne znaju, onda najčešće pjesmu predložim ja. (N5)

Dajem njima na izbor, ali ih onda usmjeravam ako izaberu više toga, onda im velim – To ti je bolje, ovo nije. (N7)

Pa pjesmu im prepustim da si odaberu sami, ovisno o tome koji žanr vole i kaj im leži. Jedino ako mi se učini da bude im možda jezično prezahtjevno, znam ponekad predložiti možda nešto drugo, ali ono, njihova je odluka kaj će pjevati, ne. (...) predložim, ali ne inzistiram. (N6)

Iako svojoj ulozi ne pridaju istu važnost kao ulozi učenika, iz prethodnih citata jasno je vidljivo da su nastavnice ipak svjesne da i one svojom ulogom značajno doprinose uspješnom ostvarivanju projekta. To se može povezati s već ranije u teorijskom dijelu rada spomenutim opisom uloge nastavnika autorice Maleš (1996) koja upozorava da se uloga nastavnika prilikom rada na određenom projektu, bez obzira što su učenici ti koji su u prvom planu, ne smije zanemariti. Osim toga, iz prethodno navedenih citata može se zaključiti i da, iako učenicima pomažu, nastavnice to ne rade na nametljiv način, odnosno, iako učenicima ponekad nešto predlože, ne inzistiraju da oni to i prihvate, već im ipak ostavljaju slobodu pri donošenju konačnih odluka, što je u skladu s načinom na koji Mlinarević i Brust Nemet (2012) opisuju ulogu nastavnika u izvannastavnoj aktivnosti.

Projekt je idealna prilika za *interdisciplinarnu suradnju* nastavnika različitih nastavnih predmeta. N4 i N5 navele su da su prilikom rada na projektu surađivale s nastavnicama glazbene kulture iz svoje škole. Obje su istaknule njihov doprinos što se tiče glazbenog dijela projekta, odnosno glazbenog uvježbavanja učenika, posebice zbog toga što same nisu toliko stručne u tom području.

Njezina je uloga da prvo poslušaju pjesmu, poslušaju djevojčice, veli da li pjesma odgovara njihovim vokalnim sposobnostima i onda malo ih uvježbava. (N4)

Ja čujem dobro, znači pjevaju li oni dobro, ali učiteljica s glazbenog vjerojatno čuje bolje. I uvijek kad smo imali te neke probe, znači glavne probe, generalne probe u školi, onda ih je učiteljica ipak slušala. Učiteljica je čak isto znala tu pomoći oko scenskog nastupa, znači ona je znala isto dati nekakav svoj savjet. (N5)

Iako N6 i N7 nemaju iskustvo interdisciplinarnе suradnje, obje smatraju da bi im to bilo korisno te su otvorene za tu mogućnost tijekom budućih sudjelovanja u projektu. Potencijalno značajna vrijednost takve suradnje posebice se istaknula kod N6 koja je u svojim odgovorima nekoliko puta istaknula vlastitu nestručnost u području glazbe.

Dakle, to su stvari koje u redovnoj nastavi ne radimo, barem ja ne radim puno. Prvo, ja sama nemam sluha, pa onda ne potičem to, ali kada znam da imam takve učenike u razredu, onda im volim to predložiti. (...) s tim da, velim, u tu glazbenu stranu se ne upuštam puno jer nije moje područje (...). (N6)

Prilikom rada na projektu vlada i određeno *ozračje*. Sve nastavnice pozitivno su opisale *ozračje* prilikom rada na projektu, a u svojim su iskazima posebno isticale opuštenost (N6, N7) te zainteresiranost učenika za tu aktivnost (N4, N5).

Uvijek je dobra atmosfera. To je ono kad su oni opušteni, ne rade nešto za ocjenu ili za nekakvu povratnu informaciju. Mislim ja sjedim tam' i sve, ali su oni stvarno opušteni onda, (...) mislim, opuštena je atmosfera. (N7)

Odlično. Djeca to vole. (N5)

Uzevši u obzir da je ovdje riječ o projektu koji se realizira u sklopu izvannastavne aktivnosti u koju se učenici uključuju dobrovoljno, a ne projektnoj nastavi koja se realizira u okviru redovite nastave, prikazani opisi nisu nimalo iznenađujući. Opuštenosti učenika prilikom rada na tom projektu doprinosi činjenica da njihov rad nije sputan radom za ocjenu, što je jedno od temeljnih obilježja rada u izvannastavnim aktivnostima (Previšić 1987, 28, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

3) Odgojno-obrazovno značenje projekta

Nastavnice su navele nekoliko različitih *razloga zbog kojih smatraju da je potrebno s učenicima sudjelovati u projektu*. Tri nastavnice (N4, N5, N7) naglasak su stavile na drugačiji način učenja njemačkog jezika. N4 i N7 pritom su se osvrnule na činjenicu da sudjelovanjem u projektu učenici svoje interese mogu povezati s njemačkim jezikom.

(...) povezujemo zapravo nekako njihove interese s korištenjem, možda ne znanjem, ali korištenjem njemačkog jezika. (N4)

Važnost uključivanja interesa djece, odnosno učenika u odgojno-obrazovni proces spomenuta je u teorijskom dijelu rada. Prednosti odgojno-obrazovnog procesa u kojem sadržaji i aktivnosti polaze od interesa djece su dvostruke – s jedne strane učenici u takvim situacijama u puno većoj mjeri žele aktivno sudjelovati, a s druge strane spoznaje koje proizađu iz tih aktivnosti su puno dublje te ih učenici dulje pamte (Milić, 2008, prema Milić i Gazivoda, 2015).

N5 istaknula pak je da je ovakvo učenje autentičnije.

Zato jer se ovako na drugačiji način može učiti jezik, ne samo putem tekstova. To je autentičnije. (...) vide da njemački nije takav bauk i da njemački nije samo vezan uz udžbenike, dijaloge, čitanje, prijevod i sve ono klasično što se možda radi na nastavi, iako i na nastavi ne radimo samo klasično. (N5)

Slično navode i neki autori. Alzarga (2021) ističe da su autentični tekstovi, u usporedbi s uobičajenim tekstovima iz udžbenika koji se upotrebljavaju na nastavi, interaktivniji te mogu u većoj mjeri potaknuti zanimanje i aktivnost učenika. Korištenjem autentičnih materijala učenike se izlaže stvarnom jeziku te kulturi tog jezika, a ujedno je i sam proces učenja zabavniji (Al Azri i Al-Rashdi, 2014).

Dvije nastavnice (N4, N7) u svojim su odgovorima istaknule da projekt na neki način pruža odmak od „okvira“ redovite nastave. N4 smatra da je učenicima ovakav oblik rada zabavniji jer se odvija izvan učionice, dok N7 u sudjelovanju u projektu vidi mogućnost kreativnog rada s učenicima izvan redovite nastave.

Dio nastavnica (N5, N6) navodi potrebu uključivanja učenika u projekt kako bi se potaknula njihova motivacija za učenje njemačkog jezika. S obzirom na već ranije u teorijskom dijelu rada spomenuti nepovoljan status njemačkog jezika kao nastavnog predmeta (Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika, 2002; Huzjak, 2021), navedeni odgovori nisu neočekivani. N5 pritom je naglasila problematiku ispisa učenika s izborne nastave, dok se N6 u svojem odgovoru posebno osvrnula na „sporedan“ status njemačkog jezika u usporedbi s engleskim jezikom.

Nije lako održati motivaciju, pogotovo kad radite izbornu nastavu. Onda je potrebno sudjelovati u takvim projektima (...). Potrebno je sve na neki način da bi se održao broj. (N5)

Zato jer mislim da ih to jako motivira. Teško ih je inače dobiti, pogotovo kad se radi o njemačkom jeziku, nekak' im je njemački uvijek sporedan, važniji im je engleski. I onda treba naći nekakvu onak', dobru stvar, nekaj kaj je njima stvarno zanimljivo, da ih pridobijemo, da nam se dodatno angažiraju za taj njemački. I ovo im se onda obično dopadne zato jer bude zabavno, bude veselo. (N6)

Da upravo talent show na stranom jeziku može biti „dobra stvar“ za angažiranje, odnosno motiviranje učenika, pokazuje i sličan projekt koji se provodi u Indoneziji, ali na primjeru engleskog jezika. Sveučilište Muhammadiyah Ponorogo od 2014. godine organizira „*English Talent Competition*“, a to natjecanje studentima omogućuje da se natječu u nekoliko različitih kategorija – čitanje vijesti, govor, prezentiranje i pjevanje (pjevanje je 2016. godine zamijenilo prijašnju kategoriju stand-up komedije). Na temelju provedenog kvalitativnog istraživanja zaključeno je da ovakav projekt može motivirati i uspješno poticati studente na učenje i poboljšanje vlastitih jezičnih vještina engleskog jezika (Asiyah, 2018).

Osim već spomenutog, dio nastavnica (N4, N7) potrebu za sudjelovanjem s učenicima u projektu naglašava već zbog same ideje projekta, odnosno pružanja mogućnosti učenicima da pokažu svoje talente ostalim učenicima te se na taj način istaknu.

Motivacija za učenje njemačkog jezika spomenuta je kod pojedinih nastavnica već kao jedan od razloga uključivanja u projekt, no nastavnice su ujedno bile upitane i o tome jesu li primijetile konkretno *povećanje motivacije učenika za učenje njemačkog jezika* na temelju sudjelovanja u projektu. Sve su nastavnice odgovorile potvrdno, a pritom je svaka od njih *primijećene promjene* objasnila na različitom primjeru. N7 istaknula je pozitivne promjene u sklopu redovite nastave, dok je N4 pozitivne promjene objasnila na primjeru slobodnog vremena učenika.

(...) znači primjećujem da oni se u razredu rado uključuju (...). I vidim da žele ono, učiti njemački i nije im to problem, rado to rade. (N7)

Po tome što onda otkriju mali i neki recimo novi glazbeni svijet, da postoji i glazba koje je dobra na njemačkom jeziku, iako nam nije sveprisutna, ali onda oni počnu sami istraživati i tražiti, onda se javljaju i kažu – Jeste čuli za ovu grupu, jel' znate možda prije, ne znam, koliko godina je bilo ovo i tak. (N4)

N6 smatra da se kod učenika može govoriti o povećanju motivacije za učenje njemačkog jezika već iz same činjenice što učenici sudjelujući u projektu aktivno rade, odnosno moraju uložiti određeni trud jer rade s tekstom i na tekstu određene pjesme. Za razliku od svih ostalih sudionica, N5 promjene u motivaciji učenika za učenje njemačkog jezika ne veže uz učenike koji su sudjelovali u projektu, već uz ostale učenike iz razreda. Naime, ta nastavnica zamijetila je kako su učenici koji su promatrali učenike koji su se pripremali za nastup kasnije i sami počeli pjevušiti pjesmu koju su učenici izveli u razredu.

Nastavnice su izdvojile nekoliko pozitivnih promjena i što se tiče *jezičnih vještina i kompetencija* učenika. Dvije nastavnice (N6, N7) smatraju da se učenicima zahvaljujući sudjelovanju u projektu uspješno proširuje vokabular.

Pa ipak nešto i van nastave dobe, nauče nešto novo, pa makar to bilo i par riječi novih, već je puno. Vokabular im se poboljšao, definitivno. (N7)

Uočeno poboljšanje vokabulara učenika u skladu je s u teorijskom dijelu rada spomenutom tvrdnjom autorice Fonseca-Mora (2000) o korisnosti pjesama za usvajanje stranog jezika, odnosno za obogaćivanje vokabulara jer su riječi iz pjesama zbog svoje repetitivnosti lako pamtljive. Poveznica između pjevanja i uspješnog učenja vokabulara, odnosno pamćenja riječi na stranom jeziku, uočena je i u konkretnim istraživanjima pojedinih autora (Ludke i sur., 2014; Good i sur., 2015).

Osim proširivanju vokabulara, prema mišljenju nastavnica projekt doprinosi i smanjivanju straha od govorenja na njemačkom jeziku (N4) te osvješćivanju pravilnog izgovora riječi (N6).

Za razliku od svih ostalih nastavnica, N5 nije navela primjer poboljšanja određene vještine ili kompetencije, a kao razlog tomu istaknula je činjenicu da su u projektu uglavnom sudjelovali učenici koji su imali dobro znanje njemačkog jezika, pa joj je teško reći je li kod učenika koji su sudjelovali doista došlo do konkretnih poboljšanja.

Nastavnice su se osvrnule i na značaj projekta za *osobni i socijalni razvoj*. Polazeći od značaja projekta za pojedinca kao individuu, tri nastavnice (N4, N5, N7) složile su se da sudjelovanjem u projektu učenici postaju samopouzdaniji, a dvije nastavnice (N4, N6) navele su da je projekt značajan jer učenicima pruža stjecanje novog iskustva. Sa socijalizacijskog aspekta, dvije nastavnice (N4, N6) naglasile su upoznavanje učenika iz drugih škola, odnosno stjecanje novih prijatelja. Izdvaja se iskaz sudionice N4 koji najbolje sumira sve te značajke.

Pa samim time što sudjeluje više škola, ne samo iz Hrvatske nego i drugih okolnih zemalja, djeca se upoznavaju s drugim učenicima, uspoređuju se naravno s njima. Stječu iskustvo u nečemu, možda ne toliko novom, ali novom po tome što pjevaju već na stranom jeziku. Ne idu svi uživo gledati ni Theaterspiele niti Max-a, al' onda znam obično pustiti videosnimku u svim razredima ili u većini razreda. Onda se čuju pozitivni komentari, onda ja to prenesem. Pa malo...osjećaju se onda ipak važnijima. (N4)

Navedeni odgovor usporediv je s općenitim značajkama koje proizlaze iz sudjelovanja učenika na različitim natjecanjima, festivalima i susretima u sklopu izvannastavnih aktivnosti. Osim što u sklopu takvih manifestacija prije svega mogu upoznati učenike iz drugih škola koji se bave istim ili sličnim aktivnostima (Pejić Papak i Vidulin, 2016), sudjelujući na takvim aktivnostima učenici u konačnici stječu jedno nezaboravno iskustvo (Mlinarević i Brust Nemet, 2012).

3.3. Rasprava

Iako je svaki istraživani slučaj zasebno detaljno raspravljen već prilikom analize rezultata, s obzirom na to da rad obuhvaća dva slučaja koja, bez obzira na svoje specifičnosti, imaju određene zajedničke dodirne točke, uočena je potreba da se oba slučaja još jednom zajednički prokomentiraju u zasebnom poglavlju kako bi se mogle uvidjeti eventualne sličnosti i razlike – prije svega između projekata općenito, a zatim i između perspektiva voditelja projekata i nastavnica njemačkog jezika koje su s učenicima sudjelovale u projektima. U nastavku ovog poglavlja stoga će se istraživani projekti prokomentirati prema postavljenim istraživačkim pitanjima.

Prvo istraživačko pitanje provedenog istraživanja bilo je *Koja su obilježja učenika uključenih u projekt?* Na temelju odgovora voditelja projekata u okviru ovog istraživačkog pitanja željelo se utvrditi kome su projekti točno namijenjeni, odnosno tko se sve može uključiti u njih, dok su odgovori nastavnica njemačkog jezika trebali pružiti informacije o općenitom interesu učenika za te projekte, o njihovoj motivaciji te o konkretnom profilu učenika s kojim sudjeluju u tim projektima.

Svi voditelji projekata naglasili su da ne postoje nikakvi posebni uvjeti za uključivanje učenika u projekte, odnosno da u projektima mogu sudjelovati različiti profili učenika – i učenici s izvrsnim i učenici s manje dobrim jezičnim kompetencijama. Promatrajući dob učenika kojima su projekti namijenjeni, može se reći da *Theaterspiele* obuhvaća sve razine odgojno-obrazovnih ustanova, odnosno da su uključeni učenici od vrtića pa sve do fakulteta. *Max sucht den Superstar I* namijenjen je s druge strane učenicima osnovnoškolske dobi, no s ciljem da se omogući sudjelovanje i starijim učenicima pokrenut je *Max sucht den Superstar II* koji je prije svega namijenjen srednjoškolcima, ali mogu sudjelovati i studenti. Zaključno se može reći da oba istraživana slučaja uspješno obuhvaćaju cjelokupnu odgojno-obrazovnu vertikalu, pri čemu je jedina razlika ta, što *Max sucht den Superstar (I i II)*, za razliku od *Theaterspiele*, ne uključuje vrtiće.

Iz odgovora nastavnica njemačkog jezika vidljivo je da su učenici zainteresirani za sudjelovanje u projektima. Pritom su sve nastavnice upitane o projektu *Theaterspiele* istaknule da redovito sudjeluju s učenicima u projektu, dok je dio nastavnica (točnije

nastavnice koje rade u osnovnim školama) kod slučaja *Max sucht den Superstar (I i II)* naveo da interes učenika nije svake godine isti. U skladu s tim, u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* spomenuto je da učenike ponekad treba dodatno poticati na uključivanje u projekt. No, bez obzira na to, može se zaključiti da sudjelovanje u tim projektima za učenike predstavlja pozitivno iskustvo jer je u oba slučaja potvrđeno da isti učenici žele više puta sudjelovati u njima. Nastavnice su navodile različite motive učenika za uključivanje u projekte, no kao paralela između oba istraživana slučaja može se povući činjenica da je dio tih motiva u obadva slučaja vezan upravo za samu ideju, odnosno vrstu projekta. Tako je za *Theaterspiele* primjerice spomenuto da učenike motivira samo kazalište, dok su kod slučaja *Max sucht den Superstar (I i II)* spomenuti želja za pobjedom, mogućnost isticanja s vlastitim talentima te bavljenje aktivnošću koju učenici vole. Za slučaj *Max sucht den Superstar (I i II)* u ovom kontekstu valja spomenuti i da većina nastavnica smatra da su učenici koji sudjeluju u projektu i intrinzično i ekstrinzično motivirani te da neosvajanje nagrade nema negativan utjecaj na njihovu motivaciju. Odgovori nastavnica o otvorenosti projekta za sve profile učenika u skladu su s odgovorima voditelja. Naime, u oba slučaja nastavnice su istaknule da, bez obzira što u projektima možda većinski sudjeluju učenici s boljim znanjem njemačkog jezika, u projektima ne sudjeluju isključivo učenici koji imaju odlične ocjene iz njemačkog jezika. S obzirom na to da su nastavnice dale različite odgovore što se tiče spola i dobi učenika koji najčešće sudjeluju u projektu, može se donijeti opći zaključak da projekti uspješno privlače sve kategorije učenika. Voditelji projekata istaknuli su da ne postoji nikakvo ograničenje za uključivanje učenika u projekt. Iako ni nastavnice većinski nisu navodile nikakva ograničenja, u oba slučaja po jedna nastavnica navela je određeno ograničenje s obzirom na dob učenika – jedna nastavnica na primjeru slučaja *Theaterspiele* spomenula je da u projekt ne uključuje učenike prvih razreda (osnova škola) jer smatra da je s učenicima te dobi teško raditi u takvom projektu, a slično je napomenula i jedna nastavnica na primjeru slučaja *Max sucht den Superstar (I i II)* koja u projekt ne uključuje učenike od 1. do 4. razreda (osnovna škola) jer smatra da još nisu spremni za takvu vrstu projekta.

Drugo istraživačko pitanje bilo je *Na koji način se odvija i što podrazumijeva organizacijsko-realizacijski aspekt projekta?* Dok se iz perspektive voditelja projekata ovim pitanjem željelo istražiti na koji način su projekti pokrenuti, kako su se u

međuvremenu promijenili i kako se sam projekt sa svim svojim sastavnicama općenito organizira, kod nastavnica njemačkog jezika koje su sudjelovale s učenicima u projektima naglasak je bio na utvrđivanju načina na koji nastavnice s učenicima rade na projektu, odnosno na koji način pripremaju i uvježbavaju aktivnosti koje učenici kasnije prezentiraju na samoj manifestaciji.

Sumiranjem odgovora voditelja projekata može se reći da su projekti započeli skromno, no tijekom godina uspješno su se proširili i izvan same regije u kojoj se projekt održava. Pritom svi projekti, osim projekta *Max sucht den Superstar II* koji to tek planira ostvariti, imaju i međunarodni karakter, odnosno u njima redovito sudjeluju i učenici iz drugih država. S obzirom na skromne početke, voditelji se u samim počecima nisu susretali s prevelikim poteškoćama. U kontekstu samih početaka jedino je voditeljica projekta *Max sucht den Superstar II* spomenula određene poteškoće organizacijske prirode, dok u današnje vrijeme glavni izazov za sve projekte predstavljaju financije. Međutim, valja naglasiti da se financijski troškovi uglavnom uspješno rješavaju kroz različita sponzorstva, a k tome svaki projekt podrazumijeva i plaćanje određene kotizacije za sudjelovanje. Organizacijski poslovi projekata podrazumijevaju raspisivanje natječaja, odnosno slanje pozivnica za sudjelovanje u projektu nakon čega se zainteresirani sudionici prijavljuju tako što ispunjavaju osnovne podatke o svojim nastupima. Pritom za *Max sucht den Superstar (I i II)* sudionici mogu u svojim školama organizirati i prednatjecanje prije finalnog natjecanja. Zatvaranjem natječaja oba slučaja podrazumijevaju više-manje slične organizacijske poslove kao što su slaganje programa i određivanje redosljeda nastupa. U slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* organiziraju se i probe, dok *Theaterspiele* podrazumijeva i planiranje smještaja za grupe koje dolaze iz udaljenijih područja s obzirom na to da taj projekt, za razliku od *Max sucht den Superstar (I i II)* koji traje jedan dan, traje tri dana. *Theaterspiele* uz glavnu manifestaciju redovito podrazumijeva i radionice za nastavnike-mentore te dramske radionice za učenike prilagođene različitim dobima učenika. Iako *Max sucht den Superstar I* u sklopu manifestacije ne uključuje nikakve dodatne radionice, u sklopu *Max sucht den Superstar II* 2022. godine po prvi puta su održane radionice za nastavnike-mentore i sve zainteresirane. U procesu organiziranja manifestacije uz voditelje projekata sudjeluju i drugi djelatnici škola, a u nekim slučajevima i članovi pojedinih udruga. Što se pravila za same nastupe učenika tiče, u oba slučaja propisana je određena minutaža za nastupe.

Theaterspiele, za razliku od *Max sucht den Superstar (I i II)*, u pravilu nema određen maksimalni broj sudionika po nastupu, no zbog financijskih razloga iznimka su nastupi grupa koje dolaze i na smještaj, pa je njihov broj ograničen na deset učenika po grupi. Tematika predstava u projektu *Theaterspiele* također nije propisana, a prema mišljenju voditeljice prevladavaju originalno osmišljene predstave koje redovito uključuju i glazbene i/ili plesne točke. *Max sucht den Superstar (I i II)* profilirao se tijekom godina u glazbeno natjecanje koje podrazumijeva aktivnosti pjevanja, plesanja i sviranja, no voditeljica projekta na razini srednjih škola istaknula je da bi u budućnosti voljela uključiti i neke druge talente. S obzirom na to da je *Max sucht den Superstar (I i II)* natjecateljskog karaktera, organizacija projekta podrazumijeva i osiguravanje nagrada uz pomoć sponzora te određivanje stručnog žirija s neparnim brojem članova (iako i na razini osnovnih i na razini srednjih škola jedan dio stručnog žirija čini netko iz jezične, a drugi dio netko iz glazbene struke, na razini srednjih škola u žiriju je obično i neutralan učenik iz Gospodarske škole Varaždin). Što se konkretnih sudionika tiče, prema mišljenju voditeljice projekta *Theaterspiele* u projektu najčešće sudjeluju učenici osnovnih škola jer nastavnici prepoznaju da je upravo osnovna škola baza za učenje njemačkog jezika te kroz ovaj projekt onda pokušavaju zainteresirati učenike za učenje njemačkog jezika. U slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* na razini osnovnih škola voditelj je naglasio da se učenici redovito prijavljuju u različitim kombinacijama, a najčešće pjevaju i sviraju. S druge strane, na razini srednjih škola u prošlosti su bili popularniji pojedinačni nastupi i pjevanje uz matricu, a danas se učenici sve češće prijavljuju sa svojim prijateljima te pritom često i sviraju vlastite instrumente.

Iz perspektive nastavnica njemačkog jezika opisivao se način rada s učenicima na projektu. S obzirom na različit karakter svakog projekta, sami koraci u radu se naravno dosta razlikuju, stoga se oni ovdje neće ponovno detaljno opisivati, već će fokus biti na općim značajkama koje proizlaze iz rada na nekom projektu, a koje zahvaćaju oba slučaja koji se u ovom radu istražuju. Bez obzira na sve specifičnosti, generalno se može reći da oba projekta kao prvi korak podrazumijevaju određenu pripremu teksta te rad na tekstu, a zatim slijedi uvježbavanje teksta i priprema nastupa sa svim njegovim sastavnicama. Dok *Theaterspiele* podrazumijeva da učenici sudjeluju kao grupa, u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* učenici uglavnom sudjeluju pojedinačno ili u paru, a dio nastavnica naglasio je da potiče učenike na suradnju jer to može pozitivno djelovati na cjelokupni

nastup, ali i na njih same. Pritom valja naglasiti da su u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* sve nastavnice potvrdile da učenici na natjecanju žele pokazati svoj talent pjevanja, a time se ujedno bave i u svoje slobodno vrijeme. Sumiranjem odgovora nastavnica njemačkog jezika može se generalno zaključiti da su u oba slučaja koji se istražuju učenici vrlo aktivni prilikom rada na projektu te da uglavnom imaju veliku razinu slobode u radu. Na primjeru slučaja *Theaterspiele* aktivna uloga učenika vidljiva je po tome što učenici slobodno predlažu svoje ideje za predstavu koju će raditi pa tako uglavnom i rade predstave koje izmisle zajedno s nastavnicama. U kontekstu osmišljavanja predstave treba spomenuti određenu razliku u odgovorima nastavnica koja se može povezati s njihovim općim obilježjima. Naime, iako se opća obilježja sudionica uglavnom nisu pokazala relevantnim kod analize rezultata, razina škole u kojoj nastavnice rade, odnosno dob učenika s kojom sudjeluju u projektu pokazala se značajnom za tematiku predstava. Dok nastavnice koje rade u osnovnim školama s učenicima uglavnom tematiziraju različite situacije koje su rezultat njihovih vlastitih ideja ili obrađuju bajke, legende i sage, u srednjoj školi naglasak je na različitim humorističnim situacijama. No, unatoč tomu, i u osnovnoj i u srednjoj školi tema je rezultat zajedničkog odlučivanja nastavnika i učenika. Svoje uloge u predstavi učenici uglavnom samostalno biraju, a aktivno su uključeni i kod odabira i izrade potrebnih kostima i scenografije. Na primjeru slučaja *Max sucht den Superstar (I i II)* učenici uglavnom samostalno izabiru pjesme koje pjevaju te su vrlo angažirani i kod osmišljavanja prikladne koreografije. Glazbeni dio projekta zapravo često odrađuju gotovo sasvim sami. S druge strane, nije zanemariva ni uloga nastavnica. Iako je vidljivo da su u oba slučaja učenici poprilično samostalni, nastavnice im pružaju potrebnu podršku. Tako je primjerice spomenuto da nastavnice učenicima prije svega pomažu oko njemačkog jezika te da im po potrebi daju određene prijedloge. Razmatrajući samo odvijanje rada na projektu, u oba slučaja spomenuta je potreba za dodatnim radom, odnosno potreba da se s učenicima radi i izvan sata koji je predviđen za takvu aktivnost. Osim toga, kao eventualni izazov u radu u slučaju *Theaterspiele* može se navesti i činjenica da ponekad za nastavnice (a i učenike) postoje manji financijski troškovi zbog potrebe osiguravanja prikladne kostimografije i scenografije za predstavu. U oba slučaja dio nastavnica naveo je da su dosad prilikom rada na projektima surađivale s nastavnicima drugih predmeta. Na primjeru slučaja *Theaterspiele* spomenuta je suradnja s nastavnicom hrvatskog jezika koja je imala iskustvo rada s dramskim skupinama, zatim

pomoć nastavnice koja vodi zbor tako što je u jednoj predstavi svirala određeni instrument te pomoć nastavnice koja vodi razrednu nastavu kod izrade potrebnih kostima i scenografije, a na primjeru slučaja *Max sucht den Superstar (I i II)* dio nastavnica surađivao je s nastavnicama glazbene kulture na glazbenom dijelu projekta. Nastavnice koje dosad nisu ostvarile suradnju s nastavnicima drugih predmeta generalno smatraju da bi ovakva suradnja mogla biti korisna. Atmosferu (a u slučaju *Theaterspiele* i odnose među učenicima) sve su nastavnice uglavnom opisale pozitivno. Jedino je u slučaju *Theaterspiele* jedna nastavnica istaknula primjer negativnih odnosa među učenicima.

Treće istraživačko pitanje glasillo je *Koje je odgojno-obrazovno značenje projekta?* Tim pitanjem od voditelja projekata željelo se saznati s kojom svrhom su projekti pokrenuti, odnosno koji je njihov općeniti cilj te što bi pozitivno sudjelovanje u projektu trebalo donijeti učenicima u kontekstu učenja njemačkog jezika te osobnog i socijalnog razvoja. S druge strane, na temelju odgovora nastavnica njemačkog jezika koje su sudjelovale s učenicima u projektima željelo se vidjeti kako same nastavnice gledaju na projekte, odnosno koje su koristi projekata iz njihove perspektive te ujedno utvrditi ostvaruju li se uspješno ciljevi svakog projekta, to jest, jesu li nastavnice kod učenika doista primijetile određene pozitivne promjene.

Promatrajući projekte iz perspektive voditelja projekata, može se donijeti opći zaključak da su projekti u oba istraživana slučaja pokrenuti s istom temeljnom svrhom, a to je promocija učenja njemačkog jezika. Svjesni nepovoljnog statusa njemačkog jezika kao nastavnog predmeta u školama na području Republike Hrvatske, voditelji projekata željeli su kroz te projekte prije svega zainteresirati učenike za učenje njemačkog jezika, a u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* učenicima se ujedno željela dati prilika da negdje mogu pokazati svoje talente. Osim toga, može se primijetiti i da se kroz projekte danas škole uspješno povezuju s drugim školama, ali i različitim organizacijama koje se bave odgojem i obrazovanjem. Svi voditelji istaknuli su zadovoljstvo u provođenju projekata jer prije svega upravo djeca pozitivno reaguju na njih, odnosno imaju interes i želju za sudjelovanjem u njima. Oba slučaja na svoj način doprinose usvajanju njemačkog jezika. Osim što se kod učenika koji godinama sudjeluju u projektu *Theaterspiele* općenito uspješno razvijaju jezične vještine i kompetencije, voditeljica je posebno istaknula i činjenicu da kod učenika dolazi do smanjivanja straha od govorenja

na njemačkom jeziku te da oni u tom kontekstu postaju samostalniji. U slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* naglasak je stavljen na razvoj višejezičnosti i međukulturne komunikacijske kompetencije, a k tome projekt omogućuje i uspješno usvajanje njemačkog jezika kod učenika koji ne pohađaju izbornu nastavu Njemačkog jezika, odnosno koji uče samo engleski jezik. Prema mišljenju voditelja, projekti su značajni za osobni i socijalni razvoj učenika jer prije svega doprinose stjecanju samopouzdanja kod učenika, a na primjeru projekta *Max sucht den Superstar (I i II)* spomenuti su još i razvoj samopoštovanja, rješavanje straha od javnog nastupa, osamostaljivanje učenika te davanje povučenim učenicima mogućnosti da i oni dođu do izražaja.

Iz perspektive nastavnica njemačkog jezika, odnosno iz njihovih odgovora koji su se doticali odgojno-obrazovnog značenja svakog projekta, može se zaključiti da nastavnice kod istraživanih projekata prepoznaju višestruku korist. Prema mišljenju nastavnica njemačkog jezika postoji više različitih razloga zbog kojih bi nastavnici s učenicima trebali sudjelovati u projektima. Bez obzira na to što su za svaki istraživani slučaj bili spomenuti i određeni razlozi koji proizlaze iz specifičnosti pojedinog projekta, ipak se može povući određena paralela između tih dvaju slučajeva. Naime, u oba slučaja dio navedenih razloga odnosio se upravo na poticanje motivacije učenika te uspješno usvajanje njemačkog jezika (dok je u slučaju *Theaterspiele* naglasak stavljen na općenito stjecanje znanja njemačkog jezika i ovladavanje samim jezikom, u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* istaknuta je posebnost ovakvog oblika učenja jer se učenički interesi povezuju s njemačkim jezikom i jer je proces učenja autentičniji). Također valja naglasiti da su u oba slučaja gotovo sve nastavnice potvrdile da se prema njihovom mišljenju sudjelovanjem u tim projektima uspješno potiče motivacija učenika za učenje njemačkog jezika. Navedeno povećanje motivacije za učenje njemačkog jezika nastavnice su objasnile kroz različite primjere. Pritom valja posebno naglasiti da su u oba slučaja spomenute pozitivne promjene kod učenika u sklopu redovite nastave. U kontekstu jezičnih vještina i kompetencija koje su kod učenika razvijaju sudjelovanjem u projektu u oba slučaja naglasak je stavljen na proširivanje vokabulara učenika. U slučaju *Theaterspiele* najveći broj nastavnica istaknuo je značaj projekta za vještinu govorenja i vještinu slušanja, no, iako u manjoj mjeri, također su spomenute i vještina čitanja i vještina pisanja. S druge strane, u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* spomenuto je još i da se kod učenika uspješno smanjuje strah od govorenja na njemačkom jeziku te da

učenici osvještavaju pravilan izgovor, pa se prema tome može reći da su primijećene pozitivne promjene u ovom slučaju vezane prvenstveno za vještinu govorenja. Valja napomenuti da u slučaju *Theaterspiele* usvajanju njemačkog jezika značajno doprinosi i sudjelovanje učenika na dramskim radionicama u sklopu projekta (a te radionice ujedno su značajne i za razvoj glumačkih vještina učenika). U kontekstu osobnog i socijalnog razvoja u oba slučaja spomenut je značaj projekta prije svega za povećanje samopouzdanja učenika, a što su također istaknuli i sami voditelji projekata. Na primjeru slučaja *Theaterspiele* još su istaknute neke pozitivne značajke za učenika kao individu – razvoj samopoštovanja, oslobađanje straha od javnog nastupa, mogućnost izražavanja vlastite kreativnosti, emocionalno sazrijevanje i konačno, „transformiranje“ introvertiranih učenika, a osim toga navedene su i određene značajke u odnosu učenika prema drugim učenicima – razvoj socijalnih vještina, osjećaja pripadanja grupi te timskog rada. U slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* ostale spomenute pozitivne značajke proizlaze iz sudjelovanja na samoj manifestaciji – upoznavanje drugih učenika i stjecanje novog iskustva.

4. Zaključak

Nepovoljan status njemačkog jezika kao nastavnog predmeta u školama na području Republike Hrvatske, problematika je koja je, unatoč kontinuiranom zalaganju učitelja i profesora njemačkog jezika da se to promijeni, još uvijek aktualna. Zbog toga nastavnici njemačkog jezika pokušavaju na različite načine zainteresirati učenike za učenje njemačkog jezika. S tom svrhom, na području Varaždinske županije pokrenuti su i projekti *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)*. Iako su oba vezana za njemački jezik, vrsta i karakter su im različiti. *Theaterspiele* predstavljaju kazališnu smotru, a *Max sucht den Superstar (I i II)* je glazbeno natjecanje. Kako nastavnici njemačkog jezika s učenicima u tim projektima sudjeluju prije svega u sklopu izvannastavnih aktivnosti, u teorijskom dijelu rada navedene su posebnosti projekta kao metode rada u izvannastavnim aktivnostima. Također, s obzirom na vrstu svakog projekta, detaljno su opisane i prednosti koje proizlaze iz primjene dramske pedagogije i glazbe u kontekstu učenja stranog jezika. U skladu s teorijskim polazištima i načelima formirano je i empirijsko istraživanje. Provedenim istraživanjem željelo se utvrditi temeljna obilježja i specifičnosti organiziranja i sudjelovanja u projektima *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)*. To je podrazumijevalo istraživanje obilježja učenika uključenih u projekte, načina na koji se projekti organiziraju, specifičnosti koje proizlaze iz rada nastavnika i učenika na projektima te odgojno-obrazovnog značenja koje projekti imaju.

Rezultati istraživanja pokazali su da kod učenika postoji interes za sudjelovanje u ovakvim projektima. S obzirom na to da su prema mišljenju nastavnica učenici za sudjelovanje u projektima djelomično motivirani upravo samom idejom, odnosno vrstom istraživanih projekata te da je utvrđeno da isti učenici žele više puta sudjelovati u njima, može se donijeti zaključak da sudjelovanje u ovim projektima za učenike predstavlja pozitivno iskustvo te da vole sudjelovati u njima. Pritom posebna vrijednost ovih projekata proizlazi iz činjenice da učenici mogu nastavljati sudjelovati u njima i prelaskom u svaku sljedeću razinu odgojno-obrazovnog sustava jer je njima zahvaćena čitava odgojno-obrazovna vertikala. Također je ustanovljeno i da projekti uspješno privlače sve kategorije učenika. Uz to što u projektima žele sudjelovati učenici oba spola i različite dobi, posebno je važno otkriće da u njima sudjeluju i učenici s boljim i učenici sa slabijim jezičnim kompetencijama.

Na temelju provedenog istraživanja utvrđeno je da se projekti uglavnom organiziraju bez većih poteškoća. Jedan od razloga tomu leži u činjenici da voditelji u procesu organiziranja projekata imaju veliku podršku ravnatelja te ostalih zaposlenika škole u sklopu koje se svaki od projekta organizira, a kako su u međuvremenu vrijednost projekata prepoznale i jedinice lokalne i područne samouprave, različite tvrtke te udruge i organizacije koje se bave odgojem i obrazovanjem, značajna je i njihova podrška s financijskog aspekta. Nadalje, može se reći da je vrijednost projekata već prepoznao i velik broj nastavnika njemačkog jezika jer u današnje vrijeme u projektima redovito sudjeluju nastavnici i učenici iz različitih dijelova Republike Hrvatske, a ujedno i iz drugih država.

Dobiveni rezultati istraživanja potvrđuju teorijska načela rada na projektu. Učenici su opisani kao aktivni sudionici koji su u velikoj mjeri samostalni te koji slobodno predlažu svoje ideje, dok je uloga nastavnica s druge strane svedena na pružanje potrebne podrške učenicima. Prema odgovorima nastavnica, tijekom rada na projektu vlada pozitivna atmosfera te se učenici generalno dobro međusobno slažu. Većina nastavnica prilikom rada na projektima ostvarila je suradnju s nastavnicima drugih nastavnih predmeta, a one koje nisu, uglavnom imaju pozitivan stav prema tome. Valja istaknuti da su na primjeru oba projekta pojedine nastavnice istaknule i određene izazove u radu. U oba projekta spomenut je nedovoljan broj sati predviđenih za uvježbavanje ovakvih aktivnosti, a na primjeru projekta *Theaterspiele* ujedno su spomenuti i manji financijski troškovi zbog potrebe osiguravanja prikladne kostimografije i scenografije.

Usporedbom odgovora voditelja projekata i nastavnica njemačkog jezika koje su s učenicima sudjelovale u projektima može se zaključiti da projekti uspješno ispunjavaju svoj primarni cilj, a to je promoviranje učenja njemačkog jezika. To je jasno vidljivo iz činjenice da su nastavnice kao neke od razloga zašto se s učenicima uključuju u projekte navele upravo poticanje motivacije učenika te usvajanje njemačkog jezika. Gotovo sve nastavnice primijetile su nakon sudjelovanja u projektima određeno povećanje motivacije učenika za učenje njemačkog jezika, a dio odgovora o primijećenim pozitivnim promjenama bio je vezan upravo za redovitu nastavu. Nastavnice su također potvrdile značaj projekata za razvoj jezičnih vještina i kompetencija učenika. Dok je u slučaju *Theaterspiele* spomenuto da projekt, iako u različitoj mjeri, doprinosi razvoju svih četiriju jezičnih vještina, u slučaju *Max sucht den Superstar (I i II)* primijećene pozitivne

promjene bile su vezane primarno za vještinu govorenja. No, bez obzira na to, utvrđeno je da oba projekta prije svega značajno doprinose proširivanju vokabulara učenika. Na temelju dobivenih rezultata istraživanja može se zaključiti da su istraživani projekti značajni i za osobni i socijalni razvoj učenika. Pritom su se oba projekta naročito značajnim pokazala za razvoj samopouzdanja učenika, a na primjeru projekta *Theaterspiele* istaknut je i razvoj kreativnosti.

Treba spomenuti i potencijalna ograničenja ovog istraživanja. Jedan od postupaka koji se koristio za prikupljanje podataka u sklopu ovog istraživanja bila je analiza školskih kurikuluma osnovnih i srednjih škola na području Varaždinske županije za školsku godinu 2022./2023. Kako su tijekom analize u pojedinim školskim kurikulumima primijećene određene nelogičnosti, treba uzeti u obzir da su zbog toga podaci o načinima na koji su istraživani projekti zabilježeni u školskim kurikulumima potencijalno mogli biti pogrešno interpretirani. Osim toga, dio ograničenja istraživanja proizlazi iz samog uzorka. S namjerom dubinskog istraživanja projekata, korišten je manji uzorak. No, iako takav uzorak može doprinijeti boljem razumijevanju problematike koja se istražuje, rezultati dobiveni na temelju takvog uzorka ne mogu se generalizirati, stoga je jedna od preporuka za buduća istraživanja svakako uključiti veći broj sudionika. Nadalje, određeno ograničenje zamijećeno je i na temelju samih iskustava nastavnica u sudjelovanju u projektima. Iako se nastojalo u uzorak uključiti sudionike s višegodišnjim i prije svega aktualnim iskustvom sudjelovanja u projektima, kako je riječ o dobrovoljnom istraživanju, konačan uzorak sastoji se od nastavnica s različitim iskustvima. Tako su u istraživanju sudjelovale i neke nastavnice koje su u projektima zadnji put sudjelovale prije nekoliko godina, a što se pokazalo ograničavajućim čimbenikom jer su zbog toga imale poteškoće u prisjećanju na konkretne primjere uočenih promjena kod učenika koji su sudjelovali u projektima. Isto tako, u obzir treba uzeti i profil učenika s kojim su nastavnice sudjelovale u projektima. Naime, nastavnice su u projektima većinski sudjelovale s učenicima koji su imali bolje jezične kompetencije i pozitivan stav prema njemačkom jeziku. Zbog toga dio nastavnica nije mogao sa sigurnošću reći je li sudjelovanje u projektu doista doprinijelo određenom poboljšanju kod učenika što se tiče motivacije i jezičnih vještina i kompetencija. Sukladno ovim ograničenjima, preporuka za buduća istraživanja ove tematike je pokušati u uzorak uključiti nastavnice koji s učenicima redovito sudjeluju u projektima, pri čemu bi korisno bilo da se pritom radi o

istim učenicima te da ti učenici ujedno od početka imaju slabije jezične kompetencije. Na taj način moglo bi se lakše uočiti konkretne pozitivne promjene kod učenika. Uz sve već spomenuto, tijekom analize rezultata uočeno je i da bi bilo korisno u budućim istraživanjima u uzorak uključiti i učenike. Na temelju njihove perspektive također bi se mogle dobiti vrijedne povratne informacije o projektima.

Unatoč spomenutim ograničenjima, rad daje uvid u posebnosti sudjelovanja nastavnika i učenika u ovakvim projektima iz njemačkog jezika. Pritom se kao osobito vrijedna spoznaja ovog rada može izdvojiti činjenica da ovakvi projekti mogu biti značajni i za učenike s boljim i za učenike sa slabijim jezičnim kompetencijama. Dok učenici koji imaju bolje jezične kompetencije i koji već vole učiti njemački jezik sudjelovanjem u ovakvim projektima dobivaju mogućnost dodatnog bavljenja njemačkim jezikom izvan redovite nastave, učenike sa slabijim jezičnim kompetencijama koji možda nisu toliko aktivni u redovitoj nastavi na ovaj se način može uspješno aktivirati i zainteresirati za učenje njemačkog jezika.

5. Literatura

Adara, R. A. i Taufik, M. (2020). Enhancing EFL Learners' Motivation through Songs. *Indonesian Journal of English Education (IJEE)*, 7(2), 189-200. <https://doi.org/10.15408/ijee.v7i2.17321>

Al Azri, R. H. i Al-Rashdi, M. H. (2014). The Effect Of Using Authentic Materials In Teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3(10), 249-254.

Alzarga, S. (2021). Using Authentic Materials in Foreign Language Classes: EFL English Teachers' Perspective. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 9(11), 87-94.

Amara, T. (2021). Learning Beyond the Classroom: Teachers' Perspectives of the Extracurricular Activities in Learning English as a Foreign Language. *Journal of English as A Foreign Language Teaching and Research (JEFLTR)*, 1(2), 21-32.

Arleo, A. (2000). Music, Song and Foreign Language Teaching. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 19(4), 5-19. <https://doi.org/10.3406/apliu.2000.3005>

Asiyah, S. (2018). Exploring ESP Students' English Skills by "English Talent Competition". *Journal of Applied Linguistics and Literacy (JALL)*, 2(2), 135-140. <http://dx.doi.org/10.25157/jall.v2i2.2198>

Badrić, M., Prskalo, I. i Matijević, I. (2015). Aktivnosti u slobodnom vremenu učenika osnovne škole. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 299-331. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.1630>

Bekavac, A. i Balić, T. (2019). Od dramatizacije do predstave u nastavi engleskoga jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 48(4), 223-235. <https://doi.org/10.22210/strjez/48-4/2>

Besedova, P. (2017). Die Rolle der Musik im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. U: Janíková, V. i Nálepová, J. (ur.), *Zentrum und Peripherie: Aus fremdsprachendidaktischer Sicht* (str. 171-184). Schlesische Universität Opava.

Brajdić Vuković, M., Miočić, I., Čekolj, N. i Ledić, J. (2021). *Kvalitativna studija slučaja: od ideje do realizacije*. Sveučilište u Rijeci.

Chiu Yuet, C. (2008). *The relationship between motivation and achievement in foreign language learning in a sixth form college in Hong Kong* [Doctoral dissertation, University of Leicester]. Figshare.

Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. IEP-D2.

Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

El Zein, J. (2016). Der Einsatz von Kunstdisziplinen “Theater, Musik und Lieder” im DaF-Unterricht. *Revue de Traduction et Langues*, 15(2), 433-438.

Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963). Pedagogija slobodnog vremena. Matica Hrvatska.

Erten, I. H. (2015). Using karaoke in language classrooms: Exploring potentials and prospects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 589-596. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.560>

Faistauer, R. (2010). Die sprachlichen Fertigkeiten. U: Krümm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. i Riemer, C. (ur.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (str. 961-969). De Gruyter.

Fonseca-Mora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146-152. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.2.146>

Fridrich, C. (1996). *Projektunterricht und das Fach Geographie und Wirtschaftskunde: Theoretische Grundlagen und Anregungen für die Projektarbeit in der Sekundarstufe I und II*. Institut für Geographie der Universität Wien.

Fudurić, B. (2012). Mogućnosti rada u izvannastavnoj aktivnosti. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(1), 107-116.

Good, A., Russo, F. i Sullivan, J. (2015). The efficacy of singing in foreign-language learning. *Psychology of Music*, 43(5), 627-640. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735614528833>

Halmi, A. (1996). *Kvalitativna metodologija u društvenim znanostima*. A. G. Matoš d. d.

Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.

Hrvatić, N. (1999). Škola i slobodno vrijeme. U: Puževski, V. (ur.), *Prema humanoј stvaralačkoј školi našega vremena* (str. 135-140). Hrvatski pedagoško književni zbor – Ogranak Križevci.

Hrvatsko društvo učitelja i profesora njemačkog jezika (2002). *Zagrebačka rezolucija o višejezičnosti*.

Huzjak, L. (2021). Ispis učenika, drugi strani jezik – kratak pregled. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(7), 373-381.

Ignatova, S., Bobykina I. i RKoleeva E. (2021). Increasing students' motivation by integrating projects on foreign languages into learning process. *E3S Web of Conferences*, 273. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312157>

Jakšić, M. (2012). Dramske aktivnosti u nastavi stranoga jezika. *Strani jezici*, 41(3), 277-286.

Jožanc, N. (2015). Studija slučaja u komparativnoj politici. *Politička misao*, 52(3), 35-58.

Kodrić, A. (2010). Dramsko-kazališni pristup učenju hrvatskoga kao stranoga jezika. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 8(2), 9-31.

Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Školske novine.

Kosanović, M. Ž. (2019). Različiti pristupi u radu sa darovitim učenicima. *Pedagogija: časopis foruma pedagoga*, 74(3), 319-338.

Kramarić, N. (2020). *Procesna drama u kreativnom pristupu lektiri* [Diplomski rad, Učiteljski fakultet]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Kuimova, M. V. i Polyushko D. A. (2015). Dramatization at Extracurricular Activities as a Means to Enhance Foreign Language Teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(1), 72-72. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4243>

Kuselj, N. (2022). »Deutsch macht Spaß!« – Njemački je zabavan!. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 323-328.

Ličen Paladin, E. (2022). Učenje talijanskog uz pomoć pjesama. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 257-262.

Livazović, G. (2018). *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*. Filozofski fakultet; Hrvatska sveučilišna naklada.

Ljubac Mec, D. (2022). Aktivno učenje u nastavnom procesu. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja*, 1(1), 155-165.

Ludke, K. M., Ferreira, F. i Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Mem Cogn*, 42, 41-52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>

Maleš, D. (1996). Rad na projektu – važan oblik školskog rada. *Napredak*, 137(1), 79-83.

Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 29-34.

Matić, I. (2015). Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 44(1), 54-66.

Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine.

Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Educa.

Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mikhailov, K. D. i Karaseva, N. G. (2022). Developing communication competences of technical university students through extracurricular projects in foreign language studies. *Pedagogical Journal*, 12(3A), 776-783.

Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.

Milić, S. i N. Gazivoda (2015). Mjesto i uloga dječjih interesa u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 496-506. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.1050>

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (n. d.). *ŠeR – Školski e-Rudnik*.

Minuth, C. (2012). *Fremdsprachenlernen in Projekten: Entdecken, kommunizieren, verstehen, gestalten*. Verlag Julius Klinkhardt.

Miočić, I. (2018). Fleksibilnost studije slučaja: prednost ili izazov za istraživače?. *Ljetopis socijalnog rada*, 25(2), 175-194. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v25i2.209>

Mišurac-Zorica, I. i Rožić, E. (2016). Pripremljenost budućih učitelja razredne nastave za izvođenje dodatne nastave matematike. *Journal of Faculty of Humanities and Social Sciences in Split*, (6-7), 44-66.

Mlčochová, P. (2021). *Sprachmittlung im DaF-Unterricht mit Fokus auf das Thema Tourismus* [Masterarbeit, Pädagogische Fakultät der Masaryk-Universität]. MUNI IS.

Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Učiteljski fakultet.

Munjiza, E., Peko, A. i Sablić, M. (2007). *Projektno učenje*. Filozofski fakultet; Učiteljski fakultet.

Narodne novine (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Narodne novine d.d., 102.

Narodne novine (2008). *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Narodne novine d.d., 63.

Narodne novine (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine d.d., 87.

Narodne novine (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. Narodne novine d.d., 34.

Narodne novine (2018). *Zakon o izmjenama i dopunama zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine d.d., 68.

Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Rukavina, M. (2016). Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. *Magistra ladertina*, 11(1), 9-34.

Oebel, G. (2002). *Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht*.

Oelschläger, B. (2004). Szenisches Spiel im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache". *GFL Journal*, (1), 24-34.

Oelschläger, B. (2017). *Bühne frei für Deutsch!: Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Deutscher Theaterverlag.

Ojala, V. (2021). "Höre die deutschsprachige Musik an und sing mit!": Die Rolle der Musik in den Lehrwerken *Magazin.de* und *Plan D* [Masterarbeit, Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften der Universität Jyväskylä]. Jyväskylä University Digital Repository.

Pastuszek-Lipińska, B. (2008). Musicians Outperform Nonmusicians in Speech Imitation. U: Kronland-Martinet, R., Ystad, S. i Jensen, K. (ur.), *Computer Music Modeling and Retrieval: Sense of Sounds* (str. 56-73). Springer.

Pedagoška enciklopedija (1989). Slobodno vrijeme. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; IRO „Školska knjiga“; SOUR „Svjetlost“; OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja; OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature; Zavod za izdavanje udžbenika. Sv. 2.

Pejić, T. (2001). Primjena pjesme u nastavi stranih jezika. *Strani jezici*, 30(4), 233-236.

Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvanastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Školska knjiga.

Petrušić-Hluchý, I. (2012). Popsongs im DaF-Unterricht. *Strani jezici*, 41(2), 171-192.

Potnar Mijić, I. i Zamečnik, L. (2020). Dramska pedagogija u poticanju motivacije i kreativnosti u učenju njemačkoga jezika. U: Peko, A., Ivanuš Grmek, M. i Delcheva Dizdarević, J. (ur.), *Didaktički izazovi III: Didaktička retrospektiva i perspektiva – Kamo i kako dalje?* (str. 475-485). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse. *Napredak*, 141(4), 403-410.

Puževski, V. (2002). *Škola otvorenih vrata*. Naklada Slap.

Rattinger, M. (2020). *Uloga slobodnog vremena i društvenih mreža u samoprocjeni kvalitete života učenika višeg sekundarnog obrazovanja* [Disertacija, Filozofski fakultet]. ODRAZ.

Rimac Jurinović, M. (2016). Procesna drama kao učinkovit pristup u postizanju odgojnih ishoda u suvremenoj osnovnoj školi. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 14(1), 53-72.

Rimac Jurinović, M. (2018). *Procesna drama u kurikulumu suvremene škole* [Disertacija, Filozofski fakultet]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Rodríguez Cemillán, D. (2000). Rock' n' Deutsch: Was kann Musik im Fremdsprachenunterricht leisten?. *Magazin*, (7), 36-39.
<http://dx.doi.org/10.12795/mAGAZin.2000.i07.05>

Ryan-Scheutz, C. i Colangelo, L. M. (2004). Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 37(3), 374-385.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02696.x>

Schenker, T. (2017). Fostering foreign language skills through an extracurricular drama project. *The Language Learning Journal*, 48(3), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2017.1406532>

Schmitt, A. (2005). Lieder im DaF-Unterricht – Konzepte und Lehrmaterialien. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 32(5), 500-507.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2005-0508>

Sirisrimangkorn, L. (2018). The Use of Project-based Learning Focusing on Drama to Promote Speaking Skills of EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 14-20.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. U: Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (ur.), *The SAGE handbook of qualitative research* (str. 443-467). Sage Publications.

Stanišić, E. (2015). Dramske metode u nastavi Hrvatskoga jezika. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture*, 13(2), 67-77.

Stevanović, M. (2003). *Didaktika*. Digital Point.

Sučić, G. (2021). The Influence of Musically Gifted on the Development of Language Competences. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 7(2), 83-89. <https://doi.org/10.26417/661xjy50h>

Svalina, V., Bistrović, K. i Peko, A. (2016). Izvannastavne glazbene aktivnosti u prva četiri razreda osnovne općeobrazovne škole. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157(1-2), 71-89.

Šiljković, Ž., Rajić, V. i Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgojne znanosti*, 9(2), 133-145.

Šmardová, L. (2008). *Performance Projects: An Alternative to English Language Teaching* [Diploma thesis, Masaryk University Brno]. Masaryk University Information System.

Špoljarić, P. (2022). *Dramski odgoj u razrednoj nastavi i izvannastavnim aktivnostima* [Diplomski rad, Učiteljski fakultet]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Rijeka.

Šulentić Begić, J. i Papa, D. (2015). Rano učenje njemačkoga jezika pjevanjem i slušanjem pjesama. U: Smajić, D. i Majdenić, V. (ur.), *Dijete i jezik danas: dijete i mediji* (str. 229-249). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>

Valjan Vukić, V. (2013). Slobodno vrijeme kao „prostor“ razvijanja vrijednosti u učenika. *Magistra ladertina*, 8 (1), 59-73.

Valjan Vukić, V. (2016). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika – višestruke perspektive. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 65(1), 33-57.

Vallerand, R. J., Gauvin, L. I. i Halliwell, W. R. (1986). Effects of Zero-Sum Competition on Children's Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *The Journal of Social Psychology*, 126(4), 465-472. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1986.9713614>

Velica, I. (2009). *Musik im DaF-Unterricht: Eine Einführung*.

Vidulin-Orbanić, S. (2013). *Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima*. Udruga za promicanje kvalitete i poticanje izvrsnosti u odgoju i obrazovanju SEM.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović - Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern.

Vočanec, M. (2015). *Stavovi voditelja o provođenju izvannastavnih glazbenih aktivnosti* [Diplomski rad, Muzička akademija u Puli]. Digitalni repozitorij Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.

Vrbanac, M. (2009). Projektna nastava u nastavi stranih jezika. *Strani jezici*, 38(3), 321-330.

Vukojević, Z. (2016). *Dramski postupci u metodičkom oblikovanju nastave hrvatskoga jezika u nižim razredima osnovne škole* [Disertacija, Filozofski fakultet]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Wegner, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombard, C. i King, G. (2008). Leisure boredom and high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Adolescence*, 31(3), 421-431. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.004>

Wild, K. (2014). Neue Töne im Ausspracheunterricht. U: Bernstein, N. i Lerchner, C. (ur.), *Ästhetisches Lernen im DaF-DaZ-Unterricht: Literatur-Theater-Bildende Kunst-Musik-Film* (str. 335-349). Universitätsverlag Göttingen.

Yin, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*. Fakultet političkih znanosti.

Zrilić, S. i Košta, T. (2009). Učitelj – kreator izvannastavnih aktivnosti. *Magistra ladertina*, 4(1), 159-170.

Zubčić, M. (2016). Izvannastavne aktivnosti u kurikulumu srednje škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3), 173-182.

Zubčić, M. (2017). *Kurikulumsko strukturiranje izvannastavnih aktivnosti srednjih škola* [Disertacija, Filozofski fakultet]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

6. Prilozi

Prilog 1 – Protokol intervjua za voditeljicu projekta Theaterspiele

1. Od kad postoji i s kojim ciljem je pokrenut projekt Theaterspiele?
2. Što je bila Vaša motivacija za pokretanje projekta?
3. Jeste li prilikom pokretanja projekta imali kakvih poteškoća (npr. financijskih, organizacijskih...)? Ako da, koje? Na koji način ste ih riješili?
4. Kako je izgledao projekt Theaterspiele u svojim počecima? Gdje se projekt održavao i tko su bili sudionici?
5. Na koji način se projekt u međuvremenu promijenio?
6. Kako je projekt organiziran? Kako teče proces organiziranja projekta od prijave za sudjelovanje u projektu do dolaska učenika na manifestaciju?
7. Tko je sve uključen u planiranje, organiziranje i realiziranje projekta Theaterspiele?
8. Na koji način se financira projekt?
9. Kako su raspodijeljene aktivnosti projekta tijekom 3 dana trajanja?
10. Što podrazumijevaju radionice koje se odvijaju u sklopu projekta i na koji način su organizirane? Tko provodi radionice? Koje aktivnosti, metode, socijalne oblike rada i materijale obuhvaćaju radionice? Na koji način se osigurava da su radionice prilagođene jezičnim sposobnostima svakog pojedinca?
11. Tko se sve može uključiti i sudjelovati u projektu? Postoje li kakvi posebni uvjeti za uključivanje u ovaj projekt? Je li projekt otvoren svim profilima učenika (npr. slabije jezične kompetencije, učenici s prosječnim znanjem njemačkog jezika...)?
12. Postoje li kakvi posebni uvjeti za predstave kojima se grupe predstavljaju (npr. tema, trajanje, vrsta, broj učenika...)?

13. Kakve predstave prevladavaju? Je li riječ o originalno osmišljenim predstavama ili adaptacijama postojećih tekstova?

14. Oslanjaju li se sudionici projekta u svojim predstavama isključivo na glumu ili povezuju glumu i s plesom i/ili pjevanjem?

15. Koje dobne skupine najčešće sudjeluju u projektu? Što mislite da je razlog tomu?

16. Na koji način ovaj projekt doprinosi usvajanju njemačkog jezika? Koje mogućnosti projekt pruža za razvoj jezičnih vještina i kompetencija učenika?

17. Koji je značaj projekta za razvoj kompetencija učenika u kontekstu međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj?

18. Je li Vam projekt omogućio povezivanje i suradnju s drugim školama i/ili organizacijama koje se bave odgojem i obrazovanjem? Ako da, na koji način?

19. Što za Vas kao voditelja znači uspjeh ovog projekta? Što Vas motivira da kontinuirano provodite ovaj projekt?

Prilog 2 – Protokol intervjua za voditelja i voditeljicu projekta Max sucht den Superstar (I i II)

1. Od kad postoji i s kojim ciljem je pokrenut projekt Max sucht den Superstar?
2. Što je bila Vaša motivacija za pokretanje projekta?
3. Jeste li prilikom pokretanja projekta imali kakvih poteškoća (npr. financijskih, organizacijskih...)? Ako da, koje? Na koji način ste ih riješili?
4. Kako je izgledao projekt Max sucht den Superstar u svojim počecima? Gdje se održavao i tko su bili sudionici?
5. Na koji način se projekt u međuvremenu promijenio?
6. Kako je projekt organiziran? Kako teče proces organiziranja projekta od prijave za sudjelovanje u projektu do dolaska učenika na manifestaciju?
7. Tko je sve uključen u planiranje, organiziranje i realiziranje projekta Max sucht den Superstar?
8. Na koji način se financira projekt?
9. Tko se sve može uključiti i sudjelovati u projektu? Postoje li kakvi posebni uvjeti za uključivanje u ovaj projekt? Je li projekt otvoren svim profilima učenika (npr. slabije jezične kompetencije, učenici s prosječnim znanjem njemačkog jezika...)?
10. U kojim sve kategorijama se učenici mogu natjecati, odnosno koje aktivnosti mogu uključiti u svoj nastup? U kojim kategorijama se učenici najčešće natječu? Što mislite da je razlog tomu?
11. Postoje li kakvi posebni uvjeti za aktivnosti koje učenici odabiru za svoj nastup (npr. broj učenika, trajanje točke...)?
12. Sudjeluju li učenici češće pojedinačno, u paru ili grupno? Što mislite da je razlog tomu?

13. S obzirom na to da je projekt natjecateljskog karaktera, na koji način se biraju pobjednici? Tko čini stručni žiri i osigurava nagrade za učenike?

14. Na koji način ovaj projekt doprinosi usvajanju njemačkog jezika? Koje mogućnosti projekt pruža za razvoj jezičnih vještina i kompetencija učenika?

15. Koji je značaj projekta za razvoj kompetencija učenika u kontekstu međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj?

16. Je li Vam ovaj projekt omogućio povezivanje i suradnju s drugim školama i/ili organizacijama koje se bave odgojem i obrazovanjem? Na koji način?

17. Što za Vas kao voditelja znači uspjeh ovog projekta? Što Vas motivira da kontinuirano provodite ovaj projekt?

Prilog 3 – Protokol intervjua za nastavnike njemačkog jezika koji su sudjelovali u projektu Theaterspiele

- Koliko imate godina?
- Koliko godina radite u struci?
- U kojim razredima predajete njemački jezik?
- Predajete li njemački jezik kao 1. ili kao 2. strani jezik?
- Koliko puta ste s učenicima već sudjelovali u projektu?

1. Zašto smatrate važnim uključivati učenike u ovakav projekt u kontekstu učenja njemačkog jezika?

2. Kako vidite svoju ulogu, a kako ulogu učenika u radu na ovakvom projektu?

3. Što po Vašem mišljenju motivira učenike za sudjelovanje u ovakvom projektu?

4. Kakav je interes učenika na Vašoj školi za ovaj projekt? Je li potrebno učenike poticati na sudjelovanje ili su dovoljno motivirani samostalno? Sudjeluju li isti učenici u projektu više puta?

5. Kakav je profil učenika koji sudjeluju u projektu (npr. jezične kompetencije, spol, dob...)? Je li omogućeno sudjelovanje svim učenicima, bez obzira na njihove jezične kompetencije ili njihovu dob?

6. Na koji način se osmišljava predstava za projekt? U kojoj mjeri učenici mogu samostalno predlagati svoje ideje za predstavu? Ovisi li to o nečem (npr. dob učenika, broj godina sudjelovanja u projektu...)?

7. Kakve vrste predstava, teme i priče birate? Na koji način se to određuje?

8. Na koji način se dodjeljuju uloge učenicima?

9. U kojoj mjeri učenici mogu izraziti svoju kreativnost kroz dodijeljene uloge?
10. Kako izgleda rad na pripremi predstave? Na koji način se kreće s uvježbavanjem teksta za predstavu? Koje metode i socijalne oblike rada koristite prilikom pripreme predstave?
11. Kako biste opisali ozračje prilikom rada na projektu? Kakvi su odnosi među učenicima?
12. Na koji način se osiguravaju dodatni rekviziti i kostimi potrebni za predstavu? Postoje li kakvi troškovi za učenike?
13. Jeste li prilikom pripremanja za projekt surađivali i s nekim drugim nastavnikom/nastavnicima (npr. nastavnikom hrvatskog jezika)? Ako jeste, na koji način? Ukoliko niste, smatrate li da bi to moglo biti korisno i opcija kod ovakvog projekta?
14. Potiče li se sudjelovanjem u ovakvom projektu motivacija učenika za učenje njemačkog jezika? Po čemu to zaključujete?
15. Na koji način sudjelovanje u ovakvom projektu utječe na osobni i socijalni razvoj učenika? Jeste li primijetili pozitivne promjene na učenicima koji su sudjelovali? Ako da, koje?
16. Koji je značaj ovog projekta u kontekstu učenja njemačkog jezika? Na koji način projekt doprinosi boljem ovladavanju njemačkim jezikom? Jeste li primijetili napredak učenika u pojedinim jezičnim vještinama i kompetencijama? Ako da, kojima?
17. Koji je značaj radionica koje se održavaju za učenike u sklopu manifestacije?
18. Koji je značaj radionica koje se održavaju u sklopu manifestacije za Vas kao nastavnika? Koristi li Vam stečeno iskustvo za unapređivanje rada u ovakvom projektu?

Prilog 4 – Protokol intervjua za nastavnike njemačkog jezika koji su sudjelovali u projektu Max sucht den Superstar (I i II)

- Koliko imate godina?
- Koliko godina radite u struci?
- U kojim razredima predajete njemački jezik?
- Predajete li njemački jezik kao 1. ili kao 2. strani jezik?
- Koliko puta ste s učenicima već sudjelovali u projektu?

1. Zašto smatrate važnim uključivati učenike u ovakav projekt u kontekstu učenja njemačkog jezika?

2. Kako vidite svoju ulogu, a kako ulogu učenika u radu na ovakvom projektu?

3. Što po Vašem mišljenju motivira učenike za uključivanje u ovaj projekt? Je li riječ o intrinzičnoj ili ekstrinzičnoj motivaciji, s obzirom na to da je projekt natjecateljskog karaktera?

4. Smatrate li natjecateljski karakter projekta manom? Osjećaju li se učenici demotivirano ukoliko ne pobjede, odnosno ne osvoje nikakvu nagradu?

5. Kakav je interes učenika na Vašoj školi za ovaj projekt? Je li potrebno učenike poticati na sudjelovanje ili su dovoljno motivirani samostalno? Sudjeluju li isti učenici u projektu više puta?

6. Kakav je profil učenika koji sudjeluje u ovom projektu (npr. jezične kompetencije, spol, dob...)? Je li omogućeno sudjelovanje svim učenicima, bez obzira na njihove jezične kompetencije ili njihovu dob?

7. Održava li se u Vašoj školi prednatjecanje? Na koji način je to organizirano? (*odnosi se samo na Max sucht den Superstar I)
8. Prijavljuju li se učenici češće pojedinačno, u paru ili kao grupa? Potičete li Vi određeni socijalni oblik rada u ovakvom projektu? Ako da, zašto?
9. Koje aktivnosti za nastup najčešće biraju učenici? Jesu li to aktivnosti kojima se i inače bave u svoje slobodno vrijeme?
10. U kojoj mjeri su učenici samostalni kod biranja aktivnosti i osmišljavanja svojeg nastupa? Dajete li učenicima potpunu slobodu? Ovisi li to o nečem (npr. dob)?
11. Kako izgleda rad na pripremi nastupa nakon što učenici odaberu aktivnost s kojom se žele predstaviti?
12. Kako biste opisali ozračje prilikom rada na projektu?
13. Jeste li prilikom pripremanja za projekt već surađivali i s nekim drugim nastavnikom/nastavnicima (npr. nastavnik glazbene kulture)? Ako jeste, na koji način? Ukoliko niste, smatrate li da bi to moglo biti korisno i opcija u budućim sudjelovanjima na projektu?
14. Potiče li se sudjelovanjem u ovakvoj aktivnosti motivacija učenika za učenje njemačkog jezika? Po čemu to zaključujete?
15. Na koji način sudjelovanje u ovakvom projektu utječe na osobni i socijalni razvoj učenika? Jeste li primijetili pozitivne promjene na učenicima koji su sudjelovali? Ako da, koje?
16. Koji je značaj ovog projekta u kontekstu učenja njemačkog jezika? Na koji način projekt doprinosi boljem ovladavanju njemačkim jezikom? Jeste li primijetili napredak učenika u pojedinim jezičnim vještinama i kompetencijama? Ako da, kojima?

Prilog 5 – Izjava Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima

Zagreb, 22. ožujka 2023.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 22. ožujka 2023. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Projekti iz njemačkog jezika na području Varaždinske županije

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: dr. sc. Mirela Landsman Vinković i doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Voditeljica istraživanja: Aleksandra Mihalinec



doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima

Prilog 6 – Informativno pismo za voditelje projekata

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

INFORMATIVNO PISMO

Ovim informativnim pismom ispitanike/sudionike istraživanja se informira o cilju i postupku provedbe istraživanja u svrhu izrade interdisciplinarnog diplomskog rada studentice germanistike i pedagogije Aleksandre Mihalinec pod naslovom „Projekti iz njemačkog jezika na području Varaždinske županije“ pod mentorstvom dr. sc. Mirele Landsman Vinković i komentorstvom doc. dr. sc. Ane Blažević Simić.

Cilj istraživanja je istražiti projekte *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)*, objasniti njihovu svrhu, način organiziranja i realiziranja te odrediti odgojno-obrazovno značenje koje navedeni projekti imaju za učenike.

Istraživanje će se provesti postupkom intervjua. Intervju će se snimati diktafonom kako bi se dobiveni podaci kasnije lakše mogli analizirati. Prikupljene audio snimke koristit će se isključivo za izradu diplomskog rada te će biti dostupne isključivo studentici i mentorici te komentorici. Audio snimke bit će pohranjene na osobnom računaru studentice, a uništiti će se nakon obrane diplomskog rada. Prilikom analize dobivenih podataka poštivat će se načelo anonimnosti, no Vaša će anonimnost biti smanjena/narušena jer postoji mogućnost otkrivanja Vašeg identiteta, s obzirom na to da su informacije o istraživanim projektima javno dostupne na internetu. Vaše sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno. U bilo kojem trenutku možete odustati od sudjelovanja u istraživanju, bez potrebe navođenja razloga Vašeg odustajanja.

Za sva pitanja u vezi istraživanja, provedbe istraživanja kao i o rezultatima istraživanja koji će biti dostupni nakon što diplomski rad bude završen, možete me kontaktirati na mail adresu: aleksandra.mihalinec@gmail.com.

Unaprijed Vam se zahvaljujem!

Aleksandra Mihalinec

Prilog 7 – Informativno pismo za nastavnike njemačkog jezika

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

INFORMATIVNO PISMO

Ovim informativnim pismom ispitanike/sudionike istraživanja se informira o cilju i postupku provedbe istraživanja u svrhu izrade interdisciplinarnog diplomskog rada studentice germanistike i pedagogije Aleksandre Mihalinec pod naslovom „Projekti iz njemačkog jezika na području Varaždinske županije“ pod mentorstvom dr. sc. Mirele Landsman Vinković i komentorstvom doc. dr. sc. Ane Blažević Simić.

Cilj istraživanja je istražiti projekte *Theaterspiele* i *Max sucht den Superstar (I i II)*, objasniti njihovu svrhu, način organiziranja i realiziranja te odrediti odgojno-obrazovno značenje koje navedeni projekti imaju za učenike.

Istraživanje će se provesti postupkom intervjua. Intervju će se snimati diktafonom kako bi se dobiveni podaci kasnije lakše mogli analizirati. Prikupljene audio snimke koristit će se isključivo za izradu diplomskog rada te će biti dostupne isključivo studentici i mentorici te komentorici. Audio snimke bit će pohranjene na osobnom računalu studentice, a uništiti će se nakon obrane diplomskog rada. Prilikom analize dobivenih podataka pojedini dijelovi intervjua će se parafrazirati/citirati uz poštivanje načela anonimnosti.

Vaše sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno. U bilo kojem trenutku možete odustati od sudjelovanja u istraživanju, bez potrebe navođenja razloga Vašeg odustajanja.

Za sva pitanja u vezi istraživanja, provedbe istraživanja kao i o rezultatima istraživanja koji će biti dostupni nakon što diplomski rad bude završen, možete me kontaktirati na mail adresu: aleksandra.mihalinec@gmail.com.

Unaprijed Vam se zahvaljujem!

Aleksandra Mihalinec

Prilog 8 – Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju za voditelje projekata

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju
Ivana Lučića 3
10 000 Zagreb

Naziv istraživanja:

Projekti iz njemačkog jezika na području Varaždinske županije

Istraživačica:

Aleksandra Mihalinec

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Svojim potpisom **izražavam svoj pristanak za sudjelovanje** u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a:

- o svrsi, cilju i postupcima istraživanja
- da je moje sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga
- o smanjenoj/narušenoj anonimnosti svoga sudjelovanja
- o načinima pohranjivanja i čuvanja podataka
- o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i rezultate.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 9 – Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju za nastavnike njemačkog jezika

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju
Ivana Lučića 3
10 000 Zagreb

Naziv istraživanja:

Projekti iz njemačkog jezika na području Varaždinske županije

Istraživačica:

Aleksandra Mihalinec

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Svojim potpisom **izražavam svoj pristanak za sudjelovanje** u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a:

- o svrsi, cilju i postupcima istraživanja
- da je moje sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga
- o razini anonimnosti svoga sudjelovanja
- o načinima pohranjivanja i čuvanja podataka u svrhu zaštite njihove tajnosti
- o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i rezultate.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 10 – Kodna lista za projekt *Theaterspiele*

PROJEKT: <i>Theaterspiele</i>			
TEMATSKO PODRUČJE	KATEGORIJA	KOD	SUDIONICA
Obilježja učenika uključenih u projekt	Interes učenika	redovito postoji interes učenika	N1, N2, N3
		nije potreban poticaj	N1, N2, N3
		kontinuitet u sudjelovanju	N1, N2, N3
	Motivacija učenika	vlastito prethodno pozitivno iskustvo	N1, N3
		pozitivni komentari o projektu	N1
		kazalište	N2
	Profil učenika	ne sudjeluju isključivo „odlikaši“	N1, N2, N3
		najčešće učenice	N1, N2
		podjednaka zastupljenost oba spola	N3
		različiti razredi	N1, N2, N3
		ne postoji nikakvo ograničenje	N1, N3
		ograničenje s obzirom na dob	N2
	Rad na projektu	Uloga učenika	aktivni sudionici
Uloga nastavnika		trenerica	N1
		moderatorica	N1

	voditeljica	N2, N3
	podučavanje glumačkim tehnikama	N1
	daje prijedloge	N3
	usmjerava	N2, N3
	pomoć oko njemačkog jezika	N3
Obilježja predstave	uglavnom „vlastite“ predstave	N1, N2, N3
	različita tematika kao rezultat vlastitih ideja	N2
	bajke, legende i sage	N3
	humoristična tematika	N1
	zajedničko odlučivanje o temi	N1, N2, N3
	učenici mogu samostalno izabrati uloge	N1, N2, N3
Način odvijanja rada	pisanje	N1, N2, N3
	čitanje	N1, N2, N3
	razgovor	N2
	specifične vježbe	N1
	grupni rad	N1, N2, N3
	rad u paru	N2, N3
	individualni rad	N1, N2, N3
	potreba za dodatnim radom	N1, N3

Osiguravanje rekvizita	materijalna sredstva učenika i/ili nastavnica	N1, N2, N3	
	materijalna sredstva škole	N1	
	financijska sredstva škole	N1	
	financijska sredstva nastavnice	N1, N2, N3	
	financijska sredstva učenika	N1	
	projekt kao potencijalno rješenje	N1	
	Interdisciplinarna suradnja	suradnja s nastavnicom hrvatskog jezika s iskustvom rada s dramskim skupinama	N1
		doprinos nastavnice koja vodi zbor kroz sviranje instrumenta	N2
		suradnja s nastavnicom razredne nastave u vezi kostimografije i scenografije	N2
		nema iskustvo interdisciplinarnе suradnje, ali smatra da bi bilo korisno nastavniku bez iskustva	N3
Ozračje i odnosi	pozitivan opis	N1, N3	
	negativan opis	N2	

Odgojno-obrazovno značenje projekta	Razlozi uključivanja u projekt	usvajanje njemačkog jezika (stjecanje znanja; svladavanje jezika)	N1, N2, N3
		poticanje motivacije učenika	N2, N3
		aktiviraju se povučeni učenici	N1
		učenici se mogu zabaviti	N2
		rješavanje stresa i umora	N1
	Motivacija za učenje njemačkog jezika	potiče se	N1, N3
		neodređen odgovor	N2
	Odraž promjena u motivaciji učenika	redovita nastava	N1, N3
		sudjelovanje u sličnim projektima	N3
	Jezične vještine i kompetencije	vokabular	N2, N3
		vještina govorenja	N1, N2, N3
		vještina pisanja	N1
		vještina čitanja	N1, N3
		vještina slušanja	N1, N2, N3
	Osobni i socijalni razvoj	razvoj kreativnosti	N1, N2, N3
		oslobađanje straha od javnog nastupa	N1, N2, N3
		samopouzdanje	N1, N3
		samopoštovanje	N1, N3
		razvoj socijalnih vještina	N2

	emocionalno sazrijevanje	N3
	timski rad	N3
	pripadanje grupi	N3
	„transformacija“ introvertiranih učenika	N1, N3
Dramske radionice	razvoj glumačkih vještina	N1, N2, N3
	slušanje izvornih govornika	N1
	aktivno korištenje njemačkog jezika	N1
	vokabular	N2
	jezično posredovanje	N2

Prilog 11 – Kodna lista za projekt Max sucht den Superstar (I i II)

PROJEKT: Max sucht den Superstar (I i II)			
TEMATSKO PODRUČJE	KATEGORIJA	KOD	SUDIONICA
Obilježja učenika uključenih u projekt	Interes učenika	redovito postoji interes učenika	N6, N7
		interes učenika varira	N4, N5
		nije potreban poticaj	N6, N7
		potreban poticaj	N5
		poticanje ovisi o prethodnom iskustvu	N4
		kontinuitet u sudjelovanju	N4, N5, N6, N7
	Motivacija učenika	želja za pobjedom	N4, N6
		upoznavanje drugih učenika	N4
		isticanje s talentima	N5
		aktivnost koju učenici vole	N7
		atmosfera (postpandemijska situacija)	N6
		različita vrsta motivacije kod različitih učenika	N7
		kombinacija dviju motivacija	N4, N5, N6
		natjecanje nije demotivirajuće	N4, N5, N6, N7

	Profil učenika	ne sudjeluju isključivo „odlikaši“	N4, N5, N6, N7
		najčešće učenice	N4, N5, N7
		najčešće učenici	N6
		najčešće 7. i 8. razred (OŠ)	N4, N5
		najčešće 1. i 2. razred (SŠ)	N7
		različiti razredi	N6
		ograničenje s obzirom na dob	N4
		ne postoji nikakvo ograničenje	N5, N6, N7
Rad na projektu	Obilježja odabrane aktivnosti	pjevanje	N4, N5, N6, N7
		slobodnovremenska aktivnost	N4, N5, N6, N7
		nastavnica potiče određeni soc. oblik rada radi suradnje i cjelokupnog nastupa	N5
		nastavnica potiče određeni soc. oblik rada kako bi učenicima bilo lakše	N4
		nastavnica ne potiče određeni soc. oblik rada	N6, N7
		sudjelovanje u paru	N4, N5, N7
		pojedinačno sudjelovanje	N6, N7
	Način odvijanja rada	rad na jezičnom dijelu	N4, N5, N6, N7
		rad na glazbenom dijelu	N4, N5, N6, N7

		potreba za dodatnim radom	N7
	Uloga učenika	glavna uloga	N4, N5
		visoka razina samostalnosti	N4, N5, N6, N7
	Uloga nastavnika	potpora	N4, N5
		pomoć oko njemačkog jezika	N4, N6
		daje prijedloge	N4, N5, N7
		savjetuje	N6, N7
		korigira	N5, N6
	Interdisciplinarna suradnja	suradnja s nastavnicom glazbene kulture na glazbenom dijelu projekta	N4, N5
		nema iskustvo interdisciplinarne suradnje, ali bi ju voljela ostvariti u budućnosti	N6, N7
		Ozračje	pozitivan opis
Odgojno-obrazovno značenje projekta	Razlozi uključivanja u projekt	drugačiji način učenja (povezanost s učeničkim interesima; autentičnije)	N4, N5, N7
		odmak od „okvira“ redovite nastave (izvan učionice; izvan redovite nastave)	N4, N7
		poticanje motivacije učenika	N5, N6

	pokazivanje talenata učenika	N4, N7
Motivacija za učenje njemačkog jezika	potiče se	N4, N5, N6, N7
Odraž promjene u motivaciji	redovita nastava	N7
	slobodno vrijeme učenika	N4
	proizlazi iz samog rada na projektu	N6
	ostali učenici iz razreda	N5
Jezične vještine i kompetencije	vokabular	N6, N7
	smanjuje se strah od govorenja	N4
	osvješćivanje pravilnog izgovora	N6
	nije navedeno	N5
Osobni i socijalni razvoj	razvoj samopouzdanja	N4, N5, N7
	stjecanje novog iskustva	N4, N6
	upoznavanje drugih učenika	N4, N6