

Didaktik slawischer Sprachen



**SLAWISCHE SPRACHEN LEHREN: STATUS QUO, HERAUSFORDERUNGEN
UND PERSPEKTIVEN**
**TEACHING SLAVIC LANGUAGES: STATUS QUO, CHALLENGES AND PER-
SPECTIVES**

Langtitel der Zeitschrift

Didaktik slawischer Sprachen

Kurztitel

DiSlaw

Publikationsort

Innsbruck, Österreich

Erscheinungshäufigkeit

Zweimal im Jahr

Publikationsmedium

Ausschließlich elektronisch

Publikationswebseite

<https://dislaw.at/ds>

Jahr der Erstpublikation

2021

Gründer der Zeitschrift

Wolfgang Stadler

Themenschwerpunkt von Heft 1 | 2024

Slawische Sprachen lehren

Herausgeber*innen dieses Hefts

Michaela Winkler, Tatjana Vučajnk,
Michaela Gindl

Redaktionsteam

Siehe *Editorial Board* und Impressum

Offenlegung nach § 25 MedienG und Angaben gemäß § 5 ECG**Medieninhaberin**

Universität Innsbruck
Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID):
ATU57495437

Rechtsform: Juristische Person des öffentlichen Rechts

Gesetzliche Aufgaben der Universität Innsbruck: § 3
Universitätsgesetz

Vertretungsbefugte Organe des Medieninhabers:
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

Universitätsrat: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Aufsichtsbehörde: Die Universität Innsbruck unterliegt gemäß §§ 9, 45 Universitätsgesetz 2002 der Rechtsaufsicht des Bundes.

Anwendbare Vorschriften: Universitätsgesetz 2002, Mediengesetz, E-Commerce-Gesetz, Telekommunikationsgesetz; siehe Rechtsinformationsservice des Bundeskanzleramtes.

Grundlegende Richtung des Medienwerks: Wissenschaftliche Beiträge zur Didaktik slawischer Sprachen

Full Journal Title

Didaktik slawischer Sprachen

Abbreviated Title

DiSlaw

Publisher Location

Innsbruck, Austria

Publication Frequency

Biannually

Publication Medium

Electronic only

Publication Website

<https://dislaw.at/ds>

First Year Published

2021

Founder of the Journal

Wolfgang Stadler

Thematic focus of Issue 1 | 2024

Teaching Slavic Languages

Editors of this Issue

Michaela Winkler, Tatjana Vučajnk,
Michaela Gindl

Editorial Board

See *Editorial Board* and Legal Notice

Disclosure according to § 25 Austrian Media Act and information pursuant to § 5 ECG**Media owner**

Innsbruck University
Innrain 52

A – 6020 Innsbruck

Tel.: +43 512 507-0

Value added tax identification number (VATIN):
ATU57495437

Legal form: legal entity of public law

Legal obligations of Innsbruck University: § 3 University Act

Authorised representatives of the media owner:
<https://www.uibk.ac.at/rektorenteam/>

University council: <https://www.uibk.ac.at/universitaetsrat/>

Supervisory authority: The University of Innsbruck is subject to the legal supervision of the federal government according to §§ 9, 45 University Act 2002.

Applicable regulations: University Act 2002, Media Act, E-Commerce Act, Telecommunication Act; for further information, please see legal information system of the Federal Chancellery

Main focus of the journal: scientific papers on teaching and learning Slavic languages



INHALTSVERZEICHNIS – TABLE OF CONTENTS

Michaela Winkler & Tatjana Vučajnk & Michaela Gindl	
Editorial	i
Maria Bondarenko	
Structuralist Roots of the Traditional Instruction of Russian Verbs of Motion Does the “Directionality-Based Approach” fit to the Russian L2 Classroom?	1
Bojan Prosenjak & Sandra Marman	
Učinek učestalosti provedbe ispita na izvedbu učenika hrvatskog kao stranog jezika	21
Magdalena Kaltseis	
Universitärer Russischunterricht in Zeiten des Kriegs – Impressionen aus Österreich	34
Wolfgang Stadler	
Хау, бро, как жиза? (Wie) Können Lehrende künstliche Intelligenz für den Unterricht der russischen Umgangssprache nützen?	42
Ivana Bulić	
Kako se ono kaže...? Leksički pristup i razvijanje komunikacijske kompetencije u poučavanju inojezičnoga hrvatskoga	65
Laura Fekonja Fonteyn & Tatjana Koren	
Projektno naravnani pouk slovenščine: prevajalski projekti kot priložnost za pridobivanje znanja, konkretnih referenc in spodbujanje motivacije	100
Mateja Kosi & Magda Lojk	
Ko pri pouku slovenščine »vidim vse zvezde«	110
Erika Kum	
Uporaba kreativnega pisanja pri poučevanju glagola pri pouku slovenščine kot drugega in tujega jezika	121

Editorial

"Man kann sogar vermuten, dass das Lehren und vor allem das Unterrichten komplexer ist als jeder andere Beruf. Das macht ihn so schwierig und erschwert auch seine Beurteilung in einem Maße, von dem sich ohne intensive Beschäftigung niemand ein adäquates Bild machen kann." (Koch, 2011, S. 122)

Liebe Leser*innen!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

Wir freuen uns, Ihnen die sechste Ausgabe der Zeitschrift *DiSlaw* präsentieren zu können, die sich dieses Mal dem „Lehren slawischer Sprachen“ widmet.

Nachdem über Jahrzehnte Lerner*innenorientierung oder Lerner*innenzentriertheit und damit zusammenhängende Konzepte wie Individualisierung oder Lerner*innenautonomie im Fokus der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung standen, zeichnet sich nicht erst seit dem Erscheinen der Hattie-Studie erneut ein verstärktes Forschungsinteresse am Lehren und den Lehrenden ab (vgl. Caspari, 2016; Hattie, 2021; Klippel, 2016; Königs, 2014; Martinez, 2016). Die Komplexität von Unterrichtsprozessen und des Lehrens wird in zahlreichen allgemeindidaktischen Modellen abgebildet (für einen Überblick vgl. Jank & Meyer, 2000); Forschungsarbeiten widmen sich Themenfeldern wie erfolgreichem Lehrer*innenhandeln, Professionalisierung von Lehrenden, Methoden im Fremdsprachenunterricht, Medieneinsatz oder Fragen des Beurteilens und Evaluierens (vgl. Hallet et al., 2020; Kniffka, 2016).

Das Lehren slawischer Sprachen bringt spezifische Potentiale und Herausforderungen mit sich wie die Komplexität der Sprachen selbst – morphologischer Reichtum, Verbalaspekt oder unterschiedliche Schriftsysteme – bzw. Faktoren, die Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume für das Lehren slawischer Sprachen maßgeblich beeinflussen. So zeichnen sich Lernendengruppen für slawische Sprachen zumeist durch eine hohe Heterogenität aus, wodurch Fremdsprachenunterricht sehr oft zugleich Bedürfnissen von Fremdsprachenlerner*innen und Herkunftssprecher*innen gerecht werden muss (vgl. Maier, 2016; Mehlhorn, 2022). Eine zusätzliche Herausforderung stellt die Tatsache dar, dass sich die weite Verbreitung slawischer Sprachen im Alltag deutschsprachiger Länder kaum im Fächerkanon der Schulen widerspiegelt (vgl. Kostiučenko et al., 2021). Dieser Umstand wirkt sich naturgemäß auch auf die Lehrer*innenausbildung an den Universitäten aus; so gaben in einer Umfrage unter Lehramtsstudierenden im

Entwicklungsverbund Süd-Ost¹ rund 38 % der Befragten an, neben dem Lehramtsstudium noch ein weiteres Studium zu absolvieren oder zumindest absolviert zu haben (Vučajnk & Winkler, 2021, unveröffentlicht).

Diese zuvor erwähnte große Heterogenität spiegelt sich auch in Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien wider, die entweder aus dem Zielland stammen oder aus dem Land, in dem die Sprache unterrichtet wird. Im Unterricht der slawischen Sprachen werden häufiger Lehrbücher aus dem Zielland verwendet, jedoch besteht ein großer Bedarf an zusätzlichen Unterrichtsmaterialien, die für die Verwendung in der geografischen Umgebung und die unterschiedlichen Sprachniveaus der Lernenden besser geeignet sind. Diese werden, wenn nicht vorhanden, von den Lehrenden selbst erstellt.

Die Beiträge in dieser Ausgabe widmen sich zudem spezifischen Herausforderungen im Unterricht, indem sie etwa auf die unterschiedlichen anfänglichen Sprachniveaus hinweisen, oder aber besondere thematische Schwerpunkte hervorheben, die entweder mit dem Umfeld, in dem die Sprache unterrichtet wird, zusammenhängen, oder aber mit konkreten inhaltlichen Themen. So befasst sich der erste wissenschaftliche Beitrag dieser Ausgabe mit letzterem: **Maria Bondarenko** (Universität Montréal & Universität Heidelberg) widmet sich in ihrem Beitrag unpräfigierten Verben der Fortbewegung. Dabei hinterfragt sie traditionelle, tief im Strukturalismus verankerte Vermittlungskonzepte für den Russischunterricht und zeigt alternative Methoden wie *Semantic Labeling* auf. **Boris Prosenjak** (Universität Zagreb) und **Sandra Marman** (Universität Rijeka) beleuchten in ihrem ebenfalls wissenschaftlichen Beitrag die Bedeutung von Tests für den Erwerb von Kroatisch als Fremdsprache, wobei sie sich auf den Einfluss von Testlänge und -häufigkeit auf die Leistung konzentrieren. Mit der Frage, ob letztere bei Teiltests oder abschließenden ganzheitlichen Tests höher ist, befassen sie sich mit einem Forschungsbereich, der bereits im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen abseits der slawischen Sprachen stand. **Magdalena Kaltseis** (Universität Innsbruck) befragt in ihrem Im-Fokus-Beitrag Russischlektor*innen an österreichischen Universitäten zu Herausforderungen und Perspektiven des Russischunterrichts angesichts des bereits mehr als zweieinhalb Jahre dauernden Angriffskriegs Russlands auf die Ukraine. **Wolfgang Stadler** (Universität Innsbruck) behandelt im wissenschaftlich-theoretischen Beitrag dieser Reihe ein aktuelles und nicht nur für die slawistische Didaktik überaus relevantes Thema. Er zeigt exemplarisch auf, wie sich Lehrkräften durch den Einsatz künstlicher Intelligenz eine bisher nicht dagewesene Möglichkeit bietet, die russische Umgangssprache in den Unterricht integrieren zu können.

Der zweite Teil dieser Ausgabe steht im Zeichen der vier Best-Practice-Beiträge, die in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Aspekte des Sprachenlehrens beleuchten und dabei mögliche Lösungs- bzw. Handlungsansätze aufzeigen.

Den Auftakt macht **Ivana Bulić** (Universität Graz) die sich mit der Wichtigkeit des mentalen Lexikons für das (Fremd-)Sprachenlernen befasst. Sie bietet mit ihrem Beitrag einen didaktischen

¹ Mit Einführung der *PädagogInnenbildung NEU* im Jahr 2015 und der damit verbundenen Gliederung des Lehramtsstudiums in ein Bachelorstudium (240 ECTS) und ein Masterstudium (60 bzw. 120 ECTS) werden die Lehramtsstudien der Sekundarstufe Allgemeinbildung in Österreich in vier Verbundregionen angeboten: Verbund Mitte (Salzburg, Oberösterreich), Verbund Nord-Ost (Niederösterreich, Wien), Verbund Süd-Ost (Burgenland, Kärnten, Steiermark), Verbund West (Tirol, Vorarlberg).

Ansatz für das mentale Lexikon des Themenfeldes “Wohnen” im Kroatischunterricht, wobei mit unterschiedlichen Aktivitäten und ineinandergreifenden Übungen die Entwicklung und Konsolidierung des mentalen Lexikons herbeigeführt wird. **Laura Fekonja Fonteyn** (Universität Ljubljana und Universität Graz) und **Tatjana Koren** (Universität Graz) geben einen Überblick über die wichtigen Punkte der Übersetzungsmethode und zeigen auf, wie Übersetzungsprojekte als Beispiel für eine positive Integration und Zusammenarbeit zwischen der Universität und gesellschaftlichen Akteur*innen fungieren und das Lehren slawischer Sprachen bereichern können. Die beteiligten Studierenden sehen dabei die positiven Auswirkungen solcher Projekte in der praktischen Arbeit und verstehen diese als Motivation für das weitere Slowenischlernen, wodurch die Bedeutung solcher Projekte für die Studierenden evident wird. **Mateja Kosi** (Universität Ljubljana und Masaryk-Universität in Brno) und **Magda Lojk** (Universität Ljubljana und Karlsuniversität in Prag) stellen kreative und lerner*innenorientierte Aktivitäten zum Thema Weltraum vor, welches in Lehrbüchern für das Erlernen des Slowenischen als Zweit- und Fremdsprache sonst vernachlässigt wird, sich jedoch auf kognitiver Ebene für die höheren Sprachstufen als niveauadäquat und motivierend erweist. **Erika Kum** (Universität Ljubljana) konzentriert sich abschließend in ihrem Best-Practice-Beitrag zum Kreativen Schreiben auf den Umgang mit Verben, indem sie ein Modell der Binnendifferenzierung vorstellt und anschließend das Ergebnis dieses kreativen Schreibprozesses präsentiert. Dabei zeigt sich, dass auch Lernende auf niedrigeren Sprachniveaus durchaus in der Lage sind, kreativ zu schreiben und einen nicht nur verständlichen, sondern zutiefst aussagekräftigen Text zu verfassen.

Durch diese interessanten und thematisch breit gefächerten Beiträge aus verschiedenen Bereichen des slawischen Sprachlehrens und auch -lernens zeigt sich deren Vielschichtigkeit und Heterogenität in unterschiedlichen Facetten.

Wir bedanken uns bei allen Autor*innen dieser Ausgabe für die produktive Zusammenarbeit und ihre spannenden Beiträge. Ihnen, liebe Leser*innen, wünschen wir nun eine anregende Lektüre und freuen uns über Ihr Feedback.

Die Herausgeberinnen der sechsten Ausgabe,

Michaela Winkler (Universität Graz) & **Tatjana Vučajnk** (Universität Klagenfurt) & **Michaela Gindl** (Gastherausgeberin)
unter Mitarbeit von **Martina Frank**

Literaturverzeichnis

- Caspari, D. (2016). Sprachenlehren als Beruf. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6 Aufl. (305–311). A. Francke Verlag.
- Hallet, W., Königs, F. G. & Martinez, H. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Kallmeyer & Klett.

- Hattie, J. (2021). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. W. Beywl & K. Zierer (Hrsg.), 5. Aufl., überarbeitete deutschsprachige Ausgabe. Schneider.
- Jank, W. & Meyer, H. (2000). *Didaktische Modelle*, 3. Aufl. Cornelsen Scriptor.
- Jensen, J. L., Berry, D. A., Kummer, T. A. (2013). Investigating the effects of exam length on performance and cognitive fatigue. *PLoS One*, 8(8); e70270. doi:10.1371/journal.pone.0070270
- Klippel, F. (Hrsg.) (2016). *Teaching Languages – Sprachen lehren. Waxmann-E-Books Linguistik: Band 30*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830981046>
- Kniffka, G. (2016). Fokus: Lehren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl. (30–34). Narr Francke Attempto.
- Königs, F. G. (2014). War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. In C. Gnutzmann, F. G. Königs & L. Küster (Hrsg.), *FLUL Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus: Koordination: Frank G. Königs* (66–80). Narr Francke Attempto.
- Kostiučenko, A., Zawadzka, A. & Münzer, T. (2021). Slawische Sprachen unterrichten: Einführung in den Sammelband. In A. Kostiučenko, A. Zawadzka & T. Münzer (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert: Band 40. Slawische Sprachen unterrichten: Sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell* (9–21). Peter Lang.
- Maier, M. (2016). Russisch unterrichten in heterogenen Gruppen. In A. Bergmann (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: v.49. Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht* (181–199). Peter Lang.
- Martinez, H. (2016). Lernerperspektive und Lernerorientierung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. Aufl. (241–250). A. Francke Verlag.
- Mehlhorn, G. (2022). Schüler/innen mit Russisch als Herkunftssprache - eine Ressource für den schulischen Fremdsprachenunterricht Russisch. In A. Bergmann, C. O. Mayer & J. Plikat (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 68. Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von "Global English" und Digitalisierung: Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* (233–259). Peter Lang.
- Wells, C. i Wollack J. (2003). *An instructor's guide to understanding test reliability*. Testing & Evaluation Services, University of Wisconsin. <https://testing.wisc.edu/Reliability.pdf> (Zugriff 13.1.2024).

Dear readers!

Дорогие читатели!

Drage čitateljice, dragi čitatelji!

Drage bralke, dragi bralci!

We are pleased to present the sixth issue of DiSlaw magazine, which this time is dedicated to ‘Teaching Slavic Languages’.

After decades of learner orientation or learner-centredness and related concepts such as individualisation or learner autonomy being the focus of foreign language didactics and language teaching research, there has been renewed research interest in teaching and teachers, and not just since the publication of the Hattie study (Caspari, 2016; Hattie, 2021; Klippel, 2016; Königs, 2014; Martinez, 2016). The complexity of teaching processes and teaching is reflected in numerous general didactic models (for an overview, see (Jank & Meyer, 2000); research is dedicated to topics such as successful teacher behaviour, professionalisation of teachers, methods in foreign language teaching, use of media or questions of assessment and evaluation (see Hallet et al., 2020; Kniffka, 2016).

Teaching Slavic languages entails specific potentials and challenges, such as the complexity of the languages themselves - morphological richness, verbal aspect or different writing systems - or factors that significantly influence the framework conditions and scope for action for teaching Slavic languages. For example, learner groups for Slavic languages are usually characterised by a high degree of heterogeneity, which means that foreign language lessons very often have to meet the needs of foreign language learners and native speakers at the same time (cf. Maier, 2016; Mehlhorn, 2022). An additional challenge is posed by the fact that the widespread use of Slavic languages in everyday life in German-speaking countries is hardly reflected in the subject curriculum in schools (cf. Kostiučenko et al., 2021). This circumstance naturally also has an impact on teacher training at universities; in a survey of student teachers in the South-East Development Network, around 38% of respondents stated that they were completing or had at least completed another degree programme in addition to their teacher training (Vučajnk & Winkler, 2021, unpublished).

This previously mentioned great heterogeneity is also reflected in textbooks and teaching materials that originate either from the target country or from the country in which the language is taught. In the teaching of Slavic languages, textbooks from the target country are used more frequently, but there is a great need for additional teaching materials that are more suitable for use in the geographical environment and the different language levels of the learners. If not available, these are produced by the teachers themselves.

The articles in this issue are also dedicated to specific challenges in the classroom, for example by pointing out the different initial language levels, or by emphasising particular thematic focuses that are related either to the environment in which the language is taught or to specific content-related topics.

The first academic article in this issue deals with the latter: **Maria Bondarenko** (University of Montréal & University of Heidelberg) devotes her article to unprefix verbs of locomotion. She

questions traditional teaching concepts for teaching Russian that are deeply rooted in structuralism and presents alternative methods such as semantic labelling. **Boris Prosenjak** (University of Zagreb) and **Sandra Marman** (University of Rijeka) shed light on the importance of tests for the acquisition of Croatian as a foreign language, focussing on the influence of test length and frequency on performance. With the question of whether the latter is higher in partial tests or final holistic tests, they deal with an area of research that has already been the focus of scientific studies outside of Slavic languages. In her In Focus article, **Magdalena Kaltseis** (University of Innsbruck) asks Russian teachers at Austrian universities about the challenges and prospects of teaching Russian in light of Russia's war of aggression against Ukraine, which has already lasted more than two and a half years. In the academic-theoretical contribution to this series, **Wolfgang Stadler** (University of Innsbruck) addresses a current topic that is highly relevant not only for Slavic didactics. He shows by way of example how the use of artificial intelligence offers teachers an unprecedented opportunity to integrate the Russian colloquial language into the classroom.

The second part of this issue focuses on four best-practice articles that highlight different aspects of language teaching in different languages and highlight possible solutions and approaches. **Ivana Bulić** (University Graz) will kick things off with a paper on the importance of the mental lexicon for (foreign) language learning. In her contribution, she offers a didactic approach for the mental lexicon of the topic 'living' in Croatian lessons, whereby the development and consolidation of the mental lexicon is brought about with different activities and interlocking exercises. **Laura Fekonja Fonteyn** (University of Ljubljana and University Graz) and **Tatjana Koren** (University Graz) give an overview of the important points of the translation method and show how translation projects can serve as an example of positive integration and cooperation between the university and social actors. The students involved see the positive effects of such projects in practical work and see them as motivation for further Slovene learning, which makes the importance of such projects for the students evident. **Mateja Kosi** (University of Ljubljana and Masaryk University in Brno) and **Magda Lojk** (University of Ljubljana and Charles University in Prague) present creative and very learner-centred activities on the topic of space, which is otherwise neglected in textbooks for learning Slovene as a second and foreign language, but proves to be level-appropriate and motivating on a cognitive level for the higher language levels. **Erika Kum** (University of Ljubljana) concludes her best-practice contribution on creative writing by focussing on the use of verbs, presenting a model of internal differentiation and then presenting the results of this creative writing process. This shows that even lower language levels are perfectly capable of writing creatively and producing a text that is not only comprehensible but also deeply meaningful.

These interesting and thematically wide-ranging contributions from different areas of Slavic language teaching and learning reveal their complexity and heterogeneity in various facets.

We would like to thank all the authors of this issue for their productive collaboration and exciting contributions. We wish you, dear readers, an enjoyable read and look forward to your feedback.

The editors of the sixth issue,

Michaela Winkler (University of Graz) & **Tatjana Vučajnk** (University of Klagenfurt) & **Michaela Gindl** (guest editor)

in collaboration with **Martina Frank**

References

- Caspari, D. (2016). Sprachenlehren als Beruf. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6th ed. (305–311). A. Francke Verlag.
- Hallet, W., Königs, F. G. & Martinez, H. (eds.). (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Kallmeyer & Klett.
- Hattie, J. (2021). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. W. Beywl & K. Zierer (eds.), 5th ed., überarbeitete deutschsprachige Ausgabe. Schneider.
- Jank, W. & Meyer, H. (2000). *Didaktische Modelle*, 3rd ed. Cornelsen Scriptor.
- Jensen, J. L., Berry, D. A., Kummer, T. A. (2013). Investigating the effects of exam length on performance and cognitive fatigue. *PLoS One*, 8(8); e70270. doi:10.1371/journal.pone.0070270
- Klippel, F. (eds.) (2016). *Teaching Languages – Sprachen lehren. Waxmann-E-Books Linguistik: Band 30*. Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830981046>
- Kniffka, G. (2016). Fokus: Lehren. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6th ed. (30–34). Narr Francke Attempto.
- Königs, F. G. (2014). War die Lernerorientierung ein Irrtum? Der Fremdsprachenlehrer im Kontext der Sprachlehrforschung. In C. Gnutzmann, F. G. Königs & L. Küster (eds.), *FLUL Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus: Koordination: Frank G. Königs* (66–80). Narr Francke Attempto.
- Kostiuchenko, A., Zawadzka, A. & Münzer, T. (2021). Slawische Sprachen unterrichten: Einführung in den Sammelband. In A. Kostiuchenko, A. Zawadzka & T. Münzer (eds.), *Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert: Band 40. Slawische Sprachen unterrichten: Sprachübergreifend, grenzüberschreitend, interkulturell* (9–21). Peter Lang.
- Maier, M. (2016). Russisch unterrichten in heterogenen Gruppen. In A. Bergmann (eds.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: v.49. Kompetenzorientierung und Schüleraktivierung im Russischunterricht* (181–199). Peter Lang.
- Martinez, H. (2016). Lernersperspektive und Lernerorientierung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6th ed. (241–250). A. Francke Verlag.
- Mehlhorn, G. (2022). Schüler/innen mit Russisch als Herkunftssprache - eine Ressource für den schulischen Fremdsprachenunterricht Russisch. In A. Bergmann, C. O. Mayer & J. Plikat

- (eds.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht: Band 68. Perspektiven der Schulfremdsprachen in Zeiten von "Global English" und Digitalisierung: Welche Zielsetzungen sind für Französisch, Spanisch, Russisch & Co. (noch) zeitgemäß?* (233–259). Peter Lang.
- Wells, C. i Wollack J. (2003). *An instructor's guide to understanding test reliability*. Testing & Evaluation Services, University of Wisconsin. <https://testing.wisc.edu/Reliability.pdf> (13.1.2024).

Maria Bondarenko, Université de Montréal, Canada; Universität Heidelberg, Germany

Structuralist Roots of the Traditional Instruction of Russian Verbs of Motion

Does the “Directionality-Based Approach” Fit to the Russian L2 Classroom?

Russian unprefixated verbs of motion (UVoMs) have been commonly recognized as one of the most challenging topics in Russian second language (L2) instruction. The traditional way of conceptualizing and teaching UVoMs, based on the rather ambiguous category "directionality" (cf. Isačenko, 1960), has recently been challenged by some linguists and Russian L2 educators proposing alternative approaches (cf. Bernitskaïa, 2017; 2019; Six, 2019; Bondarenko, 2023). From an epistemological perspective, the paper clarifies the linguistic principles underlying the traditional directionality-based approach to evaluate its potential efficiency in L2 classrooms. The paper demonstrates that the traditional approach is deeply rooted in the tenets of European structural linguistics, which a priori considers any grammatical category as a privative opposition. Searching for universal semantic invariants associated with specific morphemes, structuralist linguistics abstracts from contextual factors and fails to provide an easily applicable guide to choosing the correct UVoM. In contrast, the alternative approaches, such as *Semantic Labeling* (Bondarenko, 2023), are situation-based, item-focused, and experience-driven. Converging with the principles of cognitive linguistics, they seem to be able to make up for the shortcomings of the traditional approach and offer a more intuitive methodology for teaching UVoMs.

Keywords: Russian unprefixated verbs of motion, directionality, structural linguistics, cognitive linguistics, semantic labeling

Бесприставочные глаголы движения (БГД) являются одной из наиболее сложных тем в обучении русскому как иностранному (РКИ). Традиционный подход к концептуализации и преподаванию БГД, основанный на неоднозначной категории "направленность" (cf. Исаченко, 1960), в последние годы оспаривается некоторыми лингвистами и преподавателями РКИ, которые предлагают альтернативные методы (cf. Берницкая, 2017; 2019; Six, 2019; Bondarenko, 2023). Цель статьи – проанализировать с эпистемологической точки зрения принципы лингвистической теории, лежащие в основе традиционного подхода, чтобы оценить его потенциальную эффективность на уроках РКИ. Автор демонстрирует, что традиционный подход коренится в теоретических принципах европейской структурной лингвистики, которая априори рассматривает любую грамматическую категорию как организованную по принципу привативной бинарной оппозиции. В поисках универсального семантического инварианта структуральная лингвистика сознательно абстрагируется от контекстуальных факторов и, как следствие, не способна предоставить интуитивное и непротиворечивое правило выбора БГД во всех ситуациях использования. Между тем альтернативные подходы, такие как метод "семантических этикеток" (Bondarenko, 2023) сближаются с теоретическими принципам когнитивной лингвистики. Ориентированные на сугубо контекстуальное использование отдельных глагольных словоформ и эмпирический универсальный опыт обучающихся в плане перемещения, они могут восполнить недостатки традиционного метода и предложить более интуитивную методику обучения БГД.

Ключевые слова: русские бесприставочные глаголы движения, направленность, структуральная лингвистика, когнитивная лингвистика, метод семантических этикеток



1. The significance of epistemological reflection on linguistic theories in L2 instruction for better teaching of Russian verbs of motion.

“La grammaire est l'art de lever les difficultés d'une langue; mais il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau” (Antoine de Rivarol, 1991/1784, 22).

[Grammar is the art of lifting the difficulties of a language; but the lever must not be heavier than the burden].

The relationship between “linguistic theories” and the way second/foreign language (L2) instructors conceptualize and teach linguistic patterns under the guise of “pedagogical grammar” and “teaching methodology” is a subject of ongoing discussion and questioning. On the one hand, contemporary L2 instruction has claimed to ground its principles in scientific knowledge. The scientific base of L2 instruction has been found, among others, in linguistic theories, which provide us with ideas on how language is structured, used, and acquired. From the Direct Method (cf. Besse, 2010, 9-11; Marchand, 1913; 1914; 1927) until the Neurolinguistic Approach (cf. Germain, 2018), all influential L2 teaching paradigms have been inspired by advances in theoretical and applied linguistics.

On the other hand, L2 pedagogy has always been guided by the grammar-as-a-tool-not-a-goal principle. The search for simple and intuitive tools to teach and process a second language makes L2 pedagogy very cautious regarding linguistic knowledge. Not all competing scientific approaches to describing linguistic phenomena meet the needs of the L2 classroom. In the preface to his famous method of French, Louis Marchand (1920) resorts to a metaphor of lever¹ to define the role of grammar in L2 classrooms:

“Like a lever we use to lift a weight should not be heavier than the weight itself, the grammar used as a tool helping L2 learners to cope with difficulties of the target language, should not be more difficult for learners and teachers than the material it helps acquire.” (cited in Puren, 1998, 5²).

This metaphor, manifesting the grammar-as-a-tool-not-a-goal claim, echoes the problem-solving principle known as Occam's razor, which recommends searching for the simplest possible explanations.

We believe that, in addition to empirical research on comparative testing of teaching methods in the L2 classroom, the epistemological analysis of the linguistic knowledge underlying L2 pedagogical grammar and teaching methods can help to evaluate whether a given teaching approach is the same awkward-to-use lever referred to by Marchand (1920). L2 teachers' education system and our professional community have traditionally paid little attention to such reflection, which leads to the fact that many L2 teachers see teaching strategies they are familiar with as the only possible and correct way of presenting linguistic information to learners. As for

¹ Louis Marchand borrowed this metaphor from De Rivarol (1991/1784).

² Hereinafter, translation, comments, and italic in quotation is mine (MB).

the inefficiency of some strategies and the difficulties in applying them, we often tend to attribute these to the complexity of linguistic structures themselves or to the lack of time allocated to instruction.

The case of *Russian verbs of motion* (VoMs) and specifically *unprefixed verbs of motion* (UVoMs) perfectly illustrates the above-described issue. The traditional approach to teaching UVoMs is based on the opposition between *unidirectional vs. nondirectional (or multidirectional) motions*. While many instructors follow this teaching tradition, others challenge it. In recent years, researchers in Russian L2 acquisition and Russian L2 instructors have reported serious difficulties that learners encounter with acquiring VoMs (including UVoMs) within the traditional teaching method and shown an emerging interest in alternative approaches (cf. Bondarenko, 2023; Elliott & Yountchi, 2009; Gagarina, 2009; Gor et al., 2009; Hasko, 2009; Israeli, 2017; Kendall, 2017; Six, 2019; Soboleva, 2023). Some linguists (cf. Bernitskaïa, 2017; 2019; Paškina, 2007; Gepner, 2016), for their part, have criticized the traditional directionality-based conception of UVoMs, actualizing long-standing controversy surrounding the category of directionality in linguistics (cf. Fontaine, 1973; 1983; Forsyth, 1970).

The present paper seeks to support this critical trend. We will undertake an epistemological analysis of the linguistic theory underlying the traditional directionality-based method of teaching Russian UVoMs in order to evaluate its potential pedagogical value in the L2 classroom.

2. Complexity of Motion Events Encoding in Russian

Motion events encoding in Russian is complex. Apart from the four universal characteristics of motion – moving object, goal/location of motion, the path followed, and manner of motion (cf. Talmy, 2000; Slobin, 2004) – some (but not all) Russian verbs encoding motion are sensitive to the lexico-grammatical subcategory as part of the general category of verbal aspect. This subcategory applies to a small group of imperfective verbs that have two distinct imperfective variations, each associated with one of two kinds of basic stems: ИДТИ-like and ХОДИТЬ-like stems. Verbs belonging to this subcategory³ and the verbs derived from them using specific prefixes (e.g., ПО-, У-, ПРИ-, В-, ВЫ-, ПЕРЕ-) are traditionally called *бесприставочные и приставочные глаголы движения* (*unprefixed and prefixed verbs of motion*) (cf. Veličko, 2018, 606).

The issue is further complicated because the Russian language requires differentiation between motion on foot and by means of transportation (cf. Gor et al., 2010; Pavlenko & Volynsky, 2015). Even though there is no generic verb of motion in Russian, ИДТИ/ХОДИТЬ can be generalized for motion that does not take place on foot if it occurs within a locality or it is a fixed-route traffic (cf. Nessel, 2010; Raxtina, 2004; Nessel & Janda, 2022; Veličko, 2018, 611), and here, ИДТИ is used much more often in a metaphorical sense (cf. Nessel & Janda, 2022).

All these complications lead to the fact that contextual meanings of different UVoMs are determined by a complex combination of grammatical, pragmatic, and situational variables difficult to encapsulate in a one single “rule” (cf. Bitextina & Judina, 1986; Kagan, 2007; 2010; Israeli, 2017; Six, 2019, 34).

³ Usually including 14 pairs but can go up to 18 pairs.

3. "Directionality" and its Terminological Inconsistency

There is no consensus regarding the conceptual tools to explain the difference between ХОДИТЬ- and ИДТИ-like verbs (see the discussion in Bernitskaïa, 2019; Gepner, 2016; Nessel, 2000; Paškina, 2007). Paškina (2007, 33-34), who has identified 11 terminological pairs employed in Russian linguistics for this purpose, concludes that all of them are not very helpful in explaining the semantics of UVoMs. The framework based on the concept *направленность движения* (*directionality of motion*) has earned a reputation for being dominant in linguistics (cf. Bernitskaïa, 2019, 76; Beuls et al., 2019, 130; Nessel, 2002, 107; Paškina, 2007, 39) and in Russian L2 instruction (cf. Hasko, 2009; Gor et al., 2010; Mahota, 1996; Nessel, 2008; Pavlenko & Volynsky, 2015; Wade, 1992). All proponents of the directionality-based approach agree that ИДТИ-like verbs are *unidirectional*. While ХОДИТЬ-like verbs have been described as *nondirectional* by some scholars and *multidirectional* by others.

It is important to point out that the term *направленность* (*directionality*) is often employed without definition and sufficient explanation, like, for example, in the Russian L2 pedagogical grammar *Книга о грамматике* (Veličko, 2018; 2009), where *направленность* (*directionality*) is defined very generally as "*пространственная характеристика движения*" (*spatial characteristic of motion*) (Veličko, 2018, 608). Some linguists (Forsyth, 1970, 319; Bernitskaïa, 2019, 79) warn against mingling *направленность* with *пункт назначения/целенаправленность* (*destination*). In a questionnaire-based study, Bondarenko (2022) shows that Russian speakers (including Russian L2 teachers) have easily confused these two notions while analyzing motion events from the perspective of directionality. Paškina (2007) and Bernitskaïa (2019) demonstrate that the directionality-based conception of UVoMs reduces the variety of factors influencing the natural human perception of motion to a single directionality without taking into account several others, such as space, time, and moving object's vs. observer's points of view. The meaning of *unidirectionality* has also not been clearly defined in the literature (see discussion in Bernitskaïa, 2019). Bernitskaïa (2019, 79, 82, 83) suggests the following – non-typical – definition with no reference to any specific goal or destination: "*прогрессивное движение, или продвижение, вперед по одной линии, наблюдаемое в конкретный момент времени*" (*progressive movement, or advancement, forward along a single line, observed at a given point in time*). However, many researchers argue that unidirectional verbs encode the motion proceeding "in/from a single direction toward a *goal*" (Nessel, 2000, 115) or "motion from point A to point B" (Veličko, 2018, 608). But simultaneously, the same authors may insist that unidirectional ИДТИ-like verbs do not encode "the vector of motion," "the goal," or "starting or finishing point" (Veličko, 2018, 608).

As for nondirectional ХОДИТЬ-like verbs, their meaning is not easy to define either. Often, they are described by the absence of the characteristic referring to unidirectionality or even directionality itself. However, they involve a variety of motion patterns regarding the number and definition of which there is no consensus (cf. Gor et al., 2010, 365; Isačenko, 1960, 312; Nessel, 2000, 115-117; Pavlenko & Volynsky, 2015, 36; Zaliznjak & Shmelev, 2000; Bitextina & Judina, 1986). Different scholars distinguish *three to six* contextual meanings of ХОДИТЬ-like verbs. The most known of them are (1) "roundtrips or movement to a certain goal and then back to the source," (2) "random motion in different directions," (3) "the ability to perform the movement

with a certain manner” (Gor et al., 2010, 365). While some scholars debate the repertoire of the meanings, others dispute the very fact of their existence. For example, Bernitskaïa (2017) argues for the invalidity of the concept of “roundtrip” applied to ХОДИТЬ-like verbs.

4. Traditional directionality-based approach to teaching UVoMs

The traditional directionality-based instruction of UVoMs has some typical characteristics.

- The rule, designed to help learners choose the right verb in a specific context, is based on the following mental procedure. Learners are expected to form an idea of uni- and nondirectionality (or multidirectionality), each associated with a specific verbal stem (ХОДИТЬ- or ИДТИ-like stems). Then, learners apply this category to analyze extra-linguistic motion events they want to report. They are expected to find signs of either unidirectionality or nondirectionality (or multidirectionality) in a specific event and, therefore, determine which verbal stem to use. This procedure is fraught with certain difficulties. First, as mentioned earlier, the directionality-based approach reduces real-life situations to a single and abstract feature – directionality, which is considered ambiguous in linguistics. Since learners cannot be provided with a clear and simple definition of directionality, they are encouraged, instead, to intuitively form this concept from a series of examples accompanied by static visual representation of motion that outline different vectors related to unidirectionality and nondirectionality (or multidirectionality) (Kendall, 2017, 8).
- Some additional paraphrasing-based tools are also offered to help learners identify contextual meanings. For example, methodologists (cf. Bitextina & Judina, 1986, 14; Muraviova, 1986, 55; Velicko, 2018, 611) suggest using synonyms БЫТЬ, БЫВАТЬ, ПОСЕТИТЬ for the meaning of ХОДИТЬ-like verbs which is actualized in the past tense: *Вчера я ходил в университет* can be replaced by *Вчера я был в университете*.
- Another typical characteristic pointed out by some researchers (cf. Castellví et al., 2022; Gagarina, 2009, 465; Six, 2019) is that most textbooks and curricula begin the instruction of UVoMs in the present tense and postpone the past tense. The dominating teaching strategy is to contrast UVoM pairs used in the present tense on the principle of uni- vs. multidirectionality (*Я иду – Я хожу*) and means of transportation (*Я иду – Я еду; Я хожу – Я езжу*), without questioning the frequency of contextual co-occurrence of such contrasted pairs in natural speech.
- Finally, the instruction of UVoMs is usually separated from the instruction of prefixed VoMs. The latter are conceptualized and taught through their derivational relationship with UVoMs (e.g., ИДТИ → прийти; ХОДИТЬ → приходиться) (cf. Babahanyan, 2015; Bogomolova & Petanova, 2008; Muraviova, 1975; Skvortzova & Poliakov, 2021; Stilman, 1951; Stilman et al., 1972; Wertz, 1979; Launer, 1987) and thus postponed until two or three years after the beginning of learning Russian (cf. Gagarina, 2009, 465). The dominating teaching strategy is thus training learners to contrast the meanings of prefixes by studying a list of prefixed VoMs and doing grammar-oriented exercises where different prefixed VoMs occur in minimal contexts, often little related to each other (cf. Bitextina & Judina, 1986, 46-51; Ivanova, 2010; Mahota, 1996, part II; Muraviova, 1975, 259–264; Nagajceva, 2019, 11–13; Bogomolova & Petanova, 2008; Skvortzova & Poljakov, 2021).

5. Structuralist roots of the traditional directionality-based approach

5.1 Sergej Karcevskij and Alexandr Isačenko: from two to one parameter-based conception of UVoMs

Directionality as a tool for conceptualizing UVoMs is inextricably linked to the history of European structural linguistics and specifically with the structuralist concept of *privative (asymmetrical) binary opposition*. Two Russia-born linguistics – Sergej (Serge) Karcevskij (1884-1955) and Alexandr Isačenko (1910-1978) – have credits for that.

Karcevskij, a student and then professor at the University of Geneva, an active member of the Prague Linguistic Circle and the founder of Geneva Linguistic school, pioneered modern structural linguistics based on F. de Saussure’s teaching. His reflections on directionality and asymmetrical binary opposition can be found in the book *Système du verbe russe. Essai de linguistique synchronique* (Karcevski, 1927/2004) and the article *Du dualisme asymétrique du signe linguistique* (Karcevski, 1929). Isačenko (1910-1978) studied Slavic languages at the University of Vienna in the 1920s under the direction of Nikolai Trubetzkoy (cf. Isačenko, V., 2014), a member of the Prague Linguistic Circle and pioneer of the structuralist approach in phonology. In the 1960s, Isačenko was the head of the research unit for Structural Grammar of the German Academy of Sciences in East Berlin. At this time, he developed the structuralist ideas of asymmetrical binary opposition to describe Slavic morphology, including UVoMs, in his seminal book *Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким* (Isačenko, 1960) and following articles published in *Вопросы языкознания* (Isačenko, 1961, 1963). Apresjan (1966) quotes Isačenko’s works in his monography on the principles of contemporary structural linguistics.

Karcevskij⁴ was the first to suggest the category of *directionality* to describe the difference between ИДТИ- and ХОДИТЬ-like verbs: ИДТИ-like verbs always refer to an action in a single direction, while ХОДИТЬ-like verbs are nondirectional, they do not contain any specific information about the direction (cf. Karcevski, 1927/2004, 29). However, as Bernitskaïa (2019, 76) notes, Karcevskij’s conceptual framework was based on two – not one – parameters: the category of *directionality* acted along with that of *temporal actualization (временная актуализация)* which refers to the *coincidence of the moment of observation and the moment of motion*. Thus, the meaning of ИДТИ-like verbs implies a combination of two features: unidirectionality (concrete action in a single direction) and temporal actualization (cf. Karcevski, 1927/2004, 98). The two-parameter conception of UMoVs would be further developed by some linguists (cf. Forsyth 1963; 1970; Foote, 1967; Bernitskaïa, 2019), who would insist that “the criterion of directionality is not sufficient to explain the functioning and competition of motion verb forms in all contexts” (Bernitskaïa, 2019, 76). However, in Karcevskij’s book, the two-parameter conception has been only sketched but never fully applied: the author does not provide a detailed explanation of the category of *temporal actualization* and obviously gives much more attention to *directional-*

⁴ Karcevskij’s essential contribution to the conceptualization of UVoM has been recently acknowledged and analyzed by Bernitskaïa (2019).

ity (cf. Bernitskaïa, 2019, 76). The Karcevskij' follower Isačenko (1960, 311) would completely reject *temporal actualization* and focus uniquely on *directionality*, thus establishing a one-parameter conception of UVoMs.

The reason why the possibility of conceptualizing the meaning of UVoMs based on more than one parameter was abandoned by structuralist linguistics lies in the theoretical tenets of this approach. We can distinguish at least three fundamental principles of structuralist linguistic theory that had an impact on the directionality-based conception of UVoMs:

- *privative (asymmetrical) nature of binary oppositions* as organizing principles of grammatical categories;
- the existence of a *universal semantic invariant* for all contextual meanings of a linguistic sign;
- and the distinction between *strong vs. weak speech positions*, involving a *neutralization* of language entities in weak positions.

In the next sections, we will address each of these principles in detail.

5.2 Privative (asymmetrical) opposition

One of the fundamental ideas of structuralist linguistics is that *binary opposition* is an organizing principle of linguistic signs within a language system. Danesi (2009, 11) argues that, originally proposed by Saussure (1916), the concept of opposition has been given its scientific articulation in the works of the Prague School linguists and several Gestalt psychologists, especially Charles Ogden (1932).

Thus, Trubetzkoy (1936; 1939), who applied the concept of binary opposition to the phonological system, and Charles Ogden (1932, 47), who studied oppositions as a theory of mind, have distinguished a specific type of binary opposition: *privative (or asymmetrical) opposition*. It refers to a relationship between two linguistic entities that differ in *one single feature*. Only one member of such opposition is an explicit exponent of the distinctive feature. This number is called *marked*. The second — *unmarked* — member does not contain any explicit indications of the presence of a semantic feature opposite to that contained in the semantics of the marked member (Ogden, 1932, 47; cited in Isačenko, 1961, 35).

Karcevskij (2027; 1929/1956), Jakobson (1932/1971, 79) and later Isačenko (1960, 1961) contributed to further developing the concept of privative opposition by applying it to morphology. They argue that grammatical information is organized as privative oppositions too. Drawing on the ideas of his predecessors, Isačenko defines the grammatical category as “единство двух (и не более!) взаимоисключающих друг друга по значению рядов форм” [the unity of two (and no more!) mutually exclusive in meaning series of forms] (Isačenko, 1961, 30, 35) distinguished by *one feature*. In the spirit of this teaching, Isačenko (1960, 1961) explains the category of UVoMs. The opposition of ИДТИ- vs. ХОДИТЬ-like verbs is privative. It is based on the distinctive feature *unidirectionality*. In the privative opposition *unidirectional vs. nondirectional verbs*, the unidirectional meaning encoded by ИДТИ-verbs is *marked*, while the nondirectional meaning encoded by ХОДИТЬ-like verbs is *unmarked*.

It is important to emphasize that, according to Isačenko and his predecessors, the “unmarked” member of the privative opposition “does not signal the absence of the attribute [expressed by the distinctive feature], but leaves this attribute unexpressed” (Isačenko, 1961, 36; cf. Ogden, 1932, 47, cited in Isačenko, 1961, 35). Hence, Isačenko’s choice of terminology: *unidirectional*

verbs are opposed not to *nonunidirectional* or *multidirectional*, but to *nondirectional verbs*. That means that nondirectional ХОДИТЬ-like verbs *do not signal directionality*. With respect to directionality, their meaning is fuzzy; therefore, they *can*, Isačenko argues, *express either directional or nondirectional motion in different contexts* (cf. Isačenko, 1960, 311-312). We could wonder to what extent the theory that openly admits that both members of the grammatical opposition ИДТИ- vs. ХОДИТЬ-like verbs occasionally express the same meaning (unidirectionality) can provide a reliable guide to choosing between these verbs if the single feature which differentiates them is the unidirectionality.

5.3 Semantic invariant and its relationship with contextual meanings and extra-linguistic reality

Another fundamental concept of structuralist linguistics is *invariant meaning*. It helps to understand how the meaning of a grammatical category is related to its multiple variations occurred in different speech contexts and to the extra-linguistic reality. To clarify his position, Isačenko (1961) resorts to the contemporary sign theories, among others, to the then-popular *Triangle of References* (Ogden & Richards, 1923). In keeping with this model, any sign has three essential elements: *designator*, *significator*, and *denotatum*. The *designator* is a physical expression. The *denotatum* is the extra-linguistic reality to which the sign refers. The *significator* is the general meaning of the sign; it is universal for all possible cases of use of the sign applied to different fragments of the extra-linguistic reality.

According to Isačenko, the meaning (*significator*) of a grammatical category is a *semantic invariant embracing all varieties of its possible contextual realizations* (cf. Isačenko, 1961, 32-35). Isačenko illustrates his conception of semantic invariant with the example of the ХОДИТЬ- vs. ИДТИ-like verbs to conclude the following:

“The invariant grammatical meaning of the verbs of motion such as бежать, идти, нести [ИДТИ-like variation for run, walk, carry] is [...] “unidirectionality,” contrasted with the “nondirectionality” of such verbs as бегать, ходить, носить [ХОДИТЬ-like variation for run, walk, carry]. All other “meanings” (including “multiplicity”/“not multiplicity,” “usually,” “performing an action in one go,” etc.) are just different instances of the invariant.” (Isačenko, 1961, 34; Cf. Isačenko, 1960, 300-305).

The concept of *unidirectionality* as *invariant meaning* of ИДТИ-like (vs. ХОДИТЬ-like) verbs was for Isačenko a smart solution for the logical puzzle, that is, the existence of a variety of contextual meanings associated to a variety of extra-linguistic motion events which, however, are expressed in Russian by the same word (the same verbal stem). Introducing a superior level of meaning (*significator*) above individual contextual meanings allowed him to abstract from the latter and avoid than the “traditional confusion” between the extra-linguistic reality (*gegenständliche Beziehung*) and semantic reality of the sign (*Bedeutung*) (Isačenko, 1961, 34). We can however ask to what extent this solution is suitable for L2 classroom. Can the invariant meaning (*directionality*) that is a product of abstraction from contextual meanings be a good tool for the practical choice of the right UVoM in a specific empirical context?

5.4 Unmarked member of the privative opposition does not have a direct contact to the extra-linguistic reality

It is also interesting how Isačenko describes the relationships between the members of privative oppositions and the extra-linguistic reality. Each member – marked and unmarked – is characterized by a specific relationship with denotatum. Isačenko calls it “dialectics of linguistic sign” (Isačenko, 1961, 36). The dialectics are that only the general grammatical meaning (invariant) expressed by the marked member “is directly related to some entities of extra-linguistic reality” (Ibid, 35). In this sense, the grammatical meaning of the marked member is “*motivated*.” While the meaning of the unmarked member is non-motivated since it has no direct connection to reality:

“The general grammatical meaning expressed by the forms of the unmarked member of the privative opposition ignores this extra-linguistic essence (real connection or relation), leaving it unexpressed [...] The grammatical value of a weak [= unmarked] member of an opposition should be recognized as “purely relational” or “intralinguistic.” The grammatical significance (value) of a weak member of the opposition is determined solely by the place of this member of the opposition in the system.” (Isačenko, 1961, 35, 40).

Thus, the meaning of nondirectional ХОДИТЬ-like verbs are not supposed to be directly connected to specific motion events we observe or are involved in a real world. How useful can a conceptual tool based on the assumption that the meaning of ХОДИТЬ-like verbs is detached from the reality be for learners of Russian who are constantly faced with the task of attributing either a ХОДИТЬ- or ИДТИ-like verb to specific motion events that they need to report?

5.5 Strong vs. weak speech positions and neutralization

The structuralist hypothesis of *semantic invariant* implies that not all contextual meanings (*variants*) are equal regarding their capacity to embody the universal meaning (*invariant*). This “invariant issue” was explained by Padučeva (2004) in her study on the semantic invariant of aspectual meaning in Russian. Among others, Padučeva clarifies the mental procedure to determine the semantic invariant of a grammatical category.

For example, to define the semantic invariant for each member – perfective and imperfective – of a typical Russian aspectual pair, the author suggests first revealing “the most natural speech context” for the specific grammatical meaning as opposite to less natural contexts (Padučeva, 2004, 7). She compares the distinction between more vs. less natural contexts to the distinction between “strong” vs. “weak” speech positions used in contemporary phonology (Ibid., 7). “To identify the lexical invariant of the aspectual variation, we must put aspectual form variation in its ‘strong position’” (Ibid., 8), expecting that in such position, the invariant meaning of aspect will be manifest in the clearest way. Thus, the most natural (strong) context for the Russian perfective verb is the position of retrospection (that of past tense), while for imperfective verbs, it is a synchronic perspective (position of presence).

Indeed, Padučeva's explanation could be found somewhat controversial in terms of procedure and conclusion: it is not clear on what basis one position is recognized as more “natural” than

the other. Nevertheless, it helps to understand the methodological approach behind Isačenko's effort to determine the semantic invariant of UVoMs. Structuralist approach assumes that there are "strong" speech positions in which the variant fully represents the invariant's features, and "weak" positions, a kind of gray semantic zones. Variants used in weak positions are distanced from the invariant to the extent that they can be confused (*neutralized*) with speech realizations of other linguistic signs. In phonology, the phenomenon of conditioned limitation on the capacity to distinguish linguistic signs is called "neutralization."⁵ The idea that grammatical forms may not differ in certain contexts was expressed by Karcevskij in his reflections on the asymmetry of the linguistic sign in connection with verbal aspects:

"We know that, in certain concrete situations, values as different as perfective and imperfective can cease to be opposites. In syntax, therefore, we need to study [...] in what concrete situations and according to what notions the value of a sign leads to its opposite." (Karcevski, 1929/1956, 23-24; cf. Karcevski, 1927, 118-119).

In the Prague manifesto, B. Trnka and his colleagues openly state that the "tasks of structural morphology" include the description of "morphological oppositions" and "their neutralization" (Trnka, 1957, 45).

Applying this structuralist principle to UVoMs, we must consider the usage of ИДТИ-like verbs in a speech context actualizing the contextual meaning "я в пути/я на пути в" [*I am on my way (to)*] as fully demonstrating the idea of unidirectional motion associated with ИДТИ-like stems, that is *progressive movement forward along a single line, observed at a given point in time*.

Example: Я сейчас еду в офис. Перезвоню, когда приеду. [I am on my way to the office. I will call you back when I arrive].

However, the same verb used in a speech context actualizing the contextual meaning "я собираюсь/я планирую" [*I am planning*] – does not express the invariant meaning with the same clarity.

Example: Я еду в Штутгарт на два дня. Вернусь в субботу, и мы сразу встретимся. [I am going to Stuttgart for two days. I will be back on Saturday, and we will meet right away].

This context is "weak" for ИДТИ-like verbs. Used in it, a ИДТИ-like verb encodes a "there and back/round trip motion" as part of "nondirectionality" associated with ХОДИТЬ-like verbs.

The same can be said about the context actualizing the meaning "регулярно я отправляюсь/направляюсь в" [*Regularly, I make a way to*]; it is a "однократное повторяющееся движение" in terms of Veličko (2018, 608). This context is also "weak" for ИДТИ-like verbs. It allows a neutralization (a confusion) with the meaning of ХОДИТЬ-like verbs.

Example: Каждое утро я еду в офис. [Every morning, I head/make a way to the office].
= Каждое утро я ежу в офис [Every morning, I go to the office].

⁵ The phenomenon of *neutralization* of invariants in weak positions was described as a property of privative (or asymmetrical) oppositions by Trubetzkoy (1939). In *neutralizable phonological oppositions*, there are speech positions where no opposition exists between two members; two phonemes are realized in the same speech variation (allophone). For example, the phonemes <t> and <d> are neutralized in the position of the absolute end of the word in Russian (кот = код). This position is "weak" for all paired voiced-voiceless consonants.

To what extent can the instructional approach based on a linguistic theory claiming that linguistic entities become undistinguishable in some contexts be suitable for teaching how to distinguish the contextual meanings of these entities to learners who do not have a native-speaker's linguistic intuition in the target language?

6. Discussion

6.1 Structuralist approach to UVoMs in the Russian L2 classroom

Danesi (2009) argues that

“the Prague School, adopted opposition theory as the basis of their approach to the study of language structure [...], thus establishing structuralism broadly as the primary modus operandi in linguistics and semiotics. [...] Indeed, no distinction was made between the term ‘structuralism’ and linguistics for several decades.” (Danesi, 2009, 13).

It was in the era dominated by structural linguistics that the approach to categorizing UVoMs based on the principle of privative binary opposition emerged in linguistics and was borrowed by the methodologists of Russian L2 instruction. The structuralist approach to UVoMs should be recognized as a consistent and innovative linguistic hypothesis per se. Many – yet not all – linguists still consider it quite appropriate for a scientific description of the meaning of UvoMs. Thus, Nessel (2000) argues that “it seems reasonable to assume a privative opposition in Trubetzkoy's (1939) sense, where unidirectional verbs are specified for directionality, while non-directional are not” (116). However, it seems also reasonable to question the value of pedagogical tools based on such linguistic hypothesis. There seems to be a gap between the goal and deep reasoning procedures underlying structuralist linguistic methodology, on the one hand, and L2 teaching and learning process, on the other hand.

6.1.1 The incompatibilities of mental procedures and goals

The reality that structural linguistics is interested in and deals with is the reality of the linguistic system (*the realm of signifier*). The mental procedure structural linguistics follows is interpreting the extra-linguistic reality (e.g., the reality of motion events) as it is reflected in an ensemble of utterances possible in the Russian language, in terms of the a priori preestablished category of privative binary opposition where only one member is granted with a clear reality-connected meaning. Despite the claim that this meaning is motivated by extra-linguistic reality, it is also an *invariant*, i.e., a product of abstraction from multiple contextual meanings. It manifests only in some contexts recognized as strong and becomes undistinguishable in others recognized as weak. The search for the invariant meaning – the ultimate goal of structuralist methodology – is motivated by the epistemological premises that linguistic information is organized as privative binary oppositions not only in linguistic theories but also in human minds and that all contextual usages of the same grammatical entity (a word or a verbal stem) must absolutely have a common grammatical meaning at a higher level of abstraction.

The mental procedures underlying teaching and learning an L2 (including how to report motion events) seem to be quite the opposite. The departure point is always the extra-linguistic reality (*the realm of denotatum*) and learners' personal experience of motion. The "reality" is understood as *empirical experience embodied in language and perceived from a human point of view*. Moreover, this experience is considered cross-national: it is common for all humans independently of the language they speak and therefore it can play an important instructional part in the L2 learning process⁶. Based on their experience, learners distinguish salient and intuitively perceivable features of motion events and use them as a 'hint' associated – not with a stem (!) – but with a specific *verbal form*, interacting with other elements of the utterance and expressing a specific contextual meaning: e.g., (*когда я*) *шёл в*, (*я уже*) *ездил в*, (*завтра я*) *иду в*, (*сейчас я*) *иду в*, (*я часто*) *хожу в*, (*я часто*) *езжу в*, (*я регулярно*) *еду в*. From this empirical perspective, it is pedagogically unprofitable that one motion experience (cf. *Я иду по улице. Завтра я иду в кино*) can be viewed as having a more pronounced connection to reality than other (cf. *Я часто хожу в рестораны. Вчера я ходил на концерт*) and one motion event can be confused with another.

The teacher must use a lot of virtuosity to convince learners that the ИДТИ-like verb used in the utterance A expresses a motion in one direction and not the same round-trip (just placed in the future) like the utterance B:

- A. Мы летим в Париж на все выходные. Мне удалось купить очень дешевые билеты в оба конца. Расскажу подробности в понедельник, когда вернусь [We are going to Paris for the whole weekend. I managed to buy very cheap round-trip tickets. I'll give you the details on Monday when I get back].
- B. В прошлом месяце я летал в Париж на выходные. Мне удалось купить очень дешёвый билет в оба конца. [Last month, we went to Paris for the whole weekend. I managed to buy very cheap round-trip tickets].

The teacher's attempt is doomed to failure not only because it conflicts with the "common sense" based on cross-national human perception of motion experience but also because of the methodology itself. It is grounded in the theory, which inherently implies the existence of contexts where opposed meanings (and therefore different motion events) are considered as linguistically non-differentiable.

Thus, rooted in the structuralist linguistics' methodology, the traditional directionality-based approach suggests a *deductive path*: it leads learners from the abstract category (invariant) of directionality associated with a verbal stem toward a concrete situation of motion in which the invariant must be identified, sometimes against the opposite evidence of contextual meaning. While L2 learners' natural cognitive path is rather *inductive*: it goes from a concrete situation, the learner needs to report, toward a specific verbal form expressing a specific meaning referring to this situation. Going abstract invariant is not at all necessary for successful verb selection.

⁶ In the understanding of the primordial role of the across-national extra-linguistic reality and experience as a point of departure in L2 learning, the Soviet Communication & Activity-based approach (коммуникативно-деятельностный подход; cf. Passov & Kuzovleva, 2010) fully coincides with the principles of the modern European action-based paradigm (cf. Pluskwa et al., 2009), as well as its predecessors and derivatives, such as the TPR approach (Asher, 1969), task- and project-based language teaching and learning transformational pedagogy (cf. Leaver & Campbell, 2022).

6.1.2 Compensatory strategies: less accurate although more intuitive terminology and paraphrasing

Since the 1970s, many Russian L2 methodologists have followed Isačenko's (1960) conception of directionality. Some of them (cf. Veličko, 2009; 2018) have used the original Isačenko's terminology *unidirectional vs. nondirectional verbs*. Others, most influential ones (cf. Muravyova, 1975; 1986; Bitextina & Judina, 1986; Bitextina et al., 1995), have favored the term *multidirectionality*, instead of *nondirectinality*, for the unmarked member (ХОДИТЬ-like verbs). The methodologists do not explain why deviating from the original – scientific – terminology.

In light of our study, we may see this deviation as a spontaneous response prompted by an intuitive acknowledgement that the structuralist directionality-based conception of UVoMs is not entirely compatible with the way L2 learners of Russian process motion events. Thus, the term *nondirectional motion* is more scientifically accurate, since it fits to the structural linguistic principle implying that only one member of the privative binary opposition is marked. However, the term *multidirectional motion* is more reality-driven and, therefore, more intuitive, and understandable for both L2 teachers and learners: from a simple (intuitive) human perspective, we cannot move without direction, whatever the latter means.

Apparently, for the same reason, all methodologists tend to compensate for the abstract rule based on directionality with elements of the situational approach. For example, Muravyova (1986) notes that

“the past tense forms ХОДИТЬ, ЕЗДИТЬ, ЛЕТАТЬ, etc. can convey the agent's movement in two directions, there and back, in which case their meaning is synonymous with that of the forms БЫТЬ, ПОБЫВАТЬ, ПОСЕТИТЬ, e.g., *Утром отец ездил на завод – Утром отец был на заводе*” (Muravyova, 1986, 55; cf. the same observations in Bitextina & Judina, 1986, 12-15; Veličko, 2018, 611).

Within the traditional directionality-based instruction of UVoMs, this paraphrasing technique is not applied systematically to all repertoire of contextual meanings and does not challenge the directionality-based rule. Paraphrasing is used to double-check learners' judgment about directionality. However, it provides insight into a possible alternative approach to teaching/learning UVoM, which we will briefly discuss in the next section.

6.2 Searching for an alternative - non-structuralist - approach to teaching VoMs

As mentioned above, in recent years, we have observed a growing number of attempts to propose alternative approaches to teaching VoMs grounded in an alternative – non-structuralist – linguistic conceptualization.

6.2.1 Context-oriented, item-based and experience-driven approaches to teaching VoMs

All alternative methodological approaches we could identify (see Bondarenko, in preparation) have the following common features:

- They all could be described as *context-* and *item-based*: they focus not on stems and their invariant meaning but on specific verbal forms with their specific contextual meanings manifest in specific communicative contexts.

- They avoid the category of *directionality* and propose sequences for introducing VoMs based on a combination of specific verbal forms involved into a typical narrative about a specific motion event instead of contrasting members of on binary oppositions (*Я иду – Я хожу*). Paying particular attention to the actual usage of language, they do not hesitate to introduce together prefixed and unprefixed VoMs in different tenses at the low-proficiency level if the communication reality requires that (Bondarenko, 2019; Castellví et al., 2022; Six, 2019; Soboleva, 2023).
- They rely on learners' *empirical experience of motion* and privilege teaching techniques that capitalize on and promote this experience, such as Total Physical Response (TPR), task-based language teaching (TBLT), game playing (Bondarenko, 2023), and learners' own storytelling, instead of "fill in the blanks" exercises encouraging students to finish other speakers' stories" (cf. Kendall, 2017, 8).

For example, Six (2019) suggests a storytelling-based method to introduce prefixed and unprefixed VoMs within "a narrative about a completed round trip within the sequence of events with parallel drawing of pictograms" (Six, 2019, 215): ХОДИЛ = ПОШЁЛ-ШЁЛ-ПРИШЁЛ and ЕЗДИЛ = ПОЕХАЛ-ЕХАЛ-ПРИЕХАЛ. Approaching VoMs instruction from a lexical (cf. Lewis, 1993) and task-based pedagogy's perspective, Castellví and colleagues (2022; Castellví & Markina, 2022; Markina, 2018) suggest the first systematic instruction on VoMs within a real-world related task of requesting/providing street directions (e.g., НАДО ИДТИ/ПОЙТИ/ПЕРЕЙТИ) and narration about the route taken. Some instructors (cf. Elliott & Yountchi, 2009; Weygandt, 2023) rediscover the TPR approach (cf. Asher, 1969, 16) to apply it to teaching VoMs.

6.2.2 A paraphrasing-based approach: *Semantic Labeling*

It is worth mentioning separately the efforts to build a teaching method based on paraphrasing, which we mentioned above as a compensatory strategy within the traditional directionality-based approach. Bondarenko (2019; 2023) suggests a method based on *Semantic Labeling* integrated into *Narrative-communicative Frames*. *Semantic labeling* is a paraphrasing, in the target language (Russian), the contextual meanings of a UVoM encoding a specific motion event by considering the essential features (descriptors) of the event, which allows one to differentiate it from others. Visualized as "verbal labels" with pictographic support, the descriptors fall into two series (Figure 1).



Figure 1: Two series of descriptors used in the *Semantic Labeling* approach (Bondarenko, 2023, 115).

The first series refer to the manner of motion: 1) ПЕШКОМ или НЕВАЖНО КАК, ПОТОМУ ЧТО МЫ В ГОРОДЕ, 2) НА ТРАНСПОРТЕ В ГОРОДЕ или ПОЕЗДКА В ДРУГОЙ ГОРОД, В ДРУГУЮ СТРАНУ. The second series includes descriptors combining temporal, aspectual, pragmatic and real-world features: 1) Я БЫЛ там/Я ПОСЕТИЛ это место; 2) Я БЫВАЮ/БЫВАЛ/БУДУ БЫВАТЬ там периодически; 3) Я ПЛАНИРУЮ ПОСЕТИТЬ это место/Я СОБИРАЮСЬ туда; 4) Я НА ПУТИ В...⁷. Combinations of labels from both series provide instructional tools that connect a specific form of a UVoM and the context in which the form occurs, thereby suggesting a path for developing desired mental constrictions (Figure 2).

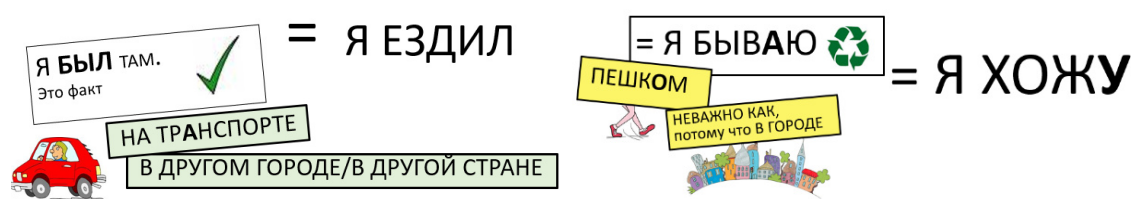


Figure 2: Examples of combining semantic labels to define contextual meanings of a UVoM (Bondarenko, 2023, 115).

The narrative-communicative frame is a combination of thematic features, communicative functions, and pragmatic intentions in which a narration about a specific motion event typically occurs. The narrative-communicative frame and the learner's needs and proficiency level govern a combination of contextual meanings (semantic labels) that we can address in one learning session. For example, the meanings Я РЕГУЛЯРНО ЕЗЖУ combined with ПОСЛЕДНИЙ РАЗ Я ЕЗДИЛ (labels: Я БЫВАЮ + Я БЫЛ + ПОЕЗДКА В ДРУГУЮ СТРАНУ ИЛИ ДРУГОЙ ГОРОД) and Я ЕДУ/ПОЕДУ (label: Я СОБИРАЮСЬ) can be introduced as part of the topic МОИ ПУТЕШЕСТВИЯ taught at a low proficiency level, such as A.1. To be successfully acquired, these contextual meanings do not have to be contrasted with others, such as Я ХОЖУ or Я ИДУ belonging to different communicative-narrative frames.

6.2.3 Cognitive linguistics as the foundation for alternative approaches

Some may confuse the rejection of the category of directionality with a rejection of the principle of scientificity. The traditional directionality-based approach is rooted in a although controversial but well-known and respected linguistic theory. What do the Semantic Labeling and other alternative approaches rely on? We argue (Bondarenko, 2023) that the alternative approaches converge with the principles of cognitive linguistics, that has inspired L2 pedagogy since several

⁷ The repertoire of descriptors varies according to contextual meanings the teacher deems important for the curriculum. For example, we can add the semantic label СПОСОБНОСТЬ. Я МОГУ/Я УМЕЮ to convey the meaning of ХОДИТЬ-like verbs referring to the ability to perform movement in a certain manner (e.g., Я плаваю хорошо. Ребёнок ещё не ходит). The semantic label Я РЕГУЛЯРНО ОТПРАВЛЯЮСЬ (туда) и Я РЕГУЛЯРНО ВОЗВРАЩАЮСЬ (оттуда) could be used to clarify the meaning of ИДТИ-like verbs referring to “однократное повторяющееся движение” (Veličko, 2018, 608) (e.g., Каждый день я еду в офис). The semantic label ДВИГАЮСЬ БЕЗ ЦЕЛИ/Я ГУЛЯЮ ПО/Я ПУТЕШЕСТВУЮ ПО could clarify the meaning of ХОДИТЬ-like verbs referring to “random motion in different directions” (Gor et al., 2010, 365).

decades (cf. Littlemore, 2009). Cognitive linguistics' views language as a product of physical interaction with the world (cf. Littlemore, 2009, 1; Fisher, 2010, 45) and language acquisition as "use-based". That means that "a language is learned 'bottom-up' through exposure to usage events," grounded into "a fine-grained, context-dependent conceptualization" (Taylor, 2006, 574). Focused on how extra-linguistic experience gradually becomes conceptualized in the human mind, cognitive linguistics reviews traditional linguistic notions. Thus, it favors the notion of *construction* over *grammatical category* and *grammar rules*. Unlike a grammar rule, *construction* assumes that grammatical information is organized and stored in the human mind in the form of embodied prelinguistic structures of experience ("image schemata") and linguistic "prototypes" (cf. Goldberg, 2006, 5) rather than in the form of abstract invariant. Thus, cognitive linguistics can provide a theoretical linguistic foundation for alternative teaching Russian VoMs.

6.3 Reconsidering the relationship between 'scientific grammar', 'pedagogical grammar' and 'teaching methodology'

The epistemological analysis of the scientific roots underlying the traditional methodological approach to teaching UVoMs shows the path toward re-examining our understanding of the relationship between three connected areas, such as 'scientific grammar' (linguistic theories), 'pedagogical grammar,' and 'teaching methodology.' Traditionally, we tend to consider linguistic aspects of L2 instruction presented in pedagogical grammar as a field of knowledge separated from and independent of teaching methodologies. Within this - rather essentialist - view, the linguistic aspects of L2 learning refer to scientifically proven knowledge about language structures. This knowledge is 'objective' and unchangeable. In contrast, the teaching methodology refers to how the given linguistic information is delivered in the L2 classroom. This part of L2 instruction is 'subjective' and can vary depending on methodological trends and individual teaching styles. The example of URoM demonstrates that the linguistic and methodological aspects of L2 learning are more deeply connected than one might think. The preference granted to one linguistic theory over another to conceptualize the verbs influences the methodological solutions. The structuralist philosophy of privative opposition inspires and supports the traditional teaching approach based on deductive mental path and focused on contrasting members of binary oppositions: unidirectional vs. nondirectional pairs. An alternative view on the semantics of UVoM from the cognitive linguistics perspective supports alternative item-based and context-related and experience-driven teaching approaches.

7. Conclusion

The study has demonstrated that the traditional directionality-based approach to teaching UVoMs is deeply rooted in the methodological tenets of European post-Saussurean structural linguistics and specifically related to the concept of *privative (asymmetrical) opposition*. The structuralist way of conceptualizing UVoMs, being a legitimate linguistic hypothesis, is not, however, the best tool for teaching and learning UVoMs in the L2 classroom because of deep epis-

temological incompatibilities between structuralist methodology and L2 teaching and processing at the mental procedures level. Searching for universal semantic invariants associated with specific morphemes, structuralist linguistics abstracts from contextual factors and fails to provide an easily applicable guide to choosing the correct UVoM. Metaphorically speaking, the linguistic category of directionality brought to the L2 classroom turns out to be, in many senses, a lever that is heavier than the weight it is supposed to help lift.

In response to dissatisfaction with the traditional approach, more conservative Russian L2 educators have introduced some compensatory strategies (such as simplified terminology and paraphrasing) within the directionality-based approach, while more radical ones have proposed alternative methods (such as *Semantic Labeling*), which are situation-based, item-focused, and experience-driven, and avoid the concept of directionality. Converging with the principles of cognitive linguistics, the alternative approach seems to be able to make up for the shortcomings of the traditional approach and offer a more intuitive methodology for teaching UVoMs.

The study has also demonstrated the benefit of epistemological reflection on the linguistic background of the pedagogical grammar we use in L2 classrooms. Contrasting these two connected, although distinct fields of knowledge can help evaluate the pedagogical values of our methods and validate our methodological insights and innovations. Further exploring linguistic theoretical foundations for alternative teaching Russian VoMs is the next stage of the study presented.

References

- Apresjan, I. = Апресян, Ю. (1966). *Идеи и методы современно структурной лингвистики*. Просвещение.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53(1), 3–17.
- Bernitskaïa, N. (2017). Винни Пух ходил в гости к Пятачку. Вернулся ли он домой? Problème de l’aller-retour. In V. Beliaikov, & C. Bracquenier (dir.). *Contribution aux études morphologiques, syntaxiques et sémantiques en russe* (43–56). Presses universitaires du Midi.
- Bernitskaïa, N. = Берницкая, Н. (2019). О грамматической оппозиции глаголов движения типа ИДТИ/ХОДИТЬ в русской языке, *Вопросы языкознания*, 1, 75–93. DOI: 10.31857/S0373658X0003596-4.
- Besse, H. (2010). La “méthode Marchand” ou le parcours professionnel d’un chargé de cours à l’EPPFE durant l’entre-deux-guerres, *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, 44.
- Beuls, K., Knight, Y. & Spranger, M. (2019). Russian verbs of motion and their aspectual partners in Fluid Construction Grammar, In J.L. Steels & K. Beuls (eds.), *Case Studies in Fluid Construction Grammar: The Verb Phase* (129–147). Benjamins.
- Bitextina, G. A. & Judina, L. P. = Битехтина, Г. А. & Юдина, Л. П. (1986). *Система работы по теме “Глаголы движения.”* Русский язык.
- Bitextina et al. = Битехтина Г. А., Клубукова Л. П. и Фролина, А. В. (1995). *По-русски - без ошибок! Пособие по грамматике русского языка для иностранных учащихся.* МГУ
- Vogomolova, A. N. & Petanova, A. J. = Богомолова, А. Н. & Петанова, Л. П. (2008). *Приходите! Приезжайте!... Пролетайте!* Златоуст.
- Bondarenko, M. (2022). Representation of Motion and Direction in Russian speakers: toward an alternative method of teaching Russian basic verbs of motion. Paper presented at the annual conference of the AATSEEL, February 18-20, 2022, Philadelphia, USA.
- Bondarenko, M. (2023). Learning motion verbs through a board game. Insights from a cognitive linguistics perspective. In S. Nuss & V. Kogan (eds.), *Dynamic Teaching of Russian. Games and Gamification of Learning* (107–137). Routledge.

- Bondarenko, M. (in preparation). *Cognitive linguistics and emergent alternative approaches to teaching and learning Russian verbs of motion*. Manuscript in preparation. *Russian Language Journal*, 76(1). Special issue on Russian verbs of motion.
- Castellví, J. & Markina, E. (2022). The efficiency of task-supported and task-based approaches in teaching the verbs of motion in Russia [Conference talk]. *9th international conference on task-based language teaching*. Innsbruck, Austria, August 30, 2022.
- Castellví, J., Markina, E., & Gamirova, D. (2022). Обучение глаголам движения в практическом курсе РКИ на основе целевых заданий (ТБЛТ) [Выступление на конференции]. Русский язык в новейших межкультурных и глоттодидактических исследованиях. Belostok, Poland, June, 2022.
- Danesi, M. (2009). Opposition theory and the interconnectedness of language, culture, and cognition. *Sign Systems Studies*, 37(1/2), 11-42. 10.12697/SSS.2009.37.1-2.02
- de Rivarol, A. (1991/1784). *De l'universalité de la langue française*. Obsidiane.
- Elliott, E. & Yountchi, L. (2009). Total physical response and Russian multi-and-unidirectional verbs of motion: a case study in acquisition. *The Slavic and East European Journal*, 53(3), 428–450.
- Fisher, K. (2010). Quantitative methods in Cognitive Semantics. Introduction to the volume. In D. Glynn & K. Fisher (eds.), *Quantitative Methods in Cognitive Semantics: Corpus-Driven Approaches* (43–62). De Gruyter Mouton.
- Fontaine J. (1973). Sur la nature de l'opposition dans la catégorie dite des verbes de mouvement en russe contemporain. *Revue des études slaves*. T. 49: Communications de la délégation française au VIII^e Congrès International des slavistes (Varsovie, 21–27 août, 1973), 147–158.
- Fontaine J. (1983). *Grammaire du texte et aspect du verbe en russe contemporain*. Institut d'Études Slaves.
- Footo I. P. (1967). *Verbs of motion. Studies in the Modern Russian Language*. Cambridge University Press.
- Forsyth J. (1963). The Russian verbs of motion. *Modern Languages*, 44(4), 147–152.
- Forsyth, J. (1970). *A Grammar Aspect. Usage and Meaning of the Russian Verb*. Cambridge University Press.
- Gagarina, N. (2009). Verbs of motion in Russian: An acquisitional perspective. *The Slavic and East European Journal*, 53(3), 451–470.
- Gepner, M. (2016). The semantics of motion verbs in Russian. *Baltic International Yearbook of Cognition, Logic and Communication*, 11(3). doi.org/10.4148/1944-3676.1105
- Germain, C. (2018). *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages. Theory and Practice*. Cambridge Scholars Publishing.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work: The nature of generalization in language*. Oxford University Press.
- Gor, K., Cook, S., Malyushenkova, V. & Vdovina, T. (2009). Verbs of motion in higher proficient learners and heritage speakers of Russian. *The Slavic and East European Journal*, 53(3), 386–408.
- Gor, K., Cook, S., Malyushenkova, V. & Vdovina, T. (2010). Russian verbs of motion: Second language acquisition and cognitive linguistics perspectives. In V. Hasko & R. Perelmutter (eds.), *New Approaches to Slavic Verbs of Motion* (361–381). John Benjamins.
- Hasko, V. (2009). The locus of difficulties in the acquisition of Russian verbs of motion by highly proficient learners. *The Slavic and Eastern European Journal*, 53(3), 360–385. <http://www.jstor.org/stable/40651162>.
- Isačenko, A. V. = Исаченко, А. В. (1960). *Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким*. Морфология I-II. Издание второе. II. Bratislava. Vid. Slovenskej Akadémie Vied.
- Isačenko, A. V. = Исаченко А. В. (1961). О грамматическом значении, *Вопросы языкознания*, 1, 28–43.
- Isačenko, A.V. = Исаченко, А. В. (1963). Бинарность, привативные оппозиции и грамматические значения, *Вопросы языкознания*, 5, 39–56.
- Isačenko, V. = Исаченко, В. (2014). Мой отец и я. Осколки. *Литературно-художественный и культурологический журнал*, 57–60. <http://www.mecenat-and-world.ru/57-60/isachenko.htm> (28.05.2024)
- Israeli, A. (2017,). Why can't we teach verbs of motion? [Conference talk]. The 2017 AATSEEL conference, San Francisco, USA. <https://www.aatseel.org/100111/pdf/abstracts/1327/Israeli.pdf>
- Ivanova, V. J. = Иванова В. Я. (2010) *Система повторения и дальнейшего изучения глаголов движения*. СПбГАЗУ.
- Jakobson, R. (1932/1971). Zur Struktur des russischen Verbumb. Charisteria Guilelmo Mathesio oblata, 74–84. Prague: Prazsky Linguisticky Krouzek.
- Kagan, O. (2007). On the Semantics of Verbs of Motion in Russian. In Yehuda Falk (ed.) *Proceedings of IATL*, 23, 1–15.

- Kagan, O. (2010). Aspects of Motion: On the semantics and pragmatics of indeterminate aspect. In V. Hasko & R. Perelmutter (eds.), *New approaches to Slavic verbs of motion* (141–162). Benjamins.
- Karcevski, S. (1927/2004). *Système du verbe russe. Essai de linguistique synchronique*. Nouvelle édition enrichie d'inédits, commentée et préfacée par I. Fougeron, J. Breuillard et G. Fougeron. Institut d'Études Slaves, 2004. (Karcevski S. *Système du verbe russe. Essai de linguistique synchronique*. Prague: Legiografie, 1927.)
- Karcevski, S. (1929). Du dualisme asymétrique du signe linguistique, *Travaux du Cercle linguistique de Prague*, t. I, 88–93.
- Kendall, M. (2017, February). Teaching Russian Verbs of Motion through Early Cinema. BLC Fellows Reports Online. Berkeley Language Center.
- Launer, M. (1987). The Semantic Structure of the Verbs of Motion in Russian, *Russian Language Journal/ Русский язык*, 41(140), 77–105.
- Leaver, B. & Campbell, C. (2020). The Shifting Paradigm in Russian Language Programs from Communicative Language Teaching to Transformative Language Learning and Teaching. In E. Dengub, I. Dubinina & J. Merrill (eds). *Art of Teaching Russian* (247–262). Georgetown University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publication.
- Littlemore, J. (2009). Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. Palgrave Mcmillan.
- Mahota, W. J. (1996). *Russian Motion Verbs for Intermediate Students*, Yale University Press.
- Marchand, Louis (1913). Les lois d'acquisition du langage [titre du sommaire]; Des rapports entre les langues vivantes enseignées directement et la langue maternelle. Procédés d'acquisition et exercice de comparaison [titre dans la revue], *Les Langues Modernes*, 11, 598–602.
- Marchand, L. (1914). L'enseignement scientifique des langues vivantes : rôle du phonographe, *Les Langues Modernes*, 8, 456–467.
- Marchand, L. (1920). Le premier livre de français ou la famille Dupont. Première partie. Imprimerie J. Mersch.
- Marchand, L. (1927). L'enseignement des langues vivantes par la méthode scientifique. *Extrait du Bulletin de la Société française de Pédagogie de juin 1927*. Imprimerie Coueslant.
- Markina, E. (2018). *Comparing Focus on Forms and Task-Based Language Teaching in the Acquisition of Russian as a Foreign Language*. PhD Thesis. University of Barcelona.
- Muravyova, L. (1975). *Verbs of Motion in Russian*. Russky Yazyk Publishers.
- Muravyova, L. (1986). *Verbs of motion in Russian*. Russky Yazyk Publishers.
- Nagajceva, N. I. = Нагайцева, Н. И. (2019). *Видо-временные значения и словоизменение глаголов. Способы глагольного действия. Учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных студентов*. Харьковский национальный технический университет.
- Nesset, T. (2000). Iconicity and prototype: A new perspective on Russian verbs of motion. *Scando-Slavica*, 46, 105–119.
- Nesset, T. (2008). Path and Manner: An image-schematic approach to Russian verbs of motion. *Scando-Slavica*, 54(1), 135–158.
- Nesset, T., & Janda, L.A. (2022). Securing strategic input for L2 learners: Constructions with Russian motion verbs, In H. C. Boas (ed.), *Directions for pedagogical construction grammar. Learning and teaching (with) constructions* (161–178). De Gruyter Mouton.
- Ogden, C. K. (1932). *Opposition, A Linguistic and Psychological Analysis*. London.
- Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1923). *The Meaning of Meaning*. Harcourt, Brace.
- Padučeva, E. = Падучева, Е. (2004). О семантическом инварианте видового значения глагола в русском языке. *Русский язык в научном освещении*, 2(8), 5–16.
- Raškina, E. = Пашкина Е. С. (2007). Глаголы движения русского языка: концептуально-терминологический аппарат // Вестник ПСТГУ. III Филология, 3(9), 33–42.
- Passov E. I. & Kuzovleva, N. E. = Пассов Е. И. & Кузовлева Н. Е. (2010). *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного*. Русский язык: Курсы.
- Pavlenko, A. & Volynsky, M. (2015). Motion Encoding in Russian and English: Moving beyond Talmy's Typology. *Modern Language Journal*, 99(1), 32–48.
- Pluskwa, D., Willis, D. & Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite! Puren (ed.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (205–232). Maison des langues.

- Puren, C. (1998). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures, ELA, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 109 (janvier-mars), 9–37.
- Raxilina, E. (2004). There and back: the case of Russian “go,” *Glossos*, 5, 1–34.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale* (Eds. By Charles Bally & Albert Sechehaye). Payot.
- Six, I. (2019). “V kakom kontekste?” *Russian Language Journal*, 69 (Special Issue: In Honor of Olga Kagan), 213–234.
- Skvortzova, G. N. & Poliakov, V. N. = Скворцова, Г. Н., и Поляков, В. Н. (2021). Глаголы движения без ошибок. Русский язык: Курсы.
- Slobin D. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In S. Strömquist & L. Verhoeven (eds.), *Relating events in narrative: Vol. 2. Typological and contextual perspectives* (219-257). Lawrence Erlbaum.
- Soboleva, V. (2023). Rethinking of semantic values of Russian motion verbs and methodology of their teaching. Preprint. ResearchGate.
- Stilman, L. (1951). *Russian Verbs of Motion*. King's Crown Press.
- Stilman, G., Stilman, L. & Harkins, W. E. (1972). *Introductory Russian Grammar*. John Wiley & Sons.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics: Vol. II: Typology and process in concept structuring*. MIT Press.
- Trnka, B. = Трнка, Б. и др (1957). К дискуссии по вопросам структурализма, *Вопросы языкознания*, 3, 44–51.
- Trubetzkoy, Nikolai (1939). *Grundzüge der Phonologie* (= *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*. 7). Prag [postum], translated by C. Baltaxe as *Principles of Phonology*, University of California Press.
- Veličko, A.V. = Величко, А.В. (ред.) (2009). *Книга о грамматике. Русский языка как иностранный*. 3е издание. Издательство МГУ.
- Veličko, A.V. = Величко, А.В. (ред.) (2018). *Книга о грамматике. Для преподавания русского языка как иностранного*. Златоуст.
- Wertz, C. A. (1979). An Alternative Way of Teaching Verbs of Motion in Russian. *Russian Language Journal/Русский язык*, 33(116), 52–62.
- Weygandt, S. (submitted manuscript). From Gesture to Coded Knowledge: Rediscovering TPR when Teaching Russian Verbs of Motion in an Outdoor Classroom, *Russian Language Journal*, 76(1). Special issue on Russian verbs of motion.
- Zaliznjak, A. & Šmelev, A. = Зализняк, А., & Шмелев, А. (2000). *Введение в русскую аспектологию*. Языки русской культуры.

Bojan Prosenjak, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

Sandra Marman, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Hrvatska

Učinak učestalosti provedbe ispita na izvedbu učenika hrvatskog kao stranog jezika

Constructing a valid, reliable, authentic, interactive, impactful and practical language test can be a daunting task, especially if one tries to harmonise it with the CEFR. When assessing students' performance on an achievement test, the question arises whether it is preferable to administer shorter tests more often, or one comprehensive test at the end of a teaching unit. The latter option corresponds to one research group that claims that students' performance is better when such tests are administered, but is in contrast to another group with the opposite results. However, a third group indicates that testing frequency does not have a significant effect on students' performance, nor is there a universally appropriate test length. Another possible effect on students' performance are their attitudes towards test length and testing frequency and their effect on performance. Therefore, the goal of this study is to compare the performance of students on progress achievement tests (PAT) and on a final comprehensive test (FCT), as well as to analyse their attitudes towards test length and testing frequency. The participants of the study were 14 Ukrainian students of Croatian as a Second Language at A1 level in Croatia. Our results show that, although the participants show their overall preference to taking PATs, which is in accordance with the results of Vaessen et al. (2017) and Öncül (2017), their performance was insignificantly better in an FCT than in PATs in all the sections apart from the writing production, which is in line with the research by Mines (2014) and Prosenjak (2020), and in part contrary to the results of Bangert-Drowns et al. (1991) and Gholami i Moghaddam (2013).

Keywords: achievement test, test performance, test length, testing frequency, attitudes towards test length and testing frequency

Izrada valjanog, pouzdanog, autentičnog, poticajnog, utjecajnog i praktičnog jezičnog ispita izazovan je zadatak, naročito ako ga se nastoji uskladiti sa ZEROJ-em. Kada je riječ o procjeni izvedbe učenika ispitom postignuća, postavlja se pitanje je li bolje češće provoditi kraće ispite ili na kraju određenog obrazovnog razdoblja provesti jedan sveobuhvatan ispit. Potonja je mogućnost u skladu s rezultatima jedne skupine istraživanja koja navode da ispitanici tada postižu bolje rezultate, no u suprotnosti je s rezultatima druge skupine. Međutim, treća ukazuje na to da učestalost provedbe ispita nema značajan učinak na izvedbu ispitanika te da ne postoji točna dužina ispita koja bi se smatrala prikladnom. Pritom su važni i stavovi ispitanika o dužini ispita i učestalosti ispitivanja koji mogu imati učinak na izvedbu. Stoga se ovim istraživanjem usporedila izvedba ispitanika na kraćim ispitima postignuća (KIP) i na sveobuhvatnom ispitivanju postignuća (SIP) te su se analizirali njihovi stavovi prema dužini ispita i učestalosti ispitivanja. U istraživanju je sudjelovalo 14 polaznika nastave hrvatskog kao stranog jezika kojima je materinski jezik ukrajinski i koji pohađaju nastavu na razini A1 u Hrvatskoj. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da iako su sudionici skloniji polaganju KIP-ova, što je u skladu s rezultatima Vaessena i sur. (2017) te Öncül (2017), njihova je izvedba bila neznatno bolja na SIP-u nego na KIP-ovima u svim dijelovima osim u dijelu pisane proizvodnje, što je u skladu s istraživanjima Mines (2014) i Prosenjaka (2020), a djelomično u suprotnosti s rezultatima Bangert-Drowns i sur. (1991) te Gholami i Moghaddama (2013).

Ključne riječi: ispit postignuća, izvedba na ispitu, dužina ispita, učestalost ispitivanja, stavovi o dužini i učestalosti ispitivanja



1. Uvod

Istraživanja provjere jezičnog znanja učenika sve su brojnija, a uz njih se vežu i različiti pojmovi u hrvatskom jeziku, primjerice ocjenjivanje, procjenjivanje, provjeravanje, ispitivanje, mjerenje, vrjednovanje. U kontekstu procjenjivanja i vrjednovanja u hrvatskom jeziku Jelaska i Cvikić (2008) raspravljaju o nazivima procjenjivanje, vrjednovanje i provjeravanje, pri čemu se naziv procjenjivanje (eng. *assessment*) odnosi na „davanje suda o korisnikovom jezičnom znanju i umijeću“, a osim na temelju jezičnog ispita korisnika stranog jezika može se procjenjivati promatranjem u različitim jezičnim djelatnostima (ibid., 124). Tomu treba dodati da se korisnik ne procjenjuje na temelju očekivanja, nego prema tomu kako i koliko zna. Vrjednovanje se (eng. *evaluation*) također odnosi na davanje suda o korisnikovu jezičnom znanju i umijeću, ali i o uspješnosti programa koji je korisnik završio, pa ono može „uključivati i samu primjerenost načina procjenjivanja u odnosu na okolnosti ili razvijanje njegova znanja, smislenosti toga procjenjivanja i slično“ (ibid.). Provjeravanje se, pak, odnosi na procjenjivanje, odnosno davanje suda o korisnikovom znanju, na temelju očekivanja. U vezi s tim, Jelaska i Cvikić (ibid., 22) govore o engleskom nazivu *achievement assessment* jer se provjeravanjem može provjeriti je li korisnik ostvario očekivano postignuće.

U ovom će se radu pojam procjenjivanje upotrebljavati u užem smislu zato što ispiti postignuća procjenjuju postignuće ispitanika, što je u skladu s Bagarić Medve i Škarica (2023), koje za ovaj vid procjenjivanja kažu da se primjenjuje za procjenu razine znanja i sposobnosti ispitanika s pomoću ljestvica za procjenjivanje te se isprepliće s pojmom ispitivanja (eng. *testing*; usp. Kramer, 2013). Nasuprot tomu, pod procjenjivanjem u širem smislu *Zajednički europski referentni okvir za jezike*, odnosno ZEROJ (Council of Europe, 2001) podrazumijeva procjenjivanje jezičnog umijeća (eng. *language proficiency*) korisnika jezika te napominje da su svi ispiti oblici procjenjivanja, ali da postoje i mnogi drugi oblici koji nisu ispiti, primjerice kontrolni popisi, nastavnikovo promatranje učenika i dr.

U kontekstu hrvatskog (kao inog) jezika istraživanja procjenjivanja i vrjednovanja znanja učenika usmjerena su na izradu jezičnih ispita (Ferbežar & Požgaj-Hadži, 2008), standardiziranih razredbenih ispita (Cvikić & Bošnjak, 2008), službenu provjeru poznavanja inojezičnog hrvatskog (Udier & Jelaska, 2008) te na sustave ocjenjivanja (Novak-Milić & Barbaroša-Šikić, 2008) i vrjednovanje statističkom analizom (Valdevit & Jelaska, 2008). Međutim, nastavnici se jezika svakodnevno suočavaju s problemom kako objektivno i učinkovito procjenjivati postignuće svojih učenika, pa tako i oni koji poučavaju hrvatskom kao stranom jeziku. Upravo su u tu svrhu dosad primijenjeni različiti ispiti, a oni koji se primjenjuju kako bi se utvrdilo u kojoj su mjeri učenici ispunili ciljeve koje im je postavio određeni tečaj, odnosno koliko su dobro ovladali određenom vještinom ili gradivom, nazivaju se ispitima postignuća (usp. Anastasi, 1976; Hughes, 1989; Bagarić Medve, 2011, 2023).

2. Teorijske postavke

Pri izradi svakog jezičnog ispita valja se voditi njegovim temeljnim svojstvom – korisnosti, odnosno primjenom za koju je određeni ispit namijenjen, tj. krovnim svojstvom koje u sebi

objedinjuje šest zasebnih svojstava, a to su pouzdanost, valjanost konstrukta, prirodnost ili autentičnost, poticajnost, utjecajnost te izvedivost ili praktičnost (Bachman & Palmer, 1996)¹. Iako krovno svojstvo korisnosti ispita u sebi objedinjuje ovih šest svojstava, Bachman i Palmer (1996) ističu kako se dvama od njih, pouzdanosti i valjanosti, ipak treba prvenstveno voditi pri izradi svakog ispita jer ona daju potporu za primjenu rezultata na ispitu kao temelj za donošenje određenih zaključaka ili odluka. Također, na valjanost ne treba gledati kao na opće svojstvo ispita niti pretpostavljati da može biti potpuna, već kao na stupanj do kojeg dokazi i teorija podupiru tumačenja rezultata ispita koja proizlaze iz namijenjenih primjena ispita, kao što ističe Shepard (2016) oblikujući najnoviju definiciju valjanosti.

Nadalje, autentičnost ili prirodnost ispita predstavlja „jamstvo da ispitni zadatci odgovaraju jezičnim zadacima izvan samog ispita i da se rezultat ostvaren na ispitu može proširiti na rezultat i njegovo tumačenje u ciljnoj primjeni jezika“ (Bachman, 2005, 26). Poticajnost ispita, prema Fulcheru i Davidsonu (2007), podrazumijeva stupanj do kojeg su pojedinačna obilježja ispitanika, poput jezične sposobnosti, pozadinskog znanja, motivacije i dr., uključena prilikom polaganja ispita. Utjecajnost se, pak, definira kao „stupanj kojim ispit potiče ispitanikove sposobnosti koje želimo mjeriti“ (Udier & Jelaska, 2008, 250), a prema Bachmanu i Palmeru (1996) i Bachmanu (2005), ona uključuje povratni učinak, odnosno učinak na poučavanje, kao i načine na koje primjena ispita utječe na pojedince (ispitanike, korisnike ispita i donositelje odluka, među kojima su i nastavnici, ali i šire – na razredne i poslovne kolege ispitanika, buduće poslodavce ispitanika i dr.), institucije, obrazovni sustav i društvo u cjelini. Naposljetku, Fulcher i Davidson (2007) navode da se izvedivost bavi provedbom ispita, a ne značenjem ispitnih rezultata.

Pri izradi jezičnih ispita, nije dovoljno uzeti u obzir samo njihova svojstva, već se također postavlja pitanje ima li dužina tih ispita te učestalost njihove provedbe određeni učinak na procjenjivanje, odnosno na postignuće ispitanika. Upravo su se zato provodila različita istraživanja kako bi se utvrdilo može li se svrha ispitivanja postići provedbom ispita različitih dužina i različitom učestalosti. Kao što Burton (2006) zaključuje u svojem pregledu literature, ne postoji određena dužina ispita koja se može smatrati prikladnom. Međutim, prema istraživanju Ackermana i Kanfer (2009) te Jensen i sur. (2013), izvedba ispitanika na dužim ispitima bila je bolja, iako je primijećen sve veći subjektivni kognitivni umor kako se dužina ispita povećavala. Ti su rezultati također pokazali da su razlike među osobnostima učenika, interesima, motivacijama, stilovima učenja i strategijama polaganja ispita značajnije od dužine ispita ili vremena provedenog na ispitu. Wells i Wollack (2003), čiji su rezultati pokazali da duži ispiti dovode do veće pouzdanosti, savjetuju da se prije razmatranja o produženju ispita u obzir moraju uzeti vremensko ograničenje i mogući umor ispitanika.

Mogući učinak dužine ispita na izvedbu ispitanika manje se istraživao od učinka učestalosti ispitivanja. Naime, mnoga su se istraživanja usredotočila na formativno procjenjivanje, za koje Bagarić i Škarica (2023, 456) navode sljedeće:

Svrha mu je prikupiti informacije o napredovanju učenika u postizanju obrazovnih ishoda koje, s jedne strane, nastavniku daju uvid u postojeće stanje u vezi s razinom ovladanosti obrađenog jezičnog sadržaja, a s druge strane pomažu učeniku da promišlja o svojem

¹ Usp. McNamara, 2000; Bachman, 2005; McNamara & Roever, 2006; Fulcher & Davidson, 2007; Udier & Jelaska, 2008; Kraš & Miličević, 2015; Shepard, 2016; Chapelle & Lee, 2021.

napredovanju i potencijalnim problemima te načinima kako ih riješiti i unaprijediti svoje učenje.²

Premda se u našem istraživanju ne ispituje učinak ovog načina ispitivanja na izvedbu ispitanika, već je težište stavljeno na usporedbu rezultata ispitanika na jednakom ispitu postignuća podijeljenom na dijelove i na sveobuhvatnom, valja prvo izdvojiti neka od istraživanja vezanih za učestalost i dužinu provedbe ispita.

Istraživanja koja su proveli Mines (2014) i Prosenjak (2020) ukazuju na to da učestalost ispitivanja ima malen utjecaj na prosječnu ili konačnu ocjenu učenika. Međutim, rezultati do kojih su došli Gholami i Moghaddam (2013) pokazali su da je izvedba učenika koji su polagali tjedne ispite u sklopu formativnog procjenjivanja bila bolja na završnom ispitu postignuća od onih koji su polagali samo jedan kolokvij, a Bangert-Drowns i sur. (1991) tvrdili su da je učestalije ispitivanje dovelo do bolje izvedbe prema kriterijskom procjenjivanju, ali ne i do poboljšanja njihova postignuća. Naime, kriterijskim procjenjivanjem „jezična izvedba ispitanika/učenika procjenjuje [se] s obzirom na unaprijed određena jezična znanja i sposobnosti koje se zadatkom ispituju i koje su jasno opisane za svaku razinu“ (Bagarić Medve, 2023, 467).³

Osim toga, rezultati pilot-istraživanja Vaessena i sur. (2017) pokazali su da većina studenata učestalo procjenjivanje vidi kao motivaciju za učenje, ali da bi taj učinak učestalosti mogao biti manji u slučaju da se oblici ispita na kraju svake cjeline i završnog ispita razlikuju. Nadalje, rezultati istraživanja koje je provela Öncül (2017) pokazuju da ispitanici smatraju da, iako učestali ispiti imaju pozitivan učinak na njihovo učenje, na upamćivanje naučenog i na vještine samopraćenja, ipak ne poboljšavaju redovito pohađanje nastave, navike učenja i izvedbu na ispitu, niti smanjuju ispitnu anksioznost, koju je definirao veći broj znanstvenika (usp. Zeidner, 1998; Živčić-Bećirević, 2003; Urbina, 2004; Erceg Jugović & Lauri Korajlija, 2012; Aliakbari & Gheitasi, 2017; Cheng & Zheng, 2021).

Naposljetku, iako ispitanici imaju pozitivniji stav prema predmetu i nastavniku ako se ispiti provode često (Bangert-Drowns & sur., 1991), a usto navode i smanjenu razinu ispitne anksioznosti (Vaessen & sur., 2017), istraživači bi trebali uzeti u obzir učinak učestalosti ispitivanja na učenje, a nastavnici bi shodno tomu mogli planirati ispitivanja tako da budu prikladna za učenike umjesto da se usredotočuju na samu učestalost ispitivanja (ibid.). S obzirom na djelomično različite rezultate dosadašnjih istraživanja, svrha je ovog rada ispitati i utvrditi učinak triju kraćih ispita tijekom semestra i jednog sveobuhvatnog na kraju semestra na izvedbu dviju skupina ispitanika.

3. Metodologija istraživanja

Kako bi se dobio uvid u učinak dužine i učestalosti procjenjivanja ispitima postignuća na izvedbu učenika hrvatskog kao stranog jezika, naše je istraživanje kao svoj glavni cilj imalo ispitati učinak kraćih i češćih pisanih ispita postignuća hrvatskog kao stranog jezika na izvedbu učenika. Nadalje, njegovi su pojedinačni ciljevi sljedeći:

² Usp. Bachman, 1990; Brown & Abeywickrama, 2010; Fulcher, 2010; Dobson, 2013; Woodin & Müller-Hartmann, 2013; Green, 2014; Fox, 2017; Poehner & dr., 2017.

³ Usp. Brown & Abeywickrama, 2010; Hughes & Hughes, 2020.

1. usporediti rezultate učenika na kraćim ispitima postignuća (KIP) i sveobuhvatnom ispitu postignuća (SIP);
2. ispitati stavove učenika o dužini ispita postignuća i učestalosti ispitivanja.

Iz prethodno navedenih ciljeva istraživanja izvode se sljedeća istraživačka pitanja (IP):

- IP1 Hoće li izvedba učenika biti bolja ako češće polažu KIP-ove tijekom jednog semestra ili ako jednom polažu jedan SIP na kraju semestra?
- IP2 Je li izvedba učenika na KIP-ovima i SIP-u povezana s njihovim stavovima o dužini ispita postignuća i učestalosti ispitivanja?

3.1 Sudionici

U ovom je istraživanju sudjelovalo četrnaestero učenika hrvatskog kao stranog jezika na razini A1 prema ZEROJ-u, u dobi od 17 do 50 godina, od kojih dvanaest žena i dvojica muškaraca, a kojima je materinski jezik ukrajinski.⁴

Za potrebe ovog istraživanja odabran je prigodni neprobabilistički uzorak, a to je i najčešći uzorak u istraživanjima stranog jezika. Prigodni uzorak odabire se jer zadovoljava određene kriterije koje zahtijeva istraživanje, poput dostupnosti određene skupine ispitanika u određeno vrijeme (usp. Mackey & Gass, 2012, 81). Usto, svi su sudionici bili učenici istog nastavnika, koji je sudjelovao u provedbi ispita i procjenjivanju izvedbe sudionika, no ne i u izradi ispita postignuća, koji su izradili istraživači.

3.2 Prikupljanje podataka

Prikupljanje podataka odvijalo se u dvjema skupinama u koje su sudionici stavljeni nasumično na početku semestra. Skupina A obuhvaćala je sedmero sudionika koji su polagali tri kraća ispita postignuća (KIP) tijekom jednog semestra u akademskoj godini 2023./2024., u međusobnom razmaku od otprilike mjesec dana. Skupina B od također sedmero sudionika polagala je jedan sveobuhvatan ispit postignuća (SIP) na kraju semestra.

Prije početka istraživanja sudionicima je objašnjena svrha istraživanja. Istaknuto je da će njihovi rezultati biti prikazani anonimno i da će se njihovi odgovori primijeniti samo u svrhu ovog istraživanja. Sudionicima je objašnjeno da je njihovo sudjelovanje dobrovoljno i da mogu odustati u bilo kojem trenutku. Uz usmena pojašnjenja, sudionici su dobili i pisani obaviješteni pristanak te su svojim potpisom pristali sudjelovati u istraživanju.

3.3 Instrumenti

Kako bi se odgovorilo na postavljena istraživačka pitanja, u istraživanju su korištena dva instrumenta – jezični ispit postignuća i upitnik o stavovima sudionika o dužini ispita postignuća i učestalosti ispitivanja. U nastavku se donosi opis instrumenata.

⁴ Svi sudionici došli su u Hrvatsku zbog rata u Ukrajini te su do ovog istraživanja u njoj živjeli od četiri do osamnaest mjeseci i pokazali su visoku motivaciju za učenje hrvatskog jezika. Tomu svjedoče odgovori na pitanje vezano za razlog učenja hrvatskoga jezika – posao i ostanak u Hrvatskoj (72 %) te sporazumijevanje na hrvatskom jeziku (28 %).

3.3.1 Jezični ispiti postignuća

Jezične ispite postignuća osmislili su autori ovog istraživanja, a slijedili su vrste zadataka koji se primjenjuju na nastavi, istovjetne onima u nastavnim materijalima kojima se koriste sudionici kako bi ih mogli uvježbavati kod kuće i pripremiti se za izvedbu na ispitima. Uzimajući u obzir činjenicu da valjanost nikad nije potpuna, već je na određenom stupnju⁵, može se tvrditi da je valjanost naših ispita na visoku stupnju jer se na temelju rezultata ostvarenih na njima može doći do zaključaka o onim jezičnim vještinama sudionika koje su ovi ispiti mjerili – razumijevanje teksta čitanjem, razumijevanje i primjena vokabulara i gramatike te pisana proizvodnja (Davies & Elder, 2005). Nadalje, nastojalo se slijediti načelo autentičnosti ispita pri izradi ispitnih zadataka koji se odnose na primjenu hrvatskog kao stranog jezika na razini A1. Usto, ispiti su bili poticajni jer su teme i ispitivane jezične sposobnosti bile raznovrsne s obzirom na dob i interese naših sudionika, utjecajni jer je njihov povratni učinak od koristi svim dionicima ovog procesa procjenjivanja (učenicima, nastavnicima i ustanovi na kojoj se provodi nastava) te izvedivi jer su se mogli provesti tijekom jednog semestra.

SIP se sastojao od šesnaest ispitnih čestica podijeljenih u tri dijela – jedna čestica u dijelu razumijevanja teksta čitanjem, četrnaest čestica u dijelu razumijevanja i primjene vokabulara i gramatike te jedna čestica u dijelu pisane proizvodnje. KIP-ovi su sadržavali iste zadatke iz SIP-a, samo što su dvije ispitne čestice, one iz razumijevanja teksta čitanjem i pisane proizvodnje bile podijeljene na tri dijela (po jedan za svaki KIP), a četrnaest čestica koje su ispitivale razumijevanje i primjenu vokabulara i gramatike bile su približno ravnomjerno raspoređene u trima KIP-ovima (tablica 1). Zadatci koji su se odnosili na razumijevanje i primjenu vokabulara i gramatike bili su poluotvorenog tipa – zadatci dopunjivanja i kratkih odgovora.

Pri izradi ispita slijedili smo dosadašnje spoznaje prema kojima bi učinak učestalosti mogao biti manji u slučaju da se oblici ispita na kraju svake cjeline i završnog ispita razlikuju (Vaessen i sur., 2017). Usto, trajanje svakog KIP-a bilo je do trideset minuta, a SIP-a 90 minuta, odnosno zbroju trajanja triju KIP-ova (tablica 1).

SIP	KIP	Dio ispita / vještina	Broj ispitne čestice	Broj bodova
1	1	Razumijevanje teksta čitanjem	1 (1. dio)	2
	2		1 (2. dio)	2
	3		1 (3. dio)	2
	1	Razumijevanje i primjena vokabulara i gramatike	2	6
	1		3	5
	1		4	5
	1		5	5
	1		6	5
	2		7	5
	2		8	5
	2		9	5
	2		10	5
	3		11	5

⁵ Usp. Anastasi, 1976; Angoff, 1988; Messick, 1989; Anderson & Banerjee, 2001; Urbina, 2004; Bachman, 2004; Davies & Elder, 2005; Weir, 2005; McNamara & Roever, 2006; Fulcher & Davidson, 2007; Milas, 2009; Green, 2014; Shepard, 2016; Chapelle, 2021; Green & Fulcher, 2021.

	3		12	5
	3		13	5
	3		14	6
	3		15	4
	1	Pisana proizvodnja	16 (1. dio)	5
	2		16 (2. dio)	5
	3		16 (3. dio)	10

Tablica 1: Struktura kraćih ispita postignuća (KIP) i sveobuhvatnog ispita postignuća (SIP)

Iako su još Hughes (1989) i Bachman (1990) tvrdili da je bolje usredotočiti se na izravno ispitivanje, što znači da „zahtjevi zadataka odražavaju u najvećoj mogućoj mjeri jezičnu uporabu u autentičnim lingvističkim, situacijskim, kulturnim i afektivnim situacijama (Bagarić Medve, 2023, 467), zadatci u dijelu razumijevanja i primjene vokabulara i gramatike u našim ispitima ispitivali su vještine neizravno zbog vremenskog ograničenja i praktičnosti provedbe ispita. U dijelovima razumijevanja teksta čitanjem i pisane proizvodnje vještine su se sudionika ispitivale izravno jer su sudionici odgovarali na pitanja povezana s danim tekstom, odnosno pisali su poluvođeno kraći tekst prema zadanim naptucima. Rezultati izvedbe sudionika izraženi su u postotcima. U svim zadatcima, osim zadatka pisane proizvodnje, primijenjeno je procjenjivanje zasebnih čestica, a svaki je točan odgovor donosio jedan bod, dok je u prethodno navedenom zadatku primijenjeno integrativno procjenjivanje, što znači da su sudionici kombinirali različite jezične sastavnice kako bi riješili zadatak (ibid.). Osim toga, ispiti primijenjeni u našem istraživanju oni su koji upućuju na obilježje (eng. *criterion-referenced test*), što znači da se „rezultati tumače s obzirom na postignut stupanj sposobnosti ili sam sadržaj, a ne s obzirom na rezultate ostalih ispitanika“ (Cvikić & Bošnjak, 2008, 185). Nadalje, većina zadataka bodovana je objektivno, što znači da prosudba procjenjivača nije bila potrebna tijekom bodovanja (Hughes, 1989, 19), osim zadatka pisane proizvodnje, u kojem je bila potrebna prosudba procjenjivača.

3.3.2 Upitnik

Osim postignuća sudionika na jezičnom ispitu bilo je važno ispitati i njihove stavove s obzirom na to da je istraživanje Öncül (2017) pokazalo da ispitanici smatraju da učestali ispiti ne poboljšavaju redovito pohađanje nastave, navike učenja i izvedbu na ispitu, iako imaju pozitivan učinak na njihovo učenje, na upamćivanje naučenog i na vještine samopraćenja. Stoga je drugi instrument našeg istraživanja bio upitnik o stavovima sudionika o dužini ispita postignuća i učestalosti ispitivanja (dalje u tekstu: Upitnik) koji su sudionici ispunili po završetku provedbe ispitâ – skupina A nakon rješavanja trećeg KIP-a, a skupina B nakon SIP-a.

Upitnik je bio na hrvatskom jeziku, a nastavnik koji je nadgledao ispit također je pomogao učenicima pri razumijevanju čestica Upitnika. Sastojao se od šest čestica:

1. Koliko godina imate?
2. Koji je Vaš spol?
3. Koji je Vaš razlog dolaska u Hrvatsku?
4. Koji je Vaš razlog učenja hrvatskog jezika?
5. Koliko ste dugo ukupno boravili u Hrvatskoj prije početka učenja hrvatskog jezika?
6. Je li Vam draže polagati više kraćih ispita tijekom semestra ili jedan sveobuhvatan na kraju semestra? Zašto?

4. Rezultati i rasprava

U ovom su poglavlju predstavljeni rezultati istraživanja o kojima se raspravlja s obzirom na teorijske spoznaje i druga slična istraživanja navedena u uvodu ovog rada. Nakon provedbe i procjenjivanja kraćih ispita postignuća (KIP) i sveobuhvatnog ispita postignuća (SIP) te analize odgovora na Upitniku, došlo se do sljedećih rezultata kako bi se odgovorilo na prvo istraživačko pitanje – Hoće li izvedba učenika biti bolja ako češće polažu KIP-ove tijekom jednog semestra ili ako jednom polažu jedan SIP na kraju semestra?

Kao što se može vidjeti u tablici 2, na trima KIP-ovima srednje vrijednosti izvedbe sudionika skupine A bile su izrazito visoke u dijelu razumijevanja teksta čitanjem, iznadprosječne u dijelu razumijevanja i primjene vokabulara i gramatike, a u dijelu pisane proizvodnje bile su ispodprosječne na prvom i trećem KIP-u, dok su na drugom bile iznadprosječne. Iz iste je tablice vidljivo da su na SIP-u srednje vrijednosti izvedbe sudionika skupine B na najvišoj razini u dijelu razumijevanja teksta čitanjem, iznadprosječne u dijelu razumijevanja i primjene vokabulara i gramatike, a ispodprosječne u dijelu pisane proizvodnje. Ipak, treba uzeti u obzir malen uzorak sudionika istraživanja, pa je na temelju toga teško poopćiti zaključke.

Ispit	Dio ispita	Najmanja vrijednost	Najveća vrijednost	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije ^a	Spljoštenost distribucije ^b
KIP 1	Razumijevanje teksta čitanjem	1,00	2,00	1,86	0,38	-2,646	7,000
	Razumijevanje i primjena vokabulara i gramatike	14,50	24,00	18,86	3,68	0,179	-1,745
	Pisana proizvodnja	0,00	3,50	2,00	1,26	-0,439	-0,909
	Ukupno	16,50	29,50	22,71	4,77	-0,022	-0,909
KIP 2	Razumijevanje teksta čitanjem	1,00	2,00	1,71	0,49	-1,230	-0,840
	Razumijevanje i primjena vokabulara i gramatike	11,50	17,50	15,07	1,99	-0,749	0,953
	Pisana proizvodnja	2,00	5,00	3,43	0,98	0,277	0,042
	Ukupno	16,50	22,00	20,21	2,14	-1,148	-0,089
KIP 3	Razumijevanje teksta čitanjem	2,00	2,00	2,00	0,00	0,000	0,000
	Razumijevanje i primjena vokabulara i gramatike	14,00	23,00	18,50	2,74	-0,017	1,463
	Pisana proizvodnja	2,00	8,00	4,36	1,93	1,106	1,730
	Ukupno	18,00	33,00	24,86	4,55	0,539	1,818
SIP	Razumijevanje teksta čitanjem	6,00	6,00	6,00	0,00	0,000	0,000

	Razumijevanje i primjena vokabulara i gramatike	45,50	69,00	55,43	10,22	0,429	-2,405
	Pisana proizvodnja	0,00	13,00	7,14	4,49	-0,441	-0,445
	Ukupno	54,50	88,00	68,57	14,02	0,467	-2,196

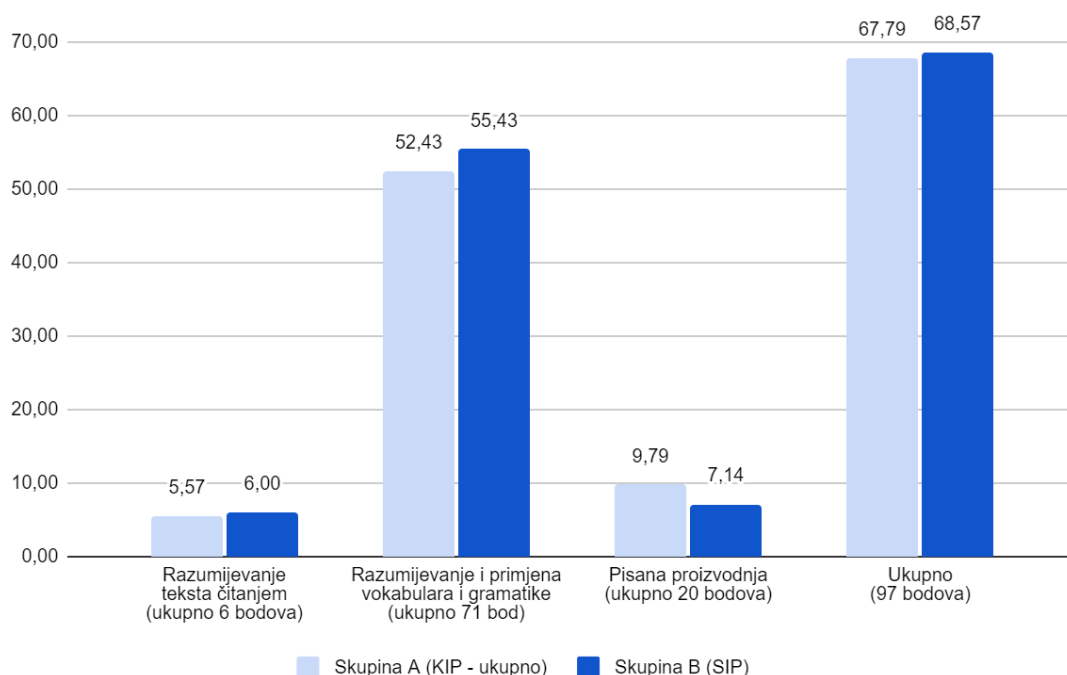
^a Standardna pogreška mjere asimetričnosti distribucije iznosi 0,794.

^b Standardna pogreška mjere spljoštenosti distribucije iznosi 1,587.

Tablica 2: Deskriptivna statistika izvedbe sudionika na KIP-ovima i na SIP-u (N = 7)

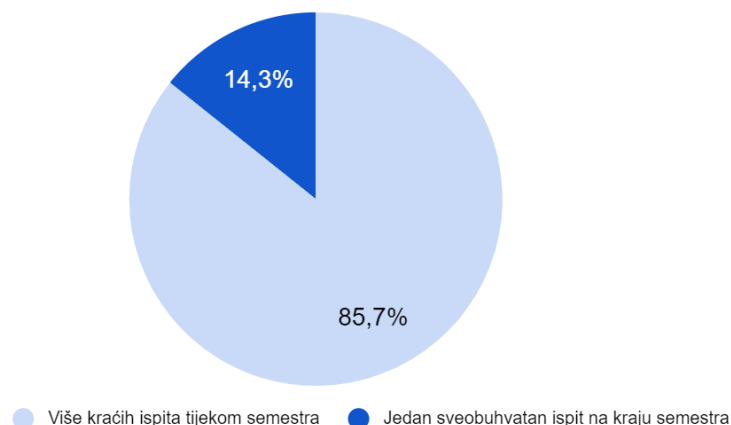
Kad se usporede srednje vrijednosti izvedbe sudionika skupina A i B (slika 1), i to na svakom od triju dijelova ispita te ukupni rezultati, razvidno je da su srednje vrijednosti nešto niže na KIP-ovima ($M = 5,57$) u odnosu na SIP ($M = 6,00$) u dijelu razumijevanja teksta čitanjem. Iako razlika postoji, može se reći da su sudionici u objema skupinama ostvarili približno jednak rezultat te da je razlika u srednjim vrijednostima relativno malena. Rezultati također pokazuju da su srednje vrijednosti nešto niže na KIP-ovima ($M = 52,43$) u odnosu na SIP ($M = 55,43$) i u dijelu razumijevanja i primjene vokabulara i gramatike. Premda je uzorak ispitanika ovog istraživanja vrlo malen i svrha rada nikako nije uopćivanje dobivenih rezultata, do sličnih nalaza došao je Prosenjak (2020). Naime, njegovo je istraživanje pokazalo da je postignuće učenika slično u svim vještinama, bez obzira na to jesu li učenici tijekom semestra bili izloženi češćim i kraćim testovima ili rjeđim i duljim. Suprotno tome, a kao što se može vidjeti na slici 1, srednje su vrijednosti na KIP-ovima ($M = 9,79$) zamjetno više na dijelu pisane proizvodnje u odnosu na SIP ($M = 7,14$).

Što se tiče srednjih vrijednosti za ukupnu izvedbu sudionika na ovim dvama ispitima, vidljivo je da su one neznatno više na SIP-u nego na KIP-ovima. S obzirom na navedene rezultate, može se opaziti da je razlika u konačnim rezultatima učenika na KIP-ovima i na SIP-u minimalna. Takav rezultat u skladu je s nekim dosadašnjim istraživanjima koja pokazuju da učestalost provedbe ispita ima malen utjecaj na konačnu ocjenu učenika (npr. Mines, 2014), ili da ne postoji određena dužina ispita koja se može smatrati prikladnom (Burton, 2006). Osim toga, rezultati ovog istraživanja djelomično su u skladu s rezultatima drugih istraživanja koja su pokazala da je učestalije ispitivanje dovelo do bolje izvedbe (npr. Gholami & Moghaddam, 2013), jer se u našem istraživanju pokazalo da su srednje vrijednosti na KIP-ovima zanemarivo više samo za dio pisane proizvodnje. Moguće obrazloženje te razlike vidimo u tome da sudionici na KIP-ovima moraju napisati kraći poluvođeni tekst koji slijedi sadržaj obrađen na nastavi do trenutka pisanja pojedinog KIP-a, dok taj zadatak u SIP-u sadrži više uputa koje se odnose na sadržaj obrađen u cijelom semestru te se od sudionika očekuje i duži tekst.



Slika 1: Usporedba izvedbe sudionika na KIP-ovima (N = 7) i na SIP-u (N = 7)

Kako bi se odgovorilo na drugo istraživačko pitanje – Je li izvedba učenika na KIP-ovima i SIP-u povezana s njihovim stavovima o dužini ispita postignuća i učestalosti ispitivanja? – analizirali su se odgovori sudionika na Upitniku. Kao što se može vidjeti na slici 2, većina sudionika navela je da više voli polagati nekoliko kraćih ispita tijekom semestra, nego jedan sveobuhvatan na kraju semestra, što preferira samo dvoje sudionika iz skupine B.



Slika 2: Usporedba preferencija prema dužini i učestalosti ispita (N = 14)

Iako su sudionici ovog istraživanja skloniji polaganju nekoliko KIP-ova tijekom semestra, rezultati su pokazali da su gotovo u svim dijelovima ispita, osim dijela pisane proizvodnje, uspješniji bili oni sudionici koji su pisali jedan SIP. Ustanovljeno je da su dva sudionika koja su navela da više vole polagati jedan SIP na kraju semestra svoj odgovor obrazložila činjenicom da je takvo

polaganje ispita „lakše” te da „moraju učiti samo jednom u semestru”. S druge strane, nastavnik koji je provodio ispite sa sudionicima ovog istraživanja, a koji je ujedno procjenjivač ispita, primijetio je da su učenici koji su pisali KIP-ove pristupali ispitima s povišenom razinom straha i anksioznosti. Kako bi se dobio uvid u mogući učinak učestalosti ispitivanja i dužine ispita na razinu ispitne anksioznosti, valjalo bi provesti dodatna istraživanja budući da su odgovori sudionika ovog istraživanja i iskustvo njihova nastavnika u suprotnosti s nekim istraživanjima koja su utvrdila da učenici koji pišu više kraćih ispita imaju smanjenu razinu ispitne anksioznosti (Vaessen & sur., 2017).

5. Zaključak

Svrha je ovog istraživanja bila istražiti učinak učestalosti provedbe ispita na postignuće učenika hrvatskog kao stranog jezika i to usporedbom rezultata učenika na kraćim ispitima postignuća (KIP) i sveobuhvatnom ispitu postignuća (SIP). Naši su rezultati pokazali da su srednje vrijednosti njihove izvedbe na jezičnim ispitima neznatno više na SIP-u nego na KIP-ovima. Prema tomu, može se zaključiti da je razlika u konačnim rezultatima učenika na KIP-ovima i na SIP-u relativno malena, a takav je rezultat u skladu s nekim dosadašnjim istraživanjima koja pokazuju da učestalost provedbe ispita ima malen utjecaj na konačnu izvedbu učenika (Mines, 2014; Prosenjak, 2020). Osim toga, u našem se istraživanju pokazalo da su srednje vrijednosti na KIP-ovima nezanemarivo više samo za dio pisane proizvodnje.

Nadalje, premda su sudionici skloniji polaganju KIP-ova, što su također zaključili Vaessen i sur. (2017) te Öncül (2017), rezultati su pokazali da su gotovo u svim dijelovima ispita, osim dijela pisane proizvodnje, uspješniji bili oni sudionici koji su pisali SIP. Ovi su naši rezultati u skladu s rezultatima Gholami i Moghaddam (2013), a djelomično u suprotnosti s rezultatima do kojih su došli Bangert-Drowns i sur. (1991). S obzirom na naše spoznaje, predlažemo da se u daljnjim istraživanjima ispita učinak učestalosti provedbe ispita na većem uzorku sudionika u svakoj skupini, a i na različitim razinama ovladanosti hrvatskim jezikom. Prijedlog je također da se s dvjema skupinama učenika provedu i KIP-ovi i SIP kako bi se utvrdilo postoji li razlika kod iste skupine učenika u pisanju ispita različite dužine koji se provode različitom učestalosti.

Smatramo da je naše istraživanje, iako provedeno na malenu uzorku, uz ostvarivanje svojeg zadanog cilja, također korisno svim dionicima u procesu procjenjivanja. Prvo, samim se ispitnicima, odnosno učenicima, mogu predstaviti rezultati koji ukazuju na to da izvedba na ispitu nije uvijek u skladu sa stavovima o dužini ispita i učestalosti ispitivanja. Zatim, nastavnici, odnosno autori ispita, mogu prilagoditi procjenjivanje preferencijama svojih učenika budući da jedna određena dužina ispita i jedna određena učestalost ispitivanja nemaju uvijek učinak na izvedbu na ispitu. Naposljetku, obrazovne ustanove mogu planirati i provoditi ispitivanje na način koji smatraju da im je najprikladniji zbog nepostojanja prethodno navedenog učinka.

6. Literatura

- Ackerman, P. L. & Kanfer, R. (2009). Test length and cognitive fatigue: An empirical examination of effects on performance and test-taker reactions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(2), 163–181.
- Aliakbari, M. & Gheitasi, M. (2017). Investigating students' test anxiety and attitude toward foreign language learning in secondary school in Ilam. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 20(2), 51–69.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing*. Macmillan.
- Alderson, J. C. & Banerjee, J. (2001). Language testing and assessment (Part 1). *Language Teaching*, 34, 213–236.
- Angoff, W. H. (1988). Validity: An Evolving Concept. U Wainer, H. i Braun, H. (ur.), *Test validity* (19–32). Lawrence Erlbaum.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. (2005). Building and Supporting a Case for Test Use. *Language Assessment Quarterly*, 2(1), 1–34.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Bagarić Medve, V. (2011). Jezično ispitivanje danas. *Strani jezici*, 40(4), 319–342.
- Bagarić Medve, V. (2023). Jezični ispiti u nastavi stranih jezika. U Bagarić Medve, V. & Pavičić Takač, V. (ur.), *Učenje i poučavanje stranih jezika* (461–500). Filozofski fakultet Osijek.
- Bagarić Medve, V. & Škarica, I. (2023). Vrednovanje u nastavi stranih jezika. U Bagarić Medve, V. & Pavičić Takač, V. (ur.), *Učenje i poučavanje stranih jezika* (451–459). Filozofski fakultet Osijek.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik J. A. & Kulik C. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *The Journal of Educational Research*, 85(2), 88–99.
- Brown, H. D. & Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
- Burton, R. F. (2006). Sampling knowledge and understanding: how long should a test be. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 569–582.
- Chapelle, C. A. (2021). Validity in Language Assessment. U Winke, P. i Brunfaut, T. (ur.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (11–20). Routledge.
- Chapelle, C. A. & Lee, H. (2021). Understanding Argument-Based Validity in Language Testing. U Chapelle, C. A. & Voss, E. (ur.), *Validity Argument in Language Testing – Case Studies of Validation Research* (19–44). Cambridge University Press.
- Cheng, L. & Zheng, Y. (2021). Measuring Anxiety. U Winke, P. i Brunfaut, T. (ur.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (177–186). Routledge.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cvikić, L. & Bošnjak, M. (2008). Teorijski okvir razredbenoga ispita inojezičnoga hrvatskoga. *Lahor*, 2(6), 183–197.
- Davies, A. & Elder, C. (2005). Validity and validation in language testing. U Hinkel, E. (ur.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (795–814). Routledge.
- Dobson, A. (2013). Evaluation. U Byram, M. & Hu, A. (ur.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, (233–239). Routledge.
- Erceg Jugović, I. & Lauri Korajlija, A. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psihologijske teme*, 21(2), 299–316.
- Ferbežar, I. & Požgaj-Hadži, V. (2008). Kako izraditi jezični test. *Lahor*, 2(6), 165–182.
- Fox, J. (2017). Using Portfolios for Assessment/Alternative Assessment. U Shohamy, E., Or, I. G. & May, S. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment*, 3. izd. (135–147). Springer.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment: An advanced resource book*. Abingdon: Routledge.
- Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. Hodder Education.
- Gholami, V. & Moghaddam, M. M. (2013). The Effect of Weekly Quizzes on Students' Final Achievement Score. *I. J. Modern Education and Computer Science*, 1, 36–41.
- Green, A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing*. Routledge.
- Green, A. & Fulcher, G. (2021). Test Design Cycle. U Winke, P. & Brunfaut, T. (ur.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing* (69–77). Routledge.

- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge University Press.
- Hughes, A. & Hughes, J. (2020). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Jelaska, Z. & Cvikić, L. (2008). Procjenjivanje i vrjednovanje u hrvatskome jeziku. *Lahor*, 1(5), 115–125.
- Jensen, J. L., Berry, D. A. & Kummer, T. A. (2013). Investigating the effects of exam length on performance and cognitive fatigue. *PLoS One*, 8(8); e70270. doi:10.1371/journal.pone.0070270
- Kramer, J. (2013). Assessment and testing. U Byram, M. & Hu, A. (ur.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (52–57). Routledge.
- Kraš, T. & Miličević, M. (2015). *Eksperimentalne metode u istraživanjima usvajanja drugoga jezika*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Mackey, A. & Gass, S. M. (2012). *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. John Wiley & Sons, Inc.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- McNamara, T. & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Blackwell.
- Messick, S. (1989). Validity. U Linn, R. L. (ur.), *Educational measurement* (13–103). Macmillan.
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. 2. izd. Naklada Slap.
- Mines, R. O. Jr. (2014). *The impact of testing frequency and final exams on student performance*. Proceedings 2014 American Society of Engineering Education Annual Conference.
- Novak-Milić, J. & Barbaroša-Šikić, M. (2008). Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice. *Lahor*, 2 (6), 198–209.
- Öncül, G. (2017). Frequent testing: What are the real impacts of frequent quizzes on students, teachers, and instruction? *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 2(1), 1–19.
- Poehner, M. E., Davin, K. J. & Lantolf, J. P. (2017). Dynamic Assessment. U Shohamy, E., Or, I. G. & May, S. (ur.), *Encyclopedia of Language and Education: Language Testing and Assessment*, 3. izd. (243–256). Springer.
- Prosenjak, B. (2020). How to construct your test: The influence of test length on students' achievement. *Competences of the 21st century: Certification of language proficiency*, 80–92. DOI: 10.31338/uw.9788323546917.
- Shepard, L. A. (2016). Evaluating test validity: reprise and progress. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2). 268–280.
- Udier, S. L. & Jelaska, Z. (2008). Službena provjera poznavanja inojezičnoga hrvatskoga jezika. *Lahor*, 6(2). 237–255.
- Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. John Wiley & Sons, Inc.
- Vaessen, B. E., van den Beemt, A., van de Watering, G., Meeuwen, L. W., van Lemmens, L. & den Brok, P. (2017) Students' perception of frequent assessments and its relation to motivation and grades in a statistics course: a pilot study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 872–886.
- Valdevit, M. & Jelaska, Z. (2008). Srednje vrijednosti u ocjenjivanju: procjenjivanje i vrjednovanje statističkom analizom. *Lahor*, 2(6), 210–236.
- Weir, C. J. (2005). *Language Testing and Validation*. Palgrave Macmillan.
- Wells, C. & Wollack J. (2003). *An instructor's guide to understanding test reliability*. Testing & Evaluation Services, University of Wisconsin. <https://testing.wisc.edu/Reliability.pdf> (pristupljeno 13. siječnja 2024).
- Woodin, J. & Müller-Hartmann, A. (2013). Task-based teaching and assessment. U Byram, M. & Hu, A. (ur.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (687–692). Routledge.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety – The State of the Art*. Kluwer Academic Publishers.
- Živčić-Bećirević, I. (2003). Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5(67), 703–720.

Magdalena Kaltseis, Universität Innsbruck, Österreich

Im Fokus

Universitärer Russischunterricht in Zeiten des Kriegs – Impressionen aus Österreich

This short article deals with the status quo of Russian as a foreign language (RFL) teaching at universities in Austria – two years after the start of Russia’s full-scale war against Ukraine. To this end, the article summarizes the results of personal interviews with RFL teachers working at Austrian universities and discusses the challenges and effects of the war on RFL teaching. Finally, the article also makes recommendations to outline possible new ways of teaching RFL (at university level) in the future.

Keywords: RFL, teachers, Austria, war, interviews

Im Kurzbeitrag wird der Status Quo des universitären Russischunterrichts in Österreich – zwei Jahre nach Beginn des vollumfassenden Angriffskrieges Russlands auf die Ukraine – in den Mittelpunkt gestellt. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse von persönlichen Gesprächen mit in Österreich tätigen Russischlektor*innen in anonymisierter Form zusammengetragen und u.a. Herausforderungen und Auswirkungen des Krieges auf den Russischunterricht diskutiert. Am Ende des Beitrags werden schließlich Chancen aufgezeigt bzw. Empfehlungen gegeben, um mögliche neue Wege, die der (universitäre) Russischunterricht in Zukunft nehmen kann, zu skizzieren.

Keywords: Russischunterricht, Lehrpersonen, Österreich, Krieg, Interviews

Russlands großangelegte Invasion in die Ukraine hat Auswirkungen auf den Russischunterricht im deutschsprachigen Raum (vgl. Bergmann, 2023), insbesondere auch im hochschulischen und universitären Bereich. Neben einem Einbruch an Studierendenzahlen sind die Institute für Slavistik¹ in Österreich und Deutschland seit Beginn des Kriegs mit den Fragen befasst, welche Zukunft die Russistik innerhalb des Faches haben soll, wie die Studierendenakquise verbessert werden kann und welche Veränderungen sich für den Russischunterricht in Zeiten des Kriegs ergeben (vgl. Institut für Slavistik, 2023). Der Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine hat somit zu einer institutionellen sowie inhaltlichen „Dynamisierung der Slavistik als Fachdisziplin“ beigetragen (Schahadat & Wingender, 2023, 8).

Im vorliegenden Beitrag steht die Frage nach dem Status quo des universitären Russischunterrichts in Österreich im Mittelpunkt.² Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse von persönlichen

¹ Im Beitrag wird die in Österreich üblichere Schreibweise „Slawistik“ statt der in Deutschland verbreiteten „Slavistik“ gewählt.

² Ein besonderer Dank ergeht an dieser Stelle an die Vorsitzende der Österreichischen Gesellschaft für Slavistik (ÖGSI) Miranda Jakiša, die mich auf das Thema sowie die Idee zu den Gesprächen mit Russischlektor*innen als Vorbereitung auf die Podiumsdiskussion im Rahmen der ÖGSI-Jahrestagung im November 2023 gebracht hat (siehe dazu auch APA, 2023).



Gesprächen mit bzw. schriftlichen Anfragen an acht Russischlektor*innen von Slawistikinstituten aus ganz Österreich³ in anonymisierter Form zusammengetragen und folgende Fragen diskutiert: (1) Mit welchen Herausforderungen sind die Lehrenden im universitären Russischunterricht in Österreich seit dem Angriff Russlands auf die Ukraine konfrontiert? (2) Wie wirkt sich der Krieg auf didaktische Fragestellungen und die Atmosphäre im Unterricht aus? (3) Welche Zusatzaufgaben sind seit dem Krieg für die Lehrenden entstanden? An dieser Stelle sei daher festgehalten, dass der Beitrag persönliche Eindrücke und unterschiedliche subjektive Sichtweisen von in Österreich tätigen Russischlektor*innen wiedergibt. Die Aussagen sind daher weder verallgemeinerbar noch wurde der tatsächliche Russischunterricht untersucht. Am Ende der Ausführungen werden schließlich Chancen aufgezeigt bzw. Empfehlungen gegeben, um mögliche neue Wege für den (universitären) Russischunterricht zu skizzieren.

1. Herausforderungen

Als derzeit wohl größte Herausforderung wird von den Russischlektor*innen oftmals die sinkende Zahl an Studierenden empfunden. Obwohl nach Aussagen der Lektor*innen in den Russischsprachkursen im Wintersemester 2023/24 an einigen Standorten ein leichter Zuwachs an Anmeldungen zu verzeichnen war, ist die Anzahl jener Personen, die Slawistik als Hauptfach bzw. Vollstudium inskribiert haben, in den letzten Jahren massiv zurückgegangen. Die Ursachen dafür liegen laut Meinung der Russischlektor*innen jedoch nicht ausschließlich beim Angriffskrieg Russlands gegen die Ukraine, da generell die Anzahl an Studierenden in philologischen Studienrichtungen österreichweit in den letzten Jahren zurückgegangen ist. Unter den Philologien ist jedoch die Slawistik besonders stark von diesem Rückgang betroffen (vgl. Berger, 2023, 7).

Als Gründe für diesen allgemeinen Negativtrend hinsichtlich der Studierendenzahlen nennen die Russischlektor*innen in Österreich die Covid-19-Pandemie und die in dieser Zeit neu aufgekommenen Angebote an Online-Sprachkursen sowie die steigende Popularität des Lernens mithilfe von Sprachlernsoftwares, die oftmals konventionellen Sprachkursen vorgezogen würden. Allerdings zeigt beispielsweise eine Studie von Li et al. (2024) unter chinesischen Englischlernenden, dass Sprachkurse in Präsenz viele Vorteile für und positive Auswirkungen auf die Lernenden haben. So würden Lernende bei Präsenzsprachkursen eine bessere Unterstützung und ein gezielteres Feedback vonseiten der Lehrperson erhalten, sich aktiver am Unterricht beteiligen und ein besseres Gemeinschaftsgefühl entwickeln.

Einen weiteren Faktor für den Studierendenschwund sehen die Russischlektor*innen in Österreich auch in der zunehmenden Verbreitung und Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI) und den damit verbundenen Möglichkeiten, ohne jegliche Sprachkenntnisse mündliche und schriftliche Texte in verschiedenen Sprachen auf hohem Niveau automatisch verfassen oder übersetzen zu lassen. In diesem Zusammenhang macht Böhmer (2023, 93) jedoch darauf aufmerksam,

³ Die Gespräche wurden online via Zoom mit Lektor*innen, die im Sprachunterricht Russisch an den Universitäten Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Wien sowie der Wirtschaftsuniversität Wien tätig sind, im Oktober und November 2023 anhand der drei Leitfragen (1–3) geführt. Ein Gespräch dauerte circa 30 Minuten und die Antworten auf die Fragen wurden von mir stichwortartig händisch notiert. Zwei an der Universität Salzburg tätige Lektor*innen haben die Fragen in kurzer Form schriftlich beantwortet. Aus Gründen der Anonymität werden die Antworten aus den Gesprächen sowie die schriftlichen Rückmeldungen in diesem Beitrag nicht getrennt, sondern zusammengefasst wiedergegeben.

dass aufgrund dieser Veränderungen „die Bedeutung des Erwerbs der funktional kommunikativen Kompetenzen“ neu verhandelt werden und insbesondere der Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz stärker in den Vordergrund rücken müsse. Sie verweist dafür auf Byrams Modell der *intercultural (communicative) competence*, in dessen Mittelpunkt die politische Bildung und die Herausbildung eines kritischen kulturellen Bewusstseins (*savoir s’engager*) stehen (vgl. Byram, 2021, 44). Diese Forderung vertritt auch Derivry-Plard (2020, 166), die hinsichtlich der zahlreichen Veränderungen auf die Bedeutung der Telekollaboration hinweist, im Rahmen derer eine von den Lernenden gelernte (Fremd)Sprache als *lingua franca* fungieren kann.

Eine Russischlektorin verortet die Ursache für den Rückgang an Studierenden zudem in der Tatsache, dass das Unterrichtsfach Russisch an österreichischen und deutschen Schulen immer weniger häufig vertreten ist (vgl. dazu Hargaßner 2021; Spiegel, 2022). Dieser Umstand werde sich ihrer Meinung nach mittelfristig auch auf die Studierendenzahlen auswirken, da bei einigen ihrer Student*innen die Wahl auf Russisch als Schwerpunkt im Studium gefallen sei, weil sie diese Sprache bereits in der Schule gelernt hätten. Obwohl die Motivation der Wahl eines Studienfaches individuell und komplex ist, kann sich die Tatsache, dass der Spracherwerb bereits in der Schule begonnen hat, positiv auf die spätere Wahl dieser Sprache im Studium auswirken (vgl. Hargaßner, 2021, 4).

Mehrere der befragten Russischlektor*innen berichten zudem von emotionalen Reaktionen vonseiten der Studierenden – vor allem zu Beginn des Angriffskriegs. Die Reaktionen hätten von Überraschung über Schweigen und Sprachlosigkeit bis hin zu Weinen im Unterricht gereicht. Eine Lektorin spricht außerdem von einer „medialen Verunglimpfung“ und „Stigmatisierung“ der russischen Sprache, die derzeit in der Öffentlichkeit stattfindet und die sie als herausfordernd wahrnehme. Sie erzählt, dass ihr vonseiten der Studierenden von persönlichen Anfeindungen und der Notwendigkeit, sich für das Studium der russischen Sprache rechtfertigen zu müssen, berichtet worden sei. Auch wenn es sich dabei um Einzelfälle handelt, spiegeln diese Beispiele Berichte in den deutschsprachigen Medien wider, in denen das Erlernen der russischen Sprache hinterfragt (vgl. z.B. Hollersen, 2022) oder eine Diskriminierung russischsprachiger Menschen konstatiert wird (vgl. z.B. Sattar, 2022).

2. Atmosphäre im Unterricht und didaktische Fragestellungen

Die Atmosphäre im Russischunterricht wird von allen befragten Lektor*innen als sehr positiv beschrieben – die Studierenden seien äußerst interessiert und motiviert. Auf die Frage, welche didaktischen Fragestellungen oder Änderungen sich für den universitären Russischunterricht seit Beginn des Angriffskriegs Russlands gegen die Ukraine für die Lektor*innen ergeben haben, gibt es zwei gegensätzliche Antworten: Während sich für einige aus didaktischer Sicht wenig geändert habe, da sie bereits vor dem Krieg Russisch aus einer länderübergreifenden und interkulturellen Perspektive unterrichtet hätten, haben sich für die Mehrheit der Lektor*innen neue Bezugspunkte und Ansätze ergeben: „Weg mit der rosaroten Brille [in Hinblick auf Russland, MK.]. Замыливался взгляд, так сказать“ – so fasst eine Lektorin die bisherige Fokussierung auf

und romantisierende Betrachtung von Russland zusammen und macht auf die notwendige Neuausrichtung aufmerksam, zu der u.a. ein kritischer Blick auf die bisher verwendeten Materialien gehöre. Als eine der wichtigsten Neuerungen seit Beginn des Kriegs sehen die Russischlektor*innen die Abkehr von der „Russlandzentriertheit“ und eine Hinwendung zu einer dekolonialisierten und komparatistischen Perspektive im Sprachunterricht, in dem nun vermehrt auch interslawische sowie mehrsprachige Ansätze Platz finden sollen. Dieser selbstkritische Blick steht im Einklang mit der geforderten Neuausrichtung der slawistischen Forschung und Lehre (vgl. Schahadat & Wingender 2023). Lediglich an einem österreichischen Standort erklärte eine der befragten Personen, dass sie keine Notwendigkeit im Aufgeben der Russlandzentriertheit im Russischsprachkurs sehe.

Die Lektor*innen berichteten auch, dass sie nun vermehrt Ukrainizismen im Russischunterricht behandeln würden. Dieser komparatistische Ansatz wird jedoch auch kritisch gesehen und eine Lektorin verweist diesbezüglich auf die implizit koloniale Perspektive dieses Zugangs. Sie fordert, der ukrainischen Sprache einen eigenen Platz im Curriculum zuzugestehen. Diese Forderung wird auch von Schahadat und Wingender (2023, 8–12) vorgebracht. In Bezug auf die Einrichtung einer Ukrainistik oder Belarusistik an den Slawistikinstituten bedauern jedoch Schahadat und Wingender geringe Nachfrage vonseiten der Studierenden und kritisieren die rigorose Sparpolitik der Universitäten, die gegenwärtig paradoxerweise zu Kürzungen anstatt zum dringend benötigten Kompetenzausbau im Bereich der Slawistiken führe.

Bemerkenswert ist zudem, dass Russischlektor*innen an drei Standorten die Auffassung vertreten, dass Politik und somit auch der Krieg in der Ukraine in den Sprachkursen eher vermieden und nicht thematisiert werden soll (vgl. dazu auch Böhmer, 2023, 90), und versucht werde, möglichst „neutral“ zu bleiben. Obwohl die Frage, ob Sprachunterricht neutral sein kann bzw. wie neutral dieser sein muss, in den Gesprächen nicht explizit thematisiert wird, geht aus den Antworten der Lektor*innen auch hervor, dass ein Ausblenden des Kriegs (fast) nicht möglich ist (siehe dazu auch Bergmann, 2023). So berichtet eine Lektorin von vermehrten Fragen vonseiten der Studierenden hinsichtlich historischer Fakten und Zusammenhänge; andere Lektor*innen weisen darauf hin, dass vonseiten der Studierenden die Erwartung an sie gestellt werde, explizit Stellung zum Krieg zu beziehen. Dies empfänden sie jedoch als etwas Positives, da das Offenlegen der eigenen Haltung zum Krieg eventuelle Spannungen vorwegnehmen und mindern könne.

3. Zusatzaufgaben

Der von den Lektor*innen in den Gesprächen konstatierte Mehraufwand geht mit der im vorherigen Abschnitt erwähnten Abwendung von Russland als bisherigem Referenzpunkt und der Dekolonialisierung einher, welche Umstellungen und Änderungen in den Inhalten von Lehrveranstaltungen bedingen würden. Eine Befragte berichtet darüber hinaus von Zusatzaufgaben außerhalb des Sprachunterrichts in Form von ehrenamtlichen Tätigkeiten, wie zum Beispiel das Engagement in der Ukrainehilfe, Übersetzungstätigkeiten oder die Organisation von Veranstaltungen.

Einen zusätzlichen Mehraufwand erfordern einer Lektorin zufolge jedoch nicht so sehr der Angriffskrieg Russlands und die damit einhergehende Verschiebung des Fokus als vielmehr die generelle Themenaufbereitung in Russischlehrwerken. So verweist sie auf die Notwendigkeit, zusätzliches Material für den Russischunterricht zu erstellen, da die Lehrwerke häufig stereotype und problematische Darstellungsweisen, wie zum Beispiel Genderstereotype oder traditionelle Familienkonstellationen, enthalten würden.

4. Chancen und neue Wege für den Russischunterricht

Wie Bergmann (2023, 29) konstatiert, wird die Zukunft des Russischunterrichts wesentlich von dessen Angebot an die Lerner*innen abhängen – das gilt für Schulen, Hochschulen und Universitäten gleichermaßen. Abschließend sollen daher einige Empfehlungen gegeben bzw. Chancen aufgezeigt werden, die für den (universitären) Russischunterricht im deutschsprachigen Raum bestehen bzw. genutzt werden sollten.

Schaffen außerschulischer Berührungspunkte

Aufgrund zahlreicher russischsprachiger Menschen, die in den letzten Jahren in deutschsprachige Länder eingewandert sind, ist die russische Sprache im öffentlichen Raum omnipräsent. Auch die russischsprachige Kunst- und Kulturszene ist im deutschsprachigen Raum vertreten und darin besteht eine Chance für den Russischunterricht: Russisch ist im Alltag allgegenwärtig und kann deshalb Teil der Lebenswelt der Lernenden werden, wenn außerschulische Berührungspunkte mit dieser Sprache gezielt im Unterricht aufgegriffen und auch außerhalb davon in Anspruch genommen werden, wie zum Beispiel durch einen Besuch von Kino, Theater, Ausstellungen oder Sprachtandems. Russisch ist ohne Zweifel die Sprache des Aggressors und viele Ukrainer*innen haben als Ausdruck des Widerstands gegen die russische Aggression begonnen, bewusst auf die Verwendung des Russischen – vor allem in der öffentlichen Kommunikation – zu verzichten (vgl. Kulyk, 2024)⁴. Allerdings geht der ukrainische Politikwissenschaftler Kulyk (2024, 173) davon aus, dass Russisch in der Ukraine nach wie vor als Kommunikationssprache⁵ erhalten bleiben werde, vor allem in den südlichen und östlichen Landesteilen: “[I]t is highly unlikely that Russian will become marginal or limited to private use in Kharkiv, Odesa, and other eastern and southern cities where Ukrainian still remains an everyday language of a small minority.” Russisch ist somit auch die Sprache zahlreicher Menschen, die von diesem schrecklichen und brutalen Krieg direkt betroffen sind oder sich gegen diesen stellen (vgl. Kaltseis, 2022). Ihre Stimmen sollten auch im Russischunterricht Platz finden.

⁴ Der Wechsel in die ukrainische Sprache ist laut der Umfrage von Kulyk (2024) in der öffentlichen und halböffentlichen Kommunikation am deutlichsten erkennbar.

⁵ Die Einstellung zum Status der russischen Sprache in der Ukraine haben sich seit Beginn der Vollinvasion Russlands stark verändert und so zeigt eine Umfrage aus dem Jahr 2024, dass die Mehrheit der Ukrainer*innen sich dafür ausspricht, Russisch aus der offiziellen Kommunikation im gesamten Land zu eliminieren (vgl. KIIS, 2024).

Kennenlernen neuer Länder und Entkoppelung der Sprache von *einem* Nationalstaat

Vielfach wurde in den Gesprächen mit den Russischlektor*innen bedauert, dass die Studierenden nicht mehr nach Russland fahren könnten und das Aufrechterhalten der Motivation für das Russischlernen aus diesem Grund schwierig sei. Gerade aufgrund dieser Beständigkeit der (fast) ausschließlichen Verbindung der russischen Sprache mit der Russischen Föderation ist eine Neuverortung dieser Sprache für den Russischunterricht dringend notwendig. Eine Entkoppelung der russischen Sprache von der Russischen Föderation bietet gleichzeitig die Chance, ehemalige Sowjetrepubliken wie Aserbaidschan, Georgien, Kasachstan, Kirgistan, die Republik Moldau, Tadschikistan oder Usbekistan, in denen Russisch für einen Teil der Bevölkerung nach wie vor eine dominante Sprache ist, zu entdecken und zu bereisen. Aus europäischer Sicht sind hier insbesondere die baltischen Staaten Estland, Lettland und Litauen zu erwähnen. Zur Absolvierung von Sprachkursen oder längeren Aufenthalten in den hier aufgezählten Ländern ist es jedoch unbedingt notwendig, den jeweiligen spezifischen Kontext zu betrachten und die Lernenden vorab über das jeweilige Land und die dortige Rolle der russischen Sprache zu informieren und entsprechend auf die Reise vorzubereiten.⁶ Die Loslösung der russischen Sprache von *einem* Nationalstaat könnte zudem auch dazu ermutigen, nicht nur ihr Potenzial als *lingua franca* zu nutzen, sondern auch dezidiert Anspruch auf diese Sprache zu erheben. Wie Belo (2024, 30) argumentiert, würde durch die Anerkennung und Förderung des Russischen als Minderheitensprache außerhalb der Russischen Föderation das gewichtige Kriegsargument des Putin-Regimes, die russischsprachige Bevölkerung vor Unterdrückung und Auslöschung schützen zu müssen, entkräftet. Ebenso wichtig wäre es, die Unterstützung und Weiteretablierung qualitativ hochwertiger und unabhängiger russischsprachiger Medien außerhalb der Russischen Föderation voranzutreiben, um die Informationshoheit in dieser Sprache nicht der russischen Staatspropaganda zu überlassen.

Stärkere Vernetzung zwischen Bildungseinrichtungen

Die im Beitrag wiedergegebenen Impressionen aus Österreich zeigen, dass sich die von den Befragten genannten Herausforderungen und notwendigen Veränderungen nicht wesentlich von jenen anderer Länder unterscheiden. Aus diesem Grund kann der Russischunterricht nur eine Zukunft haben, wenn eine stärkere Vernetzung zwischen Schulen und Hochschulen bzw. Universitäten sowie zwischen den verschiedenen universitären Disziplinen und Standorten geschieht. Gerade der gegenseitige und länderübergreifende Austausch, zum Beispiel in Form von gemeinsamen Lehrer*innenfortbildungen, ist essentiell, um verschiedene fachliche und didaktische Herangehensweisen und Perspektiven kennenzulernen und über aktuelle Schwierigkeiten und Herausforderungen zu diskutieren. Auf lokaler Ebene wäre eine intensivere Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen bzw. Universitäten wichtig, um generell das Interesse an slawischen Sprachen wie Ukrainisch und Russisch in Form von Schnupperkursen für Schüler*innen zu wecken. Das betrifft auch die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen dieser Sprachfächer, die insbesondere für die Binnendifferenzierung sowie den Unterricht in sprachlich heterogenen Gruppen sensibilisiert werden sollten. „Wenn dies gelingt“, so konstatierte Bergmann (2017, 148)

⁶ Beispiele dafür, wie dies im Russischunterricht umgesetzt werden kann, finden sich in Binder und Kaltseis (im Druck).

bereits lange vor der russischen Völlinvasion, „kann der Sprachunterricht zu einer Instanz der Integration werden.“ Sowohl Ukrainisch als auch Russisch sollten daher an Bildungsinstitutionen im deutschsprachigen Raum Platz haben – allerdings nicht in Form eines Nebeneinanders oder eines Entweder-oder, sondern – so schwierig das derzeit auch scheinen mag – im Sinne eines Miteinanders und gegenseitigen Austausches.⁷

Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

Aufgrund der zahlreichen im Beitrag angesprochenen Herausforderungen für den (Fremd)Sprachenunterricht im Allgemeinen sowie für den Russischunterricht im Besonderen, soll abschließend noch einmal auf die Wichtigkeit der Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz hingewiesen werden. Insbesondere die politische Bildung, die Herausbildung von Medienkompetenz sowie von Analyse- und Kritikfähigkeit sollten stärker als bisher in den Mittelpunkt der Sprachausbildung und des (Fremd)Sprachenunterrichts rücken. Auf diese Weise können jungen Lerner*innen eine Orientierungshilfe in der schnelllebigen Medienwelt und deren Angebotsvielfalt gegeben und Demokratieverziehung sowie kritische Meinungsbildung befördert werden.

Literatur

- APA (2023). Ukraine-Krieg: Slawistiken für "Ablegen der russische Brille". *APA Science* vom 20.11.2023. <https://science.apa.at/power-search/1070601453556189143> (16.02.2024)
- Belo, D. (2024). Enemies by Kindship: Securitizing Language and the Russian Diaspora in Escalated Gray Zone Conflict. *Canadian Foreign Policy Journal*, 30(1), 30–43.
- Berger, T. (2023). Zum Geleit. In D. Bunčić (Hrsg.), *Bulletin der deutschen Slavistik 2023, Jg. 29* (7–7). Frank & Timme.
- Bergmann, A. (2017). Russischunterricht im deutschen Bildungssystem: Traditionen, gesellschaftliche Anforderungen und bildungspolitische Perspektiven. In C. Yildiz, N. Topaj, R. Thomas & I. Gülzow (Hrsg.), *Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus* (129–153). Peter Lang.
- Bergmann, A. (2023). Russland führt Krieg. Wie geht es dem Russischunterricht? *Die Neueren Sprachen*, 11/12, 15–30.
- Binder, E. & Kaltseis, M. (im Druck). *Audiovisuelle Medien im Russischunterricht*. Narr Francke.
- Böhmer, J. (2023). Zurück in die Zukunft?! Schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert. *DiSlaw* (Special Issue), 85–102.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. 2nd ed. Multilingual Matters.
- Derivry-Plard, M. (2020). A Multilingual Paradigm: Bridging Theory and Practice. In S.-A. Houghton & J. Bouchard (Hrsg.), *Native-Speakerism. Its resilience and undoing* (157–172). Springer.
- Hargaßner, J. (2021). Motivation zum Russischlernen? Ein Rückblick auf den gesellschaftlichen Kontext des Russischunterrichts in Österreich und Deutschland. *DiSlaw*, 1(1), 1–15.
- Hollersen, W. (2022). Der Krieg und wir: Soll ich jetzt noch Russisch lernen? *Berliner Zeitung* vom 07.04.2022. <http://tinyurl.com/3p5awazn> (16.02.2024)
- Institut für Slavistik (2023). *Scoping Workshop „Zukunftsperspektiven für die deutschsprachige Slavistik“ – 19. bis 21. Juli 2023*. <https://tinyurl.com/2h9wect7> (16.02.2024)

⁷ Ein positives Beispiel, wie dies gelingen kann, bietet das an der Universität Innsbruck vom Osteuropazentrum in Kooperation mit dem Institut für Slavistik organisierte Sommerkolleg Osteuropa, im Rahmen dessen Deutsch-, Ukrainisch- und Russischkurse nach Sprachen getrennt und das wissenschaftlich-kulturelle Programm, darunter Vorträge, Workshops und eine Sprachwanderung, gemeinsam und sprachübergreifend stattfinden (siehe Sommerkolleg Osteuropa 2024).

- Kaltseis, M. (2022). Ist Russisch die "Sprache des Feindes"? *Der Standard* vom 17.03.2022, 34. <https://www.derstandard.at/story/2000134163366/ist-russisch-die-sprache-des-feindes> (17.02.2024)
- KIIS (2024) = Київський міжнародний інститут соціології (2024). Динаміка ставлення до статусу російської мови в Україні. 12.03.2024. <https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1385&page=1m> (07.05.2024)
- Kulyk, V. (2024). Language Shift in Times of War: The Abandonment of Russian in Ukraine. *Post-Soviet Affairs*, 40(3), 159–174.
- Li, Z., Guan, P., Li, J. & Wang, J. (2024). Comparing Online and Offline Chinese EFL Learners' Anxiety and Emotional Engagement. *Acta Psychologica*, 242, 1–13.
- Sattar, M. (2022). Die Kinder sollen nicht mehr Russisch lernen. *faz.net* vom 21.03.2022. <http://tinyurl.com/y3rn3yc2> (16.02.2024)
- Schahadat, S. & Wingender, M. (2023). Diskussionen zur Entwicklung der Slavistik angesichts des Angriffskriegs Russlands gegen die Ukraine. In D. Bunčić (Hrsg.), *Bulletin der deutschen Slavistik 2023*, Jg. 29 (8–17). Frank & Timme.
- Sommerkolleg Osteuropa (2024). Sommerkolleg Osteuropa Ukrainisch–Russisch–Deutsch. <https://www.summer-school-osteuropa.at/> (02.05.2024)
- Spiegel (2022). Schüler in Deutschland lernen seltener Russisch. *Spiegel Panorama* vom 29.03.2022. <http://tinyurl.com/mps6w7bb> (16.02.2024)

Wolfgang Stadler, Universität Innsbruck, Österreich

Хау, бро, как жиза?

(Wie) Können Lehrende künstliche Intelligenz für den Unterricht der russischen Umgangssprache nützen?

Artificial intelligence (AI) requires networked thinking. While AI itself is not inherently problematic, the implications arise from its integration into the language-learning process. It is evident that AI can streamline both home- and seminar work, prompting schools and universities to contemplate sensible regulations regarding the utilisation of programmes such as ChatGPT. Initial proposals suggest a resurgence of oral exams and the cultivation of more creative texts and innovative test assignments to thwart potential AI-enabled cheating.

This paper aims to leverage ChatGPT to show how Russian language instructors can confront these challenges and effectively incorporate such programmes into the classroom setting. To achieve this goal, ChatGPT was tasked with generating a longer dialogue centred on a typical B1-level conversation topic among familiar teenagers, replete with colloquial speech which is often missing in modern textbooks. Subsequently, I suggested the dialogue undergo revision to better emulate authentic oral interaction among youths.

Through the analysis and comparison of these dialogues and their corresponding monologues, this paper seeks to equip teachers with insights into effectively addressing common conversational phenomena in Russian language instruction – both in terms of receptive and productive communicative competence – while also navigating potential pitfalls such as the overuse of colloquialisms.

Keywords: artificial intelligence, ChatGPT, teaching colloquial Russian (CR), CR phenomena

Штучний інтелект (ШІ) потребує мережевого мислення. Хоча сам ШІ не становить проблеми, наслідки впливають з його інтеграції в процес вивчення мови. Очевидно, що ШІ може спростити як домашню, так і семінарську, що змушує школи та університети замислитися над розумним регулюванням використання програм, таких як ChatGPT. Перші пропозиції вказують на поновне запровадження усних іспитів та культивування більш творчих текстів та інноваційних тестових завдань для запобігання шахрайству, яке уможлиблює ШІ.

У цьому дослідженні надаються певні пропозиції щодо того, як викладачі російської мови (РМ) можуть протистояти цим викликам та ефективно впроваджувати такі програми в навчальний процес. Для досягнення цієї мети чату GPT було поставлене завдання згенерувати довгий діалог підлітків, які знайомі один з одним, на побутову тему, орієнтуючись на знання мови студентами на рівні B1. У діалозі передбачалося використання розмовного мовлення, яке часто відсутнє в сучасних підручниках. Після цього було запропоновано переглянути діалог для кращого відтворення автентичної усної взаємодії молоді.

Через аналіз та порівняння діалогів та відповідних монологів, це дослідження ставить за мету забезпечити вчителів рекомендаціями для ефективного розгляду загальних розмовних явищ у навчанні РМ – як з точки зору рецептивної, так і продуктивної комунікативної компетентності, а також для уникнення потенційних мовленнєвих проблем, таких як зловживання розмовними виразами.

Keywords: штучний інтелект (ШІ), ChatGPT, викладання розмовної російської мови (РР), навчати РР



1. Einleitung

Dieser Beitrag versteht sich als Anleitungsmuster für Russischlehrer*innen, die mit dem generativen Sprachmodell ChatGPT arbeiten oder es einmal ausprobieren wollen. Derzeit sorgt künstliche Intelligenz (KI) für breite Furore in den Medien, fürchtet man doch, Rolle und Autorität der Lehrer*innen könnten unterminiert werden, Schüler*innen würden das Verfassen von Hausaufgaben und Projektarbeiten an KI delegieren oder Studierende würden sich ihre Seminar- oder akademischen Abschlussarbeiten von einem Chatbot schreiben lassen (vgl. Reichl, 2023, 67). Inzwischen gab es erste Klagen auf Schadenersatz in nicht genannter Höhe, die die New York Times wegen des illegalen Kopierens von Millionen Zeitungsartikeln gegen die Softwareunternehmen OpenAI und Microsoft erhebt (ORF 27.12.2023). Ebenso wurden bereits erste Rufe nach Verboten bzw. Forderungen nach Auflagen und Regelungen¹ laut, auch wie mit KI in der Schule und an Universitäten umzugehen sei (vgl. Böhmer, 2023, 87). So fragte die PRESSE online einen Mediapädagogen, „wie Lehrer auf die Herausforderungen reagieren [sollen], die ChatGPT und Co. mit sich bringen“ (Die Presse 04.09.2023). Die Webversion der Kronen Zeitung präsentierte eine Umfrage unter 334 Befragten, der zufolge bereits „40% der Lehrer*innen KI im Schulalltag nutzen“ (Die Krone 29.11.2023). Die neue Rektorin der Wiener Universität für angewandte Kunst wiederum betonte in einem Interview mit dem STANDARD: „Wir werden sehr experimentell und radikal mit KI, mit algorithmischen Systemen arbeiten, denn KI verändert die gesamte Welt der Kunst und der Wissenschaft“ (Der Standard 16.10.2023). Auch das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung widmet der „Auseinandersetzung mit KI im Bildungssystem“ einen Artikel auf seiner Webseite, in dem die Potentiale, Gefahren und der Einfluss von KI auf die Bildung angesprochen und eine regelmäßig aktualisierte und angepasste Handreichung zur Verfügung gestellt wird (BMBWF: Künstliche Intelligenz).

Ein erster Blick in Wikipedia zeigt, dass ChatGPT (*Generative Pre-trained Transformer*) folgendermaßen definiert wird: ein „Chatbot, der künstliche Intelligenz einsetzt, um mit Nutzern über textbasierte Nachrichten und Bilder zu kommunizieren.“ Dieser nutze moderne maschinelle Lerntechnologien, um Antworten zu kreieren, die sich natürlich ausnehmen und in einem Gespräch relevant sein könnten. Entwickelt und 2022 veröffentlicht wurde der Chatbot von OpenAI, einem US-amerikanischen Unternehmen mit Sitz in Kalifornien. Unter den Anwendungsmöglichkeiten erwähnt Wikipedia einerseits den dialogischen Austausch und das Verfassen von Texten, andererseits eine Hilfestellung bei Programmierungsverfahren und die Wissenschaftskommunikation (Wikipedia: ChatGPT). Kohnke et al. (2023, 538) halten fest, dass seit den 1970er Jahren Chatbots in pädagogischen Kontexten eingesetzt werden. Sie betonen, dass ChatGPT mittlerweile als einer der fortschrittlichsten KI-gesteuerten Chatbots gilt, der darauf ausgelegt ist, einen kontinuierlichen Dialog mit Benutzer*innen zu führen.

Zu meinen eigenen ersten Erfahrungen mit dem Sprachmodell kam es im Rahmen eines Seminars für Lehramtsstudierende im Wintersemester 2022/23, in dem ich sowohl Studierenden wie auch zuvor KI die Frage stellte, wie man Soziopragmatik im Russischunterricht

¹ So soll frühestens Anfang 2026 in der EU eine KI-Verordnung in Kraft treten, die das Verbot bestimmter (Hoch-) Risiko-KI-Modelle regelt und strenge Sicherheits- und Transparenzanforderungen vorsieht. (Siehe Der Standard 19.12.2023)

lehren bzw. wie man ChatGPT im Unterricht einsetzen könnte.² Diese zwei Anfragen stellte ich damals aus Unwissenheit in englischer Sprache, da ich der Meinung war, mit dem Chatbot nicht auch auf Deutsch kommunizieren zu können:³

1) *How to teach sociopragmatics in Russian as a foreign or a second language?*

2) *How to use ChatGPT in teaching?*⁴

Auf die zweite Frage kam – neben dem Hinweis, menschliche Lehrer*innen seien keinesfalls durch ChatGPT zu ersetzen (siehe auch Hockly, 2023, 449) –, als einer von insgesamt sechs Ratschlägen die Software dazu zu nützen, um „schnelle und genaue Informationen zu einem Thema“ zu erhalten. ChatGPT bezog sich dabei ausschließlich auf Lernende, aber selbstverständlich benötigen auch Lehrer*innen Antworten auf Fragen, so z. B. auf jene, wie man die russische Umgangssprache in den Unterricht integriert, wenn Lehrwerke dazu als wenig geeignet angesehen werden (vgl. Stadler & Kaltseis, 2024). Auf meine erste Frage, wie denn Soziopragmatik zu lehren sei, antwortete ChatGPT wie folgt:

Sociopragmatics, the study of how social factors influence language use, can be taught in Russian as a foreign or second language by incorporating *authentic materials and real-life situations* into language instruction. This can include teaching students about social norms and customs, as well as providing opportunities for them *to practice using language in various social contexts*. Role-playing exercises, group discussions, and debates can also be useful for teaching sociopragmatics. Additionally, it's important to provide *feedback on language use*, highlighting how it may be perceived differently *based on the social context*. (Hervorhebungen durch den Autor)

Die genannten Fakten können durchaus als eine erste Entscheidungshilfe angesehen werden, sollten Russischlehrende unsicher sein, ob sie russische Umgangssprache (CR⁵) zum Thema eines soziopragmatisch ausgerichteten Unterrichts machen möchten. Aktuelle Lehrwerke bieten selten authentisches Material, noch bieten sie ausreichend lebensnahe Situationen in Aufgaben und Übungen, die den Einsatz von Sprache in verschiedenen sozialen Kontexten ermöglichen (vgl. dazu Dreher & Stadler, 2020; Klotz & Stadler, i. Dr.). Somit ist auch ein entsprechendes Feedback durch die Lehrperson hinsichtlich situationsadäquater Sprachverwendung schwer möglich.

² Untersuchungen zur Rolle von ChatGPT im Sprachunterricht sind noch äußerst selten, hält Özdemir-Çağatay in Kartal (2023) fest, die den Einfluss von ChatGPT im Englischunterricht an türkischen Schulen untersucht. Özdemir-Çağatay weist dabei auf die vielen positiven Einsatzmöglichkeiten von ChatGPT hin, wie z. B. die Bereitstellung von authentischen Texten, das Fördern von verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten und die Personalisierung von Inhalten. Gleichzeitig warnt sie auch vor den diversen Gefahren, die Lehrende sehen, wie eingeschränktem kritischem Denken und einer begrenzten Kreativität der Schüler*innen.

³ Eine längere Auseinandersetzung mit ChatGPT hat allerdings gezeigt, dass das Sprachmodell mehrsprachig ist, wenn auch monokulturell geprägt, wie Rettberg (2022) in einem Blogeintrag festhält: "Its multi-lingual capability is potentially very misleading, because it is trained on English-language texts, with the cultural biases and values embedded in them" (vgl. <https://tinyurl.com/4mzw2fvt>). Siehe dazu auch Fußnote 16.

⁴ Alle Antworten von ChatGPT, die in diesem Beitrag zitiert werden, stammen von meiner Log-in-Seite <https://chat.openai.com/c/2dad173-4432-43eb-b58e-a5a9570928a9>.

⁵ Im Folgenden wird die international gängige Abkürzung *colloquial Russian* (CR) für *russische Umgangssprache* verwendet.

2. Die russische Umgangssprache im Unterricht: kontroverse Ansichten

In der Forschungsliteratur wurde und wird der Terminus *русская разговорная речь* seit jeher unterschiedlich definiert – sei es als Funktionalstil oder funktionale Sprachvariante (vgl. Jachnow, 1980). Die Frage, ob CR-Besonderheiten im schulischen und/oder universitären Unterricht thematisiert werden sollen, wird ebenso kontrovers betrachtet (vgl. dazu Stadler & Kaltseis, 2024). Für diesen Beitrag schließe ich mich der anerkannten Begriffsbestimmung von Zemskaja (2011) an, die CR als eigene Varietät bzw. als Gegenpol zur kodifizierten Standardsprache, aber als gleichwertigen Teil der russischen Literatursprache betrachtet. Diese wird von der gebildeten Stadtbevölkerung im spontanen, unmittelbaren und informellen Gespräch gesprochen. Zemskaja hebt u.a. die Eigenschaften *неподготовленность, непосредственность* und *непринуждённость* als Hauptcharakteristika von CR hervor.

Lehrer*innen selbst äußern sich in Interviews widersprüchlich zum Gebrauch der Umgangssprache im Unterricht und beklagen u. a., dass sie während des Studiums unzureichend in diesem Bereich ausgebildet wurden (vgl. Messner, 2021, 88). Wissenschaftler*innen sind zweigeteilt, ob bei der Vermittlung von CR nur rezeptive oder auch produktive „Modi kommunikativer Sprachaktivitäten“ (GeR-2, 38) in den Vordergrund zu rücken wären und ob diese nur an Universitäten oder auch an Schulen gelehrt werden sollen (vgl. die Umfrage in Kaltseis & Stadler, 2023, 73–80). Dennoch gibt es gemäß dieser Umfrage gewisse Berührungspunkte zwischen Universitätslehrenden und Lehrpersonen an Schulen, was den Einsatz von umgangssprachlichen Phänomenen im Unterricht angeht: Ihrer übereinstimmenden Meinung nach seien primär lexikalische und soziopragmatische Besonderheiten zu vermitteln, während morphologische Charakteristika vernachlässigbar wären. Über den Zeitpunkt bzw. die entsprechende Kompetenzstufe, wann adäquater umgangssprachlicher Wortschatz und soziolinguistische Angemessenheit vermittelt werden sollen, sind sich die zwei Gruppen der Befragten hingegen nicht einig: Die Angaben schwanken zwischen den Stufen A2.2 und B1.2 (vgl. Kaltseis & Stadler, 2023, 77).

Für den Chatbot hingegen scheint die Antwort eindeutig: Wenn Umgangssprache gelehrt und gelernt werden soll, so seien beide Modi erforderlich: rezeptive Fertigkeiten, um lebensnahe mündliche Kommunikation zu verstehen und um informelle schriftliche Texte, *social media* und zwanglose Inhalte online zu erfassen. Um produktiv kompetent zu sein, d.h. um entsprechend reagieren und authentisch interagieren zu können, ist der Einsatz von Slang, idiomatischen Redewendungen und informeller Lexik wesentlich bzw. wird für die schriftliche Produktion die Beherrschung der CR als Voraussetzung erachtet, um sich effektiv an E-Mail-Diskursen, Textnachrichten und Beiträgen in sozialen Medien beteiligen zu können. Abschließend greift das KI-Tool den Begriff der „realen Sprachsituationen“ erneut auf, um diesen „umfassenden Ansatz“ zu rechtfertigen: „Indem Sie sich sowohl auf die rezeptiven als auch auf die produktiven Fähigkeiten [sic!] konzentrieren, stellen Sie sicher, dass die Lernenden die russische Umgangssprache nicht

nur verstehen, wenn sie ihr begegnen, sondern sie auch selbstbewusst in ihrer eigenen Kommunikation verwenden können.“⁶ Zusätzlich verweist die KI darauf, dass die russische Umgangssprache auf jeder Kompetenzniveaustufe trainiert werden kann, je nach Lehrziel und Bedürfnissen der Lernenden.

Aber geht dieser von ChatGPT angebotene umfassende Ansatz zur Vermittlung der Umgangssprache konform mit den Empfehlungen des Begleitbandes zum GeR?⁷ (Wie sehr) Spiegeln sich seine Deskriptoren und die Charakteristika nach Zemskaja in den vom Chatbot propagierten Behauptungen wider?

Bevor wir uns den Besonderheiten der Vermittlung der CR⁸ anhand von ChatGPT konstruierten umgangssprachlichen Texten widmen, soll zunächst mit Hilfe des Begleitbandes überprüft werden, welche Skalen auf welchen Kompetenzstufen umgangssprachliche Elemente in ihren Deskriptoren enthalten, ob diese der Rezeption oder der Produktion zuzuordnen sind und wie sehr auf Spontaneität, Direktheit und informelles Register Bezug genommen wird. Damit kann auch eine Antwort auf jene Frage gegeben werden, ob die o.a. Einschätzung A2.2 oder B1.2 näher an den Empfehlungen des Referenzrahmens liegt.

3. Umgangssprache im GeR-Begleitband

Im Folgenden werden die Skalen des GeR-Begleitbandes (2020) **ausschließlich** auf das Stichwort „umgangssprachlich“ bzw. „Umgangssprache“ hin untersucht.⁹ Eine Durchsicht der kommunikativen Sprachaktivitäten im Bereich Rezeption (Hörverstehen und audiovisuelles Verstehen) ergibt folgendes Bild:

⁶ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass ChatGPT keine Quellen als Belege in seinen Texten anführt. Auf meine konkrete Nachfrage, ob Quellen geliefert werden könnten, erhielt ich folgende Antwort: “I’m sorry I misspoke, I don’t have any information on research on this topic. However, in general, when teaching a foreign language, it is important to provide students with authentic materials and exposure to the language as it is spoken in real-life-situations. This can include teaching colloquial language, slang, and idiomatic expressions. There are many resources, such as books, movies, and music, that can be used to provide students with exposure to colloquial language. Additionally, having native speakers as teachers or guest speakers in the classroom can also be beneficial.” Hier dreht sich der Textgenerator im Kreis. Aber der Chatbot macht auch Vorschläge: “It might be helpful to consult with experts in the field of second language acquisition and pedagogy, as well as linguistics, to find relevant research on this topic. Additionally, searching academic databases [...] can yield relevant results.” Reichl (2023, 44–45) spricht in diesem Zusammenhang von einer – „wie im richtigen Leben“ – kurzen Entschuldigung „unseres chattenden Chamäleons“, das „für jedes Wort würfelt, das es ausspuckt, aus der Menge der verfügbaren Wörter eines aus[wählt], das in einer ähnlichen Situation in menschlichen Unterhaltungen wahrscheinlich ebenfalls fallen würde“ (ibid., 41).

⁷ Das Wort *colloquial-* (Umgangs-) scheint im englischen Begleitband mehrere Male auf; in der deutschen Ausgabe wird dieses Wort aber nicht jedes Mal (mit *Umgangs-*) wiedergegeben. So findet sich auch „alltagssprachlich“; andererseits kann im Deutschen *umgangssprachlich* gebraucht sein, während es im englischen Original *slang and idiomatic usage* heißt.

⁸ Für einen Überblick über die Besonderheiten der CR siehe z. B. Kaltseis & Stadler (2023).

⁹ Es gibt auch Skalen, die nicht explizit diese Lexeme enthalten: So finden sich in der deutschen Übersetzung z. B. Umschreibungen wie „auch wenn nicht unbedingt Standardsprache gesprochen wird“ oder eine im englischen Original gebrauchte Wendung “a considerable degree of slang and idiomatic usage”, die in der deutschen Fassung mit „viel saloppe Umgangssprache“ wiedergegeben wird.

Skala	Niveaustufe	Deskriptor
Hörverstehen allgemein, S. 58	C1	Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen
Gespräche zwischen anderen Sprechenden verstehen, S. 59	C2	Kann die soziokulturellen Implikationen in den meisten informellen [...] Gesprächen erkennen
Gespräche zwischen anderen Sprechenden verstehen, S. 59	C1	Kann [...] in einer lebhaften Diskussion, die von [...] umgangssprachlichen Wendungen geprägt ist, die Einstellungen identifizieren
Als Zuschauer(in) / Zuhörer(in) im Publikum verstehen, S. 60	C2	Kann Fachvorträge und Präsentationen verstehen, die umgangssprachliche [...] Ausdrücke [...] enthalten
Fernsehsendungen, Filme und Videos verstehen, S. 64	C1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommen

Tabelle 1: Umgangssprache in Rezeptionsaktivitäten: Hör- und audio-visuelles Verstehen

Der Fokus im Bereich Hör-/Sehverstehen liegt auf dem Verstehen eines Spektrums umgangssprachlicher bzw. idiomatischer Wendungen (Ausdrucksformen, Ausdrücken), auf informellen Gesprächen bzw. Filmen mit salopper Umgangssprache. Als durchschnittliche Niveaustufe dieser fünf Deskriptoren ergibt sich ein Wert von 5,4; d. h. er liegt zwischen C1 (=5) und C2 (=6). Das widerspricht zwar nicht der Aussage von ChatGPT, man könne Umgangssprache auf jeder Niveaustufe trainieren, doch laut GeR ist eine Beherrschung der Umgangssprache auf den Niveaustufen der elementaren und selbständigen Sprachverwendung nicht vorgesehen.

Der Bereich Leseverstehen enthält folgende Skalen mit dem Schlüsselwort [u]mgangs-:

Skala	Niveaustufe	Deskriptor
Leseverstehen allgemein, S. 65	C2	Kann [...] alle Arten geschriebener Texte verstehen (einschließlich [...] stark umgangssprachlicher literarischer oder nicht literarischer Texte)
Korrespondenz lesen und verstehen, S. 66	B2	Kann verstehen, was in einer persönlichen E-Mail oder einem Posting steht, auch wenn dabei mitunter Umgangssprache benutzt wird
Lesen als Freizeitbeschäftigung, S. 71	C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Sprache lesen, einschließlich klassischer oder umgangssprachlicher literarischer und nicht literarischer Texte

Tabelle 2: Umgangssprache in Rezeptionsaktivitäten: Leseverstehen

Der Schwerpunkt im Bereich Leseverstehen liegt auf umgangssprachlichen (literarischen) Texten sowie auf E-Mails oder Postings, die Umgangssprache enthalten. Als durchschnittliche Niveaustufe dieser drei Deskriptoren ergibt sich ein Wert von 5,3. Er liegt somit nur geringfügig näher bei C1 als jener für das Hör-/Sehverstehen.

Aus einer Analyse aller Skalen im Begleitband des GeR geht klar hervor, dass sich sieben Deskriptoren, die das Wort *umgangssprachlich* bzw. *informell* (im englischen Original: *colloquial*) enthalten, in Skalen zur Rezeption finden (s. Tab. 1 und Tab. 2) und nur drei in Skalen zur Produktion. Im rezeptiven Fertigungsbereich sind es die Skalen *Hör- und Leseverstehen allgemein*; *Gespräche zwischen anderen Sprechenden verstehen*; *Als Zuschauer(in) / Zuhörer(in) im Publikum verstehen*; *Korrespondenz lesen und verstehen* und *Lesen als Freizeitbeschäftigung*. Zu den Skalen der produktiven Fertigkeit gehören *Online-Konversation und -diskussionen* sowie *Mündliche Interaktion allgemein* und *Informelle Diskussion (mit Freunden)*. Des Weiteren zeigt sich, dass GeR-2 „Umgangssprache“ als Schlüsselwort lediglich einmal in einem B2-Deskriptor gebraucht, am häufigsten jedoch ist es auf der Niveaustufe C2 (in neun Deskriptoren) und C1 (in sechs Deskriptoren) vertreten. Die Proband*innen der genannten Umfrage (Kaltseis & Stadler, 2023, 77) setzen die Niveaustufe für die Verwendung der Umgangssprache im Unterricht jedoch wesentlich früher fest. In den untersuchten Deskriptoren dominiert, ruft man sich die o.a. Charakteristika von Zemskaja in Erinnerung, das Informelle (der Lexik), während das Spontane und Unmittelbare (im Gespräch) nicht explizit erwähnt wird. Die Charakteristika *Spontanität und Direktheit* finden ihren Niederschlag jedoch in Deskriptoren der Skala *Mündliche Interaktion allgemein*.

4. Textvorschlag 1: ein Lehrbuchtext

Die Tatsache, dass Lehrende in Lehrwerksdialogen Authentizität, Lebendigkeit und Realität vermissen (vgl. Kaltseis & Stadler, 2023; Klotz & Stadler, i. Dr.), legt nahe, sich solche Texte von KI generieren zu lassen. Zum Zweck dieses Beitrags richtete ich folgende Anfrage an ChatGPT 3.5: *For classroom use, supply a longer dialogue in Russian between teenagers using colloquial Russian on any topic* – und erhielt folgenden Vorschlag:

Андрей: – Привет, Макс! Что нового?

Макс: – Привет, Андрей! Ничего особенного, а у тебя?

А: – Да вроде то же самое. Хочешь пойти кататься на роликах в парке?

М: – Конечно! Давай сходим. Только я не уверен, что у меня хватит денег на прокат.

А: – Не переживай, я оплачу за нас обоих. Как насчёт часа три катания?

М: – Супер! Но только я не очень уверен, что я умею кататься на роликах.

А: – Это не проблема, я научу тебя. Это очень просто, и ты быстро научишься.

М: – Хорошо, я доверяю тебе. Как насчёт встретиться в парке через полчаса?

А: – Отлично, я уже там буду. У меня есть дополнительный набор защиты для тебя, если тебе нужно.

М: – Спасибо, Андрей! Ты лучший друг.

А: – Не за что, Макс! Люблю тебя, бро.

М: – Я тоже тебя люблю, братан.

[After a few hours of rollerblading]

M: – Ну как тебе катание на роликах?

A: – Мне очень понравилось! А тебе?

M: – Да, тоже было классно. Спасибо, что научил меня.

A: – Не за что, я всегда готов помочь другу. Теперь давай ходим на гамбургеры, я чувствую голод.

M: – Хорошо, я тоже проголодался. Давай пойдём.

Als Thema des Dialogs wählte die KI eine „Verabredung zum Inlineskaten im Park“ – ein Thema, das in den Bereich Sport und Freizeitgestaltung fällt. Der Aufforderung ein „längeres Gespräch“ zu liefern, wurde mit 160 Wörtern nachgekommen. Der Chatbot entschied, dass das Gespräch zwischen zwei Jungen stattfinden sollte.¹⁰ Auf B1-Niveau müssen Lernende den Hauptpunkten des Gesprächs „im Allgemeinen folgen können“; zweifellos ist ihnen das Thema Rollerskating „vertraut“ und gehört (bei dem einen oder der anderen Schüler*in) vielleicht auch zum „alltäglichen Leben“ (GeR-1, 80). Es dürfte auch deren „persönliches Interesse“ treffen (GeR-1, 73); „stark idiomatischer Sprachgebrauch“ (GeR-1, 81) wird definitiv vermieden.

Ich war der Meinung, dass von einigen wenigen lexikalischen Ausnahmen abgesehen (*да вроде, давай, супер, как насчёт, бро, братан, классно*), im Dialog vorrangig Standardsprache verwendet wird. Auch der russische Textkomplexitätsanalysator (<https://textometr.ru>) ordnet den Text dem Niveau ACTFL¹¹ *intermediate high* bzw. *середина В1/ТРКИ-1* zu. 85% der im Dialog verwendeten Wörter decken Niveaustufe B1, 90% decken B2 ab. Die lexikalische Vielfalt (LD)¹² beträgt 0,54; d.h., das Wortschatzspektrum ist weder breit gestreut noch ist die Lexik repetitiv. 90% der im Dialog gebrauchten Wörter sind Inventar der 5.000 häufigsten russischen Lexeme (https://textometr.ru/en#frequency_bag).

Aufgrund dieser Daten handelt es sich um einen Dialog, den man ohne Weiteres in jedem beliebigen Russischlehrwerk finden könnte – vielleicht ohne die Lexeme *бро* bzw. *братан*. Um aber mit diesem Text CR-Besonderheiten zu erarbeiten und zu reflektieren, scheint er mir nur bedingt geeignet. Zwar sind Spontaneität und Unmittelbarkeit im Text abgebildet, was sich z. B. in den verschiedenen Fragen zeigt, die Maks und Andrej einander stellen. Informelle, saloppe Sprache (wie z. B. in einem Filmdialog) findet sich hingegen kaum, und auch soziopragmatische Besonderheiten wie die bei der Anrede verwendete Kurzform eines Vornamens fehlen. Das Ausdrücken von sozialen Beziehungen sowie die Höflichkeitskonventionen sind in diesem Dialog eher

¹⁰ Auf meine Rückfrage, warum das so war, bekam ich folgende Antwort: “The choice of male interlocutors in the initial dialogues was arbitrary and not intentional. I can certainly provide a dialogue with female interlocutors if you prefer.” Dieser Dialog findet sich in Anhang 1. Ein sprachlicher Vergleich zwischen dem Dialog der Jungen und jenem der Mädchen könnte ebenfalls im Unterricht stattfinden.

¹¹ ACTFL = American Council on the Teaching of Foreign Languages

¹² LD (*lexical diversity*) meint die Relation von Typen (unterschiedliche Wortformen) und Token (einzelne Wörter) im Text (TTR-Wert). Dieser Wert liegt zwischen 0 und 1 (wenn jedes Wort in einem Text nur ein einziges Mal vorkäme) und zeigt an, wie oft Wörter in einem Text wiederverwendet werden. Anders gesagt: Ein höherer TTR-Wert bedeutet, dass der*die Verfasser*in ein größeres Spektrum an Wörtern gebraucht. (Außer der Type-Token-Ratio gibt es noch andere Verfahren, wie LD gemessen werden kann. Siehe dazu z. B. Koizumi, 2012).

dem neutralen Register und weniger einer umgangssprachlichen Varietät zuzuordnen. Also konfrontierte ich das KI-Tool mit einer provokanten Rückfrage: *Is this an authentic communication between teenagers?* und bekam folgende Antwort:

As an AI language model, I strive to provide *authentic and natural-sounding dialogue based on real-life scenarios*. However, it is important to note that every individual, regardless of age or background, has their own unique way of communicating, and there is no one-size-fits-all approach to language usage. *The dialogue provided is a representation of how two teenagers might communicate in a casual setting*, but there is always the possibility that their *language and tone could vary depending on their personal experiences, location, and social context*. (Hervorhebungen durch den Autor)

Diese neue Antwort tendiert inhaltlich in Richtung eines Absatzes in Abschnitt 5.2.2 des Referenzrahmens (GeR-1, 121), in dem es heißt, dass „Sprachgemeinschaften nicht homogen sind“, dass es „neben den standardsprachlichen Varietäten [...] noch Eigenheiten in Sprache und Kultur“ gibt, die „mit der sozialen Schicht, dem Beruf und der Bildungsstufe korrelieren.“ „Elemente der soziolinguistischen Kompetenz seien schwierig zu skalieren“, heißt es dort weiter, und erst ab Niveaustufe B2 „sind Sprachverwendende in der Lage, sich adäquat in einer Sprache zu artikulieren“, die in der jeweiligen Situation angemessen ist.

Würden Lehrende diesen Schritten bei der Konsultation von ChatGPT folgen, stünden sie jetzt vor einem Dilemma: Auf der einen Seite empfiehlt KI die Einbettung von authentischem Material und realen Situationen in den Sprachunterricht und bietet zu diesem Zweck einen „Musterdialog“, wie zwei Jugendliche in einer lockeren Umgebung miteinander kommunizieren. Einschränkend räumt der Chatbot jedoch ein, dass Sprache und Tonfall je nach persönlichen Erfahrungen, Standort und sozialem Kontext variieren können. KI liefert also einen Dialog mit neutralem Register und folgt morphologisch-syntaktisch der standardsprachlichen Norm.

Ein zweites Problem stellt die Niveaustufe dar: ChatGPT verortet den „repräsentativen“ Dialog auf B1-/TRKI-1 Niveau – *an intermediate level of language proficiency*. Auch von Textometr.ru wird der Text einem „mittleren“ B1-Niveau zugeordnet. Wenn aber das Fernziel sein soll, dass Sprachverwendende – auf C2-Niveau – über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen verfügen, so scheint es verwunderlich, dass GeR keine Deskriptoren auf den unteren Kompetenzniveaustufen wie A1.1, A1.2, B1.1 und B1.2 vorsieht, um die Progression russischer Umgangssprache zu gewährleisten (vgl. dazu auch Dreher et al., 2020; Stadler & Kalteis, 2024). Dies ist jedoch kein „Vorwurf“ an das Sprachmodell, sondern vielmehr eine Bestätigung für die „nicht auf Ergebnissen von Analysen empirisch erhobener Lerner*innenäußerungen“ beruhenden Sprachniveaubeschreibungen“ des GeR (vgl. Hinger, 2018, 27) für individuelle fremdsprachliche Performanzen.

Da ich auf einem Dialog bestand, der die authentische Sprache von russischen Jugendlichen wiedergibt, und Beispiele enthält, die für Sprache und Tonfall, Ort und soziales Umfeld charakteristisch sind, forderte ich von ChatGPT solche Beispiele an:

Here are two examples of how language and tone can vary based on location and social setting in Russian:

1. St. Petersburg dialect: In St. Petersburg, the dialect is known for its unique intonation and vocabulary. For example, instead of saying “здравствуйте” (hello),

people in St. Petersburg may say “здарова” or “здрасти” which are more informal and relaxed ways of greeting someone. [...]

2. Business setting: In a formal business setting, the tone and language used will likely be more professional and polite. For example, instead of using colloquial words like “братан” or “бро”, people may use formal titles and last names to address each other, such as “господин Иванов” or “госпожа Петрова”. Additionally, the language used may be more precise and technical, with less use of slang and more emphasis on professional jargon and industry-specific terminology.

Diese Antwort ist nur bedingt überzeugend, als einerseits von einem St. Petersburger *Dialekt* gesprochen wird, ohne dass dies weiter ausgeführt wird, und andererseits nur Gruß- und Anredeformen in der Gegenüberstellung „informell – formell“ angeboten werden, ohne auf weitere sprachliche Charakteristika „authentischer Jugendsprache“ wie z. B. Tonfall, Rhythmus oder Lexik einzugehen. Die Anrede unter Jugendlichen mit Vornamen in Vollform scheint selbst für ein neutrales Register wenig authentisch: Die Jugendlichen selbst hätten stattdessen wohl Diminutiva wie Андрюша, Андрюха, Дюха bzw. Мака, Макся, Сима gewählt.

5. Textvorschlag 2: ein CR-Dialog

Da Textvorschlag 1 meines Erachtens kaum den realen Gebrauch der russischen Umgangssprache unter Jugendlichen widerspiegelt, bemühte ich den Textgenerator um eine Revision mit der Bitte, dem authentischen Sprachgebrauch von Jugendlichen in einer mündlichen Interaktion gerecht zu werden. Die Überarbeitung¹³ gestaltete sich mit 83 Wörtern wesentlich kompakter als Textvorschlag 1:

Андрей: – Привет, Макс! Как жиза?

Макс: – Хау, бро! Да вроде ничё, втыкал в телефоне. Ты шо, новости какие?

А: – Та ничё, скукота. Давай на ролики в парке?

М: – Ага, чё не так? Вперёд!

А: – Стафф, я на скейт-парк прихватил. Ваще круто там разгоняться!

М: – Офигенно! Я вообще хз как там кататься.

А: – Эй, чувак, не парься, я тебя научу. Это лайфхаки, всё поймёшь.

М: – Окей, гони! Где встречаемся?

А: – Ща закончу шашлыки жарить, через час где-нибудь на детской площадке, да?

М: – Звучит план. У тебя маски есть?

А: – Да, да, всё есть. Давай кайфовать!

¹³ ChatGPT zeigt erneut Verständnis für mein Anliegen und leitet die überarbeitete Fassung mit folgenden Worten ein: “I understand your concern about representing a more authentic and colloquial dialogue. Street language and youth slang can indeed differ significantly from formal textbook language. Here’s a revised dialogue between Andrei and Max that attempts to capture a more informal and colloquial style of speech commonly used by Russian teenagers.”

Auf den ersten Blick bietet diese Fassung typische Erscheinungen der Umgangssprache¹⁴ – und das in einem Übermaß: reduzierte Formen hochfrequenter Wörter (*ничё, чё, ваще, ща*), Interjektionen (*ага, эй, окей*), Partikeln (*да вроде, давай, да?*), unterschiedliche informelle Begrüßungs- und Anredeformen (*привет, хау, бро, чувак*), jargonhafte (*жиза, втыкать, скукота, круто, стафф, офигенно, х(рен) знает, не парься, звучит план, кайфовать*) und situationsbezogene Lexik (*достать скейт-парк, прихватить на скейт-парк, вытащить скейт-парк*),¹⁵ Anglizismen (*хау, стафф, скейт-парк, окей*) und auch Ellipsen (*давай [сходим] на ролики в парке, через час на детской площадке [встречаемся]*). Der Großteil dieser Besonderheiten deckt sich mit den Angaben der Proband*innen aus der Umfrage von Kaltseis & Stadler (2023), wonach vorrangig lexikalische und soziopragmatische Besonderheiten (wie z. B. Begrüßungs- und Anredeformen) vermittelt werden müssten, sollte CR Bestand des Unterrichts sein. Selbstverständlich kann es auf B1-Niveau nicht das Ziel sein, alle diese Wörter und Wendungen produktiv zu beherrschen. Aber die eine oder andere ausgewählte Besonderheit kann im Bereich der Rezeption als Sprachaktivität im Unterricht thematisiert werden. Für eine solche Übung zur Sprachbewusstheit bieten sich z. B. Anglizismen an, die Jugendliche wahrscheinlich aus dem einen Blog oder dem anderen Posting auf sozialen Medien kennen, oder es könnten die Adverbien im Dialog analysiert werden, die positive oder negative Emotionen benennen. Auch eine Arbeit mit Interjektionen oder Partikeln wäre vorstellbar, um den Unterschied zwischen Textvorschlag 1 und Textvorschlag 2 aufzuzeigen.¹⁶

Durch meine diversen An- und Rückfragen schien der Chatbot bereits sensibilisiert zu sein, mich auf eine Besonderheit im Dialog, nämlich ein Übermaß an Slang, hinweisen zu müssen:

Please note that the dialogue above incorporates more informal vocabulary, contractions, and slang that might be commonly used by Russian teenagers in *casual conversations*. Keep in mind that slang and colloquialisms can vary greatly among individuals and regions, so this dialogue is just one representation of *how it might sound*. (Hervorhebungen durch den Autor)¹⁷

Ist dieses „ungezwungene Gespräch“ auf Grund des informellen Vokabulars noch als B1-Text oder bereits höher einzustufen? ChatGPT sagt auf meine diesbezügliche Frage dazu:

¹⁴ Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass nicht alle Wendungen in den von KI generierten umgangssprachlichen Texten immer passend sind. Als ein Beispiel sei hier *Ага, чё не так?* aus Textvorschlag 2 (Abschnitt 5) angeführt. Ich weise noch an anderer Stelle auf den einen oder anderen Fall hin. Lehrende selbst können ChatGPT mit solchen *Mismatches* konfrontieren und entscheiden, ob die Antwort des „Chamäleons“ sie zufriedenstellt.

¹⁵ Diese Wendungen sind im Russischen Nationalkorpus (<https://ruscorpora.ru>) nicht auffindbar. ChatGPT liefert eine lapidare Erklärung: „As for these collocations, it seems they were created in the context of your specific request and may not be commonly used in everyday Russian slang. The Russian National Corpus typically reflects more standard and widely used language, and specific slang or colloquial expressions may not always be found there.“ (<https://chat.openai.com/c/1c9831a5-8974-4148-8d66-87fad908a75>)

¹⁶ Ich verweise in diesem Zusammenhang auf eine Reihe von Aufgaben, die z. B. Dreher et al. (2020), Stadler (2021) und Stadler & Kaltseis (2024) in jüngster Zeit erarbeitet haben.

¹⁷ Eine Eingabe des Textvorschlags 2 in trychatgpt.ru verbunden mit der Frage, ob es sich dabei um einen genuin russischen Text oder eine Übersetzung aus dem Englischen handelt, wurde folgendermaßen beantwortet: «Диалог, который Вы предоставили, написан на русском языке, но использует разговорный сленг и англицизмы. Возможно, это непринужденный разговорный стиль, скорее всего, переведенный с английского или созданный в стиле англоязычного общения. В официальных ситуациях и письменной речи такой стиль общения использовать не рекомендуется.» Ein Screenshot findet sich in Anhang 2.

The revised dialogue that aims to capture a more informal and colloquial style of speech would likely fall into the B2 or higher range. Auch eine Analyse mittels Tekstometr ergibt ein höheres Niveau (ACTFL: *advanced low*) und eine größere LD=0,78, d. h. das lexikalische Spektrum ist vielfältiger, weniger repetitiv. Die Zuordnung nach GeR-Kompetenzniveaustufen fällt jedoch niedriger aus als von ChatGPT angegeben wird: Übergang B1/B2: *конец B1/TRKI-1*. Nur 69% des verwendeten Vokabulars decken B1-Niveau ab; 73% – B2. Und ebenso gehören diese 73% der Wörter in Text 2 (nicht 90% wie in Text 1) zur Liste der 5.000 häufigsten Lexeme.

In diesem Zusammenhang kommt übrigens ein zu beachtender Hinweis von der KI:

CEFR levels are more about the complexity and richness of language use than just understanding the content, so the choice of level can vary based on the specific details, context, and the learners' familiarity with the informal aspects of the language.

Was können Lehrkräfte daraus schließen? Zweierlei – erstens, dass es denkbar ist, dass man auf B1-Niveau bereits mit umgangssprachlichen Wendungen vertraut sein könnte (dies gilt zweifellos für Herkunftssprecher*innen) und zweitens, dass es wichtig ist, welches Lehr-/Lernziel Lehrende mit der Präsentation eines solchen Dialogs – Vorschlag 1 oder 2 – verfolgen. Geht es um das Verstehen des Inhalts, z. B. der Hauptpunkte oder Hauptaussagen eines Textes (“comprehension of content”) oder um komplexe produktive Sprachverwendung (“the complexity and richness of language use“)?

6. Textvorschlag 3: ein CR-Monolog

In Abhängigkeit von den zu setzenden Lehr-/Lernzielen, den Textsorten und den Medien, die im Unterricht Einsatz finden sollen – gibt es z. B. zu den Dialogen eine Hördatei oder einen Video-clip? – ersuchte ich ChatGPT um einen Monolog eines der beiden Gesprächspartner, der nach dem Ereignis einem anderen Freund – z. B. in Form einer Sprachnachricht – zum Besten gegeben wird:

How would a monologue in colloquial Russian about the rollerblading event sound? Let's imagine it was spoken to another friend after the event had taken place.

Angeboten wurde folgender Textvorschlag (145 Wörter) mit einem Zusatz:¹⁸

«Эй, слышь, вчера была офигенная история! Мы с Андреем сорвались на ролики в парке. Вообще, я в жизни на них не стоял, но Андрей как-то уговорил. Так вот, катаемся, да? Изначально, я вообще думал, что меня разнесёт там. Но Андрей как профи, рассказал пару хитростей и лайфхаков. Мы немного полетали, пару раз на носки падали, но чёрт возьми, это было забавно. И вдруг, он вытащил скейт-парк из заднего кармана! Мы туда угонялись, и там – просто безумие. Адреналин зашкаливал. Он научил меня пару трюков, типа макароны, и падлэндинг был просто космос. Мы катились, смеялись, и вообще чума была. Я даже страх потерял, и с каждым новым трюком чувствовал себя круче. Мы в парке так разъезжались, что потом смотрел на себя, и я как будто настоящий скейтер стал. Эх, бро, это был

¹⁸ “Please note that this monologue incorporates informal language and slang commonly used in conversational Russian among friends.”

день! В следующий раз точно снова повторим эту историю. Лучший кайф, просто нельзя описать словами.»

Die Textometr-Analyse ergibt ein sehr ähnliches Bild wie bei Textvorschlag 2: ACTFL: *advanced low*; *конец B1/TRKI-1*. Auch die lexikalische Diversität fällt nur minimal geringer aus: LD=0,68, d.h. in diesem konkreten Fall, dass 99 von 145 Wörtern (68%) einmal vorkommen. 82% der Wörter gehören der Liste der 5.000 häufigsten russischen Lexeme an.

An dieser Stelle soll eine weitere KI ins Spiel gebracht werden. Der Monolog wurde bei [deepl.com](https://www.deepl.com), einem online Dienst für maschinelle Übersetzung, eingegeben und es entstand folgende deutsche Übersetzung, die hier ohne Korrektur oder Veränderung wiedergegeben wird:¹⁹

„Hey, hör mal, das gestern war eine tolle Geschichte! Andrej und ich sind im Park Rollschuh gelaufen. Eigentlich bin ich noch nie auf ihnen gestanden, aber Andrei hat mich irgendwie dazu überredet. Wir sind also geskatet, richtig? Zuerst dachte ich, ich würde weggepustet werden. Aber Andrej hat mir wie ein Profi ein paar Tricks und Kniffe erklärt. Wir flogen ein bisschen herum, fielen ein paar Mal auf die Zehen, aber verdammt noch mal, es machte Spaß. **Plötzlich zog er einen Skatepark aus seiner Hosentasche! Wir haben ihn gekapert, und es war einfach verrückt. Der Adrenalinpiegel stieg ins Unermessliche. Er hat mir ein paar Tricks beigebracht, wie Makronen [sic!], und das Padlanding war einfach kosmisch.** Wir rollten und lachten, es war verrückt. Ich habe sogar meine Angst verloren, und mit jedem neuen Trick fühlte ich mich noch cooler. Wir waren so locker im Park, ich sah mich an und es war, als wäre ich ein echter Skater. Oh, Mann, das war der Tag! Wir werden das nächste Mal auf jeden Fall wieder mitmachen. Das beste Hochgefühl, man kann es einfach nicht in Worte fassen.“

Eine Gegenüberstellung des russischen und deutschen Monologs könnte Lernenden helfen, die Besonderheiten der CR im Russischen im Vergleich mit jenen im Deutschen zu verstehen. Die Jugendlichen selbst könnten ihr Wissen über Skaten und bekanntes Vokabular einbringen. Vielleicht könnte solch eine Gegenüberstellung auch als Einstieg in die Umgangssprache genützt werden, um in der Folge schrittweise von visuellen, rezeptiven Aktivitäten zu auditiven, produktiven und interaktiven Aktivitäten zu gelangen.

Aufgrund der schwierigen Verben im Text (*сорваться, уговорить, разнести, вытащить, угоняться, зашкаливать, разъезжаться*) ersuchte ich ChatGPT, den Monolog zu vereinfachen und auf ein eindeutiges B1-Niveau zu bringen.

¹⁹ ChatGPT liefert eine andere und zum Teil wesentlich bessere Übersetzung – vgl. zum Bsp. die grau hinterlegte Stelle: *Und plötzlich zieht er 'nen Skatepark aus der Hosentasche! Wir sind da hin, und es war einfach verrückt. Der Adrenalinpiegel ging durch die Decke. Er hat mir ein paar Tricks beigebracht, so ähnlich wie Macaroni, und die gepolsterte Landung war einfach der Wahnsinn.* Auf meine Rückfrage, ob Wörter und Wendungen wie *макароны, падлдинг* und *вытащить скейт-парк из заднего кармана* üblich seien, generierte ChatGPT eine Antwort gespickt mit Eventualitäten: *“These expressions seem to be used in a narrative or anecdotal context, possibly describing a thrilling or adventurous experience involving skateboarding. They may not be commonly used phrases in standard Russian but could be part of the vocabulary used within specific subcultures or social groups, such as skateboarders or extreme sports enthusiasts.”* (Hervorhebungen durch den Autor) Trychatgpt.ru sagt zu „Tricks, Macaroni und Padlanding“ Folgendes: *«Это высказывание мог бы сказать молодой человек о своем друге или знакомом в контексте общения о скейтбординге или экстремальных видах спорта. Здесь речь идёт о том, что друг научил говорящего различным трюкам на скейтборде, таким как «макарон» (название одного из трюков на скейтборде), и его способность справиться с падением после выполнения трюка была впечатляющей.»*

7. Textvorschlag 4: ein überarbeiteter Monolog

In Sekundenschnelle liefert KI einen gekürzten und vereinfachten Monolog (89 Wörter), nicht ohne mich darauf hinzuweisen, wie dabei vorgegangen wurde: *to make the monologue more aligned with a B1 level of language proficiency, I'll simplify the vocabulary, sentence structure, and overall tone.*

«Эй, привет! Недавно с Андреем покатались на роликах в парке. Это вообще было что-то новенькое для меня. Андрей уговорил меня, и мы поехали. Сначала, честно говоря, я боялся упасть, потому что ролики – это не моё. Но Андрей мне пару хитростей научил, и мы попробовали. Падали, конечно, пару раз, но было весело. Потом он достал скейт-парк. Мы там трюки крутили, какие-то макароны и ещё что-то. Весело было, хоть и страшновато. Но в целом, классный день получился. В следующий раз опять пойдем, думаю. Вот так вот, просто хотел поделиться впечатлениями. Пока!»

Wie bei Textvorschlag 2, dem überarbeiteten „Lehrbuchdialog“, fällt die Analyse durch den Textkomplexitätsanalysator hier sehr ähnlich aus: Die Einstufung nach ACTFL ist *advanced low*; nach GeR und TRKI: *конец B1/TRKI-1*. Die LD beträgt 0,73; d.h. sie ist eher hoch und zeugt von einer abwechslungsreichen, wenig repetitiven Lexik. Für B1-Niveau handelt es sich um einen durchaus anspruchsvollen Wortschatz, liegen doch Wörter wie *покататься, уговаривать, доставать, крутить, получаться, поделиться, хитрость, трюк, новенький, страшновато, вообще, хоть, вот так вот* außerhalb des B1-Bereichs (<https://textometr.ru>). Zudem stammen in diesem Text nur 87% der verwendeten Wörter aus der Liste der 5.000 häufigsten russischen Lexeme.

8. Ein mögliches Unterrichtsszenario

Das Planen eines Unterrichtsszenarios basierend auf den von ChatGPT generierten Texten setzt voraus, dass die Lehrkraft auch über notwendige KI-Kompetenz verfügt. Dieser Begriff stellt eine Weiterentwicklung der digitalen Kompetenz (Bacher, 2019) dar und ist derzeit vermehrt Gegenstand von Untersuchungen. Kohnke et al. (2023, 546) sprechen von „specific digital competencies“; Ng et al. (2021, 4) definieren *artificial literacy (AL)* als einen Komplex von vier Bereichen:²⁰

- 1) *knowing and understanding the basic functions of AI*
- 2) *applying AI applications in different scenarios*
- 3) *evaluating AI concepts*
- 4) *understanding AI ethics.*

Mein eigenes Wissen über Grundfunktionen der KI beschränkte sich zunächst auf minimale Kenntnisse. Der Umgang mit ChatGPT gestaltete sich für diesen Beitrag als *learning by doing* und war von einer gewissen Vorsicht und Skepsis geprägt (Bereich 1). Aus reiner Experimentierfreudigkeit bemühte ich ChatGPT um ein Szenarium für den Unterricht, in der CR eine wesentliche

²⁰ Ng et al. (2021) untersuchten 30 wissenschaftliche Studien, die sich zwischen 2016 und 2021 mit dem Begriff AL theoretisch auseinandersetzten.

Rolle spielen sollte (Bereich 2). Die von KI gegebenen Antworten und die erstellten Texte versuchte ich auf der Grundlage meiner Kompetenz als Lehrer, Fachdidaktiker und Linguist kritisch einzuschätzen und zu hinterfragen und mit Sprecher*innen der Zielsprache Russisch zu diskutieren und abzugleichen. Ebenso versuchte ich den Begriff der AL mit anderen Kompetenzbegriffen wie z.B. jenem der *assessment literacy* in Beziehung zu setzen, zu vergleichen und zu evaluieren (Bereich 3). Fragen der Ethik (Bereich 4) spielten ebenfalls eine Rolle, als es zu bedenken galt, wie dieser Beitrag – trotz oder wegen ChatGPT? – eine „gute“ Ressource für Lehrer*innen werden könnte, sodass diese ohne Voreingenommenheit, aber dennoch mit Verantwortungsbewusstsein an die selbständige Nutzung von KI herangehen. Das heißt, ich wollte zeigen, wie die Interessen von Lehrenden und Lernenden gefördert werden können; ich wollte zu bedenken geben, dass „geistiges Eigentum“ kritisch zu hinterfragen, aber auch zu wahren ist, da KI keine Quellen angibt.²¹ Ebenso spielten ethische Bedenken und „gesellschaftliche Auswirkungen“ insofern eine konkrete Rolle, als mir bewusst wurde, dass in den KI-Texten eine gewisse Gender Bias herrscht, da nur männliche Protagonisten auftreten.²²

Nutzer*innen von KI sollten sich sehr genau überlegen, was sie mit ihrem Einsatz eigentlich bezwecken, d. h. sie sollten ihre *Prompts* sehr überlegt und präzise formulieren (vgl. z. B. Dzjuba et al., 2023, 181). Kohnke et al. (2023, 544) meinen in diesem Zusammenhang: “it should be noted that the quality of the responses depends on the quality of the questions.” Dennoch kommt es vor, dass Antworten trotzdem falsch sind, obwohl sie sehr überzeugend präsentiert werden (ibid., 545).

In Zusammenhang mit der Erstellung von authentischen umgangssprachlichen Texten schlägt ChatGPT vor, den Zweck dieser Texte – z. B. für eine Hörverständnisaufgabe auf einer bestimmten Niveaustufe – zu konkretisieren und selbst ein Thema vorzuschlagen. Des Weiteren empfiehlt der Chatbot, sich exakte Fragen zu Hintergrund, Kontext, Protagonist*innen, Sprache und Erzählgenre/-struktur zu überlegen:²³

²¹ “I don't provide sources for a couple of reasons. First and foremost, I don't have direct access to my training data or know where it came from. I was trained on a mixture of licensed data, data created by human trainers, and publicly available data. As a result, I am not able to provide specific sources for individual pieces of information. Secondly, my responses are generated based on a mixture of licensed data, data created by human trainers, and publicly available data. I do not have the ability to browse the internet or access real-time information. Therefore, I can't provide the most up-to-date sources or verify the current state of affairs. If you have specific academic questions, I recommend consulting peer-reviewed academic sources, scholarly articles, or textbooks for the most accurate and reliable information. If you're unsure about a particular topic, consulting with a subject matter expert or your academic institution's library can be helpful.”

²² Siehe Fußnote 9.

²³ Die Art, wie eine Eingabeaufforderung (*prompt*) formuliert wird, hat großen Einfluss auf die Qualität und Relevanz der Antwort einer künstlichen Intelligenz. In diesem Zusammenhang ist auch der Terminus *Prompt Engineering* wesentlich, der verschiedene Techniken und Methoden zur Optimierung von Eingabeaufforderungen abdeckt. Kohnke et al. (2023, 549) geben ebenfalls Anregungen, wie man Fragen formulieren könnte. Dazu folgendes Beispiel: Suggested prompts for using ChatGPT to create monologues and dialogues:

- Can you write a dialogue between four characters like a scene from the TV show [name of the TV show]?
- Can you write a short presentation about the problems with fake news?
- Can you write a speech about [topic] that sounds like King Charles III?

1. **Allgemeiner Hintergrund:**
 - Welche häufigen Situationen oder Aktivitäten sind mit dem Thema (z. B. Rollerbladen) verbunden?
 - In welchen alltäglichen Gesprächen könnten Jugendliche²⁴ dieses Thema besprechen?
2. **Spezifische Kontexte:**
 - In welchen Kontexten würden Jugendliche in informellen Gesprächen über Rollerbladen sprechen?
 - Gibt es spezielle Orte oder Veranstaltungen, an denen informelle Diskussionen über Rollerbladen stattfinden könnten?
3. **Charakterprofile:**
 - Welche Art von Charakteren (Alter, Hintergrund) würden Gespräche über Rollerbladen führen?
 - Wie würde sich deren Sprachverwendung in einer informellen Umgebung unterscheiden?
4. **Gemeinsame Ausdrücke:**
 - Welche umgangssprachlichen Ausdrücke oder Slang-Begriffe sind mit dem Rollerbladen verbunden?
 - Wie würden Jugendliche Begeisterung, Überraschung oder Zustimmung in einem informellen Gespräch ausdrücken?
5. **Erzählstruktur:**
 - Welche plausible und ansprechende Erzählstruktur könnte ein umgangssprachlicher Dialog oder Monolog über Rollerbladen haben?
 - Wie kann ein bestimmtes Genre Elemente des Geschichtenerzählens einbeziehen, um das Interesse aufrechtzuerhalten?

Nicht alle diese Punkte müssen bei einer Eingabe berücksichtigt werden; eine (mit Schüler*innen besprochene) Auswahl sollte helfen, das entsprechende Lehr-/Lernziel in ihrem Interesse zu adaptieren. Zur Realisierung eines Unterrichtsszenarios mit einem nicht näher definierten Lehr-/Lernziel bat ich das KI-Tool um eine Antwort auf folgende Frage:

Which possible teaching scenario at level B1 would you suggest when a teacher wanted to work with the texts you created (dialogues, monologues) on colloquial Russian, being unsure, however, which skill(s) to train in which steps and with which tasks?

Ich präsentiere hier abschließend seine Antwort auf Deutsch mit der Empfehlung zu überlegen, ob die einzelnen Schritte in dieser oder eher einer anderen Reihenfolge aussagekräftig, nachvollziehbar und realisierbar sind bzw. was Lehrende kritisch anmerken, ergänzen, ändern oder sogar verwerfen möchten. Finden Sie die einzelnen Schritte die Kreativität der Schüler*innen fördernd, ihre Neugier weckend? Zu bedenken ist auch, dass der „völlig niederschwellige Zugang“ (Reichl, 2023, 115) zu ChatGPT das Arbeitsleben einer Lehrperson in manchen Punkten (z. B. der Generation von Materialien, Texten und Übersetzungen) zwar erleichtert (Dzjuba et al., 2023, 187), in anderen diese aber vor gewohnte und langwierige Arbeitsprozesse stellt, z. B. wenn Lehrwerke kritisch betrachtet und unsere Überlegungen zu Unterrichtsschritten mit Ergebnissen aus evidenzbasierten Untersuchungen der fachdidaktischen Forschung abgestimmt

²⁴ Der Chatbot spricht ganz allgemein von Menschen; ich ersetze es hier für meine Zwecke durch das Wort „Jugendliche“.

werden. Dabei sollen nicht vergessen werden, dass Anfragen (*user prompts*) auf eine Maschine treffen, die sich durch *prompt-based learning* zwar weiterentwickelt, aber für die die Inhalte per se egal sind. Stößt die Maschine auf Probleme, dann phantasiert sie: „ChatGPT halluziniert immer und aus Prinzip! Punkt. Es ist *Homo cyber*, der diesen Halluzinationen eine Bedeutung zuschreibt, [...]“ (Reichl, 2023, 42–43). Das müssen Nutzer*innen stets im Hinterkopf behalten!

Lehrscenario auf B1-Niveau²⁵

1. Schwerpunkt auf Hören und Sprechen:

○ Fokus auf Hör- und Sprechübungen:

- Beginnen Sie mit Hörübungen, bei denen die Schüler²⁶ die bereitgestellten Dialoge und Monologe hören.
- Folgen Sie mit Sprechaktivitäten, bei denen die Schüler versuchen, die Dialoge mit ähnlichen umgangssprachlichen Ausdrücken nachzuerzählen oder wiederzugeben.

2. Schritt-für-Schritt-Ansatz:

○ Schritt 1: Verständnisprüfung:

- Beginnen Sie mit einer Verständnisprüfung, indem Sie die Schüler auffordern, Schlüsselinformationen aus den Dialogen und Monologen zu identifizieren.
- Besprechen Sie eventuell schwierige Vokabeln oder Ausdrücke.

○ Schritt 2: Wiederholung und Aussprache:

- Lassen Sie die Schüler Schlüsselphrasen oder Sätze aus den Dialogen wiederholen, um an der Aussprache zu arbeiten.
- Ermutigen Sie sie, mit einem Partner zu üben und dabei auf eine natürliche Intonation zu achten.

○ Schritt 3: Rollenspiele:

- Binden Sie die Schüler in Rollenspiele ein, die auf den in den Dialogen präsentierten Szenarien basieren.
- Dies hilft ihnen, umgangssprachliche Ausdrücke zu verinnerlichen und in einem Kontext zu verwenden.

○ Schritt 4: Erweiterung des Wortschatzes:

- Einführung zusätzlicher umgangssprachlicher Vokabeln und Ausdrücke zum Thema (Rollerbladen).
- Ermutigen Sie die Schüler, eigene Sätze mit dem neuen Vokabular zu erstellen.

○ Schritt 5: Kreatives Schreiben:

- Lassen Sie die Schüler einen kurzen Absatz oder Dialog schreiben, der umgangssprachliche Ausdrücke enthält.
- Dies festigt ihr Verständnis und ihre Fähigkeit, informelle Ausdrücke zu verwenden.

²⁵ Man kann dem Chatbot auch Fragen nach dem aufsteigenden Schwierigkeitsgrad der Texte stellen oder welche umgangssprachlichen Wendungen in den Dialogen und Monologen als essenziell für ein B1-Niveau erachtet werden. Es empfiehlt sich allerdings, diese Angaben kritisch zu hinterfragen.

²⁶ In der von ChatGPT produzierten deutschen Übersetzung findet sich keine genderinklusive Sprache.

9. Fazit

Vergleichen wir abschließend die Statistik der vier Textvorschläge:

Statistik: ChatGPT, Textometr, Textinspector				
Text-Nr.	Textvorschlag 1 Lehrbuchdialog	Textvorschlag 2 CR-Dialog	Textvorschlag 3 CR-Monolog	Textvorschlag 4 B1-Monolog
Länge in Wörtern	160	83	145	89
Satzlänge Ø	4,85	3,86	8,65	6,64
LD ²⁷	0,54–0,6	0,78–0,8	0,68–0,72	0,73–0,76
Niveau	mittleres B1/ТРКИ-1	finale B1/TRKI-1	finale B1/TRKI-1	finale B1/TRKI-1
B1-Lexik	85%	69%	73%	78%
Anteil an den 5.000 häufigsten Wörtern	90%	73%	82%	87%
Sprachliche Mittel	Modalverben, Pronomen, Imperativ, Kurzformen	Präpositiv, Imperativ, Adverbien	Imperativ, Adverbien	Adverbialpartizipien, Adverbien

Tabelle 3: Statistik Textvorschläge

Der längste, aber einfachste Text ist Dialog 1, der sogenannte „Lehrbuchtext“: Diesem Text wird mittleres B1-Niveau (B1.1/B1.2) attestiert, die lexikalische Vielfalt ist gering; beinahe $\frac{4}{5}$ des Vokabulars decken das lexikalische Minimum von B1 ab, 90% des Vokabulars gehören zu den 5.000 häufigsten russischen Wörtern. Die verwendeten sprachlichen Mittel sind vielfältig. ChatGPT betitelt diesen Text „Anfrage nach dem Weg“, was dem Inhalt des Dialogs jedoch nicht entspricht, heißt es doch lediglich an einer Stelle „Как насчёт встретиться в парке через полчаса?“ Auf die Frage, welche umgangssprachlichen Wendungen in Dialog 1 basal und wichtig seien, nennt das KI-Tool *наверно, чёрт возьми, ну как бы* und *вон тот*. Aber keine einzige dieser Wendungen kommt im Dialog vor; *чёрт возьми* scheint zwar in Monolog 1 auf, mutet aber in der Sprache eines* einer Jugendlichen etwas antiquiert an. Stattdessen hätte er/sie vielleicht *но это было реально забавно* gesagt.²⁸

Die Texte 2, 3 und 4 decken Niveau B1.2 ab. Der längste dieser Texte ist Text 3 (CR-Monolog), gefolgt von Text 4 (B1-Monolog) und Text 2 (CR-Dialog). Die größte lexikalische Vielfalt bietet Text 2, gefolgt von Text 4 (B1-Monolog) und Text 3 (CR-Monolog). Hier erstaunt vielleicht, dass die Kürze des B1-Monologs ein größeres lexikalisches Spektrum als der CR-Monolog aufweist. Doch längere (gesprochene) Texte können sich durch eine gewisse Redundanz auszeichnen und erweisen sich daher lexikalisch einfacher gestaltet. Nachvollziehbar ist auch, dass der CR-Dialog

²⁷ Für die Type-Token-Ratio wird hier ein zweiter Vergleichswert angeführt. Dieser wurde ebenso wie die durchschnittliche Satzlänge mit Hilfe von textinspector.com ermittelt.

²⁸ Solche Unstimmigkeiten bezüglich Titel und vorkommender Wendungen finden sich auch für die anderen Texte. Lehrende sollten Vorschläge von ChatGPT nicht ohne kritische Prüfung übernehmen. Im konkreten Fall war der Chatbot auch nicht lernfähig, hatte ich doch schon zuvor darauf hingewiesen, dass eine Wendung *повернуть налево* in Dialog 1 nicht vorkommt.

weniger B1-Lexik abdeckt als die Monologe, wobei der B1-Monolog prozentuell einen höheren Anteil an B1-Vokabular aufweist als der CR-Monolog. Dieses Ranking gilt auch für den Anteil der Wörter aus der Liste der 5.000 häufigsten Lexeme. Die Satzlänge ist bei den Dialogen erwartungsgemäß kürzer als bei den Monologen. Zudem zeichnet sich der „mündliche“ CR-Dialog durch eine kürzere Länge der einzelnen Repliken als der „schriftliche“ Lehrbuchdialog aus. Was die sprachlichen Mittel betrifft, so sind für die Monologe neben Imperativformen vor allem Adverbien und Adverbialpartizipien kennzeichnend; für den CR-Dialog sind es außerdem verschiedene Präpositive.

Die von ChatGPT präsentierten Schritte eines Unterrichtsszenarios auf B1-Niveau setzen voraus, sich selbst Gedanken über den Einsatz umgangssprachlicher russischer Lexik und soziopragmatischer Besonderheiten z. B. in Anlehnung an das dreidimensionale Framework „Form–Bedeutung–Gebrauch“ (*form – meaning – use*: Larsen-Freeman, 2001) zu machen. In welcher Reihenfolge bzw. in welcher Auswahl sollen die zur Verfügung gestellten Texte tatsächlich eingesetzt werden – und zu welchem Zweck?²⁹ Müssen den Unterricht ausschließlich grammatische Formen und sprachliche Korrektheit zu Lasten von Bedeutung und Gebrauch der Lexik und der Soziopragmatik dominieren? Für Skeptiker*innen, ob CR im schulischen Unterricht überhaupt einen Platz haben sollte, können die Argumente im nächsten Absatz eine Entscheidungshilfe sein – gerade, wenn Lehrpersonen mit dem Textgenerator arbeiten wollen.³⁰

Bogdanova-Begljaran & Brodt (2021) verweisen in ihrem einleitenden Kapitel zur Chrestomathie spontaner Monologe u. a. auf den Slawisten Ščerba, der bereits 1974 von einer notwendigen „эмансипация от письменного языка“ gesprochen hatte. Sie zitieren außerdem den Schweizer Linguisten und Semiotiker Bally (1955), der der *langue parlée* einen „Führungsanspruch“ zuspricht: „язык создан прежде всего для устного употребления.“ Von KI generierte umgangssprachliche Alltagsdialoge und -monologe können ein Anfangspunkt sein, sich mit den Normen und Konventionen dieser Varietät, die einen wesentlichen Teil der russischen Literatursprache darstellt und in Lehrwerkstexten definitiv zu kurz kommt, auseinanderzusetzen. Frühe Forderungen von Ščerba (1957), sich mit einer Grammatik der lebendigen gesprochenen Sprache zu befassen, oder jüngere von Norman (2020), doch die mündliche Sprachverwendung zur Norm zu erheben (alle zit. in Bogdanova-Begljaran & Brodt, 2021, 4–5), sind somit aktueller denn je und sollten bedacht werden, wenn Texte auf ihre kolloquiale Authentizität hin untersucht werden.

²⁹ Leider stellt ChatGPT (noch) keine mündlichen Audiodateien der vorgeschlagenen Texte zur Verfügung. Doch es gibt die Möglichkeit, sich diese generierten Texte mit Hilfe einer anderen KI (<https://speechgen.io/de/> oder <https://ttsmp3.com/text-to-speech/Russian/>) vorlesen und anschließend in eine mp3-Datei konvertieren zu lassen. Letztere erlaubt auch den Wechsel zwischen einem männlichen Sprecher (Максим) und einer weiblichen Sprecherin (Татьяна). Allerdings sind auf dieser Webseite pro Tag nur 3.000 Zeichen zur Gratis-Konvertierung erlaubt. Für die Lernenden sind solche *text-to-speech* und *text-to-mp3 converter* auch nur mit einem (meist männlichen) Sprecher aber durchaus hilfreich, erlauben sie doch, sich Texte anzuhören und dabei auf Aussprache und Betonung zu achten. Intonation und Sprechtempo wirken jedoch eher monoton und abgehackt. Ein QR-Code in Anhang 3 erlaubt den Abruf einer solchen Audiodatei.

³⁰ /Nach der Kürzung des Lehramtsstudiums Sekundarstufe (Bachelor) in Österreich von vier auf drei Jahren (siehe <http://tinyurl.com/2zxcjx3k>), muss die Forderung erhoben werden, in die zu überarbeitenden Studienpläne Module zur Nutzung digitaler Technologien zu integrieren. Ein „Internettraining“ für angehende Lehrer*innen ist unabdingbar. Schließlich sollen die bereits existierenden „Empfehlungen zur Nutzung digitaler Technologie an Schulstandorten“ (<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/itinf/ndts.html>) kein bloßes Lippenbekenntnis bleiben.

Für den Einsatz von CR in der Schule wäre zu bedenken, dass sie sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Realisationsform abgebildet sein sollte. Im Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit könnten Beispiele gesprochener Alltagskommunikation, im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit Texte aus dem digitalen (Messangernachrichten, *Social Media*-Beiträge) und dem physischen Raum (öffentliche Aufschriften, Graffiti ...) eingesetzt werden. Werden sowohl die medialen Realisationsformen und die konzeptionelle Dimension mit ihren graduellen Abstufungen (Ulrich & Michalak, 2019) bei der Aufbereitung diverser Szenarien für den Unterricht berücksichtigt, so spricht auch nichts dagegen, sich von ChatGPT geeignete Sprachprodukte entsprechend den gesetzten Unterrichtszielen besorgen zu lassen – vorausgesetzt man ist bereit, die Texte kritisch auf ihren Einsatz hin zu überprüfen. Die mündliche Kommunikation stellt eine einzigartige Form der Interaktion und erfahrungsgemäß eine große Herausforderung für Lehrende und Lernende dar. Für gelungene kommunikative Sprachaktivitäten sind entsprechende Kompetenzen notwendig. Diese Kompetenzen zum „kreativen, interpersonalen und transaktionalen Sprachgebrauch“ (Ger-2, 39) adäquat zu entwickeln und im Russischunterricht entsprechend zu trainieren ist entscheidend, um „umgangssprachlich kompetent“ zu sein.

Literaturverzeichnis

- Bacher, S. (2019). The use of digital media in the Russian language classroom: an empirical study conducted in Austria, South Tyrol, and Germany. In F. Meunier, J. Van de Vyver, L. Bradley & S. Thouésny (Eds.), *CALL and complexity – short papers from EUROCALL 2019*, 26–32. <https://research-publishing.net/publication/chapters/978-2-490057-54-2/981.pdf>
- Bogdanova-Begljaran, N.V. & Brodt, I.S. = Богданова-Бегларян, Н.В. & Бродт, И.С. (2021). *Русская спонтанная речь. Хрестоматия. Лайка*.
- Böhmer, J. (2023). Zurück in die Zukunft? Schulischer Russischunterricht im 21. Jahrhundert. In M. Kaltseis, J. Fuchsbauer, E.-M. Hirzinger-Unterrainer, A. Zink & A. Bergmann (Hrsg.), *An den Schnittstellen von Didaktik und Philologie. Gesammelte Beiträge zu Ehren von Wolfgang Stadler. = Didaktik slawischer Sprachen (DiSlaw). Special Issue*, 85–102. Innsbruck University Press. https://doi.org/10.48789/2023_special_issue4
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). *Auseinandersetzung mit KI im Bildungssystem*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ki.html> (19.10.2023)
- Dreher, A. & Stadler, W. (2020). Sociopragmatic assessment literacy in the Russian language classroom. In D. Tsagari (Hrsg.), *Language assessment literacy: from theory to practice* (214–236), Cambridge Scholars Publishing.
- Dreher, A., Messner, A., Stadler, W. & Weithaler, S. (2020). „Курицу на большую положи тарелку“: Russische Umgangssprache im Unterricht – Ja, aber wie?! In P. Sawadogo, U. Behr & H. Wapenhans (Hrsg.), *Unterrichtsideen Russisch Anregungen für den Russischunterricht (A1–B2)* (32–39). Mediothek des Thüringer Schulportals. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=13115>
- Dzjuba, E.V., Eremina, S.A. & Mušenko, E.V. = Дзюба, Е.В., Еремина, С.А. & Мушенко, Е.В. (2023). Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному. *Педагогическое образование в России*, 6, 178–189.
- GeR-1 = Europarat (2013). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Klett-Langenscheidt.
- GeR-2 = Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett.
- Hinger, B. (2018). Der GeR und die Orientierung am sprachlichen Output der Lernenden. In B. Hinger & W. Stadler (Hrsg.), *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen* (23–32). Narr Francke Attempto.
- Hockly, N. (2023). Artificial intelligence in English language teaching: the good, the bad, and the ugly. *RELC Journal* 54(2), 445–451. <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>

- Jachnow, H. (1980). Zur Ausgrenzung und funktionalen Erklärung der *razgovornaja reč'* (RR). In D. Weiss (Hrsg.), *Slavistische Linguistik 1979. Referate des V. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens, Zürich, 25.-27. Sept. 1979* (35–64). Kubon & Sagner.
- Kaltseis, M. & Stadler, W. (2023). Colloquial Russian between theory and practice: what is claimed and what is real? *Russian Linguistics* 47, 61–85. <https://doi.org/10.1007/s11185-023-09272-1>
- Kartal, G. (2023). *Transforming the language teaching experience in the age of AI*. Hershey, PA: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-9893-4>
- Klotz, E. & Stadler, W. (i. Dr.). Die russische Umgangssprache im typologischen Vergleich und im Klassenzimmer. In B. Mertz-Baumgartner & W. Stadler (Hrsg.), *Doing Fach.Didaktik: Beiträge einer Ringvorlesung an der Universität Innsbruck im WS 2022/23 = Innsbrucker Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*.
- Kohnke, L., Moorhouse, B.L. & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal* 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Koizumi, R. (2012). Relationships between text length and lexical diversity measures: can we use short texts of less than 100 tokens? *Vocabulary Learning and Instruction* 1(1), 60–69. <http://dx.doi.org/10.7820/vli.v01.1.koizumi>
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.) (251–266). Heinle & Heinle.
- Messner, A. (2021). *Authentizität im Russischunterricht unter Berücksichtigung der russischen Umgangssprache*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Ng, D.T.K., Leung, J. K. L., Chu, S.K.W. & Qiao M.S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, Volume 2*, 100041, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Reichl, P. (2023). *Homo cyber. Ein Bericht aus Digitalien*. müry salzmann.
- Rettberg, J.W. (2022). *ChatGPT is multilingual but monocultural, and it's learning your values*. <https://tinyurl.com/4mzw2fvt> (17.04.2024)
- Stadler, W. (2021). Сближая культуры oder Sprachen lernen, Sprachen lehren. Ein Beispiel forschungsgeleiteter Fachdidaktiklehre zur Bildung kultureller Brücken im Unterrichtsfach Russisch. In J. Fuchsbauer, W. Stadler & A. Zink (Hrsg.), *Kulturen verbinden. Connecting cultures. Сближая культуры. Festband anlässlich des 50-jährigen Bestehens der Slavistik an der Universität Innsbruck (177–207)*. innsbruck university press.
- Stadler, W. & Kaltseis, M. (2024). In the dynamic classroom: teaching colloquial Russian. In S. N. Nuss & W. Whitehead-Martelle (Hrsg.), *Teaching Russian creatively with and beyond the textbook = Routledge Russian Language Pedagogy and Research Series* (132–155). Routledge Taylor & Francis Group. DOI: 10.4324/9781003290216
- Ulrich, K. & Michalak, M. (2019). Konzeptionelle Mündlichkeit – konzeptionelle Schriftlichkeit. https://epub.ub.uni-muenchen.de/61755/1/Ulrich_Michalak_Konzeptionelle_Muendlichkeit_konzeptionelle_Schriftlichkeit.pdf (17.04.2024)
- Wikipedia. *ChatGPT*. <https://de.wikipedia.org/wiki/ChatGPT> (17.04.2024)
- Zemskaja, E. = Земская, Е. (2011). *Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения*. 4-е изд., перераб. и доп. Флинта/Наука.

Anhang 1

Text 5: KI-Dialog zwischen zwei Mädchen, Anja und Katja

Anja: – Привет, Катя! Как дела?

Катя: – Привет! Всё окей, просто устала немного. Ты как?

A.: – Та же история, учёба убивает. Эй, давай сегодня вечером куда-нибудь выберемся, отвлечемся?

K.: – Да, отличная идея! Кино, кафе, или что-то другое?

A.: – Может, в парке погуляем? Сегодня такая погода классная.

K.: – Да, кайфово! И что-то вроде роликов тоже можно взять, не?³¹

A.: – О да, прямо так и сделаем. Ты умеешь кататься на роликах?

K.: – Ну так себе, но я попробую. Главное, весело провести время.

A.: – Точно! Давай встретимся в парке в 6 вечера?

K.: – Окей, жду. Это будет весело!

Statistik: ChatGPT, Textometr, Textinspector	
Statistik: ChatGPT, Textometr	
Text-Nr.	Text 5
Länge in Wörtern	84
Satzlänge Ø	4,14
LD ³²	0,8–0,82
Niveau	finale A2/bazovoj ur.
A2-Lexik	77%
Anteil an den 5.000 häufigsten Wörtern	88%
Sprachliche Mittel	Imperativ, Adverbien

Tabelle 4: Statistik Text 5

Anhang 2

Screenshot

Чат-бот использует модель: gpt-3.5-turbo, нейронная сеть запоминает контекст диалога, для сброса нажмите кнопку. Если вдруг ответ приходит слишком долго, попробуйте обновить страницу и повторить запрос.

Может быть, перевод с английского? Андрей: – Привет, Макс! Как жиза? Макс: – Хау, бро! Да вроде ничё, втыкал в телефоне. Ты шо, новости какие? А: – Та ничё, скукота. Давай на ролики в парке? М: – Ага, чё не так? Вперёд! А: – Стафф, я на скейт-парк прихватил. Ваще круто там разгоняться! М: – Офигенно! Я вообще хз как там кататься. А: – Эй, чувак, не парься, я тебя научу. Это лайфхаки, всё поймёшь. М: – Окей, гони! Где встречаемся? А: – Ща закончу шашлыки жарить, через час где-нибудь на детской площадке, да? М: – Звучит план. У тебя маски есть? А: – Да, да, всё есть. Давай кайфовать!

ChatGPT (12:57:42): Диалог, который Вы предоставили, написан на русском языке, но использует разговорный сленг и англицизмы. Возможно, это непринужденный разговорный стиль, скорее всего, переведенный с английского или созданный в стиле англоязычного общения. В официальных ситуациях и письменной речи такой стиль общения использовать не рекомендуется. [Копировать](#)

³¹ Diese Partikel (in der Standardsprache *не так ли?*) scheint hier wenig authentisch. Üblicher wäre wahrscheinlich ein fragendes *а?* oder *мм?*

³² Für die Type-Token-Ratio ist hier noch ein Vergleichswert (textinspector.com) angeführt.

Anhang 3

QR-Code Audiodatei



Ivana Bulić, Universität Graz, Österreich

Kako se ono kaže...?

Leksički pristup i razvijanje komunikacijske kompetencije u poučavanju inojezičnoga hrvatskoga

When acquiring or learning a language, both native and foreign, the basis is words, the lexicon. Acoustic perception, visuality and correct writing of a single word, connecting it with concrete or abstract content and storing it in memory is a very complex process. Especially when learning a foreign language, memorizing new words, recognizing them in context, storing them in the mental lexicon, and recalling them is influenced by various factors that can make vocabulary enrichment easier or harder (Erdeljac, 2009). In Croatian as a foreign language, it is most often the morphonological level (inflection and related sound changes) that creates difficulties for students in recognizing forms and using them correctly, therefore teaching must be equally focused on the meaning and grammatical forms of words (Udier, 2009). This paper presents a theoretically based best practice example of the model of complete lexical exercises that encourages students to independently and intensively deal with receptive and potential vocabulary on a chosen topic in order to facilitate its transition to production and thereby foster communicative competence. The exercises follow the principles of gradualism, multimodality and pragmatism. Their goal is to enable students to recognize the learned words in the context of a sentence, read and pronounce them often, and finally use them actively in monologues or dialogues. The model was applied in teaching Croatian as a foreign language with adult students and can be used for level A2 according to CEFR, and takes into account the list of special terms from the Descriptive Framework for reference level A2 (Grgić & Gulešić Machata, 2017). The paper is written in Croatian, and the teaching materials contain methodological comments and instructions, as well as keys to exercises.

Keywords: Croatian as a foreign language, vocabulary exercises, mental lexicon, communicative competence

Pri usvajanju ili učenju jezika, kako materinskog tako i stranog, osnovu čine riječi, leksik. Akustička percepcija, vizualnost i pravilno pisanje pojedine riječi, povezivanje s konkretnim ili apstraktnim sadržajem te njezino pohranjivanje u pamćenju vrlo su složeni procesi. Posebice pri učenju stranog jezika pamćenje novih riječi, njihovo prepoznavanje u kontekstu, spremanje u mentalni leksikon te prisjećanje pod utjecajem je različitih faktora koji obogaćivanje vokabulara mogu olakšati ili otežati (Erdeljac, 2009). U inojezičnom hrvatskom najčešće je morfonološka razina (fleksija i s njom povezane glasovne promjene) ta koja učenicima stvara poteškoće u prepoznavanju obličnica i njihovu pravilnom korištenju, stoga poučavanje mora biti podjednako usmjereno i na značenje i na gramatičke oblike riječi (Udier, 2009). Ovaj rad donosi teorijski utemeljen primjer dobre prakse modela cjelovitih leksičkih vježbi koji potiče učenike da se samostalno i intenzivno bave prijavnim i potencijalnim vokabularom na izabranu temu kako bi se olakšao njegov prijelaz u proizvodni te na taj način razvijala komunikacijska kompetencija. Vježbe slijede načelo postupnosti, višemodalnosti i pragmatičnosti. Njihov je cilj omogućiti učenicima da prepoznaju naučene riječi u kontekstu rečenice, učestalo ih čitaju i izgovaraju te, naposljetku, aktivno koriste u oblikovanju monologa ili dijaloga. Model je primijenjen u nastavi inojezičnog hrvatskoga s odraslim polaznicima te se može iskoristiti za razinu A2 prema ZEROJ-u, a uzima u obzir popis posebnih pojmova iz Opisnog okvira za referentnu razinu A2 (Grgić & Gulešić Machata, 2017). Rad je napisan na hrvatskom jeziku, a materijali za nastavu sadrže metodički komentar i upute te rješenja na kraju priloga.

Ključne riječi: inojezični hrvatski, leksičke vježbe, mentalni leksikon, komunikacijska kompetencija



1. Uvod

Tko se nađe u ulozi poučavateljice ili poučavatelja¹ hrvatskog kao stranog jezika, a osobito na nižim stupnjevima učenja, vjerojatno će se češće susretati sa situacijom da se učenici ne mogu sjetiti određene riječi koju žele upotrijebiti u svojem (govorenom ili pisanom) tekstu. „Kako se ono kaže ...?“ bit će tada pitanje upućeno suučenicima ili poučavateljima kako bi im pomogli u dosjećanju ili premošćivanju praznine koja je nastala, ili će se ona – ako za to postoje uvjeti – popuniti pretraživanjem nekog od danas mnogobrojnih internetskih rječnika ili automatskih prevoditelja.

Poznata je činjenica da učenje stranog jezika počinje učenjem leksika, a velikim se dijelom na tome i temelji. „We know that it is the reception of lexis which will form the most important activity in the earliest stages. Expressed more crudely, the first thing students need to do is to learn to understand quite a lot of words“ (Lewis, 1993, 9). Sporazumijevanje i komunikacija s drugim osobama neće biti mogući bez poznavanja i razumijevanja riječi (usp. Ordulj, 2018, 64). Ali učenje novih riječi učenicima se može činiti kao put bez kraja, što donekle i jest jer je leksički sustav otvoren i podložniji promjenama u odnosu na onaj gramatički. „Usvajanje rječnika, odnosno vokabulara, učenicima je trajan izazov jer je leksički sustav otvoren i stalno se stvara, razvija i dopunjava novim leksičkim jedinicama. Otvorenost leksičkoga sustava uvjetuje da se i u izvornih govornika znanje vokabulara razvija cijeloga života“ (Udier, 2009,78).

Kako pomoći učenicima hrvatskog kao stranog jezika da se snađu u tom moru riječi i pokušaju pristupiti učenju vokabulara smisljeno i strateški te na taj način poboljšaju svoje komunikacijske vještine, pitanja su kojima se ovaj članak bavi u teoriji i praksi. Iz teorijskog će se ugla u tu svrhu posegnuti za nešto starijim, ali ne i zastarjelim, lingvističkim konceptom Lewisova leksičkog pristupa te za psiholingvističkim opisom mentalnog leksikona. U drugom će se poglavlju predstaviti osnovne ideje oba modela kao i kratak prikaz dosadašnje literature o leksiku u hrvatskom kao stranom jeziku. Treće poglavlje osvrnut će se na vrste vokabulara i poteškoće u učenju vokabulara u inojezičnom hrvatskom. U četvrtom poglavlju pokušat će se objediniti leksički pristup i hipoteze o organizaciji mentalnog leksikona u praktičnom smislu kroz predstavljanje leksičkih vježbi za učenje i uvježbavanje vokabulara na temu stanovanja za razinu A2 prema ZEROJ-u. Didaktički ciljevi vježbi prvenstveno će biti usmjereni na bogaćenje leksika i stjecanje sigurnosti u njegovu korištenju, a time posredno i na razvijanje komunikacijske kompetencije. Zaključno poglavlje osvrnut će se na uporabnu vrijednost vježbi pri autonomnom učenju i u nastavi te preporuke za daljnje razvijanje prikazanog modela u poučavanju inojezičnog hrvatskog.

¹ U nastavku će se teksta radi čitljivosti koristiti množinski oblici gramatičkog muškog roda koji se jednako odnose na osobe svih spolova.

2. Teorijska polazišta: leksički pristup i mentalni leksikon

2.1 Leksički pristup

Kao što je već navedeno, pri učenju stranog jezika neupitna je važnost poznavanja vokabulara tog jezika. Upravo Lewisov leksički pristup (*The Lexical Approach*, 1993) promijenio je dotadašnju perspektivu u poučavanju engleskog kao stranog jezika fokusirajući se na leksik i suprotstavljajući se stavu da je poznavanje gramatike preduvjet za uspješnu komunikaciju. „The basis of language is lexis. It has been, and remains, the central misunderstanding of language teaching to assume that grammar is the basis of language and that mastery of the grammatical system is a prerequisite for effective communication“ (Lewis, 1993, 133).

Jedan od ključnih principa Lewisova pristupa, onaj da se jezik sastoji od „gramatikaliziranog leksika“, a ne od „leksikalizirane gramatike“ odnosi se na to da su riječi nosioci značenja, a gramatika služi uspostavljanju odnosa među njima (ibid., vi). U tom smislu Lewis nudi klasifikaciju riječi na jednočlane i višečlane leksičke jedinice. Jednočlane se odnose na pojedinačnu riječ, i to ili punoznačnicu ili gramatičku riječ (koja značenje dobiva tek u kontekstu), a višečlane se (tzv. leksički sklopovi, engl. *chunks*) dijele na frazeologizirane izraze, kolokacije i konvencionalne izraze (usp. Bergovec, 2007, 54–56, za hrvatsko nazivlje). Primjena leksičkog pristupa u nastavi zahtijeva omogućavanje bogatog jezičnog unosa te proučavanje riječi u kontekstu. Lewis zapravo kritizira činjenicu da se poučavanje oslanja na posredovanje eksplicitnog znanja o gramatici koje se često svodi na nekoliko struktura i ograničen broj pravila, što ga čini neučinkovitim (usp. Lewis, 1993, 135). Iako bi se mogao steći dojam da Lewis umanjuje vrijednost gramatike, on joj samo dodjeljuje drugačiji status i zalaže se za njezino holističko poučavanje, a to znači uočavanje gramatički snažnih obrazaca (eng. *powerful patterns*) kroz leksik te svjesno istraživanje „gramatike riječi“ koja će ojačati komunikacijsku kompetenciju učenika (ibid., 143). Na taj način bavljenje gramatikom postaje prvenstveno receptivna aktivnost koja postavlja učenike u središte nastavnog procesa jer sami trebaju osvijestiti uzorke i oblikovati pravila (ibid., 149).

Tipove vježbi koje su izrađene na temelju leksičkog pristupa i pomoću kojih se mogu uočavati i uvježbavati prethodno navedeni leksički sklopovi Lewis je nekoliko godina kasnije predstavio u svojem izdanju *Implementing the Lexical Approach* (1997). Vježbe obuhvaćaju primjerice uočavanje (identificiranje) sklopova, povezivanje članova sklopa (kolokacije, tipične fraze, konvencionalnog izraza), dopunjavanje riječi u rečenici ili tekstu s prazninama, kategoriziranje leksika, pronalaženje suprotnih izraza, izdvajanje („brisanje“) leksema koji ne čini kolokaciju sa zadanom baznom riječi, ispravljanje pogrešnog leksema u sklopu i drugo (usp. Lewis, 1997, 86–107). Osim toga, pokazao je kako se aktivnosti u nastavi mogu prilagoditi da imaju leksički fokus. Te vježbe i aktivnosti poslužile su kao polazište za model leksičkih vježbi predstavljen u četvrtom poglavlju.

2.2 Mentalni leksikon

Da bi se u jeziku izrazila ideja ili namjera, potrebne su riječi. Definicije su riječi u lingvistici brojne i razlikuju se prema području istraživanja. Obično uzimaju u obzir glasovni i grafemski oblik, značenje i gramatičku upotrebu, ali i suodnose različitih planova poput fonološkog, morfološkog, sintaktičkog i semantičkog (usp. Erdeljac, 2009, 28–35). Zbog te kompleksnosti u ovom će se radu riječi promatrati kao jedinice mentalnog leksikona. „Mentalni leksikon je ‚skladište‘ riječi jezika koji znamo i koji učimo, to su ukupni podaci o riječima kojima se služimo“ (Erdeljac, 2009, 11). On obuhvaća semantičke, morfološke i sintaktičke podatke te one o izgovoru i grafičkom izgledu riječi ili natuknica u leksikonu. Strukturu mentalnog leksikona opisuju različiti modeli koji se donekle nadopunjuju, a fokusiraju se na prepoznavanje riječi s jedne strane i jezičnu proizvodnju s druge. Ti modeli pretpostavljaju da se odnosi među jedinicama i unutar samih jedinica u leksikonu uspostavljaju na različite načine te dovode do unutrašnjih i asocijativnih veza. Tako se mogu uspostavljati odnosi hiperonimije i hiponimije, sinonimije, antonimije, derivacije ili fonološke povezanosti (ibid., 169). Pretpostavlja se da leksikon sadrži i potencijalnu valentnost, kolokacije te idiomatske konstrukcije kao natuknice, kao i da su vrste riječi (prvenstveno imenice i glagoli) također važan kriterij organizacije (ibid., 170).

Prema tome, mentalni se leksikon može zamisliti kao slojevita mreža odnosa koji nisu statični, nego dinamični te kao konstrukt visoke organizacijske složenosti u više dimenzija koje su istodobno dostupne. Slikovito bi se mogao usporediti s visokosofisticiranim računalom koje obrađuje i sprema podatke istodobno na više razina te ih na zahtjev korisnika pokušava povezati i pronaći.

Veličina se i kapacitet leksikona razlikuju od osobe do osobe jer ovise o razvijenosti vokabulara te već spomenutoj činjenici da se nove riječi mogu učiti cijeli život, ali su isto tako riječi koje se ne koriste podložne zaboravljanju. Prema teorijskim spoznajama o usvajanju prvog (materinskog) jezika i mentalnom leksikonu, na početku se izgrađuju konceptualne jedinice koje se pohranjuju kao reprezentacije u dugoročnom pamćenju. Tek se nakon toga one povezuju s fonološkim i morfološkim jedinicama te postaju jezične jedinice (ibid., 302). Nasuprot tom procesu stoji učenje stranog jezika koje se događa vođeno, sustavno i osviješteno te se pretpostavlja da učenici dopiru do konceptualne memorije posredno, odnosno uspostavljajući vezu između jezičnih jedinica prvog i drugog (stranog) jezika, iako je moguće i stvaranje novih koncepata za koje još nije postojao unos u leksikonu prvog jezika (ibid., 288). Uslijed toga razvija se takozvani učenički jezik ili međujezik (eng. *interlanguage*) koji se razlikuje i od sustava prvog i od sustava drugog jezika, a karakteriziraju ga propusnost, dinamičnost, sustavnost, promjenjivost i nepotpunost (usp. Šarić & Obad, 2015, 141).

Upravo je ovladavanje novim riječima u stranom jeziku često povezano s poteškoćama koje mogu imati različite uzroke kao što su međujezični i unutarjezični čimbenici (usp. Cvikić, 2007a), učenički odnos prema pamtljivosti riječi (usp. Udier, 2009), nedovoljna izloženost leksiku (usp. Ordulj, 2018), nedostatne strategije učenja vokabulara ili nerazvijena svijest o njima (usp. Kienberger, 2020) i drugo. Stoga će se u četvrtom poglavlju spoznaje o načinu organizacije mentalnog leksikona i pristupa leksičkim jedinicama u njemu pokušati iskoristiti u oblikovanju modela leksičkih vježbi koje učenicima mogu služiti kao pomoć i podrška pri učenju.

2.3 Literatura o učenju leksika u inojezičnom hrvatskom

U području inojezičnog hrvatskog postoji nekoliko radova koji su tematizirali poučavanje i učenje leksika iz različitih aspekata. Nekoliko priloga u knjizi *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (Jelaska et al., 2005) posvećeno je oblicima hrvatskih riječi, rječničkoj sastavnici te gramatičkim obilježjima značajnima za morfološki rječnik. Bergovec (2007) piše o Lewisovu leksičkom pristupu i njegovoj ograničenoj primjenjivosti u nastavi hrvatskog kao stranog jezika zbog njegove morfološke složenosti. Istraživanjem se vokabulara bave Cvikić i Bošnjak (2004) te Cvikić (2007b) koja tvrdi da je „leksička sastavnica učenja nematerinskoga jezika jedna od najvažnijih, ali često najzanemarivanijih“ te da „razvoj i bogaćenje rječnika i sustavno učenje riječi često ostaju marginalizirani“ (Cvikić, 2007b, 140). O nužnosti poučavanja kolokacija pišu Petrović (2007), Burić i Lasić (2012) te Ordulj (2017), a detaljno o obradi leksičkih jedinica u nastavi Udier (2009). Tabak i Ordulj (2015) bave se istraživanjem strategija učenja vokabulara, a Ordulj (2018) i ovladanosti kolokacijama među učenicima inojezičnog hrvatskog.

Iz tih se radova može zaključiti da se poučavanje riječi u inojezičnom hrvatskom ne može odvojiti od poučavanja gramatičkih pravila na temelju kojih će one funkcionirati u kontekstu, ali i da su izvori kojima poučavatelji i učenici raspolažu još uvijek nedostatni i/li nepotpuni. To, međutim, nimalo ne umanjuje važnost učenja i poučavanja vokabulara.

3. Vokabular u nastavi (hrvatskog kao) stranog jezika

3.1 Vrste vokabulara

Kad se govori o vokabularu u nastavi stranog jezika, razlikuju se prijamni (ili receptivni) dio vokabulara koji se odnosi na one riječi što ih osoba samo prepoznaje i razumije pri slušanju ili čitanju jer ih se može dosjetiti te proizvodni (produktivni) dio vokabulara koji obuhvaća riječi koje netko i razumije i samostalno koristi u govoru i pismu (usp. Udier, 2009, 84). Opseg prijamnog vokabulara kod svakog je čovjeka veći nego onaj proizvodnoga, ali su oba podložna promjenama pod utjecajem učenja i čestotnosti uporabe, a nije moguće uspostaviti ni jasnu granicu između njih (usp. Ordulj, 2018, 65).

Zanimljivo je da se u literaturi s njemačkog govornog područja može pronaći i termin „potencijalni vokabular“ (njem. *der potenzielle Wortschatz*) za koji je objašnjenje dvojako: s jedne se strane odnosi na nepoznate riječi u stranom jeziku s kojima se osoba prvi put susreće, ali ih na temelju svog dotadašnjeg jezičnog i općeg (pred)znanja može razumjeti, a s druge se strane objašnjava kao sposobnost koja vodi do ove vrste prepoznavanja riječi (usp. Kienberger, 2020, 26).

Poznavanje neke riječi podrazumijeva znanje o njezinu obliku, sadržaju (značenju) i uporabi, a svaka od tih kategorija obuhvaća daljnje potkategorije, primjerice ortografsku, sintaktičku, pragmatičku i druge (usp. Cvikić & Bošnjak, 2005; Udier, 2009; Tabak & Ordulj, 2015). Usvajanje i zapamćivanje riječi temelji se na ponavljanju, a istraživanja su pokazala da učenici trebaju biti izloženi novoj riječi najmanje sedam puta kako bi je usvojili (usp. Udier, 2009, 84). Također, pretpostavlja se da će se riječ bolje „usklađiti“ kada se osoba aktivno bavi istraživanjem njezina

značenja jer se tako postiže dublja razina procesiranja (uspostavljanje veza s postojećim informacijama) i individualno strukturiranje mentalnog leksikona (usp. Kienberger, 2020, 35). Zbog ograničenog vremena za poučavanje i proučavanje vokabulara u nastavi, a u odnosu na opseg rječnika koji je potreban za uspješnu komunikaciju, razumljivo je očekivati da se učenici učenjem vokabulara trebaju baviti i izvan nastave te da za to preuzimaju odgovornost.

3.2 Leksička kompetencija u inojezičnom hrvatskom

Što se tiče izgrađivanja leksičke kompetencije u nastavi inojezičnog hrvatskog, usvajanje leksika i njegovu upotrebu vrlo često otežava morfonološka razina (prije svega u oblicima prezenta ili deklinaciji imenica i pridjeva) te se stoga uz osnovne oblike riječi trebaju poučavati i fleksijski oblici kako bi nova riječ mogla uspješno ući u jezičnu proizvodnju (usp. Udier, 2009, 81). Druge poteškoće predstavljaju, primjerice, nedostatak rječnika različite namjene za „strance“, činjenica da udžbenici inojezičnog hrvatskog nemaju popis važnih riječi i fraza na kraju lekcija (kao što je to uobičajeno kod češće poučavanih stranih jezika) te da nude relativno malo leksičkih vježbi za utvrđivanje, proširivanje i produbljivanje vokabulara. Iz perspektive jezične svjesnosti (eng. *language awareness*) kao jednog od općenito priznatih ciljeva pri učenju stranoga jezika također bi bilo važno učenike upućivati na strategije učenja vokabulara.²

Spomenuta morfološka razvijenost hrvatskog jezika u odnosu na engleski svakako ograničava leksički pristup u poučavanju kako ga predlaže Lewis, ali ga zbog toga ne treba odmah odbaciti. Cilj učenika-početnika jest da što prije mogu razgovarati na hrvatskom jeziku i upravo njima je potrebna velika podrška pri učenju vokabulara, a lekcije u udžbenicima najčešće su koncipirane tako da tekstovni predlošci i vježbe služe upoznavanju i uvježbavanju kakve gramatičke strukture.³ Svjesno prebacivanje fokusa na vokabular (lekseme i leksičke sklopove) i postavljanje gramatike u sporedni plan učenike rasterećuje od potrebe stalne kontrole nad jezičnim događanjem u smislu (ne)pravilnosti. S druge strane, tako usvojen vokabular može kasnije poslužiti za proučavanje i analizu njegovih gramatičkih obilježja. U sljedećem poglavlju predstaviti će se vježbe koje u prvi plan stavljaju rad na leksiku.

4. Metodička primjena leksičkog pristupa i principa mentalnog leksikona: model leksičkih vježbi na temu *stanovanje* za razinu A2 prema ZEROJ-u

4.1 Pristup izradi vježbi

Svrha jezika jest komunikacija. Postizanje je komunikacijske kompetencije neizostavni dio suvremene nastave stranih jezika već od početne razine. Ta je kompetencija za inojezični hrvatski na razini A2 prema ZEROJ-u, kao i njezine sastavnice – jezična, sociolingvistička i pragmatična, detaljno opisana u priručniku *Hrvatski A2* (Grgić & Gulešić Machata, 2017). Za sudjelovanje u

² Više o vrstama strategija učenja vokabulara može se pročitati u Tabak i Ordulj (2015).

³ Jedini dosad objavljen leksički priručnik (za početno učenje hrvatskog) je *Hrvatski u malom prstu 1* (Bošnjak & Cvikić, 2012).

komunikacijskim situacijama učenici moraju savladati određen vokabular koji će prepoznavati u receptivnim ili aktivno koristiti u produktivnim jezičnim djelatnostima. Spomenuti priručnik u petom poglavlju *Opći pojmovi* „nudi okviran popis riječi koje se predlažu za učenje i poučavanje, poučavatelji hrvatskoga kao inoga jezika na razini A2 mogu na temelju predloženoga popisa planirati nastavu, tj. izrađivati nastavne i ispitne materijale za razinu A2“ (Aleksovski et al., 2017, 99). Opći pojmovi klasificirani su apstraktnije, prema semantičkom kriteriju „pa se pojmovi dijele na one koji se odnose na egzistenciju, količinu, prostor, vrijeme, kvalitetu, mišljenje, osjećaje i govorenje“ (ibid., 99). Tu su zastupljene različite pojedinačne vrste riječi (primjerice imenice, glagoli, pridjevi, prilozi), ali i leksički sklopovi poput prijedložnih sintagmi i kolokacija. Svaki pojam također je oprimjeren u kontekstu rečenice. Za razliku od općih pojmova, sedmo poglavlje donosi posebne pojmove koji su organizirani tematski (primjerice čovjek, obrazovanje, stanovanje, itd.). Svaka tema ima nekoliko potkategorija. Riječi su navedene bez konteksta, a pretpostavlja se da redosljed njihova navođenja ima veze s čestoćom uporabe i/ili praktičnosti, iako to nije eksplicitno navedeno. Površnim pregledom popisa može se zaključiti da u njemu prevladavaju imenice i glagoli, ali su prisutne i kolokacije. Referirajući se na leksički pristup, autorice napominju da to poglavlje „donosi praktične i upotrebljive pojmove koji se mogu naći u stvarnim životnim tekstovima i mogućim dijalozima“ (ibid., 155), a s obzirom na zahtjeve ZEROJ-a, ti će leksički elementi biti potrebni za ostvarivanje različitih komunikacijskih zadataka. U vezi sa semantizacijom elemenata važna je napomena da učenici na toj razini ne moraju poznavati sva značenja jedne riječi, nego njezino najčešće značenje (ibid., 155).

Popis posebnih pojmova na temu *stanovanje* (ibid., 171–175) iskorišten je kao izvor leksičkih jedinica za izradu vježbi. Vježbe su autorski rad, a nastale su u okviru poučavanja inojezičnog hrvatskog na razini A2 s ciljem razvijanja leksičke i komunikacijske kompetencije. Polaznici su nastave bile odrasle osobe s predznanjem jezika na početnoj (A1) razini i različitim materinskim jezicima (njemački, ruski, talijanski). Svrha je vježbi bila ponuditi učenicima materijal koji će im omogućiti intenzivnije bavljenje vokabularom u okviru određene teme predviđene za razinu A2, u ovom slučaju *stanovanje*, i pokazati nešto drugačiji pristup učenju vokabulara od uobičajenog (koji se često svodio na zapisivanje nove riječi i njezinog prijevodnog ekvivalenta u njihovom materinskom jeziku). Pristup je pokušao obuhvatiti neka od pretpostavljenih načela organizacije mentalnog leksikona i ključne ideje leksičkog pristupa (v. poglavlje 2). Radi se o petnaest vježbi koje se više ili manje nadovezuju jedna na drugu. Prvih dvanajest osmišljeno je za samostalan rad (tako da budu prikladne i za autonomno učenje), a ostatak je predviđen za rad u paru ili grupi jer obuhvaća komunikacijske zadatke. Očekuje se da će učenici nakon samostalnog rada ciljane riječi „isprobati“, odnosno aktivno koristiti u dijaloškim vježbama te da će barem dio njih na taj način brže prijeći iz prijamnog u proizvodni vokabular. Tipovi zadataka nisu novi, odnosno njihove varijante mogu se pronaći općenito u nastavi stranih jezika, ali za inojezični hrvatski nov je model koji se leksički fokusira na jednu temu i zasićen je pripadajućim vokabularom. Riječi se pokušavaju predstaviti kategorijalno, ali i uspostavljanjem različitih veza među njima. One se u vježbama više puta „recikliraju“ kako bi se postigao učinak ponavljanja, a time i svjesnog obraćanja pažnje na pojedinu riječ i njezino pojavljivanje u kontekstu. To nužno dovodi do morfoloških struktura (primjerice sintagmi s pojedinim padežom u kojima se može pojaviti i fonološka promjena), ali polazi se od pretpostavke da učenici imaju dovoljno predznanja s

prethodne razine učenja kako bi prepoznali strukturu te da ih ona neće ometati u izvođenju vježbe.

Iako se davanjem primjera nastojao ilustrirati cilj svake vježbe, upute su ponuđene na hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku jer se radi o razini A2, te se mogu prilagoditi ili dopuniti drugim jezicima ako je potrebno. Rješenja se nalaze na kraju radnog listića.

4.2 Vježbe na temu *stanovanje* za razinu A2

Zadatak 1

Prvi zadatak služi aktivaciji teme u mentalnom leksikonu učenika i odmah usmjerava pažnju na kategorizaciju elemenata. Nazivi kategorija namjerno sadrže internacionalizme (aktivnost, objekt, interijer, stil, karakteristika) za koje se pretpostavlja da će ih učenici lakše prepoznati na temelju sličnosti s drugim jezicima. Riječi se mogu zapisati na više jezika kako bi se iskoristio potencijal asocijacija i pojedinačnog jezičnog repertoara. Ako se vježba izvodi u nastavi, učenike se može potaknuti da usporede riječi koje su zapisali i jezike na kojima su zapisane, kategorije u kojima imaju najviše ili najmanje asocijacija ili pak da izaberu najoriginalniju asocijaciju.

1. Koje su Vaše asocijacije na temu *stanovanje*? Možete zapisati riječi na hrvatskom ili drugim jezicima. // Write down words you associate with the topic *living*. You can use Croatian or other languages. // Welche Assoziationen haben Sie zum Thema *Wohnen*? Sie können Wörter auf Kroatisch oder in anderen Sprachen nennen.

(aktivnost)

stanovati *live*

(objekt)

maison

(osoba: tko, s kim?)

roommate

(mjesto: gdje?)

am Land

(interijer)

soba

tavolo



Slika 1: stanovanje

(CC) <https://www.pexels.com/photo/black-handled-key-on-key-hole-101808/> (14.06.2024.)

(stil, karakteristika)

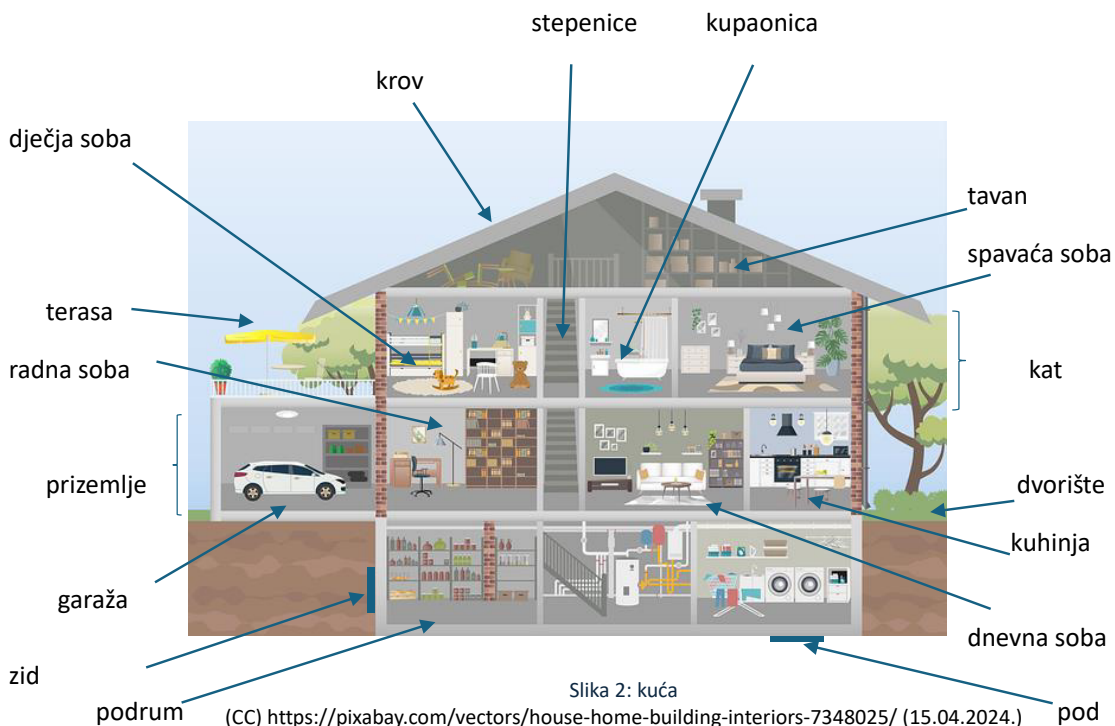
moderan

expensive

Zadatak 2

Povezivanjem slikovnog prikaza i riječi potiče se učenikova uključenost i procesiranje informacija kroz višemodalnost uspostavljanjem smislenih veza između informacija (usp. Geld & Stanojević, 2018, 15). Budući da tematski vokabular na razini A2 prema popisu *Posebni pojmova* velikim dijelom obuhvaća riječi konkretnog značenja (osobito imenice), slikovnim prikazom ubrzava se proces uspostavljanja veze između riječi (oblika) i značenja, odnosno izvanjezičnog koncepta. Potrebno je napomenuti da su riječi uz slike one koje se mogu naći u popisu *Posebni pojmova* u potpoglavlju 7.7. (usp. Aleksovski et al., 2017, 171–175). Uz pomoć digitalnih alata ova se vježba može pretvoriti u interaktivnu tako da se riječi nalaze iznad ili oko slike te se moraju povući i ispustiti (eng. *drag and drop*) na pravo mjesto na slici pri čemu učenici dobivaju povratnu informaciju jesu li riječ točno smjestili ili ne. To je bio izvorni oblik vježbe, ali je u takvom formatu nije bilo moguće objaviti.⁴ Stoga je za potrebe časopisa odabran statički prikaz poput onog u slikovnom rječniku. Cilj je ove vježbe prepoznavanje otprije usvojenih riječi i upoznavanje s novima (u interaktivnoj varijanti i pokušaj povezivanja novih riječi s prikazanim sadržajem, odnosno odgonetanja značenja). Umjesto ponuđenog slikovnog prikaza mogli bi se, ovisno o dostupnosti, iskoristiti i autentični materijali poput časopisa za uređenje doma, kataloga namještaja ili reklama (u tiskanom ili virtualnom obliku).

2. Proučite mali slikovni rječnik ispod. Koje riječi već znate? Koje su riječi za Vas nove? // Look at the picture vocabulary below. Which words do you already know? Which are new to you? // Schauen Sie sich das kleine Bildwörterbuch an. Welche Wörter kennen Sie schon? Welche sind für Sie neu?



⁴ Interaktivna vježba nastala je u programu H5P koji je integriran u edukacijsku platformu institucije tako da eksterni pristup sadržaju nije moguć.



Zadatak 3

Zadatak ima a i b dio. A dio obuhvaća tri teksta za razumijevanje čitanjem i slijedi načelo izloženosti učenika kontekstualiziranom leksiku, odnosno tekstu u kojem se izabrane riječi učestalo ponavljaju (v. poglavlje 2.1). Tekstovi su nastali na temelju učeničkih radova prve skupine učenika koja se bavila predstavljenim vježbama, i to nakon obrade svih leksičkih i komunikacijskih zadataka na temu *stanovanje*. Učenici su trebali napisati tekst o osobi s kojom su razgovarali i uključiti što više podataka iz razgovora tako da tekst može poslužiti drugim učenicima kao predložak za čitanje zasićen ciljnim vokabularom. Prikupljeni radovi ispravljani su pravopisno i gramatički, također su izmijenjena imena, a što se tiče izbora leksika i sintakse (prvenstveno reda riječi)⁵, velikim je dijelom zadržan izvorni oblik tekstova. Zbog toga se u njima mogu naći i riječi koje su u standardnom jeziku manje frekventne od svojih inačica (poput „muzika” ili „komforan”).

Iako se može činiti neobičnim da kao predložak služe prilagođeni tekstovi neizvornih govornika, opravdanje se nalazi u činjenici da bi se za ovu jezičnu razinu i autentični tekstovi morali prilagoditi i pojednostaviti, a upitno je bi li sadržavali toliku koncentraciju ciljnog vokabulara. Osim toga, u praksi se pokazalo da učenici vole čitati tekstove svojih suučenika, uspoređivati ih s vlastitima te tako učiti od drugih.

Za rad u nastavi preporučuje se da poučavatelji pročitaju učenicima tekstove kako bi čuli pravilan izgovor riječi (v. poglavlje 3), a da ih nakon toga učenici sami čitaju i obilježavaju riječi.

Drugi (b) dio zadatka za cilj ima provjeru globalnog razumijevanja teksta i prepoznavanje riječi koje pripadaju kategorijama u tablici prema načelu nadređenog i podređenog pojma (v. poglavlje 2.2). Zadatak se fokusira na imenice kao vrstu riječi koja ima istaknuto mjesto i u mentalnom leksikonu, a ilustrativni primjeri imaju osnovni oblik nominativa. Može se očekivati

⁵ Budući da učenici na ovoj razini još nisu ovladali redosljedom enklitika, njihov se položaj u rečenici ispravio samo ako je znatno narušavao sintaktičko ustrojstvo.

da će učenici pretraživanjem teksta i upisivanjem riječi u tablicu obuhvatiti i oblike imenica u drugim padežima. U tom slučaju mogu usporediti te oblike s početnima iz zadatka 2.

3.a Pročitajte tekstove o tome kako stanuju tri osobe. Obilježite u njima riječi koje prepoznajete iz zadatka 2. // Read about the living situation of three persons. In the text, mark the words you recognize from exercise 2. // Lesen Sie die Texte über die Wohnsituation von drei Personen. Markieren Sie Wörter im Text, die Ihnen aus der Übung 2 bekannt sind.

Tekst 1

Anja živi na selu, u kući sa sestrom i majkom. Kuća ima prizemlje i jedan kat. Vrlo je ugodna, ima velike prozore sa zavjesama, balkon i terasu te mali vrt. Također imaju garažu za automobil. U prizemlju kuće su dnevna soba, kuhinja, velika kupaonica i stepenice za kat. Na katu su zahod s umivaonikom i tri spavaće sobe. U kući žive i dvije mačke. One vole ležati na kauču u dnevnoj sobi. Anja često provodi vrijeme u kuhinji. Lijevo su hladnjak i ormarići za suđe, a desno štednjak, pećnica i sudoper. U sredini je velik stol gdje svi zajedno ručaju ili večeraju. Anja s majkom kuha svaki dan, a sa sestrom ponekad peče kolače. S njom također čisti kuću jednom tjedno: usisavaju tepihe, brišu prašinu, pospremaju svoje sobe, bacaju smeće.

Anja je studentica, ali vikendom radi u supermarketu. Želi pomoći majci plaćati račune za kuću. Svaki mjesec moraju platiti račune za struju, vodu, telefon i internet. Osim toga tu je i osiguranje za auto.

Anja voli živjeti na selu. Kad sjedi na balkonu, gleda u polja i šumu. Mirno je, zrak je čist, nije tako skupo kao u gradu, ljudi su simpatični i ljubazni. Ponekad cijelo susjedstvo zajedno roštilja.

Tekst 2

Irina živi u malom gradu. Stanuje u kući sa sinom i psom. Njihova kuća je lijepa, ima dvorište i veliku terasu. U dvorištu je mnogo cvijeća i kućica za psa. Također imaju garažu, tavan i podrum. U podrumu stoje bicikli, a na tavanu koferi i jedan stari ormar. U prizemlju lijevo je kuhinja, a desno dnevna soba. Na podu dnevne sobe je šaren i mekan tepih: tu se njezin sin rado igra. Na zidovima imaju puno slika jer je slikanje Irinin hobi. Kuhinja je moderna i ima dosta aparata: štednjak, pećnicu, hladnjak, toster, mikser, mikrovalnu pećnicu, kuhalo za vodu. Irina često pali pećnicu i nešto peče: kruh, kolače, meso ili povrće. Na kraju hodnika su radna soba, zahod i stepenice za prvi kat. Na katu su spavaća i dječja soba te kupaonica s kadom, umivaonikom, ormarićem za kozmetiku i ogledalom. Svako jutro Irina ispred ogledala radi frizuru i šminka se. Ona voli kad je sve uredno i čisto. Zato često briše prašinu, pere podove, posprema igračke i druge stvari.

Nažalost život u kući nije jeftin. Mora plaćati struju, vodu, internet, telefon, hranu i auto. Možda će morati prodati kuću i kupiti stan u zgradi. Ali život u gradu joj se sviđa. Grad ima jako dobru infrastrukturu, puno parkova i dječje igralište.

Tekst 3

Sebastian živi u studentskom domu s cimerom. Njegov cimer zove se Jan i studira ekonomiju. Soba se nalazi na drugom katu. U domu ne postoji lift, studenti moraju ići po stepenicama na svoj kat. Soba nije velika kao stan, ali je komforna i svijetla. U njoj su dva kreveta s jastucima i pokrivačima, dva ormara za odjeću, dva radna stola s računalima. Na zidove su stavili postere omiljenih pjevača i bendova. Na prozoru vise zavjese, a kroz prozor vide park, zgrade i nebodere. Nemaju kuhinju, ali imaju mali hladnjak. U njemu obično drže sok, mlijeko i sendviče. Za praznike, kad odlaze roditeljima, moraju ugasiti svjetlo, hladnjak i računala. Soba ima i kupaonicu. U njoj su umivaonik, ogledalo, tuš-kabina, zahod i koš za smeće. Soba u studentskom domu je povoljna, ne košta puno, a struja, voda i internet su besplatni. Sve je blizu: tramvajska stanica, trgovina, banka, kafići, park. Jedini problem je buka – drugi studenti često slušaju glasnu muziku ili organiziraju zabave. Tada je teško učiti.

3.b Dopunite tablicu podacima (informacijama) iz tekstova. // Fill in the missing information from the texts. // Ergänzen Sie die Tabelle mit Informationen aus den Texten.

	Mjesto	Kućni ljubimac	Eksterijer	Interijer: prostorije	Interijer: dekoracija	Kućanski aparati
Anja		<i>(dvije) mačke</i>				<i>hladnjak, štednjak, pećnica</i>
Irina	<i>grad, kuća</i>			<i>kuhinja, dnevna soba, radna soba, hodnik, ...</i>		
Sebastian			<i>park, zgrade</i>		<i>posteri</i>	

Zadatak 4

Ovaj zadatak povezuje imenovanje slika⁶ s elementima leksičke igre koju učenici obično dobro prihvaćaju i koja može biti dodatni motivacijski faktor.⁷ Na temelju niza slova treba se rekonstruirati riječ, a izabrane su riječi za koje se u praksi pokazalo da se ne nalaze među početnim asocijacijama na temu i koje još nisu bile usvojene. Varijanta ove vježbe može biti da

⁶ Imenovanje slika jedna je od istraživačkih metoda u psiholingvistici za proučavanje mentalnog leksikona (usp. Erdeljac, 2009, 81).

⁷ Više o igrama kao kreativnom obliku motivacije u nastavi jezika u: Aladrović Slovaček, Jurinović & Knežević (2023)

se ponudi početak ili kraj riječi (nekoliko slova) ili da se ponude samo sličice koje treba imenovati. Učenici se za pomoć u rješavanju ili provjeru točnosti mogu vratiti na tekstove iz zadatka 3. Naravno, vježba se može proširiti izborom dodatnih slika.

4. Kako se kaže? Ako ne znate, potražite pomoć u zadatku 3.a (tekst 2 i 3). // How do you say? If you don't know, exercise 3.a (text 2 and 3) will be helpful. // Wie sagt man? Wenn Sie unsicher sind, schauen Sie noch einmal in der Übung 3.a (Texte 2 und 3) nach.



(a z g a d r)



(b o e n d r e)



(ć a k i c u s a p a z)

Zadatak 5

Još se jednom poseže za zadatkom kategoriziranja leksika prema nadređenom pojmu, ali je kategorija sužena na pripadnost tipičnim prostorijama u kući ili stanu. Pojedine riječi mogu se iskoristiti više puta ovisno o predodžbama i izvanjezičnom iskustvu učenika.

5. Što ide kamo? Pospremite „stvari“ na pravo mjesto. // What goes where? Arrange the „things“ into the proper place. // Was kommt wohin? Räumen Sie auf und ordnen Sie die „Sachen“ dem richtigen Raum zu.

*hladnjak – jastuk – kada – krevet – ogledalo – ormar
pećnica – polica – stol – štednjak – umivaonik – zavjesa*

u kuhinju:

u spavaću sobu:

u dnevnu sobu:

u kupaonicu:

Zadatak 6

Zadatak uključuje leksičke sklopove u obliku kolokacijske sveze⁸ pridjeva i imenice u osnovnom obliku (nominativ). Uključivanje mentalnog leksikona postiže se traženjem antonima navedenih pridjeva (odnos antonimije jedan je od mogućih načina umrežavanja jedinica u leksikonu). Zadatak se može proširiti tako da učenici potraže primjere u internetskom korpusu hrvatskog jezika (hrWaC) i dobiju uvid u kontekst u kojem se pojavljuju.

6. Znate li antonim (riječ suprotnog značenja)? // Do you know the opposite word? // Kennen Sie das Gegenteil?

- | | |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| a. <i>velik</i> prozor ≠ <i>malen</i> (<i>mali</i>) prozor | b. <i>dobra</i> infrastruktura ≠ |
| c. <i>uredna</i> soba ≠ | d. <i>skup</i> stan ≠ |
| e. <i>moderna</i> kuhinja ≠ | f. <i>visoka</i> zgrada ≠ |

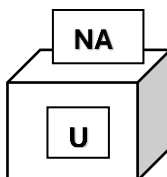
Zadatak 7

Od ovog zadatka počinje rad na leksičkim sklopovima (uobičajenim sintagmama ili kolokacijama) koji su povezani s gramatičkom kompetencijom, ali se ona ne obrađuje eksplicitno, već se uvježbava posredno, pomoću leksika. Početni primjeri služe učenicima kao model prema kojem će oblikovati sljedeće sa zadanim riječima. Kombinacije riječi odabrane su prema načelu asocijativnosti, a mnogi primjeri recikliraju se iz tekstova zadatka 3. Svaka vježba može poslužiti i za uočavanje i utvrđivanje gramatičkih pravilnosti u pozadini leksičkog sklopa. Polazi se od pretpostavke da će se proučavanjem i uvježbavanjem leksičkih jedinica u minimalnom kontekstu postići ne samo bolja usvojenost izabranih riječi, nego i lakše prepoznavanje odnosa između osnovnog i flektivnog oblika riječi, što često predstavlja poteškoću za učenike (v. poglavlje 3). Zadatak 7 usmjeren je na sintagme s prijedlozima „u” i „na” pri čemu je fokus na odabiru odgovarajućeg prijedloga u kontekstu zadanih riječi. Ilustracija pomaže u stvaranju predodžbe o tipičnoj semantici prijedloga. Posredno se uvježbava morfološka struktura akuzativa koja je učenicima poznata s prethodnog stupnja učenja. Vježba bi se na isti način mogla oblikovati i s lokativnim sintagmama.

7. Kamo ćete staviti stvari: u ili na? // Where will you put the things: in or on? // Wo stellen Sie die Sachen hin: in oder auf?

Stavit ću:

- automobil + garaža > *automobil u garažu*
- knjige + polica > *knjige na policu*
- kozmetika + ormarić
- bicikl + podrum
- stara odjeća + tavan
- tepih + pod
- zavjesa + prozor
- sapun + umivaonik



⁸ Kolokacije se zbog ograničenog opsega leksičkih jedinica u vježbama shvaćaju u širem značenju kao leksička sveza dviju samostalnih riječi povezanih na temelju značenjskih odnosa (usp. Blagus Bartolec, 2014, 24)

Zadatak 8

Cilj je zadatka 8.a izabrati parove riječi koje asocijativno čine dobru kombinaciju i koje se kao gotovi leksički sklopovi mogu iskoristiti u komunikaciji. Posredno se uvježbavaju sintagme s instrumentalom.

Zadatak 8.b nudi još nekoliko primjera slične strukture kao u prethodnom (s iznimkom primjera „kuća na selu“ i „stan u gradu“), a izborom poželjnih primjera pokušava se uspostaviti dublje procesiranje i (individualizirano) zapamćivanje odabranih sintagma.

8.a Koje su kombinacije dobre? Povežite kao u primjeru. // Which words go together well? Pair them as in the example given. // Welche Wörter passen gut zusammen? Verbinden Sie wie im Beispiel.

mn = množina (plural)

Primjer: stan + balkon > *stan s balkonom*

- | | | |
|--------------|---|-----------------|
| 1. balkon | → | a. balkon |
| 2. kauč | | b. kada |
| 3. kupaonica | | c. lift |
| 4. polica | | d. cvijeće |
| 5. prozor | | e. knjige (mn) |
| 6. stan | | f. jastuci (mn) |
| 7. zgrada | | g. zavjese (mn) |

8.b Što Vam se sviđa? Označite kvačicom (✓) i napišite još dvije vlastite kombinacije. // What do you like? Mark the combinations with ✓ and write down another two own preferences. // Was gefällt Ihnen? Setzen Sie ein ✓ Zeichen und schreiben Sie noch zwei eigene Kombinationen.

Sviđa mi se:

	kuća na selu		stan u gradu
	kupaonica s kadom		kupaonica s tuš kabinom
	vrt s povrćem		dvorište s cvijećem
	zgrada s tri kata		neboder s dvadeset katova
	život s roditeljima		život s cimericom ili cimerom

Zadatak 9

Obuhvaća sintagme ili kolokacije s glagolima i imenicama u sintaktičkom odnosu upravljanja (rekcije). Svi glagoli iz vježbe preuzeti su iz tekstova u zadatku 3. Cilj je da učenici traže i uočavaju kolokacije u tekstu kako bi mogli dopuniti zadane primjere. 9.a donosi glagole u osnovnom obliku (infinitivu) koji se trebaju dopuniti objektom u akuzativu, a 9.b obratno - objektu treba pridružiti

odgovarajući glagol u prezentu. Ponovo se prožimaju leksička i gramatička razina procesiranja, ali oblici iz tekstova u zadatku 3 služe kao model i pomoć pri rješavanju. Pridruživanje emotikona u 9.c uvodi element igrivosti i simbolično omogućuje personaliziranje sadržaja vježbe.

9.a Koje dvije riječi odgovaraju uz glagol? Potražite primjere u zadatku 3. // Name two things you can pair with the verb. Look for examples in exercise 3. // Nennen Sie zwei Sachen, die zu folgenden Verben passen. Suchen Sie nach Beispielen in der Übung 3.

a. plaćati: račun, struju

b. kupiti ili prodati: _____, _____

c. upaliti ili ugasiti u kuhinji: _____, _____

d. peći u pećnici: _____, _____

9.b Vrijeme je da očistite svoj stan / svoju kuću. Što radite? // It's time to clean your home. What are you doing? // Es ist Zeit, zu Hause aufzuräumen. Was machen Sie?⁹

a. bacam smeće

b. _____ stvari

c. _____ tepihe

d. _____ podove

e. _____ prašinu

9.c Što volite, a što ne volite raditi? Stavite emotikone uz aktivnosti iz 9.b. // What do you like to do and what not? Tag every activity in 9.b with an emoji. // Was machen Sie gerne und was nicht? Versehen Sie die Beispiele aus 9.b mit Emojis.



Zadatak 10

Zadatak 10.a s jedne strane ilustrira strategiju zamjenjivanja riječi opisom ili parafrazom kojom se osobe tipično koriste kad ne mogu pronaći odgovarajuću riječ u mentalnom leksikonu, a s druge zahtijeva imenovanje opisane riječi. U 10.b učenici sami trebaju upotrijebiti strategiju opisa i formulirati rečenice čime se postupno prelazi u jezičnu proizvodnju.

10.a Tražimo riječ! Povežite lijevo i desno kao u primjeru i dopunite slova. // Looking for a word! Pair left and right as in the example given and fulfill the letters. // Wir suchen nach dem Wort! Verbinden Sie links und rechts wie im Beispiel und ergänzen Sie die fehlenden Buchstaben.

Primjer: c - 1 s o b a

a. Mjesto gdje kuhamo.

1) _ _ b a

b. Tamo se tuširamo, kupamo ili peremo kosu.

2) p r o _ _ _

c. Tamo možemo čitati ili gledati televiziju.

3) v r a _ _

⁹ Zadatak se kasnije može iskoristiti za pantomimu: jedna osoba pokazuje što radi, a druga mora to izraziti riječima.

- d. Tu ulazimo u kuću ili izlazimo iz kuće. 4) ___ i nj a
 e. Tu možemo imati cvijeće ili piti kavu. 5) k u p a _ _ _ _ _
 f. Kroz to gledamo na ulicu ili dvorište. 6) ___ k o n

**10.b Prema modelu 10.a opišite sljedeće riječi: // Describe the words below as shown in 10.a:
 // Beschreiben Sie folgende Wörter nach dem Modell in 10.a:**

- a. radna soba _____
 b. podrum _____
 c. dvorište _____
 d. stepenice _____

Zadatak 11

Zadatak donosi autorski tekst kao primjer mogućeg dijaloga u autentičnoj situaciji. Pri sastavljanju teksta vodilo se računa o gramatičkim strukturama koje bi trebale biti dio predznanja učenika, ali i o tome da replike u tekstu zvuče što prirodnije (zato se primjerice redosljed enklitika ne pridržava uvijek drugog mjesta). Budući da su učenici prethodno intenzivno radili na leksiku, vježba je zamišljena kao povezivanje imenovanja riječi s pronalaženjem pravilnog morfološkog oblika u kontekstu, što podrazumijeva aktivaciju više razina u mentalnom leksikonu.

Tekst još jednom reciklira riječi i sklopove iz prethodnih vježbi, ali donosi i nove primjere koji mogu poslužiti za daljnje istraživanje.

**11. Dopunite tekst riječima umjesto slike. Pazite na odabir pravilnog oblika riječi u kontekstu.
 // Fulfill the text with words instead of pictures. Be careful about the correct form of the word in context. // Ergänzen Sie den Text mit Wörtern anstelle von Bildern. Achten Sie auf die richtige Form des Wortes im Kontext.¹⁰**

Novi stan

Martina i Goran žive u Koprivnici. Martina je učiteljica engleskoga jezika u školi, a Goran radi kao programer u Zagrebu. Svaki dan putuje na posao. Prije dva mjeseca kupili su novi stan u zgradi na prvom katu. U posjet im dolaze Kristina i Marin, prijatelji iz Zagreba.

¹⁰ Zadatak se može iskoristiti i za čitanje naglas prema ulogama, prepričavanje u 3. licu ili igru uloga (uz slikovni materijal i prilagodbu prostora učionice).

Martina i Goran: Dobro došli, dragi gosti! Uđite!

Kristina: Bok! Hvala vam na pozivu!

Marin: Veselimo se da ćemo vidjeti vaš novi stan.

Goran: Evo, ovo je hodnik. Pokraj _____ možete ostaviti cipele, a jakne ćemo staviti na vješalicu. Izvolite papuče za goste.

Kristina i Marin: Hvala!

Martina: Dođite, pokazat ćemo vam sve. Ovdje desno je radna soba. Malena je, ali u nju stane moj _____ s _____ i policica za knjige. Prozor gleda na ulicu, ali nije prometna.

Tu lijevo je _____ za goste. Ako želite, ovdje možete oprati ruke. Mali ručnik visi ispod _____

Goran: Sljedeća vrata su od smočnice.

Kristina: Kako je sve uredno na policama: brašno, tjestenina, sokovi, konzerve! Mi nažalost nemamo smočnicu, svu hranu moramo držati u kuhinji.

Goran: Desno ulazimo u dnevni boravak, on ima izlaz na balkon. Iz boravka možemo proći do kuhinje.

Kristina: Boravak je prekrasan, tako je puno svjetla! _____ izgleda vrlo udobno, sviđaju mi se ovi veliki žuti jastuci.

Martina: Da, bio je dosta skup, ali nadamo se da će dugo trajati. Može se razvući u _____ za goste. Još želimo kupiti stolić i tepih za dnevnu sobu, ali čekamo akcije u trgovinama.

Marin: Jeste li kuhinju morali sami kupiti ili je već bila u stanu?

Goran: Ormarići za _____ su bili tu, ali trebali smo kupiti sve aparate: hladnjak, štednjak, pećnicu... To je bila najveća investicija. Na štednjaku već kuha voda za čaj ili kavu. Što želite popiti? Ili možda sok? Imamo sok jabuke ili od grožđa.

Kristina: Rado ćemo popiti čaj, hvala. Što se vidi kroz kuhinjski _____ ?

Martina: Vidimo park iza zgrade! Kad kuham, mogu gledati u zelenilo. Kasnije možemo prošetati parkom ako želite.

Goran: Možemo se još vratiti u hodnik. Na kraju su vrata za spavaću sobu i kupaonicu. Još nismo stavili luster u spavaću sobu, imamo samo jednu _____ . I sve _____ su još na podu!

Marin: Imate vremena, tek ste se uselili prije dva mjeseca! Ne mora sve biti odmah.

Goran: Imaš pravo! Evo, tu je još velika kupaonica s _____ , umivaonikom i _____ .

Perilicu za rublje su nam poklonili Martinini roditelji.

Kristina: Imate jako lijep i udoban stan! Baš mi je drago da ste ga mogli kupiti.

Martina: Hvala, i nama se jako sviđa. Naravno, morali smo uzeti kredit na 25 godina. Ali sad imamo svoja četiri zida!



Zadatak 12

Zadatak predstavlja zamišljenu granicu između leksičkih i komunikacijskih vježbi. Predlaže da se učenici upoznaju s cjelokupnim popisom riječi koje obuhvaća *Opisni okvir referentne razine A2*, potpoglavlje 7.7. (Aleksovski et al., 2017, 171–175). Originalni popis obuhvaća 11 potkategorija, a u svakoj su od njih podebljane riječi za koje je predviđeno ovladavanje na toj razini. Popis je ovdje u odnosu na izvornik prerađen tako da je odabrano devet kategorija s neznatnim izmjenama u nazivu, a pojmovi su dopunjeni dodatnim informacijama kako bi se ukazalo na tipične leksičke sklopove ili gramatičko obilježje riječi. Između riječi suprotna značenja stoji znak ≠. Oblici pridjeva u kojima se u ženskom rodu javlja glasovna promjena (nepostojano a, jednačenje po zvučnosti) namjerno su ispisani u cijelosti. Uz imenice „cimer, cimerica“, „fotelja“, „lampa“ i „pegla“, koje se nalaze na izvornom popisu uz napomenu *razg.*, dodana je riječ iz standardnog jezika. Što se tiče glagola i glagolskog aspekta, preuzeti su oblici iz izvornog popisa. Podebljavanje je izostavljeno jer je cilj zadatka da učenici na popisu obilježe riječi kojima su već ovladali te riječi koje su im manje poznate ili nepoznate¹¹. Alternativno, popis bi se mogao ponuditi i prije i nakon rješavanja leksičkih vježbi kako bi učenici mogli pratiti svoj napredak. Popis učenicima kasnije može služiti kao orijentacija pri učenju i podloga za izradu vlastitoga tematskoga rječnika.

12. Pročitajte popis riječi na temu *stanovanje* za razinu A2. Stavite znak pokraj riječi: // Read the vocabulary list related to the topic *living* appropriate to the A2 level. Mark the words you: a) understand and use, b) probably understand, c) don't understand. // Lesen Sie die Wortliste zum Thema *Wohnen* für das Niveau A2. Setzen Sie Zeichen neben jedem Wort: a) ich verstehe und verwende das Wort, b) vielleicht verstehe ich das Wort, c) ich verstehe das Wort nicht.

- a) razumijem i koristim riječ
 b) možda razumijem riječ
 c) ne razumijem riječ

Popis riječi na temu *stanovanje*

A) Prostor za stanovanje kuća, stan (<i>u kući, u stanu</i>) zgrada, neboder studentski dom (<i>u studentskom domu</i>) cimer, cimerica (<i>razg.</i>) / sustanar, sustanarka kupiti ≠ prodati + A. unajmiti ≠ iznajmiti + A. stanovati (stanujem/stanuje): <i>Gdje stanujete? S kim stanujete?</i> živjeti (živim/žive): <i>Gdje živite? S kim živite?</i>	B) Karakteristike stana ili kuće velik/a ≠ malen/a nov/a ≠ star/a širok/a ≠ uzak, uska visok/a ≠ nizak, niska lijep/a ≠ ružan, ružna svijetao, svijetla ≠ taman, tamna topao, topla ≠ hladan, hladna udoban, udobna ≠ neudoban, neudobna moderan, moderna <i>s balkonom, s terasom, s dvorištem</i>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹¹ O revalorizaciji rada s listama riječi u nastavi piše primjerice M. Lessard-Clouston (2013).

<p>C) Prostorije i dvorište hodnik kuhinja, blagovaonica dnevna soba, dnevni boravak <i>(u dnevnoj sobi, u dnevnom boravku)</i> (spavaća, radna, dječja) soba kupaonica, zahod / WC podrum <i>(u podrumu)</i> tavan <i>(na tavanu)</i> garaža prizemlje ≠ kat <i>(u prizemlju; na prvom, drugom, trećem... katu)</i> krov <i>(na krovu)</i> stepenice <i>(na stepenicama, ispod stepenica)</i> lift / dizalo zid, zidovi pod, podovi prozor <i>(gledati kroz prozor)</i> vrata <i>(ključ u vratima, stajati ispred vrata)</i> balkon, terasa vrt <i>(u vrtu)</i> dvorište <i>(u/na dvorištu)</i></p>	<p>D) Namještaj i oprema (radni, pisaći) stol, stolica, krevet, ormar, ormarić, kauč, fotelja <i>(razg.)</i> / naslonjač, polica lampa <i>(razg.)</i> / svjetiljka, luster ogledalo <i>(gledati se u ogledalo, šminkati se pred ogledalom)</i> zavjesa <i>(imati zavjese na prozoru)</i> tepih, tepisi posteljina: jastuk, pokrivač, plahta <i>(promijeniti posteljinu na krevetu)</i></p>
<p>F) Instalacije (hladna, topla) voda, bojler pustiti ≠ zatvoriti vodu umivaonik, kada, tuš struja, svjetlo, lampa, luster upaliti ≠ ugasiti svjetlo telefon, portafon: <i>javiti se na telefon</i></p>	<p>E) Kućanski aparati frižider <i>(razg.)</i> / hladnjak štednjak <i>(kuhati na štednjaku)</i> pećnica <i>(peći u pećnici)</i> pegla <i>(razg.)</i> / glačalo usisavač perilica rublja, sušilica, perilica za suđe toster, (ručni, štapni) mikser, blender kuhalo za vodu uključiti ≠ isključiti + A. (upaliti ≠ ugasiti)</p>
<p>H) Troškovi režije račun za struju, vodu, telefon, internet koštati : cijena plaćati/platiti</p>	<p>G) Kućanski poslovi pospremati/pospremiti: <i>kuću, sobu, stan, podrum, ormar, stol</i> čistiti/očistiti: <i>kupaonicu, kuhinju, sobu</i> brisati/obrisati: <i>prašinu, namještaj</i> prati/oprati: <i>rublje/veš (razg.), zavjese, posteljinu</i> bacati/baciti: <i>smeće, papir, plastiku, metal</i></p> <p>I) Okolina i okoliš selo, grad, mjesto miran, zelen, siguran centar priroda: šuma, polje, rijeka, jezero, more, otok, plaža, planina, brdo (čist) zrak</p>

Zadatak 13 i 14

Za razliku od zadataka 1–11 koji su predviđeni za samostalan rad učenika na izdvojenim leksičkim jedinicama u nastavi uz neposrednu povratnu informaciju poučavatelja, a koji mogu poslužiti i

za autonomno učenje, zadaci 13 i 14 osmišljeni su za rad u paru (ili grupi) i razvijanje komunikacijske kompetencije. Njihov je cilj govorno međudjelovanje u obliku jednostavnog razgovora o svakodnevnim temama (usp. *ibid.*, 24), konkretno o temi *stanovanja*.

U zadatku 13 učenici kroz govorno međudjelovanje jedni za druge postaju izvor informacija, provjeravaju razumijevanje druge osobe pažljivim slušanjem i „prevođenjem” tih informacija u vizualni oblik. Zadatak 14 obuhvaća kartice s unaprijed oblikovanim pitanjima na temu kako bi se omogućilo izgovaranje pravilnih rečenica bez razmišljanja o gramatici dok se izvodi zadatak. U praksi se takav postupak pokazao kao dobro prihvaćen među učenicima jer im je omogućio bolju fluentnost (tečnost), a ujedno poslužio i kao predložak za „provjeru” (gramatičke) pravilnosti vlastitih, a i odgovora sugovornika.

13. Nacrtajte skicu jedne sobe u svojem stanu ili kući. Riječima opišite drugoj osobi gdje se što nalazi. Ta osoba treba nacrtati Vašu sobu. Usporedite crteže: jesu li sve stvari na pravome mjestu? // Draw a sketch of one room in the place where you live. Using words, describe to another person how it looks like. The other person should draw the room. Compare the drawings: is everything in the right place? // Machen Sie eine Skizze von einem Raum in Ihrer Wohnung oder in Ihrem Haus. Beschreiben Sie einer anderen Person, wo sich was befindet. Diese Person soll versuchen, das Zimmer zu zeichnen. Vergleichen Sie die Zeichnungen: Sind alle Gegenstände auf dem richtigen Platz?



14. Izaberite jednu karticu i razgovarajte s drugom osobom o toj temi (5–7 min.). Nakon toga promijenite sugovornike i izaberite novu karticu za razgovor. Na kraju predstavite grupi što ste saznali o drugim osobama. // Choose one card and talk to another person about the topic (5–7 min.). Then switch pairs and choose a different card. Afterwards present in front of the whole group what you found out about the other person. // Wählen Sie ein Kärtchen aus und sprechen Sie über das Thema mit einer Person aus der Gruppe (5–7 Min.). Wechseln Sie die

Gesprächspartner*in und wählen Sie ein anderes Kärtchen aus. Stellen Sie nach den Gesprächen der Gruppe vor, was Sie über die anderen erfahren haben.

<p>Stambena situacija</p> <p>Živate li u stanu/zgradi/kući? U prizemlju ili na katu? Stanujete li sami ili s nekim? Kakav je stan, kakva je kuća? (3 karakteristike) Koje sobe imate? Imate li balkon/terasu/dvorište/vrt? Ima li zgrada lift/podrum/tavan/garažu? Tko su Vaši susjedi? Kakvi su? Družite li se ponekad sa susjedima?</p>	<p>Interijer i oprema</p> <p>Volite li zavjese i tepihe? Zašto (ne)? Imate li slike ili postere na zidovima? Odmarate li se često na kauču? Koje aparate imate u kuhinji? Što uključite svaki dan? Što obično kuhate na štednjaku? Koliko često palite pećnicu? Kada otvarate hladnjak? Kada trebate mikser?</p>
<p>Kućanski poslovi</p> <p>Volite li pospremati stan/kuću? Koliko često obično čistite? Gdje brišete prašinu? Kada perete prozore? Kada usisavate? Imate li perilicu rublja i sušilicu? Peglate li odjeću? Odvajate (sortirate) li smeće? Ako da, koje?</p>	<p>Režije i okolina</p> <p>Koje račune morate plaćati za stan/kuću? Što je skupo, što je jeftino? Kakav je Vaš dio grada (kvart)? Što je blizu od infrastrukture, što je daleko? Jesu li oko Vas kuće, zgrade ili zelenilo? Što vidite kroz prozor svoje sobe? Možete li razgovarati sa susjedima „preko balkona“?</p>

Zadatak 15

Posljednji je zadatak usmjeren na pisanu proizvodnju s ciljem da učenici vokabular kojim su se bavili u vježbama iskoriste u stvaranju vlastita teksta. Također sadržava prijedlog kako se učenje vokabulara može povezati s međukulturnom sastavnicom u nastavi. Zadatak se može zadati i kao domaća zadaća.

15. Napravite kratku prezentaciju o tome što je tipično za stanovanje u Vašoj zemlji. // Create a short presentation on the topic how people in your country typically live. // Erstellen Sie eine kurze Präsentation, wie Menschen in Ihrem Land typischerweise wohnen.

5. Zaključak

Poznato je da je učenje vokabulara neizostavan dio učenja stranog jezika, ali vrlo zahtjevan i za učenike često naporan proces. Pohranjivanje leksičkih jedinica u mentalnom leksikonu, čovjekovu umnom rječniku, kao i njihovo uspješno dosjećanje i korištenje u komunikacijskoj situaciji odvija se višestrukim premrežavanjem raznorodnih podataka. U inojezičnom je hrvatskom usvajanje i pravilno korištenje leksičkih jedinica dodatno otežano morfološkom

razvijenošću jezika što podrazumijeva stalno ispreplitanje leksičke i gramatičke kompetencije. Iako se ne suprotstavlja mišljenju da se poučavanje gramatike treba odvijati već na početnoj razini učenja jezika, ovaj rad nastoji ponovno procijeniti koliko je i na koji način leksički pristup (prvotno koncipiran za poučavanje engleskog kao stranog jezika) primjenjiv i na poučavanje hrvatskog na nižem stupnju poučavanja.

Povezujući ideje leksičkog pristupa prilagođene mogućnostima hrvatskog jezika s pretpostavljenim principima organizacije i djelovanja mentalnog leksikona, nudi model leksičkih vježbi koje omogućuju intenzivan rad na leksiku u okviru određene teme. Sve su vježbe prikladne za rad u nastavi, a dio njih može se iskoristiti i za autonomno učenje. Njihovom se primjenom potiče i postupan razvoj komunikacijske kompetencije.

Ovaj rad predstavlja malen doprinos proučavanju leksičke kompetencije u inojezičnom hrvatskom, ali želi ukazati na potrebu da se uz istraživanja o leksiku i njegovom ovladanosti trebaju razvijati i nastavni materijali koji će učenicima služiti kao kvalitetan izvor za učenje, a poučavateljima za poučavanje leksika.

Popis literature

- Aladrović Slovaček, K., Rimac Jurinović, M. & Knežević, Ž. (2023). Kreativni oblici motivacije u nastavi materinskoga i stranoga jezika. *Jezik*, 70(4–5), 155–170. <https://doi.org/10.22210/jezik.2023.70.14>
- Aleksovski, M., Banković-Mandić, I., Cvitanušić Tvico, J., Grgić, A., Gulešić Machata, M. & Korajac, A. (2017). *Posebni pojmovi*. In Grgić, A. & Gulešić Machata, M. (ur.), *Hrvatski A2: Opisni okvir referentne razine A2* (171–175). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. FF press.
- Bergovec, M. (2007). Lexiški pristup u nastavi stranih jezika s posebnim osvrtom na hrvatski. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(3), 53–66.
- Blagus Bartolec, G. (2014). *Riječi i njihovi susjedi. Kolokacijske sveze u hrvatskom jeziku*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Bošnjak, M. & Cvikić, L. (2012). *Hrvatski u malom prstu 1. Lexiški priručnik*. Hrvatsko filološko društvo.
- Burić, H. & Lasić, J. (2012). Kolokacije u nastavi inojezičnoga hrvatskog. U Relja, R. (ur.), *Zbornik radova Filozofskoga fakulteta u Splitu 5* (233–249). Filozofski fakultet.
- Cvikić, L. (2007a). The Importance of Language Specific Features for Vocabulary Acquisition: An Example of Croatian. U Lengyel, Z. & Navracscics, J. (ur.), *Second Language Lexical Processes. Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives* (146–165). Multilingual Matters Ltd.
- Cvikić, L. (2007b). *Učenje i poučavanje riječi*. U Cvikić, L. (ur.), *Drugi jezik hrvatski* (140–144). Profil.
- Cvikić, L. & Bošnjak, M. (2004). Pogled u obilježja i probleme učenja riječi u hrvatskome kao nematerinskome jeziku. U Ivanetić, N., Pritchard, B. & Stolac, D. (ur.), *Zbornik HDPL: Suvremena kretanja u nastavi jezika* (111–121). Graftrade.
- Cvikić, L. & Bošnjak, M. (2005). *Rječnička sastavnica*. U Jelaska, Z., Blagus, V., Bošnjak, M., Cvikić, L., Hržica, G., Kusin, I., Novak-Milić, J. & Opačić, N. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (186–195). Hrvatska sveučilišna naklada.
- Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon: modeli i činjenice*. Ibis grafika.
- Geld, R., Stanojević, M. (2018). *Strateško konstruiranje značenja riječi i slikom. Konceptualna motivacija u ovladavanju jezikom*. Srednja Europa.
- Grgić, A. & Gulešić Machata, M. (ur.) (2017). *Hrvatski A2: Opisni okvir referentne razine A2*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. FF press.
- Jelaska, Z., Blagus, V., Bošnjak, M., Cvikić, L., Hržica, G., Kusin, I., Novak-Milić, J. & Opačić, N. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z., Cvikić, L. & Novak-Milić, J. (2005). *Rječnici za učenje hrvatskoga*. U Jelaska, Z., Blagus, V., Bošnjak, M., Cvikić, L., Hržica, G., Kusin, I., Novak-Milić, J. & Opačić, N. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (196–205). Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kienberger, M. (2020). *Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen. Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten* [= unveröffentliche Dissertation]. Universität Wien. <https://theses.univie.ac.at/detail/55663> (15.1.2024)
- Lessard-Clouston, M. (2013). Word Lists for Vocabulary Learning and Teaching. *The CATESOL Journal*. 24, 287–304.

- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Thomson Heinle.
- Ordulj, A. (2017). Kolokacijska kompetencija u hrvatskom kao inom jeziku. *Filološke studije*, 15(2), 196–218.
- Ordulj, A. (2018). *Kolokacije u hrvatskom kao inom jeziku*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Petrović, B. (2007). Razvijanje kolokacijske kompetencije u hrvatskome kao stranom i drugom jeziku. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*. 36(1), 31–38.
- Šarić, A. & Obad, L. (2015). Međujezik. *Život i škola*, LXI(2), 135–141. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/162160>
- Tabak, M. & Ordulj, A. (2015). Strategije učenja vokabulara u hrvatskome kao inome jeziku. *Jezikoslovlje*, 16(1), 103–121.
- Udier, S. L. (2009). Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(7), 77–93.

Radni listić: leksičke vježbe na temu *stanovanje* za razinu A2

1. Koje su Vaše asocijacije na temu *stanovanje*? Možete zapisati riječi na hrvatskom ili drugim jezicima. // Write down words you associate with the topic *living*. You can use Croatian or other languages. // Welche Assoziationen haben Sie zum Thema *Wohnen*? Sie können Wörter auf Kroatisch oder in anderen Sprachen nennen.

(aktivnost)

stanovati *live*

(objekt)

maison



(osoba: tko, s kim?)

roommate

(mjesto: gdje?)

am Land

(interijer)

soba

tavolo

Slika 1: stanovanje

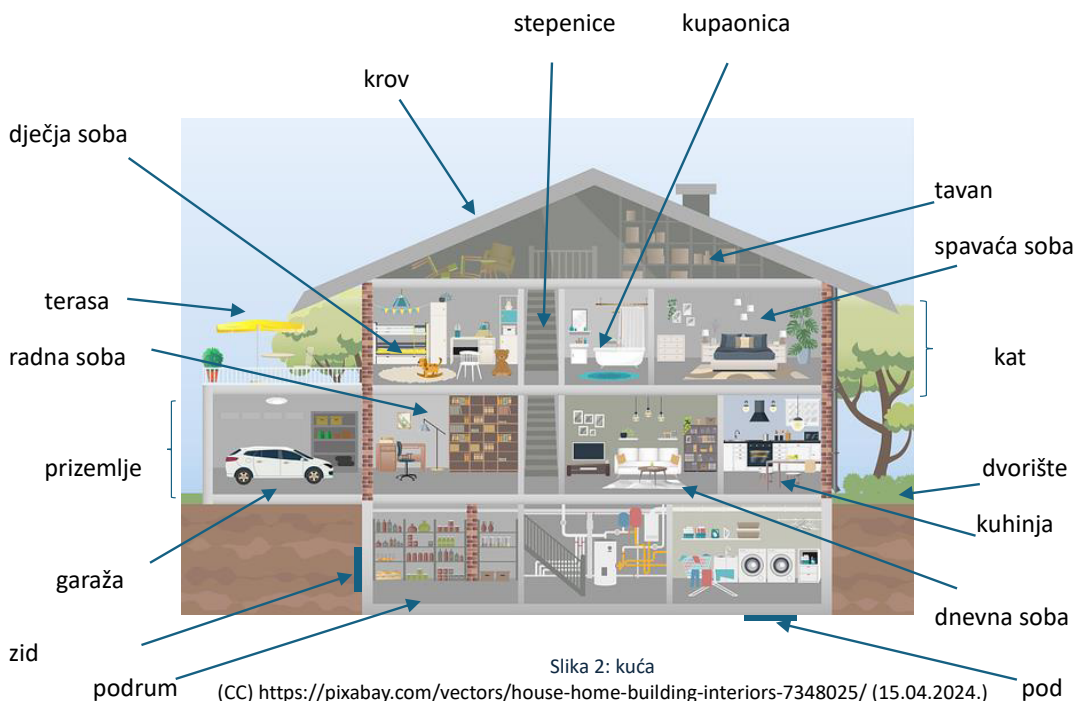
(CC) <https://www.pexels.com/photo/black-handled-key-on-key-hole-101808/> (14.06.2024.)

(stil, karakteristika)

moderan

expensive

2. Proučite mali slikovni rječnik ispod. Koje riječi već znate? Koje su riječi za Vas nove? // Look at the picture vocabulary below. Which words do you already know? Which are new to you? // Schauen Sie sich das kleine Bildwörterbuch an. Welche Wörter kennen Sie schon? Welche sind für Sie neu?



Slika 2: kuća

(CC) <https://pixabay.com/vectors/house-home-building-interiors-7348025/> (15.04.2024.)



3.a Pročitajte tekstove o tome kako stanuju tri osobe. Obilježite u njima riječi koje prepoznajete iz zadatka 2. // Read about the living situation of three persons. In the text, mark the words you recognize from exercise 2. // Lesen Sie die Texte über die Wohnsituation von drei Personen. Markieren Sie Wörter im Text, die Ihnen aus der Übung 2 bekannt sind.

Tekst 1

Anja živi na selu, u kući sa sestrom i majkom. Kuća ima prizemlje i jedan kat. Vrlo je ugodna, ima velike prozore sa zavjesama, balkon i terasu te mali vrt. Također imaju garažu za automobil. U prizemlju kuće su dnevna soba, kuhinja, velika kupaonica i stepenice za kat. Na katu su zahod s umivaonikom i tri spavaće sobe. U kući žive i dvije mačke. One vole ležati na kauču u dnevnoj sobi. Anja često provodi vrijeme u kuhinji. Lijevo su hladnjak i ormarići za suđe, a desno štednjak, pećnica i sudoper. U sredini je velik stol gdje svi zajedno ručaju ili večeraju. Anja s majkom kuha svaki dan, a sa sestrom ponekad peče kolače. S njom također čisti kuću jednom tjedno: usisavaju tepihe, brišu prašinu, pospremaju svoje sobe, bacaju smeće.

Anja je studentica, ali vikendom radi u supermarketu. Želi pomoći majci plaćati račune za kuću. Svaki mjesec moraju platiti račune za struju, vodu, telefon i internet. Osim toga tu je i osiguranje za auto.

Anja voli živjeti na selu. Kad sjedi na balkonu, gleda u polja i šumu. Mirno je, zrak je čist, nije tako skupo kao u gradu, ljudi su simpatični i ljubazni. Ponekad cijelo susjedstvo zajedno roštilja.

Tekst 2

Irina živi u malom gradu. Stanuje u kući sa sinom i psom. Njihova kuća je lijepa, ima dvorište i veliku terasu. U dvorištu je mnogo cvijeća i kućica za psa. Također imaju garažu, tavan i podrum. U podrumu stoje bicikli, a na tavanu koferi i jedan stari ormar. U prizemlju lijevo je kuhinja, a desno dnevna soba. Na podu dnevne sobe je šaren i mekan tepih: tu se njezin sin rado igra. Na zidovima imaju puno slika jer je slikanje Irinin hobi. Kuhinja je moderna i ima

dosta aparata: štednjak, pećnicu, hladnjak, toster, mikser, mikrovalnu pećnicu, kuhalo za vodu. Irina često pali pećnicu i nešto peče: kruh, kolače, meso ili povrće. Na kraju hodnika su radna soba, zahod i stepenice za prvi kat. Na katu su spavaća i dječja soba te kupaonica s kadom, umivaonikom, ormarićem za kozmetiku i ogledalom. Svako jutro Irina ispred ogledala radi frizuru i šminka se. Ona voli kad je sve uredno i čisto. Zato često briše prašinu, pere podove, posprema igračke i druge stvari.

Nažalost život u kući nije jeftin. Mora plaćati struju, vodu, internet, telefon, hranu i auto. Možda će morati prodati kuću i kupiti stan u zgradi. Ali život u gradu joj se sviđa. Grad ima jako dobru infrastrukturu, puno parkova i dječje igralište.

Tekst 3

Sebastian živi u studentskom domu s cimerom. Njegov cimer zove se Jan i studira ekonomiju. Soba se nalazi na drugom katu. U domu ne postoji lift, studenti moraju ići po stepenicama na svoj kat. Soba nije velika kao stan, ali je komforna i svijetla. U njoj su dva kreveta s jastucima i pokrivačima, dva ormara za odjeću, dva radna stola s računalima. Na zidove su stavili postere omiljenih pjevača i bendova. Na prozoru vise zavjese, a kroz prozor vide park, zgrade i nebodere. Nemaju kuhinju, ali imaju mali hladnjak. U njemu obično drže sok, mlijeko i sendviče. Za praznike, kad odlaze roditeljima, moraju ugasiti svjetlo, hladnjak i računala. Soba ima i kupaonicu. U njoj su umivaonik, ogledalo, tuš-kabina, zahod i koš za smeće. Soba u studentskom domu je povoljna, ne košta puno, a struja, voda i internet su besplatni. Sve je blizu: tramvajska stanica, trgovina, banka, kafići, park. Jedini problem je buka – drugi studenti često slušaju glasnu muziku ili organiziraju zabave. Tada je teško učiti.

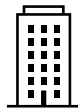
3.b Dopunite tablicu podacima (informacijama) iz tekstova. // Fill in the missing information from the texts. // Ergänzen Sie die Tabelle mit Informationen aus den Texten.

	Mjesto	Kućni ljubimac	Eksterijer	Interijer: prostorije	Interijer: dekoracija	Kućanski aparati
Anja		<i>(dvije) mačke</i>				<i>hladnjak, štednjak, pećnica</i>
Irina	<i>grad, kuća</i>			<i>kuhinja, dnevna soba, radna soba, hodnik, ...</i>		
Sebastian			<i>park, zgrade</i>		<i>poster</i>	

4. Kako se kaže? Ako ne znate, potražite pomoć u zadatku 3.a (tekst 2 i 3). // How do you say? If you don't know, exercise 3.a (text 2 and 3) will be helpful. // Wie sagt man? Wenn Sie unsicher sind, schauen Sie noch einmal in der Übung 3.a (Texte 2 und 3) nach.



(a z g a d r)



(b o e n d r e)



(ć a k i c u s a p a z)

5. Što ide kamo? Pospremite „stvari“ na pravo mjesto. // What goes where? Arrange the „things“ into the proper place. // Was kommt wohin? Räumen Sie auf und ordnen Sie die „Sachen“ dem richtigen Raum zu.

*hladnjak – jastuk – kada – krevet – ogledalo – ormar
pećnica – polica – stol – štednjak – umivaonik – zavjesa*

u kuhinju:

u spavaću sobu:

u dnevnu sobu:

u kupaonicu:

6. Znete li antonim (riječ suprotnog značenja)? // Do you know the opposite word? // Kennen Sie das Gegenteil?

a. velik prozor ≠ malen (mali) prozor

b. dobra infrastruktura ≠

c. uredna soba ≠

d. skup stan ≠

e. moderna kuhinja ≠

f. visoka zgrada ≠

7. Kamo ćete staviti stvari: u ili na? // Where will you put the things: in or on? // Wo stellen Sie die Sachen hin: in oder auf?

Stavit ću:

a. automobil + garaža > automobil u garažu

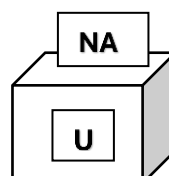
b. knjige + polica > knjige na policu

c. kozmetika + ormarić

d. bicikl + podrum

e. stara odjeća + tavan

f. tepih + pod



g. zavjesa + prozor

h. sapun + umivaonik

8.a Koje su kombinacije dobre? Povežite kao u primjeru. // Which words go together well? Pair them as in the example given. // Welche Wörter passen gut zusammen? Verbinden Sie wie im Beispiel.

mn = množina (plural)

Primjer: stan + balkon > *stan s balkonom*

- | | |
|--------------|-----------------|
| 1. balkon | a. balkon |
| 2. kauč | b. kada |
| 3. kupaonica | c. lift |
| 4. polica | d. cvijeće |
| 5. prozor | e. knjige (mn) |
| 6. stan | f. jastuci (mn) |
| 7. zgrada | g. zavjese (mn) |

8.b Što Vam se sviđa? Označite kvačicom (✓) i napišite još dvije vlastite kombinacije. // What do you like? Mark the combinations with ✓ and write down another two own preferences. // Was gefällt Ihnen? Setzen Sie ein ✓ Zeichen und schreiben Sie noch zwei eigene Kombinationen.

Sviđa mi se:

	kuća na selu		stan u gradu
	kupaonica s kadom		kupaonica s tuš kabinom
	vrt s povrćem		dvorište s cvijećem
	zgrada s tri kata		neboder s dvadeset katova
	život s roditeljima		život s cimericom ili cimerom

9.a Koje dvije riječi odgovaraju uz glagol? Potražite primjere u zadatku 3. // Name two things you can pair with the verb. Look for examples in exercise 3. // Nennen Sie zwei Sachen, die zu folgenden Verben passen. Suchen Sie nach Beispielen in der Übung 3.

a. plaćati: račun, struju

b. kupiti ili prodati: _____, _____

c. upaliti ili ugasiti u kuhinji: _____, _____

d. peći u pećnici: _____, _____

Martina i Goran: Dobro došli, dragi gosti! Uđite!

Kristina: Bok! Hvala vam na pozivu!

Marin: Veselimo se da ćemo vidjeti vaš novi stan.

Goran: Evo, ovo je hodnik. Pokraj _____ možete ostaviti cipele, a jakne ćemo staviti na vješalicu. Izvolite papuče za goste.

Kristina i Marin: Hvala!

Martina: Dođite, pokazat ćemo vam sve. Ovdje desno je radna soba. Malena je, ali u nju stane moj _____ s _____ i policica za knjige. Prozor gleda na ulicu, ali nije prometna.

Tu lijevo je _____ za goste. Ako želite, ovdje možete oprati ruke. Mali ručnik visi ispod _____

Goran: Sljedeća vrata su od smočnice.

Kristina: Kako je sve uredno na policama: brašno, tjestenina, sokovi, konzerve! Mi nažalost nemamo smočnicu, svu hranu moramo držati u kuhinji.

Goran: Desno ulazimo u dnevni boravak, on ima izlaz na balkon. Iz boravka možemo proći do kuhinje.

Kristina: Boravak je prekrasan, tako je puno svjetla! _____ izgleda vrlo udobno, sviđaju mi se ovi veliki žuti jastuci.

Martina: Da, bio je dosta skup, ali nadamo se da će dugo trajati. Može se razvući u _____ za goste. Još želimo kupiti stolić i tepih za dnevnu sobu, ali čekamo akcije u trgovinama.

Marin: Jeste li kuhinju morali sami kupiti ili je već bila u stanu?

Goran: Ormarići za _____ su bili tu, ali trebali smo kupiti sve aparate: hladnjak, štednjak, pećnicu... To je bila najveća investicija. Na štednjaku već kuha voda za čaj ili kavu. Što želite popiti? Ili možda sok? Imamo sok jabuke ili od grožđa.

Kristina: Rado ćemo popiti čaj, hvala. Što se vidi kroz kuhinjski _____ ?

Martina: Vidimo park iza zgrade! Kad kuham, mogu gledati u zelenilo. Kasnije možemo prošetati parkom ako želite.

Goran: Možemo se još vratiti u hodnik. Na kraju su vrata za spavaću sobu i kupaonicu. Još nismo stavili luster u spavaću sobu, imamo samo jednu _____. I sve _____ su još na podu!

Marin: Imate vremena, tek ste se uselili prije dva mjeseca! Ne mora sve biti odmah.

Goran: Imaš pravo! Evo, tu je još velika kupaonica s _____, umivaonikom i _____.

Perilicu za rublje su nam poklonili Martinini roditelji.

Kristina: Imate jako lijep i udoban stan! Baš mi je drago da ste ga mogli kupiti.

Martina: Hvala, i nama se jako sviđa. Naravno, morali smo uzeti kredit na 25 godina. Ali sad imamo svoja četiri zida!



12. Pročitajte popis riječi na temu *stanovanje* za razinu A2. Stavite znak pokraj riječi: // Read the vocabulary list related to the topic *living* appropriate to the A2 level. Mark the words you: a) understand and use, b) probably understand, c) don't understand. // Lesen Sie die Wortliste zum Thema *Wohnen* für das Niveau A2. Setzen Sie Zeichen neben jedem Wort: a) ich verstehe und verwende das Wort, b) vielleicht verstehe ich das Wort, c) ich verstehe das Wort nicht.

- a) razumijem i koristim riječ
 b) možda razumijem riječ
 c) ne razumijem riječ

Popis riječi na temu *stanovanje*

<p>A) Prostor za stanovanje kuća, stan (<i>u kući, u stanu</i>) zgrada, neboder studentski dom (<i>u studentskom domu</i>) cimer, cimerica (<i>razg.</i>) / sustanar, sustanarka kupiti ≠ prodati + A. unajmiti ≠ iznajmiti + A. stanovati (stanujem/stanuje): <i>Gdje stanujete? S kim stanujete?</i> živjeti (živim/žive): <i>Gdje živite? S kim živite?</i></p>	<p>B) Karakteristike stana ili kuće velik/a ≠ malen/a nov/a ≠ star/a širok/a ≠ uzak, uska visok/a ≠ nizak, niska lijep/a ≠ ružan, ružna svijetao, svijetla ≠ taman, tamna topao, topla ≠ hladan, hladna udoban, udobna ≠ neudoban, neudobna moderan, moderna <i>s balkonom, s terasom, s dvorištem</i></p>
<p>C) Prostorije i dvorište hodnik kuhinja, blagovaonica dnevna soba, dnevni boravak (<i>u dnevnoj sobi, u dnevnom boravku</i>) (spavaća, radna, dječja) soba kupaonica, zahod / WC podrum (<i>u podrumu</i>) tavan (<i>na tavanu</i>) garaža prizemlje ≠ kat</p>	<p>D) Namještaj i oprema (radni, pisaći) stol, stolica, krevet, ormar, ormarić, kauč, fotelja (<i>razg.</i>) / naslonjač, polica lampa (<i>razg.</i>) / svjetiljka, luster ogledalo (<i>gledati se u ogledalo, šminkati se pred ogledalom</i>) zavjesa (<i>imati zavjese na prozoru</i>) tepih, tepisi posteljina: jastuk, pokrivač, plahta (<i>promijeniti posteljinu na krevetu</i>)</p>

<p><i>(u prizemlju; na prvom, drugom, trećem... katu)</i> krov <i>(na krovu)</i> stepenice <i>(na stepenicama, ispod stepenica)</i> lift / dizalo zid, zidovi pod, podovi prozor <i>(gledati kroz prozor)</i> vrata <i>(ključ u vratima, stajati ispred vrata)</i> balkon, terasa vrt <i>(u vrtu)</i> dvorište <i>(u/na dvorištu)</i></p>	<p>E) Kućanski aparati frižider <i>(razg.)</i> / hladnjak štednjak <i>(kuhati na štednjaku)</i> pećnica <i>(peći u pećnici)</i> pegla <i>(razg.)</i> / glačalo usisavač perilica rublja, sušilica, perilica za suđe toster, (ručni, štapni) mikser, blender kuhalo za vodu uključiti ≠ isključiti + A. (upaliti ≠ ugasiti)</p>
<p>F) Instalacije (hladna, topla) voda, bojler pustiti ≠ zatvoriti <i>vodu</i> umivaonik, kada, tuš struja, svjetlo, lampa, luster upaliti ≠ ugasiti <i>svjetlo</i> telefon, portafon: <i>javiti se na telefon</i></p>	<p>G) Kućanski poslovi pospremati/pospremiti: <i>kuću, sobu, stan, podrum, ormar, stol</i> čistiti/očistiti: <i>kupaonicu, kuhinju, sobu</i> brisati/obrisati: <i>prašinu, namještaj</i> prati/oprati: <i>rublje/veš (razg.), zavjese, posteljinu</i> bacati/baciti: <i>smeće, papir, plastiku, metal</i></p>
<p>H) Troškovi režije račun za <i>struju, vodu, telefon, internet</i> koštati : cijena plaćati/platiti</p>	<p>I) Okolina i okoliš selo, grad, mjesto miran, zelen, siguran centar priroda: šuma, polje, rijeka, jezero, more, otok, plaža, planina, brdo (čist) zrak</p>

13. Nacrtajte skicu jedne sobe u svojem stanu ili kući. Riječima opišite drugoj osobi gdje se što nalazi. Ta osoba treba nacrtati Vašu sobu. Usporedite crteže: jesu li sve stvari na pravome mjestu? // Draw a sketch of one room in the place where you live. Using words, describe to another person how it looks like. The other person should draw the room. Compare the drawings: is everything in the right place? // Machen Sie eine Skizze von einem Raum in Ihrer Wohnung oder in Ihrem Haus. Beschreiben Sie einer anderen Person, wo sich was befindet. Diese Person soll versuchen, das Zimmer zu zeichnen. Vergleichen Sie die Zeichnungen: Sind alle Gegenstände auf dem richtigen Platz?

14. Izaberite jednu karticu i razgovarajte s drugom osobom o toj temi (5–7 min.). Nakon toga promijenite sugovornike i izaberite novu karticu za razgovor. Na kraju predstavite grupi što ste saznali o drugim osobama. // Choose one card and talk to another person about the topic (5–7 min.). Then switch pairs and choose a different card. Afterwards present in front of the whole group what you found out about the other person. // Wählen Sie ein Kärtchen aus und sprechen Sie über das Thema mit einer Person aus der Gruppe (5–7 Min.). Wechseln Sie die Gesprächspartner*in und wählen Sie ein anderes Kärtchen aus. Stellen Sie nach den Gesprächen der Gruppe vor, was Sie über die anderen erfahren haben.

<p>Stambena situacija</p> <p>Živate li u stanu/zgradi/kući? U prizemlju ili na katu? Stanujete li sami ili s nekim? Kakav je stan, kakva je kuća? (3 karakteristike) Koje sobe imate? Imate li balkon/terasu/dvorište/vrt? Ima li zgrada lift/podrum/tavan/garažu? Tko su Vaši susjedi? Kakvi su? Družite li se ponekad sa susjedima?</p>	<p>Interijer i oprema</p> <p>Volite li zavjese i tepihe? Zašto (ne)? Imate li slike ili postere na zidovima? Odmarate li se često na kauču? Koje aparate imate u kuhinji? Što uključite svaki dan? Što obično kuhate na štednjaku? Koliko često palite pećnicu? Kada otvarate hladnjak? Kada trebate mikser?</p>
<p>Kućanski poslovi</p> <p>Volite li pospremati stan/kuću? Koliko često obično čistite? Gdje brišete prašinu? Kada perete prozore?</p>	<p>Režije i okolina</p> <p>Koje račune morate plaćati za stan/kuću? Što je skupo, što je jeftino? Kakav je Vaš dio grada (kvart)? Što je blizu od infrastrukture, što je daleko?</p>

Kada usisavate? Imate li perilicu rublja i sušilicu? Peglate li odjeću? Odvajate (sortirate) li smeće? Ako da, koje?	Jesu li oko Vas kuće, zgrade ili zelenilo? Što vidite kroz prozor svoje sobe? Možete li razgovarati sa susjedima „preko balkona“?
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

15. Napravite kratku prezentaciju o tome što je tipično za stanovanje u Vašoj zemlji. // Create a short presentation on the topic how people in your country typically live. // Erstellen Sie eine kurze Präsentation, wie Menschen in Ihrem Land typischerweise wohnen.

Laura Fekonja Fonteyn, Univerza v Gradcu, Avstrija, Univerza v Ljubljani, Slovenija

Tatjana Koren, Univerza v Gradcu, Avstrija

Projektno naravnani pouk slovenščine: prevajalski projekti kot priložnost za pridobivanje znanja, konkretnih referenc in spodbujanje motivacije

Translation tasks are a fundamental part of learning and studying translation. However, from the perspective of in-depth work, understanding, striving for results, and a sense of satisfaction, they are often less effective than real translation projects. Modern learning theories place the student's activity at the center. The contribution justifies why the implementation of specific translation projects is an effective way to learn translation and intercultural skills, acquire new vocabulary, and engage in teamwork. Simultaneously, it provides an opportunity to increase student motivation and strengthen competencies such as independence, responsibility, and resourcefulness. The second part introduces translation projects that we have completed or are currently undertaking, involving translation students at the Institute of Theoretical and Applied Translation Studies and Slovenian studies students at the Institute of Slavic Studies at the University of Graz. We present the workflow and feedback provision. In the end, we present a brief survey to assess students' attitudes toward the mentioned projects.

Keywords: project-based learning, translation projects, translation studies, Slovenian as a foreign language studies, attitude measurement

Prevajalske naloge so temeljni del učenja in študija prevajalstva, vendar so z vidika poglobljenega dela, razumevanja, stremenja k rezultatu in občutka zadovoljstva pogosto manj učinkovite kot realni prevajalski projekti. Sodobne teorije učenja postavljajo v središče dejavnost študentk in študentov. Prispevek utemeljuje, zakaj je izvajanje konkretnih prevajalskih projektov učinkovita pot za učenje prevajalskih in medkulturnih spretnosti, novih besed ter skupinskega dela, hkrati pa priložnost za povečanje motivacije študentk in študentov ter krepitev kompetenc, kot so samostojnost, odgovornost in iznajdljivost. V drugem delu so predstavljeni prevajalski projekti, ki smo jih izvedli ali jih trenutno izvajamo in pri katerih so sodelovali študentke in študenti prevajalstva na Inštitutu za teoretično in uporabno prevodoslovje ter študentke in študenti slovenistike na Inštitutu za slavistiko Univerze v Gradcu. Predstavimo potek dela in posredovanje povratne informacije. Na koncu predstavimo kratko anketo, s pomočjo katere ugotavljamo stališča študentov do predstavljenih projektov.

Ključne besede: projektni pouk, prevajalski projekti, študij prevajalstva, študij slovenščine kot tujega jezika, merjenje stališč

1. Uvod

Prevajalski projekti na Inštitutu za teoretično in uporabno prevodoslovje¹ Univerze v Gradcu predstavljajo pomemben vidik pridobivanja znanja in veščin, potrebnih za kasnejše prevajalsko delo. Izvajanje prevajalskih projektov sodi v obširen nabor možnosti, ki jih ponuja projektno učenje. Slednje je širok pedagoški pristop z različnimi strategijami, te pa temeljijo na pristopu, ki

¹ Delno tudi na Inštitutu za slavistiko Gradec.



je v študentke in študente usmerjen z aktivnejšimi metodami, kot so tradicionalni didaktični pristopi (prim. Šimec idr., 2022, 4). Za projektno učenje so značilne naslednje temeljne sestavine: aktivni pristop študentk in študentov k učenju, študij je spodbujen z raziskovanjem, učiteljice in učitelji so spodbujevalci učenja in ne zgolj posredovalke in posredovalci informacij, dejanski učni proces je razumljen kot proces konstruiranja znanja in novega razumevanja (prav tam, 4). Sestavine projektnega učenja se v veliki meri prekrivajo z značilnostmi procesnega učenja. Za procesno učenje je značilno:

Aktivno učenje, ki zagotavlja globlje razumevanje; postavitve študentov v avtentične situacije (s tem učenje ni usmerjeno zgolj v kognitivno raven, temveč tudi v čustveno-vrednotno); usvojeno znanje je deležno refleksije; rešitve so vedno variantne in zahtevajo študentovo razlago; učne tehnologije (npr. računalniški programi) lahko okrepijo to, česar se študenti zmorejo naučiti (prim. Vogel, 2023, 3–4).

Procesno učenje je sopomenka za problemsko in projektno učenje ter je širši pojem – nanaša se na »vsako učenje, ki vsebuje elemente procesnosti, bodisi v posameznih fazah bodisi skozi celotni učni proces. Projektni pouk pa je procesno učenje, ki je metodično izpeljano skozi vse faze učnega procesa.« (prav tam, 4) Pri realnih prevajalskih projektih so študentke in študentje postavljeni v situacije, ko ne sprejemajo »gotovih« spoznanj, ki jih posredujejo drugi, ampak so izhodišče njihove neposredne izkušnje s prevajanjem različnih besedilnih vrst. Poleg projektnega in procesnega učenja se za tovrstno pridobivanje znanja uporablja tudi strokovni izraz izkustveno² učenje, ki je »v visokošolskem študiju in izobraževanju odraslih sestavina tako različnih procesov, kot so študijska praksa, projektno učno delo, mikropouk, supervizija itd.« (Marentič Požarnik idr., 2019, 7).

Za enovitost in jasnost besedila uporabljamo v tem prispevku pojma projektni pouk in prevajalski projekt. Za projektni pouk je značilno, da študentke in študenti razvijajo znanje in spretnosti, tako da dalj časa raziskujejo in iščejo najboljšo rešitev za dani izziv ter jo tudi udejanjijo, v središču takšnega pouka pa je dalj časa trajajoči projekt (prim. Vogel, 2023, 10). Holc (2008) izpostavlja, da tako mlajši kot starejši potrebujejo pri učenju nazornost in povezanost z dejavnostjo, s konkretno, nazorno izkušnjo iz stvarnega sveta (prim. Holc, 2008, 182). Za projekte, ki smo jih izvedli, je značilno vse to: trajali so dalj časa (po navadi en semester), študentke in študentje so razvijali znanje in spretnosti ob iskanju rešitev pri prevajanju, besedila pa so bila namenjena dejanski uporabi oz. objavi. Ravno trajanje oz. ukvarjanje z isto snovjo/besedilom/besediščem/jezikovnimi strukturami je predpogoj za to, da je besedišče nato tudi resnično usvojeno. Bistveno je tudi njegovo ponavljanje oz. utrjevanje in navezava na že znane informacije. Vsekakor pa snov ne sme biti niti izolirana niti neuporabna (prim. Storch, 1999, 38–39). Zanje je torej značilno, da imajo jasno zastavljene cilje (končni izdelek, prevod, ki se bo uporabljal), po drugi strani pa je zelo pomemben tudi proces nastanka. Vsi projekti, ki smo jih do sedaj izpeljali, so bili sad skupinskega dela. Storch (1999) izpostavlja te prednosti dela v skupini:

² Marentič Požarnik (2003) opozarja, da je v najširšem smislu vsako učenje izkustveno; njegova odločilna lastnost pa je celovita osebna izkušnja (prim. Marentič Požarnik, 2003, 123).

V majhnih skupinah imajo učenci veliko boljše možnosti udejanjiti svoje zamisli in predstave. Možnosti, da pride do izmenjave mnenj, so veliko večje. To po navadi vodi v večjo zavezanost posameznega učenca. Učenci se pri skupinskem delu učijo drug od drugega in boljši učenci spodbujajo slabše. (Storch, 1999, 307)³

Izkušnje pri delu s sodelujočimi pri prevajalskih projektih pritrjujejo zapisanemu. Študentke in študentje, ki prevajajo besedila v dvojicah ali skupinah, si izmenjujejo mnenja, se spodbujajo in podpirajo. Tudi drugi teoretiki poudarjajo pozitivne plati učenja v skupinah, zlasti »občutek odgovornosti, upoštevanje drugih, sprejemanje kritik s strani sošolcev« (Langer idr., 1987, 130). Za vse dejavnosti, ki se jih lotimo v predavalnicah, pa je nujno, da so zanje študentke in študentje motivirani. Učna motivacija je »pripravljenost za udeležbo pri dejavnostih, ki spodbujajo učenje« (Storch, 1999, 327). Motivacija je navadno razdeljena na zunanjo in notranjo, slednjo pa spodbujajo predvsem radovednost, občutek samostojnosti, možnosti izbire. Globlja radovednost nastane ob srečanju s problemsko situacijo, zlasti če gre za realistične probleme (prim. Marentič Požarnik, 2003, 190), kar realni prevajalski projekti gotovo so. Marentič Požarnik (prav tam, 193) poudarja, da uvajanje »močnih« učnih izkušenj, kot so samostojni projekti, doprinese k razvijanju notranje motivacije.

2. Predstavitev izvedenih prevajalskih projektov

Na Inštitutu za teoretično in uporabno prevodoslovje ter na Inštitutu za slavistiko Univerze v Gradcu smo v obdobju med študijskima letoma 2020/21 in 2023/24 izvedli pet prevajalskih projektov, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

2.1 Prevod spletne strani jame Grasslhöhle

Prvi projekt je umeščen v poletni semester 2021, v čas pandemije koronavirusa, ko smo večino učnega procesa izvajali prek spleta. Ker je bilo leto 2021 Mednarodno leto jam in krasa, smo se odločili za prevod na to temo. S študentkami in študenti smo izbrali nekaj jam na avstrijskem Štajerskem, z lastniki oz. upravljalci navezali stike, nato pa izbrali jamo, pri kateri smo imeli pri navezavi stikov in začetni komunikaciji najboljšo izkušnjo. Odločili smo se za jamo Grasslhöhle pri Weizu (nedaleč od Gradca), ki je v zasebni lasti družine Reisinger. Dogovorili smo se, da do konca poletnega semestra 2021 v slovenščino prevedemo celotno spletno stran jame. Zmeraj stremimo k temu, da so študentke in študentje pri tovrstnih projektih za svoj trud poplačani in/ali nagrajeni, bodisi finančno bodisi s kakšno storitvijo. V našem primeru smo se že med prevajanjem dogovorili, da bodo sodelujočim v zameno za prevajanje ponudili brezplačno vodenje, ki smo ga izvedli že pred koncem semestra, kar nam je omogočilo neposredni stik in

³ Povzeto po besedilu, ki se v izvirniku glasi: »Darüber hinaus hat der einzelne Schüler in der Kleingruppe viel bessere Möglichkeiten, eigene Ideen einzubringen und eigene Vorstellungen zu realisieren /.../. Die Chancen, dass ein echter Gedankenaustausch stattfindet, ist deshalb wesentlich größer. All das führt meist zu einem erhöhten Engagement der einzelnen Schüler und zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Die Schüler lernen während des gemeinsamen Arbeitens in der Gruppe voneinander, und die leistungsschwächeren Schüler werden dabei von guten Schülern stimuliert.« (Storch, 1999, 307)

možnost zastaviti lastnikom vsa dodatna vprašanja. V tem času je bila na prevajalskem inštitutu na gostovanju Erasmus tudi Adriana Mezeg z ljubljanske filozofske fakultete, ki nam je bila s svojimi bogatimi prevajalskimi izkušnjami v izjemno pomoč. Delno so študentke in študentje besedilo prevajali doma, nato smo o prevajalskih rešitvah razpravljali pri pouku, poiskali kakšne dodatne možnosti oz. izbrali najboljšo različico. V primeru nejasnosti smo kontaktirali lastnike, strokovna vprašanja v zvezi z živalskimi vrstami v jami pa naslovili na Biotehniško fakulteto v Ljubljani.

Rezultat prevajalskega projekta si je mogoče ogledati na spletni strani <http://www.grasslhoehle.at/?lang=si-SI&page>.

2.2 Prevod predstavitvene brošure Štajerske deželne knjižnice

Naslednji prevajalski projekt smo izvedli v zimskem semestru 2022/23, ko so se graškimi študentkam in študentom pridružile štiri osebe, izmenjalne študentke in študent s Filozofske fakultete v Ljubljani. Pred semestrom se je na nas obrnil sodelavec Štajerske deželne knjižnice v Gradcu, v okviru katere deluje Slovenska čitalnica.⁴ Prosili so nas za prevod njihove predstavitvene brošure. Za prevod so študentkam in študentom ponudili plačilo ter vodeni ogled knjižnice. Med prevajanjem smo bili nenehno v stiku s sodelavko knjižnice. Besedilo smo razdelili na manjše enote, študentke in študenti so ga sami ali v dvojicah prevajali doma, nato smo se na tedenskih srečanjih pogovarjali o predlaganih možnostih ter skupaj izbrali najboljšo. Študentke in študent so tako krepili medkulturne spretnosti, usvajali nove besede v obeh jezikih ter izboljšali za prevajalke in prevajalce pomembne kompetence, zlasti samostojnost in iznajdljivost. Sproti smo se dogovarjali tudi glede strokovnih izrazov, zato da smo vsi uporabljali iste. Pred koncem semestra smo odšli na vodeni ogled knjižnice, na katerem smo s pomočjo sodelavke knjižnice razjasnili pomenske in besedne nejasnosti. Pred končno oddajo prevoda smo delovno različico poslali v Univerzitetno knjižnico Maribor, kjer nam je Neli Sorger prevod pregledala in pomagala s slovenskim strokovnim besediščem. Za sodelujoče je bila ta izkušnja pomembna, saj smo veliko pridobili: zmožnost prevajanja v dvojicah, razprave o prevodu, doseganje soglasja o najboljši prevajalski rešitvi, kontaktiranje naročnika glede nejasnosti, strokovni pregled delovnega prevoda. Vse te izkušnje bodo študentkam in študentom prevajalstva zelo verjetno pomagale tudi pri prihodnjih prevodih. Štajerska deželna knjižnica je spomladi leta 2023 izdala predstavitvene brošure v slovenskem jeziku, vsi sodelujoči pa so dobili svoj izvod, ki zanje predstavlja tudi dobro referenco za v prihodnje.

2.3 Prevod besedila za turistični avtobus po Gradcu

V poletnem semestru 2023 smo se lotili dveh zanimivih in različnih projektov. Projekt prevajanja besedila za turistični avtobus je na našo pobudo potekal na Inštitutu za teoretično in uporabno prevodoslovje. Gre za avtobus, ki ob določenih urah na krožni vožnji skozi središče mesta

⁴ Slovenska čitalnica je del Štajerske deželne knjižnice od leta 2013. V njej si je mogoče izposoditi slovenske knjige, obenem pa je to prostor za slovenske literarne večere in predavanja.

turistkam in turistom predstavlja glavne graške znamenitosti. Obiskovalke in obiskovalci o teh znamenitostih poslušajo zvočni posnetek in si o njih hkrati preberejo zanimive podatke. V tem besedilu je bilo veliko zgodovinskih dejstev, osebnosti in zemljepisnih imen, ki so jih študentke in študentje morali raziskati, poiskati strokovne izraze, povprašati osebe, ki se s tem področjem ukvarjajo. Naročnik nam je dal tudi proste roke, da smo lahko besedilo prilagodili oz. skrajšali. To možnost smo tudi uporabili, saj smo besedilo obogatili z dejstvi in osebnostmi, povezanimi s slovenstvom. Časovnega pritiska ni bilo, na voljo smo imeli cel semester, z naročnikom pa smo se dogovorili tudi za vožnjo po središču mesta z avtobusom, da smo se lahko odločili, kaj od vsebine ohraniti in kaj skrajšati ali prilagoditi. Finančnega plačila za študentke in študente v tem projektu ni bilo, z naročnikom pa smo se dogovorili, da lahko vsak od sodelujočih prejme štiri vozovnice za turistični ogled Gradca s tem avtobusom zase in za svoje prijatelje, znance, družino. Prevedeno besedilo bo v kratkem na voljo v obliki natisnjene letaka, ki ga bodo prejeli slovensko govoreči obiskovalci in obiskovalke.

2.4 Prevod člankov za časopis mestne četrti Reininghaus

Drugi izveden prevajalski projekt poletnega semestra 2023 je bil časovno omejen na približno mesec dni, vanj pa so se lahko vključili vsi na graškem prevajalskem inštitutu ponujeni jeziki. Pobudo za projekt so dali snovalci časopisa mestne četrti Reininghaus v Gradcu, ki si prizadevajo, da bi s ponudbo prevedenih časopisnih člankov bralkam in bralcem prikazali vso jezikovno raznolikost, ki je zastopana v Gradcu. Časopis izhaja dvakrat letno, prevodi člankov pa so na voljo v tiskani in spletni različici. S slovenščino smo pri projektu sodelovali prvič. Sami smo si lahko izbrali, katere članke (ti so bili precej kratki) bi želeli prevajati. Ustrezno smo si jih razdelili med več predmetov in vključili tudi študentke in študente na magistrskem programu. Razen tiskane različice časopisa tokrat drugega »plačila« za tiste, ki so prevajali, ni bilo, bila pa je zanimiva izkušnja, saj so sodelujoči obiskali mestno četrt Reininghaus in si ogledali v člankih opisane predmete in lokacije, ki si jih v predavalnicah zgolj ob besedilu nismo znali predstavljati. Besedila so bila slogovno precej zapletena, uporabljenih je bilo veliko pogovornih fraz, pregovorov in besednih iger, zato smo porabili precej časa in idej vseh sodelujočih, da smo prevode izpilili in našli rešitve, ki so bile za vse zadovoljive.

2.5 Prevod informacijskih panojev v Muzeju rezijanskih ljudi

Zadnji projekt, ki smo ga sprejeli in se odvija v tekočem semestru (zimski semester 2023/24), prihaja iz Rezije. Oktobra 2023 nas je na Inštitutu za slavistiko obiskal Matej Šekli s Filozofske fakultete Ljubljana z gostujočim predavanjem o rezijanščini. Tema je bila za vse, ki smo se predavanja udeležili, zanimiva in porodila se je ideja o sodelovanju. Pobudo za prevajanje besedil na informacijskih panojih v Plocovi hiši na Solbici je dal gostujoči predavatelj, v Gradcu pa smo se soglasno odločili, da bomo prevod iz slovenščine v nemščino izpeljali s študentkami in študenti različnih predmetov na obeh inštitutih, med njimi so bili tudi materni govorniki nemščine. Ker je bil ta projekt edini doslej, pri katerem smo prevajali v nemščino, avtorici prispevka pa sva materni govorki slovenščine, smo se odločili, da ob koncu delovnega prevoda s kolegico Helgo

Benigni-Cokan izvedemo prevajalsko delavnico⁵ in se pogovorimo o morebitnih zagatah ter končnem izdelku. Pri tem prevodu je bilo veliko nejasnosti, ki so izvirale iz mestoma nejasnega izvornika in dejstva, da je šlo za prevod v nemški jezik. Zato je bila prevajalska delavnica izjemno pomembna, z vprašanji pa smo se obrnili tudi neposredno na gospo Luigio Negro iz Muzeja rezijanskih ljudi. V času izvedbe projekta smo se veliko naučili o Reziji, njeni zgodovini, prebivalcih, rezijanščini in bogatem ustnem izročilu pripovedovanja pravljic. Upamo, da bomo lahko tudi s tem prevodom pripomogli k večji prepoznavnosti te nekoliko zapostavljene skupnosti, ki še ohranja slovenski jezik. V maju 2024 bomo obiskali ta muzej, zaradi opravljenega dela bo za nas ogled razstave brezplačen. Želimo si, da bi projekt v prihodnosti nadgradili s prevodom ene bolj znanih rezijanskih pravljic (*Dekle, ki je hotela rožico*).

3. Posredovanje pisne in ustne povratne informacije

Pri izvedenih prevajalskih projektih je bilo zelo pomembno tudi posredovanje pisne in ustne povratne informacije. Prvo smo posredovali v wordovih dokumentih⁶ tako, da so študentke in študentje lahko sledili spremembam, pomembni pa so bili tudi komentarji, v katerih smo dodatno pojasnili popravke ali zgolj dali namig za nadaljnje iskanje ustrezne rešitve. Uporabili smo torej neposredno in posredno pisno povratno informacijo (prim. Bitchener & Ferris, 2012, 148–149). Pomembno vlogo pa je imela tudi ustna povratna informacija, katere namen ni bil podajanje končnih rešitev, temveč zgolj podajanje predlogov. Pri posredovanju obeh vrst povratne informacije smo upoštevali naslednja iz raziskav izhajajoča priporočila: pohvala je bila usmerjena v konkretne dosežke oz. dejavnosti, pohvalili smo konkretni napredek pri posameznem študentu (brez primerjanja), poudarili smo vloženi napor (prim. Marentič Požarnik, 2003, 199–200).

4. Raziskava o zadovoljstvu študentk in študentov z izvedenimi prevajalskimi projekti

Razpravljati o učinkovitosti ali uspešnosti izvedenih projektov ni smiselno, če v razpravo niso vključena mnenja študentk in študentov. Zato smo se odločili, da jih anketiramo. Naš namen je bil dobiti povratne informacije – njihovo mnenje glede posameznih sestavin pri procesu snovanja in izvedbi prevajalskih projektov.

4.1 Opis raziskave

V raziskavi, ki smo jo izvedli po koncu predstavljenih prevajalskih projektov, smo uporabili kvantitativni pristop z anketiranjem. V raziskavi so sodelovali študentke in študentje Inštituta za

⁵ Predavateljica in prevajalka Benigni-Cokan je prevajalsko delavnico izvedla decembra 2023 in naredila tudi korekturo prevoda.

⁶ Pri vseh projektih uporabljamo skupni dokument, do katerega lahko vsi dostopamo in sproti sledimo spremembam, predlogom in popravkom.

teoretično in uporabno prevodoslovje, Inštituta za slavistiko Univerze v Gradcu ter Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. V raziskavo je bilo vključenih 14 študentov, od tega 9 študentk in 5 študentov. Zbiranje podatkov je potekalo januarja 2024. Za ocenjevanje zadovoljstva s sodelovanjem pri prevajalskem projektu smo uporabili anketni vprašalnik, ki je obsegal 10 trditev, od tega je 8 trditev merilo splošno zadovoljstvo, pridobljeno uporabno znanje, pripravo na projekt ipd. Strinjanje s trditvami so študentke in študentje izrazili s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice (1 – zelo nezadovoljen/nezadovoljna, 5 – zelo zadovoljen/zadovoljna). Dve od osmih trditev sta se navezovali na oceno obremenitve zaradi dodatnega dela in na pridobljeno samozavest ter motivacijo, nanju so študentke in študentje odgovarjali s pomočjo 5-stopenjske Likertove lestvice (1 – nikakor se ne strinjam, 5 – povsem se strinjam). Zadnji vprašanji sta bili odprtega tipa, zanimala so nas prednosti in slabosti sodelovanja pri prevajalskem projektu.

4.2 Rezultati

Kvantitativni pristop

Študentke in študentje so posamezne elemente sodelovanja pri prevajalskem projektu ocenili tako:

Na lestvici od 1 (zelo nezadovoljen/nezadovoljna) do 5 (zelo zadovoljen/zadovoljna) ocenite, kako zadovoljni ste s posameznimi področji/elementi prevajalskega projekta.							
Zap. št.	Trditve	1	2	3	4	5	Σ
1	S sodelovanjem pri prevajalskem projektu sem bil/bila na splošno ...				2	12	14
					14,3 %	85,7 %	100 %
2	S pridobljenimi prevajalskimi veščinami sem ...			1	2	11	14
				7,1 %	14,3 %	78,6 %	100 %
3	S pridobljenim uporabnim znanjem pri projektu sem ...			2	5	7	14
				14,3 %	35,7 %	50 %	100 %
4	S pripravo na prevajalski projekt sem bil/bila ...				3	11	14
					21,4 %	78,6 %	100 %
5	Z razdelitvijo dela znotraj skupine, ki je prevajala besedilo, sem bil/bila ...				1	13	14
					7,1 %	92,9 %	100 %
6	S sodelovanjem z mentorico/mentorica sem bil/bila ...				1	13	14
					7,1 %	92,9 %	100 %

7	Z izmenjavo izkušenj in mnenj glede ustreznosti prevajalskih rešitev z ostalimi sodelujočimi sem bil/bila ...				3 21,4 %	11 78,6 %	14 100 %
8	Z dejstvom, da je bilo/bo prevedeno besedilo objavljeno (na spletu, v časopisu, v tiskani obliki), sem ...			1 7,1 %	1 7,1 %	12 85,7 %	14 100 %

Tabela 1: Ocena zadovoljstva s prevajalskim projektom po posameznih elementih.

Na lestvici od 1 (nikakor se ne strinjam) do 5 (popolnoma se strinjam) izrazite, ali se strinjate z naslednjima trditvama:

Zap. št.	Trditvi	1	2	3	4	5	Σ
9	Sodelovanje pri prevajalskem projektu mi je (zaradi dela doma in časovnega roka) predstavljalo dodatno obremenitev.	2 14,3 %	8 57,1 %	3 21,4 %	1 7,1 %		14 100 %
10	Sodelovanje pri prevajalskem projektu mi je dalo samozavest in motivacijo za nadaljnje prevajalske projekte.			1 7,1 %	4 28,6 %	9 64,3 %	14 100 %

Tabela 2: Ocena zadovoljstva s sodelovanjem pri prevajalskem projektu z vidika večje samozavesti in motivacije ter dodatne obremenitve.

Tabela 1 kaže, da so bili študentke in študentje na splošno zelo zadovoljni s sodelovanjem pri prevajalskem projektu. Največjo mero zadovoljstva so izrazili z razdelitvijo dela znotraj skupine in s sodelovanjem z mentorico oz. mentoricama. Tudi pri ostalih postavkah (s pridobljenimi prevajalskimi veščinami, s pripravo na projekt, z izmenjavo izkušenj in mnenj glede ustreznosti prevoda) so izrazili visoko stopnjo zadovoljstva.

Kot je razvidno iz Tabele 2, so se v veliki večini strinjali z izjavo, da jim je sodelovanje pri prevajalskem projektu dalo samozavest in motivacijo za nadaljnje prevajalske projekte. Pri trditvi, da jim je prevajalski projekt predstavljal (zaradi časovnega roka in dela doma) dodatno obremenitev, so bili njihovi odgovori nekoliko bolj razpršeni, a še vedno večini to delo ni predstavljalo dodatne obremenitve.

Kvalitativni pristop

Pri zadnjih dveh vprašanjih, ki sta bili odprtega tipa, nas je zanimalo, katere prednosti in katere slabosti stvarnih prevajalskih projektov prepoznavajo študentke in študentje. Na ti vprašanji je odgovorilo deset anketiranih (71,4 %). Anketirani študentke in študentje so kot prednosti sodelovanja pri prevajalskem projektu omenjali: da bo besedilo objavljeno (8 omemb), sodelovanje oz. skupinsko delo (6 omemb), izboljšanje znanja (4 omembe), nove izkušnje (3 omembe), iznajdljivost in odgovornost (po 1 omemba). Študent 3 je napisal:

Takšno delo od mene zahteva, da se vprašam: Ali je prevod takšen, da se pod njega ponosno podpišem? Med vajami je drugače, sprejemljive so tudi malo čudne, nejasne, eksperimentalne rešitve, saj ni posledic. Takšen projekt pa me je prisilil, da sem imel ves čas pred očmi bralce.

Tudi pri odprtem vprašanju o slabostih smo dobili deset odgovorov (71,4 %). Polovica jih je odgovorila, da slabosti ni, ostali pa med slabostmi navajajo morebitno težjo koordinacijo z ostalimi (s tistim, s katerim prevajajo, da morda vedno ne naredi vsak enake količine prevedenega dela), izgubo časa, saj ob srečanjih vse predebatiramo, iščemo enotno izrazoslovje ipd. En odgovor se navezuje na dojetje dodatnega pritiska, saj sodelujoči vedo, da bo izdelek objavljen in se bodo pod njega podpisali, nekdo pa med odgovori predlaga, da bi izhodiščno besedilo razdelili na manjše enote in bi vsak doma prevajal svoj del, iz česar sklepamo, da vsem skupinsko delo ne ustreza.

Študentka 8 je sodelovanje opisala tako:

Vpogled v resničnost prevajalskega dela na trgu, spoznala eno izmed možnosti, kaj prevajati, učenje timskega dela, izražanja mnenj, poslušanja, pridobila sem nova znanja s področja prevoda, lahko uporabila na fakulteti pridobljeno znanje, dobila motivacijo za učenje za naprej, ker je bil prevod konkretna izkušnja, za podobne v prihodnosti se lahko trudim, učenje strpnosti in sprejemanja različnih mnenj, sprejemanja lastne zmotljivosti, iskanja inovativnih načinov za reševanje prevajalskih problemov.

Njen odgovor je zelo poveden, ker vključuje vse pomembne dejavnike projektne pouka in prevajalskega projekta – procesnost, celovitost izkušnje, motivacijo za nadaljnje delo, učenje skupinskega dela in uporabnost.

5. Sklep

Raziskava je pokazala, da so bili vsi anketirani na splošno zelo zadovoljni s sodelovanjem pri prevajalskem projektu. Izpostavili so, da jih je dejstvo, da je šlo za stvaren prevajalski projekt s konkretnim rezultatom njihovega dela, načeloma motiviralo in navdalo z občutkom zadovoljstva. Pomembno se jim je zdelo tudi to, da so delali v skupinah in tako usvajali novo znanje od ostalih slušateljev in slušateljic ter se obenem učili spoštovanja in poslušanja drugih. Iz odgovorov študentk in študentov je razvidno, da so prepoznali nekatere ovire oz. omejitve tovrstnih projektov – za nekatere delo v skupini ali tandemu ni prednost. Ena oseba je zaradi dejstva, da bo besedilo objavljeno, čutila pritisk.

Izvedene prevajalske projekte odlikujejo: personalizacija (oseben odnos med mentoricami in študentkami ter študenti), vključenost študentk in študentov v projekte, povezanost (delo v majhnih skupinah), usmerjenost k ciljem (ti so pri stvarnih prevajalskih projektih znani), inovativnost in individualizacija (študentke in študentje sami odločajo o nekaterih vidikih projekta). Marentič Požarnik (2003) poudarja: "Bošnjak (1997) je raziskovalno potrdil, da te dimenzije pomembno vplivajo na motiviranost študentov in uspešnost študija." (prav tam, 243) Temu pritrjujejo tudi odgovori študentk in študentov v naši anketi.

Čeprav gre za majhen vzorec sodelujočih pri raziskavi, pa ta vendarle nakazuje trend, saj so bili vanj vključeni vsi, ki so v preteklih dveh študijskih letih sodelovali pri izvedenih projektih.

Raziskava je jasno pokazala, da obstajajo dobri razlogi za nadaljnje vključevanje stvarnih prevajalskih projektov v redno pedagoško delo, saj jih študentke in študentje ocenjujejo kot uspešne, motivirajoče in pomembne.

Literatura

- Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.
- Holc, N. (2008). Dejavnostno naravnani pouk tujega jezika: naloge kot ključne usmerjevalke učenja nemščine v osnovni šoli. V J. Skela (ur.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenskem: Pregled sodobne teorije in prakse*. Založba Tangram, Ljubljana. 180–200.
- Langer, I., Schulz v. THUN, F. & Tausch, R. (1987). *Sich verständlich ausdrücken*. Reinhardt München.
- Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Marentič Požarnik, B., Šarić, M. & Šteh, B. (2019). *Izkustveno učenje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Wilhelm Fink Verlag München.
- Šimec, M., Erjavec, K. & Blažič, M. (2022). Inovativna didaktična metoda: meduniverzitetno online projektno delo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(3–4), 3–22.
- Vogel, J. (2023). Procesne metode pri pouku slovenskega jezika kot prvega jezika. *Jezik in slovstvo*, 68(2), 3–17.

Mateja Kosi, Univerza v Ljubljani, Slovenija, Masarykova univerza v Brnu, Češka

Magda Lojk, Univerza v Ljubljani, Slovenija, Karlova univerza v Pragi, Češka

Ko pri pouku slovenščine »vidim vse zvezde«

As an example of best practice, we present a 90-minute lesson on the topic of space for students of Slovene as a foreign language at the advanced level, including all four language competences: reading, listening, speaking, and writing. This complements the lexical knowledge of one of the subject areas that is not covered in the existing Centre for Slovene as a foreign and second language textbooks. The lexical selection is based on the list of words and especially phrases from the chapter Space in the Thematic Dictionary of Czech, Slovene, and Macedonian published by Masaryk University in Brno in 2021 (*Tematický slovník češtiny, slovinštiny a makedonštiny*). The lesson primarily focuses on fixed expressions and typical collocations, and their use is checked with dictionaries (Fran.si, the online Collocation Dictionary of Modern Slovene), texts, and a recording. Students are introduced to some phraseological units with a space component as well as a short selection of well-known Slovenian musical and literary works in which words related to the theme appear in the title. The aim of the lesson is for the student to understand the basic terms belonging to a topic of space in reading and listening as well as to apply them appropriately in writing and orally.

Keywords: Slovene as a foreign language, universe, fixed expressions, collocations, phraseme with a space component

Kot primer dobre prakse predstavljamo 90-minutno učno enoto s tematskega področja vesolje za študente in študentke slovenščine kot tujega jezika na izpopolnjevalni ravni z vključitvijo vseh štirih jezikovnih kompetenc: branja, poslušanja, govorjenja in pisanja. S tem dopolnjujemo leksikalno poznavanje enega od strokovnih področij, ki ni zajeto v obstoječe učbenike Centra za slovenščino kot drugi in tuji jezik. Pri izbiri leksike se opiramo na seznam besed in predvsem besednih zvez iz poglavja *Vesolje v Tematskem slovarju češčine, slovenščine in makedonščine*, ki je leta 2021 izšel na Masarykovi univerzi v Brnu (*Tematický slovník češtiny, slovinštiny a makedonštiny*). V učni enoti se osredotočamo predvsem na stalne besedne zveze in tipične kolokacije, njihovo rabo pa preverjamo s pomočjo slovarjev (portal Fran.si, spletni *Kolokacijski slovar sodobne slovenščine*), besedil in posnetka. Študentje in študentke spoznajo nekaj frazeoloških enot s kozmičnimi sestavinami, omenimo pa tudi kratek izbor znanih slovenskih glasbenih in književnih del, v katerih se že v naslovu pojavljajo besede, povezane s temo. Cilj učne enote je, da študent ali študentka razume osnovne strokovne pojme s področja vesolja pri branju in poslušanju ter jih pisno in ustno ustrezno uporablja.

Ključne besede: slovenščina kot tuji jezik, vesolje, stalne besedne zveze, kolokacije, frazemi s kozmično sestavino

1. Uvod

Tema vesolja je eno od leksikalno zahtevnejših strokovnih področij, ki ga je smiselno obravnavati na izpopolnjevalni ravni znanja slovenščine kot tujega jezika (v nadaljevanju STJ), saj zahteva dobro poznavanje leksike, oblikoslovnih in skladenjskih značilnosti jezika. Obenem ugotavljamo, da v praksi obstaja potreba po dodatnih tematskih področjih, na katera lahko v višjih letnikih študija slovenistike še širimo poznavanje strokovne terminologije. Izhodišče za izbiro teme in



nove leksike je *Tematski slovar češčine, slovenščine in makedonščine (Tematický slovník češtiny, slovinštiny a makedonštiny)*, ki je leta 2021 izšel na Masarykovi univerzi v Brnu. Za študente in študentke vključenih jezikov je zelo uporaben pripomoček za usvajanje nove leksike, ki je v slovarju razvrščena v 21 pomenskih polj. Vsako pomensko polje prinaša obsežen seznam pogostejših besed in besednih zvez, ne vsebuje pa frazeoloških enot. Ena od leksikalnih področij, ki v učbenikih za STJ še niso bila obravnavana,¹ je vesolje, zato smo ga izbrali za temo pričujočega prispevka. V pripravljene učne enote se osredotočamo predvsem na stalne besedne zveze in tipične kolokacije.

2. Opis primera dobre prakse in teoretična utemeljitev izbire osrednjih sestavnih delov učne enote

Kot primer dobre prakse smo pripravili 90-minutno učno enoto za študente in študentke STJ na izpopolnjevalni ravni z vključitvijo vseh štirih jezikovnih kompetenc: branja, poslušanja, govorjenja in pisanja. Uvodni del učne enote je sestavljen iz uvodnih konverzacijskih vprašanj z lahkotnejšo tematiko in z leksiko, za katero predvidevamo, da jo študentje in študentke že poznajo.

Sledi aktivnost branja, preko katerega se študentje in študentke z leksiko srečajo v kontekstu in je zato lažje razumljiva. Najprej preberejo časopisni članek z naslovom *Kako daleč v vesolje lahko vidimo s prostim očesom*,² ki služi predvsem kot motivacijski uvod v obravnavano temo, nato pa se v mini enciklopediji srečajo še s pojmi Rimska oziroma Mlečna cesta, Severnica, Sončev mrk, temna snov in veliki pok.

Za utrditev aktivne rabe novih leksikalnih enot mini enciklopediji sledi nekaj konverzacijskih vprašanj, ob katerih lahko študentje in študentke usvojeno leksiko uporabljajo v različnih kontekstih. Vprašanja je mogoče pripraviti kot skupinsko delo, s čimer želimo spodbujati zlasti aktivno govorjenje. Vsaka skupina dobi vprašanja na lističih in vsak študent ali študentka v skupini izvele eno vprašanje. Na vprašanje lahko odgovori vsak sam ali ga postavi nekemu od kolegov oziroma kolegic.

Sledijo vaje (z rešitvami) za učenje posameznih besed in besednih zvez. Poudarek namenjamo predvsem stalnim besednim zvezam in tipičnim kolokacijam, pri čemer stalno besedno zvezo razumemo kot »večbesedne besede« (prim. Gantar, 2007, 60–61), ki jih, kot pravi Toporišič (2000, 133), »gotove jemljemo iz spomina (kakor besede), ne pa da bi jih šele delali po določenih skladijskih vzorcih«. Kolokacija je, tako Gantar idr. (2021, 16), mogoče definirati s statističnega, skladijskega in pomenskega vidika. Statistični vidik predvideva, da je kolokacija statistično izstopajoča zveza dveh besed, pri čemer mora biti njena statistična vrednost večja od naključne sopolovitve besed (prav tam, 18). Skladijski vidik predvideva, da med besedami veljajo

¹ Pregledani so bili vsi učbeniki za STJ, ki so bili do oddaje prispevka izdani pri Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik. V učbeniku *Slovenska beseda v živo 1b* (str. 16) je sicer na osnovni ravni znanja jezika kot dodatno branje vključeno besedilo o astronautki Suniti Williams, v učbeniku *Čas za slovenščino 2* (str. 104) pa so v dodatku za medpredmetno povezovanje, področje fizike, tri vaje za poimenovanje planetov in drugih nebesnih teles.

² Prirejeno po: Lorenci, K.: *Kako daleč v vesolje lahko vidimo s prostimi očmi*. <https://n1info.si/magazin/kako-dalec-v-vesolje-lahko-vidimo-s-prostimi-ocmi/>. Dostop 11.06.2023.

določena skladenjska pravila, saj je nujni predpogoj za kolokacijo to, da jo tvorita vsaj dve besedi (prav tam, 19). Pomenski vidik pa predvideva, da ima kolokacija določeno komunikacijsko vlogo. Ta vidik je najpomembnejši kriterij, hkrati pa ga je tudi najtežje opredeliti, saj so kolokacije glede na tipično sopojavitev nekje med prostimi besednimi zvezami in ustaljenimi večbesednimi enotami (prav tam 2021, 20).

Kolokacije bomo iskali s pomočjo spletnega *Kolokacijskega slovarja sodobne slovenščine*, možno rabo leksikalnih enot pa kritično pretresali s pomočjo slovarjev na portalu Fran.si, ob zgoraj omenjenem članku in posnetku s spletne strani Centra Noordung. Učenje stalnih besednih zvez in tipičnih kolokacij študentom in študentkam olajša napredek, saj se jih učijo kot eno enoto.

Za dopolnitev besednega zaklada sledi nekaj leksikalnih izletov. Posebej se seznanimo s poimenovanji planetov v slovenščini, z znamenji horoskopa in z zanimivostmi iz Slovenije, in sicer s Centrom Noordung. Vse podteme so podkrepljene s konverzacijskimi vprašanji.

Pomemben del učne enote so po našem mnenju frazeološke enote na temo vesolja. Frazeme študentje in študentke raziskujejo v parih s pomočjo *Slovenskega frazeološkega slovarja* Janeza Kebra, do katerega lahko prosto dostopajo preko portala Fran.si. Kot piše Rigler Šilc (2011, 93), je »znanje slovenščine pomanjkljivo in nezadostno, če govorec ne pozna najosnovnejšega fonda frazemov. Z nepoznavanjem osnovnih frazeoloških enot je omejena sporazumevalna zmožnost.« Študentje in študentke po naših izkušnjah frazemov s kozmično sestavino ne poznajo dobro, kar morda potrjuje tudi trditev Nataše Jakop (2016, 149), da je analiza frazemov s kozmičnimi sestavinami precej redkejša od frazemov z drugimi sestavinami, npr.: človeško telo, žival, lastno ime.

Kot dodaten kontekst nam služi izlet k slovenski glasbi in literaturi, ki večinoma že v naslovu nakazuje temo vesolja. Tudi tukaj vključujemo skupinsko delo, saj študentje in študentke po skupinah raziščejo, o čem pripovedujejo navedena književna dela, in to predstavijo kolegom. Uro končujemo s kreativnim pisanjem, ki ga načeloma izvedemo kot domačo nalogo. Na koncu delovnega lista je seznam novih leksikalnih enot.

3. Zaključek

Cilj učne enote je, da študentje in študentke razumejo osnovne strokovne pojme s področja vesolja pri branju in poslušanju ter jih tako pisno kot ustno ustrezno uporabljajo. V prikazanem primeru dobre prakse smo poskusili ponuditi novo besedišče, nato pa ustvariti čim več konverzacijskih situacij, v katerih imajo študentje in študentke novo leksiko možnost aktivno uporabiti in jo na tak način kar najbolje usvojiti. Primer učne enote bi lahko služil kot spodbuda za nastanek še dodatnih gradiv z drugih strokovnih področij. Ta bi pri poučevanju na izpopolnjevalni ravni znanja slovenščine kot tujega jezika prišla še kako prav.

Literatura

- Gantar, P. (2007). *Stalne besedne zveze v slovenščini*. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-NPY4WLDO/241a3e86-2126-49c0-8450-8fddd5e056e9/PDF> (27.01.2024)
- Gantar, P., Krek, S. & Kosem, I. (2021). Opredelitev kolokacij v digitalnih slovarskih virih za slovenščino. V I. Kosem (ur.), *Kolokacije v slovenščini* [Elektronski vir]. Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://ebooks.uni-lj.si/zalozbaul/catalog/download/318/465/6969-1?inline=1> (27.01.2024)
- Jakop, N. (2016). Sestavine kozmosa v slovenski frazeologiji. V E. Kržišnik, N. Jakop & M. Jemec Tomazin (ur.), *Prostor in čas v frazeologiji*. Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://ebooks.uni-lj.si/zalozbaul/catalog/download/35/89/1011-1?inline=1> (27.01.2024)
- Krejčová, E., Kosi, M. & Dufková, K. (2021). *Tematický slovník češtiny, slovinštiny a makedonštiny*. Brno: Masarykova univerza.
- Rigler Šilc, K. (2011). Razumevanje frazemov pri učenju in poučevanju slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo*, 56(5/6), 93–108. <http://www.dlib.si> (22.01.2024)
- Toporišič, J. (2000). *Slovenska slovnica*. Založba Obzorja Maribor.

Viri

- Besedilo.si. *Ti si moj sonček*. <https://www.besedilo.si/agropop/ti-si-moj-soncek> (27.01.2024)
- Besedilo.si. *Zvezde padajo v noč*. <https://www.besedilo.si/marjana-derzaj/zvezde-padajo-v-noc> (27.01.2024)
- Besedilo.si. *Zemlja pleše*. <https://www.besedilo.si/nino-robic/zemlja-plese> (27.01.2024)
- Besedilo.si. *Venera*. <https://www.besedilo.si/samantha-maya/venera> (27.01.2024)
- Cvjetičanin, B.: *Vesolje*. <https://www.youtube.com/watch?v=pSVI3DvUyBM> (27.01.2024)
- Center Noordung. <https://www.center-noordung.si/> in <https://youtu.be/-6cGz7glCRk> (27.01.2024)
- E-učbeniki. *Vesolje. Nastanek vesolja*. <https://eucbeniki.sio.si/fizika8/147/index.html> (27.01.2024)
- E-učbeniki. *Lunin mrk, Sončev mrk*. <https://eucbeniki.sio.si/nit4/1306/index2.html> (27.01.2024)
- Fran, slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, 2014–, različica 8.0. www.fran.si (31.10.2023)
- Goričko pod zvezdami. <http://gorickopodzvezdami.si/zvezdna-ucna-pot/osoncje> (27.01.2024)
- Keber, J.: *Slovar slovenskih frazemov*: tiskana izdaja 2011, spletna izdaja 2015. www.fran.si (31.10.2023)
- cjvt kolokacije 2.0: *Kolokacijski slovar sodobne slovenščine*. <https://viri.cjvt.si/kolokacije> (31.10.2023)
- Kvarkadabra. *Kakšna je rimska cesta?* <https://kvarkadabra.net/2000/01/rimska-cesta/> (27.01.2024)
- Kvarkadabra. *Severnica – več kot le vodnica popotnikov*. <https://kvarkadabra.net/2021/01/severnica/> (27.01.2024)
- Kvarkadabra. *Skrivnost temne snovi v vesolju*. <https://kvarkadabra.net/2003/04/temna-snov/> (27.01.2024)
- Lorenci, K.: Kako daleč v vesolje lahko vidimo s prostimi očmi (2023). V: *Spletni medij N1 SLO*. 10. 6. 2023. <https://n1info.si/magazin/kako-dalec-v-vesolje-lahko-vidimo-s-prostimi-ocmi/> (27.01.2024)

Vesolje: delovni list

1 Pogovorite se.

- Ste kdaj sanjali o tem, da boste postali astronom?
- Kako ste si v otroštvu predstavljali vesolje?
- Ste kdaj opazovali vesolje s teleskopom?

2 Preberite članek.

Kako daleč v vesolje lahko vidimo s prostim očesom?³

Kamilo Lorenci, 10. 6. 2023, *N1 Magazin*

Če v temni noči pogledamo v nebo, se nam vesolje zdi velikansko. In res je. Toda vidimo ga lahko le delček.

»Vesolje je veliko. Ne bi mogli verjeti, kako obširno, velikansko, možgane trgajoče gromozansko je,« je v *Štoparskem vodniku po Galaksiji* zapisal Douglas Adams.

Njegove razsežnosti se lahko zave vsak, ki je kdaj v jasni, temni noči brez lune in moteče svetlobe pogledal v nebo. Vemo, da je večina zvezd, ki jih vidimo, od nas oddaljena na stotine, tisoče ali milijone milijonov kilometrov. Kako daleč pa je najbolj oddaljena zvezda, katere svetlobo še lahko zaznamo brez pomoči optičnih naprav? Kateri je najbolj oddaljen objekt v vesolju, ki ga lahko vidimo s prostim očesom?

Zvezde – tako zelo daleč, a tako zelo blizu

Danes večina ljudi ve, da razdalje v vesolju merimo s svetlobnimi leti. To je razdalja, ki jo svetloba oziroma katerokoli drugo elektromagnetno valovanje premeri v enem letu pri hitrosti 300.000 kilometrov na sekundo. Lahko si torej predstavljate, da je svetlobno leto zelo velika razdalja. Na primer: razdalja od Zemlje do Sonca, ki znaša 150 milijonov kilometrov, prevedena v razdaljo svetlobnih let, znaša osem svetlobnih minut ali 0,0000152 svetlobnega leta. Zemlji najbližja zvezda (poleg Sonca, op. avtoric), Alfa v Kentavru, pa je od nas oddaljena dobra štiri svetlobna leta, Betelgeza, najbolj svetla zvezda v Orionu, pa okoli 600 svetlobnih let.

Na prvi pogled se morda zdi, da s prostim očesom vidimo zelo daleč v vesolje. V resnici pa ni tako. Komajda vidimo čez meje galaksije. S prostim očesom lahko v najboljših pogojih vidimo okoli 9.000 zvezd, piše spletna stran universetoday.com. Pri tem je treba vedeti, da je v naši galaksiji vsaj 100 milijard zvezd. Možgane trgajoče ... Nekatere se zdijo svetlejše, sij drugih komaj zaznamo. Vendar vse zvezde, tudi tiste najšibkejše, ki jih lahko vidimo brez optičnih pomagal, še vedno spadajo v našo galaksijo. Najbolj oddaljena zvezda, ki jo s prostim očesom še lahko vidimo, je približno 16.000 svetlobnih let daleč in leži v ozvezdju Kasiopeje. In 16.000 svetlobnih let je v

³ Prirejeno po: Lorenci, K.: *Kako daleč v vesolje lahko vidimo s prostimi očmi*. <https://n1info.si/magazin/kako-dalec-v-vesolje-lahko-vidimo-s-prostimi-ocmi/>. Dostop 11.06.2023.

primerjavi z velikostjo naše galaksije malo. Rimska cesta namreč v premeru meri nepredstavljenih 120.000 svetlobnih let.

Večinoma pa s prostim očesom vidimo do 5.000 zvezd in približno en odstotek premera Rimske ceste. Poleg zvezd lahko s prostim očesom vidimo še nekaj bolj oddaljenih objektov, kot sta galaksiji Veliki Magellanov oblak in Andromeda.

Veliki Magellanov oblak je majhna galaksija, ki spremlja našo in je oddaljena približno 160.000 svetlobnih let. Veliko večja Andromeda, velika približno kot Rimska cesta, pa je 2,5 milijona svetlobnih let daleč in je tudi najbolj oddaljen objekt v vesolju, ki ga še lahko vidimo s prostim očesom. Vidimo torej dve galaksiji, pravzaprav tri, če štejemo še tisti del Rimske ceste, ki ga lahko vidimo na nebu. Tri. V vsem vesolju je, po zadnjih izračunih, približno 200 milijard galaksij.

»Rob« vesolja, ki ga še lahko vidimo (z uporabo najmočnejših teleskopov seveda), je od nas oddaljen približno 46,5 milijarde svetlobnih let v vse smeri. Svetloba, ki jo od tam vidimo danes, pa je do nas potovala nekaj več kot 14 milijard let. Zveni protislovno? Pa ni. Tako je, ker se je v času, ko je svetloba z »roba« vesolja potovala do nas, vesolje razširilo in se še vedno širi, o čemer smo že pisali. Kaj leži onkraj? Ne vemo. Vse pa kaže, da še daleč ni konca. Mogoče pa ga tudi sploh ni.

3 Odgovorite.

1. Kateri dve besedi uporablja avtor na začetku članka, ko želi poudariti, da je nekaj zares zelo veliko? Uporabite ju v svojih primerih.
2. S katero mersko enoto merimo razdalje v vesolju?
3. Če vesolje opazujemo brez teleskopov in drugih naprav, rečemo, da ga gledamo ... Kako?
4. Razložite in v stavku uporabite besede *onkraj*, *razsežnost* in *protislovno*. Pomagajte si s SSKJ.
5. Kako bi (glede na način pisanja) opredelili avtorjev odnos do teme, ki jo opisuje?
6. Kako bi poimenovali časopisno rubriko, v kateri bi se tak članek lahko pojavil?

Rešitev: 1. velikansko, gromozansko, 2. svetlobno leto, 3. s prostim očesom.

4 Mini enciklopedija

Preberite besedila in izberite besedno zvezo, ki jo besedilo opisuje:

Rimska ali Mlečna cesta, Sončev mrk, Severnica, temna snov, veliki pok

a) _____

Vesolje je bilo na začetku skupek snovi z izjemno maso. Pred približno 13,7 milijarde leti je ta snov eksplodirala. Ob eksploziji so se deli te snovi začeli širiti v vse smeri. Iz delov so nastale galaksije, zvezde in druga nebesna telesa.⁴

⁴ Prirejeno po: *Vesolje. Nastanek vesolja*. <https://eucbeniki.sio.si/fizika8/147/index.html>. Dostop 27.01.2024.

b) _____

Gre za eno najbolj izmuzljivih, nerazrešenih skrivnosti sodobne fizike. Večina astronomov, kozmologov in teoretičnih fizikov je namreč prepričana, da vsaj 90 % snovi v vesolju ne seva svetlobe. Na podlagi različnih astronomskih opazovanj in meritev so prišli do spoznanja, da v vesolju prevladuje predvsem ta materija.⁵

c) _____

Ta nebesni pojav nastane, ko so Sonce, Zemlja in Luna v ravni črti, Luna pa je med Soncem in Zemljo. Nastane le ob mlaju, ko je Luna podnevi na nebu. Lahko je delni ali popolni – ob slednjem se nebo stemni kot ponoči.⁶

č) _____

To je galaksija, ki ji pripada tudi naše osončje. Je primer spiralne galaksije in vsebuje nekaj sto milijard zvezd.⁷

d) _____

Najsvetlejša zvezda ozvezdja Mali voz skoraj nepremično ždi nad severnim polom ter služi kot oporna točka tako popotnikom kot astronomom. Je verjetno najslavnejša zvezda na nebu, saj jo poznajo tudi tisti, ki se ne morejo ravno pohvaliti z dobrim znanjem astronomije.⁸

Rešitev: a) veliki pok, b) temna snov, c) Sončev mrk, č) Rimska ali Mlečna cesta, d) Severnica

5 Poklepetajmo

- Katere od imenovanih pojavov ste že videli? Ste jih opazovali pod strokovnim vodstvom?
- Katero od zvezd ali ozvezdij prepoznate na nebu?
- Ali tudi vi kdaj samo *ždite*? V katerih situacijah?

6 Ustrezno povežite besedne zveze.

a)

1. črna	prah
2. svetlobno	ladja
3. Mlečna	luknja
4. temna	snov
5. vesoljska	leto
6. vesoljski	cesta

b)

1. lunine	utrinek
2. neznani leteči	pok
3. Sončev	predmet
4. veliki	mrk
5. Veliki	mene
6. zvezdni	voz

Rešitev: črna luknja, lunine mene, Mlečna cesta, neznani leteči predmet, Sončev mrk, svetlobno leto, temna snov, veliki pok, Veliki voz, vesoljska ladja, vesoljski prah, zvezdni utrinek

⁵ Prirejeno po: *Skrivnost temne snovi v vesolju*. <https://kvardakabra.net/2003/04/temna-snov/>. Dostop 27.01.2024.

⁶ Prirejeno po: *Lunin mrk, Sončev mrk*. <https://eucbeniki.sio.si/nit4/1306/index2.html>. Dostop 27.01.2024.

⁷ Prirejeno po: *Kakšna je rimska cesta?* <https://kvardakabra.net/2000/01/rimska-cesta/>. Dostop 27.01.2024.

⁸ Prirejeno po: *Severnica – več kot le vodnica popotnikov*. <https://kvardakabra.net/2021/01/severnica/>. Dostop 27.01.2024.

6.1 Poklepetajmo

- Kaj so to lunine mene? Jih znate naštet v slovenščini?
- Kako na vaše počutje vpliva luna?
- Kako si ljudje običajno predstavljajo NLP (neznani leteči predmet)? Ste ga vi kdaj videli?
- Ste kdaj opazovali Sončev mrk? Popolni ali delni?

7 Katere so še tipične kolokacije z naslednjimi besedami: raketa, luknja, mrk, utrinek, vesoljski, zvezdni. Pomagajte si s slovarjem kolokacij: <https://viri.cjvt.si/kolokacije/slv/>.

8 Planeti in horoskop

Planeti v našem osončju glede na oddaljenost od Sonca:

- Merkur
- Venera
- Zemlja
- Mars
- Jupiter
- Saturn
- Uran
- Neptun

8.1 Poklepetajmo

- Kako si predstavljate življenje na drugih planetih, v drugih osončjih?
- Kakšne so najpogostejše predstave o Nezemljanih? Kako si jih vi predstavljate?
- Zakaj rečemo, da so moški z Marsa, ženske pa z Venere?

Znamenja horoskopa:

- oven
- bik
- dvojčka
- rak
- lev
- devica
- tehtnica
- škorpion
- strelec
- kozorog
- vodnar
- ribi

8.2 Poklepetajmo

- Kakšen karakter naj bi imela oseba z vašim astrološkim znamenjem? Navedite nekaj značilnosti, sošolci pa naj poskusijo uganiti, katero je vaše znamenje.
- Ali verjamete, da so ljudje nekaterih astroloških znamenj med seboj bolj kompatibilni?
- Ali poznate koga, ki redno preverja svoj horoskop?
- Kdo piše horoskope?

9 Zanimivost iz Slovenije

CENTER NOORDUNG: Center vesoljskih tehnologij Hermana Potočnika Noordunga

9.1 Oglejte si spletno stran Centra Noordung (<https://www.center-noordung.si/>), ki se nahaja v mestu Vitanje v Sloveniji. Oglejte si njihov predstavitveni video (<https://youtu.be/-6cGz7gICRk>; trajanje: 9:32) in označite, katere besede in besedne zveze ste slišali na posnetku:

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> neskončnost | <input type="checkbox"/> izbruh | <input type="checkbox"/> vesoljsko plovilo |
| <input type="checkbox"/> breztežnost | <input type="checkbox"/> teleskop | <input type="checkbox"/> izstrelitev |
| <input type="checkbox"/> nebo | <input type="checkbox"/> ozvezdje | <input type="checkbox"/> satelit |
| <input type="checkbox"/> osončje | <input type="checkbox"/> črna luknja | <input type="checkbox"/> veliki pok |

9.2 Poklepetajmo

- Ali tudi v vaši državi obstaja podoben center? Predstavite ga.
- Katere podobne inštitucije, povezane z odkrivanjem vesolja, ste že obiskali?
- Kaj ste iz posnetka izvedeli o Hermanu Potočniku? Dodatne informacije poiščite na spletu ali v knjigi *Noordung.doc*.⁹

Rešitev: na posnetku se ne pojavijo izrazi: izbruh, ozvezdje, veliki pok.

10 »Posezimo po zvezdah« ali vesolje v frazemih

10.1 V spodnje frazeme vpišite ustrezen glagol: *biti, kovati, nositi* (3. os. ed. nosi), *pasti, roditi se, videti*. V parih primerjajte rešitve ter se pogovorite o pomenih frazemov in možni rabi.

- _____ pod srečno zvezdo
- _____ nekoga v zvezde
- _____ vse zvezde
- _____ za luno
- _____ z Marsa
- koga _____ luna

Rešitev: roditi se pod srečno zvezdo, kovati nekoga v zvezde, videti vse zvezde, biti za luno, pasti z Marsa, koga nosi luna

10.2 V Slovarju slovenskih frazemov preko portala fran.si preverite pomen in zglede rabe. Ste ugotovili pomene frazemov? Obstajajo tudi v vašem prvem jeziku?

10.3 Krepko označene pomene frazemov zamenjajte z ustreznim frazemom.

1. Ko so se v službi začeli pogovarjati o novih računalniških programih, se je Miha počutil, **kot da nič ne ve**.
2. Šefinja neprestano **povzdiguje** enega sodelavca, ostalih pa ne opazi.

⁹ Potočnik, H. (2009): *Noordung.doc*. Rokus Klett.

3. Moja sestra **ima res srečo v življenju**. Vse ji odlično uspeva.
4. Andrej, **kot da je popolnoma naiven**, sploh ne opazi, da sodelavka ves čas manipulira z njim.
5. Sodelavec **je zadnje čase čisto zmeden**, zato moram skoraj vse narediti sama.
6. Ob padcu s kolesom **se ji je po hudem udarcu pred očmi vse vrtelo od bolečine**.

Rešitev: 1. ... kot da je padel z Marsa., 2. ... kuje v zvezde ..., 3. ... je rojena pod srečno zvezdo., 4. ... je za luno ..., 5. Sodelavko zadnje čase nosi luna ..., 6. ... je videla vse zvezde.

10.4 Izmisлите si svoje situacije, v katerih bi lahko uporabili te frazeme.

11 Zanimivosti iz glasbe in književnosti

11.1 Ti si moj sonček ...

Besede, povezane z vesoljem, Slovenci uporabljamo tudi kot ljubkovalnice. Sonček lahko ljubkovalno rečemo otroku, zvezdice so lahko mladi nastopajoči (prim. *na festival je prišlo veliko mladih zvezdic*, prim. Fran.si), s »ti si moje vesolje« ali »ti si moj svet« lahko nekomu izpovemo ljubezen ali naklonjenost. Poslušajte pesem kultne slovenske šaljive pop skupine iz 80. let Agropop z naslovom *Ti si moj sonček*, katere refren je med Slovenci skorajda ponarodel: <https://www.besedilo.si/agropop/ti-si-moj-soncek>.

11.2 Tudi sicer se vesolje pojavlja v slovenskih pesmih. Poslušajte katerega od posnetkov. O čem govorijo besedila? Katero vam je najbolj všeč in zakaj?

- Marjana Deržaj: Zvezde padajo v noč, 1962
- Nino Robić: Zemlja pleše, 1962
- Bepop: Moje sonce, 2002
- Samantha Maya: Venera, 2020
- Bojan Cvjetičanin & Neža Drobnič Bogataj: Vesolje, 2022

11.3 S to tematiko pa se srečamo tudi v književnosti. V skupinah pobrsajte po spletnih straneh in predstavite, o čem govorijo navedene knjige.

- Frane Milčinski Ježek: *Zvezdica Zaspanka*, 1959
- Vid Pečjak: *Drejček in trije Marsovčki*, 1961
- Vid Pečjak: *Kam je izginila Ema Lauš*, 1980
- Gregor Strniša: *Vesolje*, 1983
- Mojca Kumerdej: *Temna snov*, 2017

12 Izberite si enega od naslovov in napišite besedilo (300–500 besed).

- a) Ljudje se že od nekdaj zanimajo za vesolje. V zadnjih stotih letih pa svetovne velesile ves čas tekmujejo, kdo bo kam poletel prvi in kdo bo odkril več. Kakšen je po vašem mnenju pomen raziskovanja vesolja za človeštvo?
- b) V zadnjem času se vse več govori o možnostih turističnega potovanja v vesolje. Kaže, da to postaja realnost. Kakšen je vaš pogled na komercialna turistična potovanja v vesolje?

- c) Ste prvi Zemljan, ki že nekaj mesecev živi na drugem planetu. Opišite izkušnjo prijateljem na Zemlji. Pišite o navadah, vonju, hrani, kaj vidite, kaj slišite ...

Seznam obravnavanih leksikalnih enot

- (brez)težnost
- daljnogled
- luna
- marsovec
- osončje
- ozračje
- ozvezdje
- planet
- satelit
- Severnica
- teleskop
- Zemljan

- črna luknja
- lunine mene
- neznani leteči predmet (NLP)
- Rimska ali Mlečna cesta
- Sončev mrk
- temna snov
- veliki pok
- Veliki voz
- vesoljska ladja
- vesoljski prah
- zvezdni utrinek

Erika Kum, Univerza v Ljubljani, Slovenija

Uporaba kreativnega pisanja pri poučevanju glagola pri pouku slovenščine kot drugega in tujega jezika

Creative writing activities in the teaching of Slovene as a second and foreign language help to speed up learning, memorisation, and recognition of words in context. I present different creative writing activities focusing on verbs. Through the activities, students practise the conjugation of verbs, their meaning, and use verbs in different contexts, which expands their linguistic knowledge. In addition, creative writing activities are beneficial for the overall development of students' cognitive abilities, and it has also proved to be a great advantage that such activities relax students and make them more willing to use Slovene in communication with their classmates, thus making them less likely to rely on English. Students are less afraid of making mistakes and react more positively to them than they do when solving traditional grammar problems, they find the lessons more interesting and therefore participate more and more attentively.

Keywords: creative writing activities, teaching Slovenian, teaching verbs, task-based approach

Dejavnosti kreativnega pisanja pri poučevanju slovenščine kot drugega in tujega jezika pripomorejo k hitrejšemu učenju, zapomnitvi in spoznavanju besed v kontekstu. Predstavljam različne dejavnosti kreativnega pisanja, ki se osredotočajo na glagole. Študentje in študentke skozi dejavnosti vadijo spreganje glagolov, njihov pomen, glagole uporabljajo tudi v različnih kontekstih, kar širi njihovo jezikovno znanje. Poleg tega so dejavnosti kreativnega pisanja koristne za splošen razvoj kognitivnih sposobnosti študentov in študentk, kot velika prednost pa se je pokazalo tudi to, da se študentje in študentke ob takih dejavnostih sprostijo in z večjim zagonom uporabljajo slovenščino tudi v komunikaciji s sošolci in sošolkami ter tako manj pogosto posegajo po angleščini. Študentje in študentke se manj bojijo napak in na njih reagirajo bolj pozitivno kot ob reševanju klasičnih slovničnih nalog, pouk pa jim je zanimivejši, in zato več in bolj pozorno sodelujejo.

Ključne besede: dejavnosti kreativnega pisanja, poučevanje slovenščine, poučevanje glagolov, pristop na osnovi reševanja nalog

1. Uvod

Pouk slovenščine kot drugega in tujega jezika (v nadaljevanju SDTJ) tako na podlagi učbenikov kot lastnih izkušenj sestavlja predvsem učenje slovnice in besedišča ter utrjevanje naučenega, ki poteka najpogosteje v obliki slovničnih vaj in ponavljanja že naučenih pravil. Vaje so koristne za hitro učenje in utrjevanje, prednosti pa prinašajo tudi dejavnosti kreativnega pisanja. Kreativno pisanje lahko študentom in študentkam pomaga pri uporabi jezika v kontekstu, spoznavanju novega besedišča in uporabi slovničnih pravil v praksi, hkrati pa jim ponudi tudi možnost, da so kreativni in ustvarijo umetniške izdelke, kar jih spodbudi, da uporabljajo slovenščino tudi v svojem prostem času in ne le za učenje. Kot učitelji in učiteljice moramo biti odprti za njihovo ustvarjanje ter jih spodbujati pri tem, da se bodo samozavestno izražali v slovenščini in krepili svoje jezikovne sposobnosti.



Kreativno pisanje je poleg zgoraj že navedenega koristno tudi, ker pripomore k razvijanju ustvarjalnih sposobnosti in divergentnega mišljenja. To je odprt način mišljenja, ki dovoli več različnih ustreznih rešitev. Pomembno pa je, da se dejavnosti kreativnega pisanja izvajajo v sproščenem in spodbudnem okolju brez ocenjevanja ter da se spodbuja razvoj ustvarjalnega procesa in ne gleda samo končnega izdelka (prim. Mileva Blažič, 2003, 8–10).

Kreativno pisanje je vključeno tudi v *Dodatek k Skupnemu evropskemu jezikovnemu okvirju* (2023, 64–67), kjer spada pod dejavnosti pisnega izražanja. Lestvica dejavnosti kreativnega pisanja vključuje osebno in domišljjsko izražanje v različnih vrstah besedil v pisni in znakovni obliki. Lestvica (prav tam, 65–66) vključuje opisane vidike od preprostih vsakdanjih informacij do različnih tem, ki so povezane z zanimanji pisca in piske. Prav tako vsebuje pisanje zanimivih zgodb in opisov izkušenj. Med vrstami besedil se pojavljajo dnevniški zapisi in kratke namišljene biografije ter preproste pesmi in tudi že dobro strukturirani in razviti opisi ter domišljjska besedila (prav tam). Po zahtevnosti besedil vsebuje lestvica tako preproste besede in besedne zveze v povezanem besedilu kot tudi že dobro strukturirana in tekoča besedila, ki upoštevajo ustaljene konvencije določene zvrsti. Prav tako so v lestvici zajeti osnovno besedišče in preprosti stavki, na višjih stopnjah pa že razvit osebni slog, ki ustreza zvrsti ter bralcu in bralki.

2. Naloge za učenje glagolov v učbenikih

2.1 Klasične naloge za učenje glagolov

Učenje glagolov je ena od ključnih vsebin pri učenju SDTJ. Pri glagolih se na začetnih stopnjah poučuje spreganje glagola in zanikanje glagola, sledi tudi glagol v pretekliku in glagol v prihodnjiku (pri različnih učbenikih se tukaj pojavijo manjše spremembe v vrstnem redu). Na višjih stopnjah se pridružita ostala glagolska naklona, pogojnik in velelnik, obravnavajo se tudi naklonski glagoli in glagolski vid. Vseskozi pa se študente in študentke učijo novih glagolov, širijo svoj besedni zaklad in uporabljajo več različnih glagolov. Ker za SDTJ še ni splošnega učnega načrta¹ tako kot za učenje slovenščine kot prvega jezika v osnovnih in srednjih šolah se vrstni red obravnavanih tem lahko razlikuje, vendar načeloma sledi zgornjemu zaporedju. To lahko vidimo tudi v različnih učbenikih, ki jim učitelji in učiteljice na tečajih SDTJ najpogosteje sledijo.

V učbenikih za SDTJ je veliko vaj in nalog, ki so posvečene utrjevanju znanja glagolov, vendar so to najpogosteje generične slovnične naloge, kjer študentje in študentke ponavljajo spreganje glagolov. Take naloge so koristne za učenje, saj se študentje in študentke tako najhitreje naučijo tabel in vzorcev, vendar lahko take vaje postanejo monotone in dolgočasne za učenje, hitro pride tudi do prepisovanja iz že rešenih tabelic. Cilj pouka SDTJ je predvsem razvoj sporazumevalne jezikovne zmožnosti, torej se morajo študentje in študentke naučiti uporabljati slovnična pravila

¹ V uporabi so sicer učni načrti Slovenščina kot drugi jezik za območja na narodno mešanih območjih (dostop: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/Narodno-mesano-obmocje-Slovenske-Istre/S-italijanskim-ucnim-jezikom/UN_slo2J_OSIJ_posodobljeni.pdf, 24.01.2024), objavljen pa je tudi izobraževalni program za odrasle Slovenščina kot drugi in tuji jezik (dostop: https://arhiv.acs.si/programoteka/Slovenscina_kot_drugi_in_tuji_jezik.pdf, 24.01.2024).

in izbrati obliko sporočila, ki odgovarja govornemu položaju. Ta cilj najhitreje dosežejo slovnične preglednice in vaje v učbenikih, kjer pa so slovnična pravila ponazorjena z neavtentičnimi, namensko napisanimi besedili in vajami (prim. Pezdirc Bartol 1998, 211).

Take vaje so na primer, kjer imajo študentje in študentke že podane glagole in jih morajo vstaviti v ustrezni obliki (npr. delovni zvezek *S slovenščino nimam težav* (2013): Dopolnite z ustreznim glagolom. Vstavite glagole v pravilni obliki (prav tam, 5); Dopolnite z ustrežno obliko glagola (prav tam, 36); *Slovenščina ekspres 1* (2018): Obkrožite. Dopolnite (prav tam, 18); *Gremo naprej* (2019): Vstavite glagole v pretekliku (prav tam, 70); *A, B, C ... gremo* (2018): Povežite (prav tam, 25)). Podobne so tudi naloge, kjer morajo študentje in študentke preoblikovati celotne stavke (npr. *Gremo naprej* (2019): Stavke postavite v preteklik (prav tam, 71); *Naprej pa v slovenščini* (2020): Preoblikujte vprašanja v velelne stavke (prav tam, 87)). Cilj teh tipov vaj oz. nalog je utrjevanje oblik glagolov in spreganje glagolov. Kakšen je pomen glagola in v kakšnem kontekstu se uporablja, ni tako pomembno. Kontekst je sicer v obliki neavtentičnih stavkov, v katere se vstavlja glagole, vendar za rešitev naloge povečini ni potrebno razumevanje konteksta, razen osebe in števila (malo drugače je pri nalogah, kjer so podani glagoli skupaj in morajo študentje in študentke glede na kontekst vstaviti ustrezní glagol). Nekatere naloge pa so kreativnejše in tukaj imajo študentje in študentke bolj proste roke za uporabo glagolov, saj si lahko sami izbirajo, katere glagole želijo uporabiti. Take naloge so na primer v učbenikih *S slovenščino nimam težav* (2013): Kaj radi delajo vaši prijatelji ali sošolci? (prav tam, 7); *Uporabna slovenščina za tujce* (2017): S pomočjo zgornjih opravil dopolnite seznam na naslednji strani. Kaj delate doma? Kaj radi delate in česa ne marate? (prav tam, 31); *Naprej pa v slovenščini* (2020): Svetujte. Uporabite glagole v velelniku (prav tam, 86).

Te vrste nalog so primerne za ponavljanje in utrjevanje, zato so v učbenikih in delovnih zvezkih tudi najpogosteje zastopane. Enostavno jih je pregledati in popravljati, študentje in študentke pa se hkrati osredotočajo na eno ali dve stvari, na kateri morajo biti pri uporabi glagola pozorni. Zato so primerne kot prve naloge po obravnavi snovi, saj so lažjega tipa in ne zahtevajo toliko miselnega dela, zato se lahko študentje in študentke posvetijo samo učenju pravilnih oblik.

2.2 Ustvarjalne naloge z vajo glagolov

Učbeniki proti koncu lekcij pogosto ponujajo tudi naloge, kjer so študentje in študentke bolj prosti in so tako lahko kreativnejši. Pogosto gre za naloge pisanja. Tu gre lahko tako za neumetnostna kot umetnostna besedila, pomembno pa je, da s pisanjem študentje in študentke posredno vadijo uporabo pri pouku naučenih slovničnih pravil, saj pisanje zahteva hkratno uporabo več različnih jezikovnih sredstev.

Take naloge lahko zahtevajo pisanje nekega besedila s temo, ki se je obravnavala (npr. *Slovenščina ekspres 1* (2018): Napišite: Moj prijatelj/moja prijateljica (prav tam, 25); Napišite: Kaj delam doma? (prav tam, 34); *A, B, C ... gremo* (2018): Opišite svoj dan (prav tam, 27); *S slovenščino nimam težav* (2013): Napišite intervju z Darkom Gabrom (prav tam, 16); Se spomnite še kakšne pravljice? Poskusite jo povedati ali napisati (prav tam, 27).

3. Primeri dejavnosti kreativnega pisanja

3.1 Kreativno pisanje pri pouku SDTJ

Pri pouku SDTJ stremimo k temu, da je pouk kar se da komunikacijski in da se uporabljajo učne metode, ki temeljijo na aktivnem sodelovanju študentov in študentk (*task-based approach*). Za take metode je učenje slovnice pogosto problematično, ker je lahko neavtentično, nadzorovano in nekomunikativno.

Dewaele in Pavlenko (2002) navajata, da je pogosto poročana težava študentov in študentk na nadaljevalni ravni nezmožnost »natančnega izražanja svojih sporazumevalnih namenov« in da je »ta nezmožnost večinoma posledica težav na ravni asociativnega vidika leksikalne kompetence, tj. omejene sposobnosti zaznavanja in uporabe subtilnih slogovnih odtenkov« (Dewaele & Pavlenko 2002, 270). Prav tako Littlemore in Low (2006, 268) poudarjata, kako metaforična kompetenca poleg drugih ciljev učenja jezika prispeva k sociolingvistični kompetenci.

Ustvarjalno pisanje medtem pripomore k razvoju jezika na vseh ravneh: slovnice, besedišča, fonetike in diskurza. Od študentov in študentk zahteva, da z jezikom delujejo na zanimive in zahtevne načine ter skušajo izraziti edinstvene osebne pomene. Pri tem se nujno ukvarjajo z jezikom na globlji ravni obdelave kot pri večini razlagalnih besedil (prim. Craik & Lockhart, 1972). Dejavnosti kreativnega pisanja tako pripomorejo k razvijanju jezikovne kompetence, poleg tega pa so za študente in študentke zanimive in komunikativne.

Sama sem se posvetila dejavnostim kreativnega pisanja, kjer je v ospredju uporaba glagolov. Pri kreativnem pisanju se vadi več slovničnih prvin, zato je primerno za utrjevanje po katerikoli obravnavani tematiki, sama pa sem dala večji poudarek glagolu, spreganju glagola in pomenu glagolov. V nadaljevanju bom predstavila štiri različne dejavnosti (pisanje pesmi z glagoli v slovarski obliki, pisanje pesmi s spreganjem glagolov, pisanje pesmi s spreganjem glagolov in dodajanjem drugih besed ter pisanje zgodbe s pomočjo podanih glagolov), ki se jih lahko uporabi pri pouku za kreativno utrjevanje znanja glagolov. Vse dejavnosti so bile preizkušene, zato ob njih prilagam tudi besedila, ki so nastala ob teh dejavnostih.

3.2 Uporabljeno gradivo

Za vse štiri dejavnosti sem uporabila isto gradivo. Gre za seznam 112 glagolov (nekateri se ponovijo), ki sem ga razrezala, tako da je bil vsak glagol na svojem kosu papirja. Študentje in študentke so prejeli glagole v kuverti, kdor je delal individualno, je prejel svojo kuverto, če pa so študenti in študentke želeli delati v skupini, je cela skupina prejela eno kuverto. V Tabeli 1 so podani glagoli, ki sem jih uporabila za dejavnost. Ti glagoli se pojavijo do šeste enote učbenika S

slovenščino nimam težav.² Učbenik smo obravnavali na nadaljevalnem³ tečaju slovenščine Slovenščina za študente v zimskem semestru 2023/2024 na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani v skupini, s katero sem izvajala dejavnosti kreativnega pisanja. Vključila sem glagole, ki smo jih pri pouku omenjali, seznam pa vključuje le glagole, ki se v učbeniku pojavijo do šeste enote, saj smo do takrat, ko smo izvedli dejavnosti, predelali prvih šest enot učbenika. Nekateri glagoli so napisani večkrat, zato da jih lahko tudi uporabijo večkrat.

imeti	spoštovati	postati	imeti
potovati	razveseliti se	pogrešati	videti
želeti	znati	zahtevati	bati se
leteti	kritizirati	poročati	iti
reči	ostati	leteti	ugotoviti
čakati	študirati	peljati se	naročiti
odločiti se	spodleteti	spoznati	rezervirati
morati	iti	priiti	želeti
dati	biti	načrtovati	deževati
spomniti se	biti	iskati	zabavati se
pozabiti	biti	skrbeti	pripovedovati
vračati se	imeti	dobiti	gledati
preživeti	spomniti se	živeti	smejati se
poslušati	poklicati	razumeti	vzeti
odsvetovati	pogovarjati se	narediti	imeti
delati	napisati	videti	prinesti
poznati	voziti	obvestiti	plačati
snežiti	najti	čakati	obdržati
kupiti	začeti	piti	priporočiti
presenetiti	sprejeti	jesti	odsvetovati
dobiti	misliti	počivati	kupiti
gledati	najti	počakati	klepetati
govoriti	narediti	pogledati	uživati
hoditi	odpreti	poročiti se	oblikovati
hoteti	ostati	plesati	kuhati
imeti	osvajati	spoznati se	boriti se
iti	pasti	roditi se	brati
končati	pogledati	pričakovati	delati

Tabela 1: Seznam glagolov za dejavnosti.

² Učbenik je sicer že starejši in se ne tiska več, vendar je primeren za nadaljevalne skupine, ki imajo višje besedišče, slovnico pa bi morali obravnavati od začetka, zato smo tudi delali po tem učbeniku v tej skupini. Leta 2023 je izšel učbenik *Mozaik slovenščine*, ki v veliki meri zamenjuje uporabo učbenika *Slovenščino nimam težav*.

³ Pri uvrščanju tečajnikov na Centru za slovenščino kot drugi in tuji jezik uporabljamo poimenovanja, kot so začetniki in začetnice (nižji, višji), nadaljevalci in nadaljevalke (nižji, višji) in izpopolnjevalci in izpopolnjevalke, saj jih brez rešenega uradnega izpita ne moremo uvrstiti po lestvici SEJO. Kam bodo na lestvici prišli, je poleg tečaja odvisno v veliki meri tudi od njihove zagnanosti in pripravljenosti, koliko časa posvetijo učenju in podobno, zato skupine na tečajih poimenujemo kot začetniške, nadaljevalne in izpopolnjevalne. Običajno začetniki dosegajo raven SEJO A1 (višji začetniki in višje začetnice A2), nadaljevalci in nadaljevalke B1, višji nadaljevalci in višje nadaljevalke lahko že B2, izpopolnjevalci in izpopolnjevalke pa B2 in višje.

3.3 Pisanje pesmi z glagoli v slovarski obliki

Dejavnost, pri kateri študentje in študentke vadijo predvsem pomen glagolov, je pisanje pesmi z glagoli v slovarski obliki (strukturne lastnosti glagolov se pri tej vaji še ne upoštevajo). Učenci vzamejo ponujene glagole iz kuverte in ponovijo, kaj ti glagoli pomenijo. Glede na pomen potem sestavijo pesem (ali zgodbo) z logično vsebino, ki jo potem predstavijo ostalim in razložijo.

Ta dejavnost je primerna za začetnike in začetnice,⁴ sploh za študente in študentke, katerih prvi jezik ni slovanski jezik, in si zato težje zapomnijo pomen določenih glagolov. Dejavnost lahko prilagodimo tudi višjim jezikovnim skupinam (npr. nadaljevalcem in višjim nadaljevalcem), tako da uporabimo glagole, ki jim povzročajo več težav (prilagodim glede na skupino).

To dejavnost sem izvedla z delom skupine na tečaju Slovenščina za študente v decembru 2023. V skupini so bili dve študentki in en študent, pri dveh je bil prvi jezik nemščina, pri enem pa finščina, vsi so bili po stopnji višji začetniki. Sestavili so sledečo pesem s podanim zapisom:⁵

snežiti, deževati
pogledati
piti, poročiti se
ostati
napisati, poslušati
vračati se, iskati
imeti, videti, misliti
smejati se
postati
pogrešati
živeti

Študentje in študentke so pesem tudi prebrali in v slovenščini (s pomočjo angleščine) razložili, kaj je sporočilo, kako si jo predstavljajo in kaj so želeli z njo povedati. Svoje občutke ob prebrani pesmi so izrazili tudi študentje in študentke, ki so jo poslušali; skupaj so pesem argumentirali in opisali.

3.4 Pisanje pesmi s spreganjem glagolov

Druga možnost, kjer poleg pomena glagolov študentje in študentke vadijo tudi spreganje, je, da še vedno uporabijo v svoji pesmi (ali zgodbi) samo glagole, vendar jih lahko spregajo, uporabljajo lahko tudi različne čase (preteklik, sedanjik, prihodnjik) in naklone (povedni, velelni, pogojni). Strukturne lastnosti glagolov (na primer vezljivost) se sicer pri tej vaji še ne upoštevajo. Tako

⁴ Poleg glagolov v slovarski obliki ni podanih glagolov v prvi osebi ednine, saj so študentje in študentke (čeprav začetniki in začetnice) vse podane glagole že obravnavali pri pouku in jih tako že znajo spregati.

⁵ Vsi zapisi pesmi v prispevku (razen zadnjega besedila – zgodbe) so zapisani tako, kot so jih zapisali študentje in študentke na tečaju, so pa med pisanjem imeli možnosti pomoči z zvezkom in učbenikom, tudi jaz sem jim bila na voljo za vprašanja (npr. ali je določen glagol pravilno spregan).

morajo samo z glagoli in obliko glagola sporočiti, kaj želijo povedati. To se je izkazalo tudi kot dobra vaja, da študentje in študentke zmanjšajo uporabo osebnih zaimkov pri pisanju in govorjenju v slovenščini (npr. namesto »Mi se moramo učiti.« v »Moramo se učiti.«), saj v slovenščini osebni zaimek večkrat spustimo, določeni študentje in študentke pa ga skoraj vedno uporabijo. Dejavnost je koristna tudi, ker študentje in študentke ponovijo oblike glagolov, raziskujejo in poskušajo, koliko lahko sporočijo samo z določeno obliko glagola.

Tudi to dejavnost sem izvedla s skupino študentov in študentk na tečaju Slovenščina za študente v decembru 2023. V prvi skupini so bili višji začetniki in višje začetnice s prvim jezikom nemščina. Sestavili so sledeče besedilo:

Bojim se.

Morava iti, pozabiti.

Ne vračaj se, ne želim ugotoviti.

Čakaš, ne razumeš.

Hotela bi, smejala bi se, živela bi.

Dežuje.

Ne spomniš se.

Mislím – letím.

Sneži.

Ne preživim.

V drugi skupini pa sta bila začetnika s prvim jezikom srbščina. Napisala sta pesem:

Zabavava se, pripoveduješ.

Klepetava, razumeš.

Pleševa, pogledaš.

Smejeva se, poslušáš.

Osvajam.

Naredim, rečem, čakaš.

Boš sprejela?

Obe pesmi so študentje in študentke prebrali, komentirali in izrazili svoje občutke ob poslušanju. Pogovarjali so se tudi, kako bi se pesmi lahko nadaljevale in kaj mislijo, da se je zgodilo, kakšno je sporočilo in česa se lahko iz pesmi naučimo.

3.5 Pisanje pesmi s spreganjem glagolov in dodajanjem drugih besed

Pri tretji in četrti dejavnosti pa študentje in študentke dodajajo tudi svoje besede in niso pri pisanju omejeni samo na glagole, ki jih ponudim v kuverti. Glagoli so jim osnova in s pomočjo

njih sestavijo pesem. Natisnjeni in izrezani glagoli jim pomagajo pri vizualizaciji, prav tako lahko glagole premikajo po mizi in so tako bolj fleksibilni. Glagoli so še vedno osnova besedila, vendar si študentje in študentke lahko pomagajo z ostalimi besedami, ki bi jih potrebovali za dobro napisano pesem. Taka aktivnost je primerna tudi za študente in študentke z višjim jezikovnim znanjem, saj lahko z glagoli ustvarjajo kompleksnejše strukture in daljše povedi.

V skupini začetnikov in začetnic na tečaju Slovenščina za študente so v oktobru 2023 napisali spodnjo pesem. Skupino so sestavljali dva študenta in ena študentka, ki jim je prvi jezik eden od slovanskih jezikov (makedonščina, hrvaščina, črnogorščina):

*Zunaj sneži,
pogledam te ob reki.
Moram preživeti brez tebe,
živim in pijem vino nocoj sam.*

*Polnoč je, ti si poročena in jaz sam ostanem.
Prišel je trenutek, da napišem pesem, ki je ti ne boš poslušala.
Vračam se domov, iščem te, ne bom imel te.
Teško je videti te in misliti, da te ne bom več videl.
Smejem se, ampak biti vesel je težko.*

Vem, da sem se zmotil, da lahko živim brez tebe.

Druga skupina na istem tečaju, kjer sta bili dve študentki s prvim jezikom nemščina, pa je sestavila pesem:

*Počakam in počivam.
Pogledam, ampak ne grem.
Pozabim sklone, ampak spomnim se dvojine.*

*Odločila sva se.
Preživela sva.
Sva.
Midva.*

Študentje in študentke so napisano pesem prebrali ostalim, skupaj smo jo komentirali in izboljšali, pogledali smo tudi slovnične napake in jih popravili (besedni red, pogovor o vprašanjih, ki so jih imeli med pisanjem). Študentje in študentke so izrazili svoja občutenja in ideje za podobne pesmi.

3.6 Pisanje zgodbe s pomočjo podanih glagolov

Pri zadnji opisani dejavnosti so študentje in študentke najbolj samostojni pri pisanju. Glagoli, ki jim jih ponudim v kuverti, so le za pomoč in usmeritev, katere glagole naj vključijo v svojem pisanju. Podala sem jim navodilo, da uporabijo vsaj 15 glagolov, ki so že podani, ostalo pa lahko dodajo po svoje. V mojem primeru jim je tukaj najbolj ustrezalo pisanje zgodbe, vendar je zgodba napisana na način, da bi se lahko brala tudi kot poezija, če bi jo postavili v verze.

To aktivnost sta izvajali dve študentki na tečaju Slovenščina za študente v oktobru 2023. Obema je prvi jezik južnoslovanski jezik (hrvaščina in bosanščina). Potem ko sta besedilo sestavili, smo ga morali skupaj pregledati, saj sta vključili tudi veliko neslovenskih besed, ki jih je bilo treba popraviti. Nekaj napak je bilo tudi pri sklonih. Končno, popravljeno besedilo je:

Vsi grejo, ampak jaz ostajam in te čakam. Želim končati svoje življenje in se spet roditi, da poiščem tebe. Z demoni klepetam in se borim sam s seboj, bojim se, da se mi bodo smejali. Ne slišim, naj mi pripovedujejo. Živim, da te vidim, da se te spomnim. Plešem s spomini preživelih dni. Šla si in s seboj vzela vse življenje. Hočem počivati v miru, ampak ne morem pozabiti. Padam v obup, kot dež na tla.

Veliko pijem in spomnim se, kako je bilo s teboj leteti. Na svoje rane mečem sol. Padam. Kuham si obup. Ampak bom ostal.

Besedilo sta študentki prebrali ostalim in skupaj smo ga komentirali. Pogovarjali smo se tudi o tem, kako je lahko to tako zgodba kot pesem, odvisno od načina branja in pisanja (besedila študentki nista napisali v verzih, ampak v dveh odstavkih).

4. Sklep

Ustni odzivi študentov in študentk po koncu kreativnih dejavnosti so bili pozitivni. Navajali so, da so se ob dejavnosti sprostili in si upali več »tvegati« s svojim jezikovnim znanjem, saj za napake niso bili kaznovani (kot na primer na testu), napake so bile celo dobrodošle. Povedali so tudi, da so si tako hitreje zapomnili nove glagole, saj so jih aktivno uporabljali in poskušali umeščati v zgodbo ali pesem. Mesec po končanem tečaju sem jim poslala tudi anonimno anketo, kako bi ovrednotili način pouka na splošno (kreativne dejavnosti smo izvajali pri dveh srečanjih v semestru). Dobila sem nekaj odgovorov, med njimi so omenjali tudi dejavnosti kreativnega pisanja: »I really enjoyed all of the different ways and very creative exercises that helped a lot with the learning of the language«; »Good teaching methods -> creative writing, listening to Christmas songs«.

Tako po odzivih študentov in študentk v anketi kot tudi po njihovem zavzetem sodelovanju lahko sklepam, da so jim bile dejavnosti všeč, predvsem pa so se ob njih sprostili in kasneje pogosteje posegali po slovenščini v sporazumevanju z mano in med sabo. Dobro bi bilo narediti tudi raziskavo, koliko dejavnosti kreativnega pisanja vplivajo na pomnjenje in na jezikovno znanje

študentov in študentk, saj se je po njihovi oceni njihov besedni zaklad na področju glagolov bistveno izboljšal, lažje pa jim je bilo tudi uporabljati glagole v različnih kontekstih.

Literatura

- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11, 671–685. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Dewaele, J. M. & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 26–22. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00185>
- Dodatek k SEJU = *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje – dodatek* (2023). Zavod RS za šolstvo. www.zrss.si/pdf/SEJO.pdf (14.01.2024)
- Jerman, T., Pisek, S. & Strajnar, A. (2018). *Slovenščina ekspres 1*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Liberšar, P., Petric Lasnik, I., Pirih Svetina, N. & Ponikvar, A. (2020). *Naprej pa v slovenščini*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Littlemore, J. & Low, G. (2006). Metaphoric competence and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27(2), 26–94. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>
- Markovič, A., Halužan, V., Pezdirc Bartol, M., Škapin, D. & Vuga, G. (2013). *S slovenščino nimam težav*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Mileva Blažič, M. (2003). *Kreativno pisanje: vaje za razvijanje sposobnosti kreativnega pisanja*. GV Izobraževanje.
- Novak, U. & Štefan, J. (2017). *Uporabna slovenščina za tujce*. CDI Univerzum, Združenje Izobraževalnih in svetovalnih Središč Slovenije, MOCIS Center za izobraževanje odraslih Slovenj Gradec.
- Petric Lasnik, I., Pirih Svetina, N. & Ponikvar, A. (2018). *A, B, C ... gremo*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Petric Lasnik, I., Pirih Svetina, N. & Ponikvar, A. (2019). *Gremo naprej*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pezdirc Bartol, M. (1998). Umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo*, 43(5), 211–226. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-MULA9U78> (12.01.2024)

Kreativno pisanje z glagoli: delovni list

Seznam glagolov za dejavnost (do šeste enote iz učbenika *S slovenščino nimam težav*)

Vir: Markovič, A., Halužan, V., Pezdirc Bartol, M., Škapin, D. & Vuga, G. (2013). *S slovenščino nimam težav*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

imeti	spoštovati	postati	imeti
potovati	razveseliti se	pogrešati	videti
želeči	znati	zahtevati	bati se
leteti	kritizirati	poročati	iti
reči	ostati	leteti	ugotoviti
čakati	študirati	peljati se	naročiti
odločiti se	spodleteti	spoznati	rezervirati
morati	iti	priti	želeči
dati	biti	načrtovati	deževati
spomniti se	biti	iskati	zabavati se
pozabiti	biti	skrbeti	pripovedovati
vračati se	imeti	dobiti	gledati
preživeti	spomniti se	živeti	smejati se
poslušati	poklicati	razumeti	vzeti
odsvetovati	pogovarjati se	narediti	imeti
delati	napisati	videti	prinesti
poznati	voziti	obvestiti	plačati
snežiti	najti	čakati	obdržati
kupiti	začeti	piti	priporočiti
presenetiti	sprejeti	jesti	odsvetovati
dobiti	misliti	počivati	kupiti
gledati	najti	počakati	klepetati
govoriti	narediti	pogledati	uživati
hoditi	odpreti	poročiti se	oblikovati
hoteti	ostati	plesati	kuhati
imeti	osvajati	spoznati se	boriti se
iti	pasti	roditi se	brati
končati	pogledati	pričakovati	delati