

Георгина В. Драговић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

КАКО (ДЕ)МОТИВИСАТИ УЧЕНИКЕ ЗА УЧЕЊЕ ГРАМАТИКЕ У НАСТАВИ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ²

Свима нам је познато да граматика немачког језика није популарна међу ученицима. Упркос томе, мотивисање ученика за учење граматике и даље је актуелан проблем у глотодидактици. Поставља се питање: Да ли је граматика нужно зло или велика шанса за успешну наставу немачког језика као страног? Да ли се предавање граматике може конципирати тако да ученицима буде забавно учење и да имају добре оцене?

Циљ овог рада је да се допринесе решавању проблема мотивисања ученика за учење граматике. Спроведен је један квази-експеримент у једној основној школи у Србији. Истражено је у којој мери учење граматике кроз игру може да промени негативан став према граматичи, мотивацију ученика, успех у учењу, памћење градива. Резултати истраживања показују да би игре за учење граматике требало да буду обавезан саставни део наставе немачког језика као страног, јер се кроз игру поспешује учење и памћење, повећава мотивација за учење граматике, отклања негативан став према граматичи, што не доводи само до ефицијентног савладавања граматике, већ и до успешног учења страног језика.

Кључне речи: немачки језик, граматика, мотивација, учење кроз игру

1. УВОД

Сваки од нас наставника³ је сигурно већ једном доживео сл. сценарио: Свесни тога да следи једна тешка лекција, добро припремљени за тај час улазимо у учионицу пуну насмејаних ђака, преконтролишемо домаћи задатак, поновимо градиво и кренемо да предајемо граматичу која је на дневном реду. Након нашег предавања и исписивања правила на таблу, окренемо се са поносом ка одељењу, зато што смо им то толико добро приказали и објаснили ту тешку граматичу немачког језика, а оно што видимо су само збуњена лица с изгубљеним погледом у даљину.

1 georgina.dragovic@unifr.ch

2 Краћа верзија овог рада изложена је у виду усменог саопштења на VII научном скупу младих филолога Србије, одржаном у Крагујевцу у марту 2015. године.

3 Именице ученик, студент, наставник и дидактичар које су у овом раду употребљене у мушком роду, односе се по принципу родне равноправности и политичке коректности и на женска лица.

И колико год им објашњавали и трудили се, изрази лица се не мењају. V. Buckam (2004: 198) закључује: „*Једно је сигурно: Ако наставници и где стийоштийно маше, онда шад кад предају граматтику.*”

Разлог немотивисаности ученика лежи у погрешном приступу граматаци (Buckam 2005:78). Али о правом приступу се дидактичари до данас нису усагласили. Увидом у литературу може се закључити да много има теорије и дискусија, али мало емпиријских истраживања на пољу граматике у настави немачког језика као страног. Овај рад се бави питањем како граматiku треба предавати у млађим разредима да би је ученици схватили и били мотивисани за рад.

2. ДА ЛИ ЈЕ ГРАМАТИКА НУЖНО ЗЛО?

Да ли граматiku треба обрађивати уопште и ако да, на који начин – о томе и данас расправљају дидактичари (Ral 2001: 880). Да се о томе одувек дискутовало, може се видети по развоју методике немачког језика као страног, јер се методе пре свега разликују по начину обраде граматике. Док је граматика за време доминације граматичко-преводилачке методе била циљ учења страног језика, она с појавом директне методе постаје слуга, а с појавом аудиолингвалне методе се у потпуности избацује из наставе (Ral 2001: 880). Заговорници тих метода су под утицајем бихевиоризма сматрали да се језик учи понављањем и опонашањем, те да због тога нема потребе за учењем граматике. Занемаривала се и језичка исправност, јер је у првом плану стајало комуницирање. Радило се по тзв. имплицитном поступку, по ком наставници више нису објашњавали правила, већ су само исправљали исказе ученика, што се у пракси показало врло брзо као непрактично, јер су грешке доводиле до неспоразума. То је дидактичаре довело до закључка да ко жели да буде компетентан да комуницира, треба да овлада и другим компетенцијама у које спадају граматичка, фонолошка и ортографска (Plasman 1992: 340). Из тог разлога је граматика поново добила на значају у комуникативном приступу, а с појавом интеркултуралне методе се и матерњи језик враћа у наставу који је битан за објашњавање граматике. Теме као што су упоређивање језика, двојезичност и познавање правила поново се враћају у наставу уместо једнојезичности. Такође, на значају добијају знање о језику (нем. Sprachwissen) и свест о језику (нем. Sprachbewusstsein) (Gece 1993: 4).

Али зар матерњи језик и граматика нису карактеристични за граматичко-преводилачку методу? Тачно, али се улога граматике знатно променила, јер више није циљ сама по себи, већ средство за постизање циља, тј. комуникативне компетенције. По V. Buckamu (1993: 119) она је једна од компетенција која омогућава комуникацију. Граматика се не може искључити из наставе немачког језика као страног, јер се кроз историју показало да је ученицима потребна (уп. Meze 1994: 11, Gece 1993: 4). Поред тога што у први план ступа оспособљавање ученика за комуникацију и интеракцију, може се приметити и повећана усредсређеност према ученику као субјекту процеса учења.

Иако данас влада став да граматика треба да буде средство за постизање циља, у пракси то изгледа другачије. И даље већина наставника граматiku обрађује на традиционалан начин. Вероватно се задржао стил из граматичко-преводилачке методе, јер је најјекономичнији и зато што наставници сумњају да постоји бољи начин да се предаје и учи граматика.

3. ГРАМАТИКА И МОТИВАЦИЈА – НЕМОГУЋА МИСИЈА?

Грамматика је, афективно гледано, негативно обележена, јер она углавном утиче на успех и оцене (Divel 2000: 28). Да владају негативни ставови према учењу граматике показала су нека истраживања. Тако је нпр. G. Cimerman (1995: 181) још 1995. године анкетирао ученике у Брауншвајгу, а резултати до којих је дошао су алармантни, јер су на питање: „Шта је граматика?” само два ученика од 125 одговорила позитивно, док су остали одговори садржали обележја попут „досадна”, „сува”, „највеће зло”, „ужасна” и „хорор.”

Овакви ставови јављају се и у другим државама независно од узраста, пола, типа ученика и епохе. Изгледа да је негативан став према граматици једна константа у настави страног језика. Оваква анкета спровели су многи после њега, а резултати се и даље не разликују много. G. Cimerman (1995: 181) сматра да се овакви ставови јављају из четири разлога, а то су страх од лоших оцена, неадекватне наставне методе, нејасно предавање граматике и доживљај ученика да је граматика бесмислена, јер не виде сврху примене.

Овакви ставови могу да нестану, ако се ученици правилно мотивишу. V. Kren (2002: 34) сматра да људи углавном врло брзо одлуче да уче неки страни језик, али да то не значи да су спремни да за све буду мотивисани, а нарочито не онда када су формални аспекти језика у средишту часа. Потребно је, дакле, пронаћи праве начине за обраду и вежбање граматичких садржаја, како ученици не би имали само знање о језику (нем. Sprachwissen) већ и умели да га примене у конкретним ситуацијама (нем. Sprachkönnen).

4. ЗНАЧАЈ ИГРЕ У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

Идеја да се у настави користе игре стара је колико и сама педагогија. Још у антици је препозната вредност игре. Да начин на који се и чиме се дете игра не открива само његов карактер, већ га и обликује, била је основна мисао познатог филозофа Платона. И Аристотел је знао за психологијско и опуштајуће дејство позоришне игре, које је описивао као катарзу.⁴ Стари Грци су и сам језик неговали реториком. Дидактичке игре користио је још у првом веку нове ере римски педагог Квинтилијан, који је деци давао таблице од слонове кости са словима да би кроз игру научили да читају (Šojerl 1991: 13, Kauke 1992: 27).

4 Катарза у преводу значи естетско чишћење душе

Игра нас прати од малих ногу и веома је битан део наставе, а нарочито у нижим разредима. Многи аутори наглашавају важност употребе игара у настави, јер ученици тако могу боље да запамте граматичка правила. Научница I. C. Švertfeger (1988: 94) сматра да су људи перманентни ствараоци правила и да су у том процесу како емоционално, тако и когнитивно укључени. Настава граматике мора да укључи емоције у логичко размишљање, а то се најбоље постиже интегрисањем игара за учење језика у наставу. То подржавају и аргументи из неуропсихологије. Активирање обе хемисфере интензивира и олакшава процес учење и памћења. Поред тога, игре смањују страх и одбојност, повећавају мотивацију, успех у учењу и стварају пријатну атмосферу у учионици.

Под игром за учење језика се не подразумевају само игре са таблом, картицама и сл., већ и сценске игре као што су игра по улогама, пантомима итд. Аргументи за укључење драмско-педагошких⁵ елемената у наставу граматике опет леже у чињеници да је врло битно активирати и десну хемисферу која је задужена за покрете. Резултат вишеканалног учења је дуготрајно памћење. Највећи допринос у домену учења граматике делањем дала је S. Even.⁶ Резултати истраживања које је спровела са својим студентима показали су да стварање фиктивних ситуација у настави помаже да се граматички феномени боље схвате. Она је показала како граматика у универзитетској настави не мора да буде сувопарна и на примерима дала савете за праксу. Смисао драмско-педагошких игара је активирање ученика и одговара у потпуности захтеву познатог швајцарског педагога Песталоција да треба „*учићи љавом, срцем и руком.*” (Kalf 1997: 30). Игре, дакле, треба да буду усмерене не само на комуникацију већ и на радњу, како би учење било интензивније.

Предност игровних активности види и R. E. Vike (2004: 14) који каже: „*Оријентисаност на радњу, креативност и активност ученика и ученица су у средњошколској настави кључни фактори за успешно учење језика.*” Он сматра да се коришћењем игара узимају у обзир и ученици који слабије уче. Игре подразумевају и чешће мењање облика рада (рад у пару, групи...) што такође помаже слабијим ученицима, јер када комуницирају са својим вршњацима, немају страх и трему колико у комуникацији са наставником. Игре су корисне јер ученици за време игре добијају субјективну потребу за комуникарањем да би се игра успешно играла (уп. Klepin 1980: 26, Норе 1985: 289, Selikas 1999: 35, Jentges 2007: 35).

Ма колико наставници имали позитивно мишљење о играма, истраживања показују да се ретко примењују, а и кад се користе, онда углавном да би се попунио вишак времена или наградили ученици (Jung 2006: 94).

5 Термин „драма” овде не треба схватити као књижевни жанр или позоришно дело. Етимолошки гледано, драма значи „делање” (гр. δράω) и тако је овде треба схватити.

6 Видети опширније: Even 2003: S. Even, *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

5. ИСТРАЖИВАЊЕ

На основу теоријског дела приказаног у првом делу рада, може се закључити да је проблем предавања граматике и даље актуелан. Из личног искуства знам да ученици радо уче језик све до оног тренутка када треба да се ради граматика. Тада мотивација опада, јер углавном не могу да је схвате, јер је граматика по себи апстрактна. Ту лежи основни разлог настанка одбојности према учењу граматике. Како би се превазишао проблем демотивисаности за учење граматике, потребно је конкретизовати граматичке садржаје, учинити их опипљивим, а то се најбоље може постићи игровним активностима.

Из тог разлога спроведено је једно истраживање, како би се дошло до одговора да ли се мрзовољно учење граматике може претворити у забавно учење, како би ученици били мотивисани не само за учење граматике, већ језика у целини. Поред тога се жели добити увид у то да ли се негативни ставови према граматички могу отклонити и да ли се учењем кроз игру може прећи предвиђени граматички садржај. Истраживање испитује и успех у учењу и како се граматика одражава на комуникацију. Један од циљева је и охрабривање наставника за коришћење језичких игара у настави, како би се у пракси повећала употреба игара за учење језика.

5.1. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Ради се о једном квази-експерименту који је спроведен међу ученицима 6. разреда из два одељења ($n=55$) у једној основној школи у Србији. Ученици су у првом полугодишту третирани исто, а у другом различито, при чему је независна варијабла била учење граматике помоћу игара. То не значи да игровне активности нису биле присутне и у контролном одељењу. Настава се разликовала само по приступу граматички, тј. у контролном одељењу се граматика учила на традиционалан начин, а у огледном кроз игру. За огледно одељење одабрано је оно које на крају првог полугодишта имало лошији успех. Ученици о подухвату нису били обавештени ради спречавања Хоторн ефекта. За прикупљање података коришћена су три инструмента: упитник, усмена и писмена провера знања. Како би се осигурала објективност, поузданост и валидност резултата, тријангулиране су технике прикупљања података, које су анализирани квалитативно и квантитативно, одн. дескриптивном статистиком, кодирањем и квалитативном анализом садржаја. Графикони су направљени помоћу програма Excel и RStudio, док су за обраду података коришћена три статистичка програма: R, PSPP и SOFA.

5.2. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

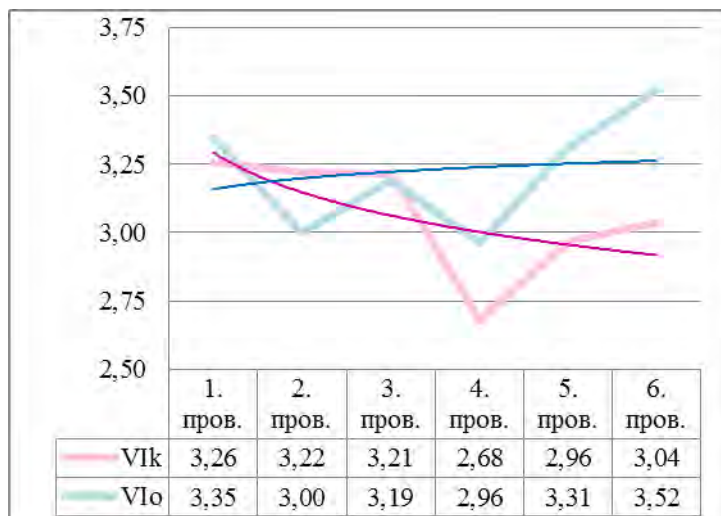
У овом поглављу биће изложени и анализирани подаци који су прикупљени током емпиријског истраживања. У даљем тексту, контролно

одељење биће означено са VI_K (обележено розе у граф. и таб.), а огледно са VI_O (обележено плаво у граф. и таб.).

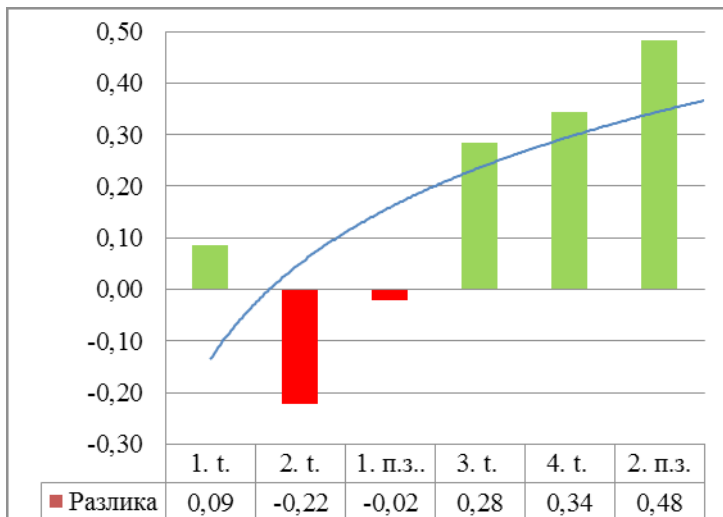
5.2.1. РЕЗУЛТАТИ ПРОВЕРЕ ЗНАЊА

Ученици из VI_K и VI_O тестирани су у току године шест пута писаним (четири теста и два писмена задатка) и четири пута усменим путем, како је било утврђено глобалним планом у тој школи. На основу провере знања добијене су оцене које ће бити анализирани.

Да ученици постижу бољи успех у учењу када граматику уче кроз игру, може се видети по успеху на писменим проверама. Да би резултати оба одељења били прегледни, једним графиконом (в. 1. графикон), биће приказан просек оцена са тестирања, док другим (в. 2. графикон) разлика у просечној оцени. Посматрајући оба графикона, може се видети да су у првом полуугодишту постојале мале разлике, док су се разлике знатно повећале у другом полуугодишту. Имајући у виду да је VI_O било слабије у односу на VI_K , разлика која је настала је енормна. VI_O је чак на другом и трећем тестирању било слабије у односу на VI_K , а већ на почетку третмана се може уочити да се разлика између одељења повећава. На крају истраживања је разлика износила чак пола оцене ($\Delta=0,48$). Тренд-линије показују како би се разлика у успеху вероватно одвијала да се у следећем разреду наставило са истим третманом. Из тога следи да је примена игара за учење граматике доста допринела по питању решавања тестова.



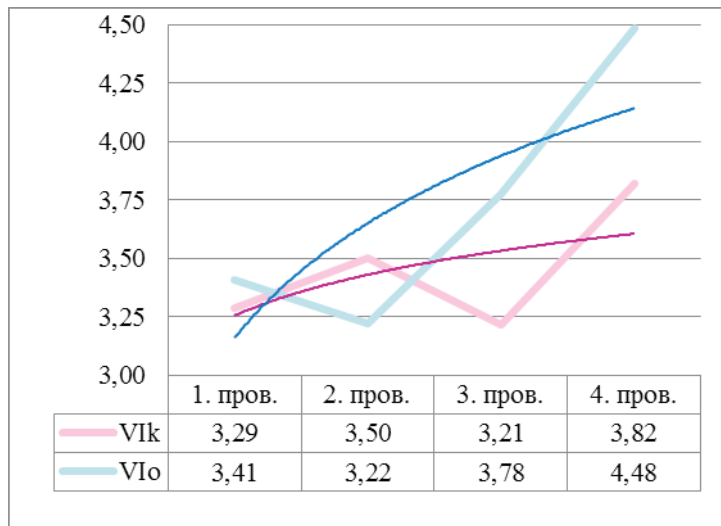
1. графикон – Просек оцена на писменим проверама



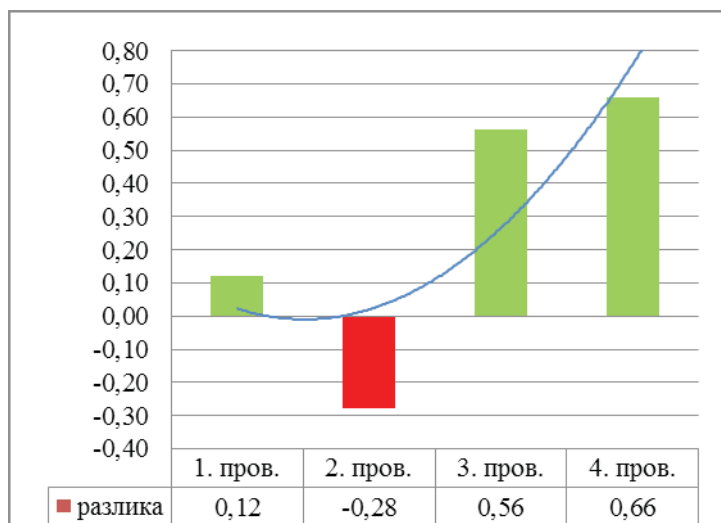
2. графикон – Разлика у просечној оцени на писменим проверама

Слична ситуација се може запазити када се анализирају усмене провере знања. Упоредивши просеке оцена на усм. проверама и разлике између просека (в. 3. и 4. графикон), може се закључити да постоји видна разлика између првог и другог полугодишта. Док је у првом полугодишту VI_O било слабије у односу на VI_K , већ у другом полугодишту успех рапидно расте. Како тренд-линије показују, не може се рећи да је VI_K назадовало како је то био случај са писменом провером знања (в. 1. графикон), већ се одељења разликују само по брзини напредовања. Како графикони приказују, успех на усменим проверама у VI_O се знатно повећао након примене третмана, јер су ученици пре експеримента чак били и лошији на другом тестирању.

Иако се на усменим проверама знања не испитују граматички садржаји, већ целокупно знање, може се видети да је примена игара за учење граматике допринело напредовању у усменој комуникацији. Из овога следи да је граматика предуслов за учење правилне комуникације. Ученици из VI_O су се далеко боље сналазили у ситуацијама у којима је требало да говоре; лакше су ступали у интеракцију са саговорницима, имали су бољи изговор, говорили су течније и имали мању трему. Евидентно је да за комуникацију није само потребан широк фонд речи, већ и савладана граматика, која није чисто знање о језику (нем. Sprachwissen), већ језичка вештина (нем. Sprachkönnen). Игре су ученицима помогле да схвате граматичка правила, њихову повезаност и како да их употребе у говору.



3. графикон – Просек оцена на усменим проверама



4. графикон – Разлика у просечној оцени на писменим проверама

Да ученици постижу већи успех у учењу када граматику уче кроз игру, види се пре свега по оценама у првом и другом полугодшту (в. табелу испод). Чињеница да ниједан ученик из VI_o није покварио оцену са полугодшта за разлику од VI_k (в. црвена поља у табели) говори о томе колико је велик допринос када се интегришу игре за учење граматике. Док је VI_o на крају првог полугодшта било лошије за 0,06 у односу на VI_k, на крају године је било боље од VI_k за 0,39.

ЗАКЉУЧЕНЕ ОЦЕНЕ НА КРАЈУ ПРВОГ ПОЛУГОДИШТА (ЛЕВО) И НА КРАЈУ ГОДИНЕ (ДЕСНО)					
Оцене у VI _к			Оцене у VI _о		
Ученик	Оцене на полугодишту	Закључене оцене	Ученик	Оцене на полугодишту	Закључене оцене
1.	4	4	1.	3	3
2.	5	5	2.	2	3
3.	4	4	3.	3	4
4.	1	2	4.	5	5
5.	2	2	5.	4	5
6.	5	5	6.	5	5
7.	2	2	7.	3	4
8.	5	5	8.	3	4
9.	2	2	9.	5	5
10.	5	5	10.	3	3
11.	1	2	11.	2	3
12.	3	3	12.	3	3
13.	4	5	13.	5	5
14.	3	3	14.	4	5
15.	2	2	15.	5	5
16.	2	2	16.	3	4
17.	5	5	17.	3	4
18.	5	4	18.	1	2
19.	5	5	19.	2	3
20.	3	3	20.	2	3
21.	5	4	21.	5	5
22.	4	4	22.	3	4
23.	2	2	23.	5	5
24.	5	5	24.	5	5
25.	1	2	25.	2	3
26.	2	3	26.	4	4
27.	4	4	27.	1	2
28.	5	5			
$\bar{\theta}$	3,42	3,54	$\bar{\theta}$	3,37	3,93
Δ		0,12	Δ		0,56

Да би се добио увид у то да ли је разлика која је настала у напредовању ученика у VI_о и у VI_к сигнификантна, спроведен је Вилкосонов тест, који показује да је настала разлика између закључених оцена на полугодишту и крају године у VI_о незанемарљива ($z=-3,87, p\leq 0,001$), док то није случај у VI_к ($z=-1,13, p=0,257$).

Међутим, ако упоредимо закључене оцене из оба одељења, Ман Витнијев у-тест показује да разлика између VI_к и VI_о ($U=312, W=718, z=-1,15, p=0,249$) није довољно сигнификантна да би се резултати могли применити на читаву популацију, али треба истаћи да постоји тенденција раста, што говори у прилог томе да игре за учење граматике имају позитиван утицај на целокупан успех.

5.2.2. РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ

Да би се потврдило да ли тренд-линије показују раст ефекта третмана (в. 1. и 3. графикон), пожељно би било спровести једну лонгитудиналну студију. Али пошто лонгитудинално истраживање из организа-

ционих разлога није било могуће спровести, ову слабост квантитативне методе надоместила је квалитативна. Резултати који су добијени анкета-рањем ученика показују да нема двоумљења када је у питању повећање успеха при примени игровних активности. Да су ученици из VI_О мотивисанији за рад на часовима и учење не види се само по оценама, већ и по емоцијама које су показали, како на часовима, тако и одговарајући на питања из анкете.

Да би се обухватила и афективна страна ученика, конструисан је упитник који се састоји из 45-ајтемске скале 5-степеног Ликертовог типа и 6 питања отвореног типа. Анкета обухвата укупно 52 ајтема организована у 6 фактора: процена тежине предмета (11), процена наставе (7), процена наставника (6), мотивација (8), памћење (2) и граматика (17). Испитаници су били ученици из оба одељења (n=55). Упитник су попуњавали хемијском оловком и под надзором како би се спречило преписивање одговора.

5.2.2.1. РЕЗУЛТАТИ ПРВОГ ДЕЛА АНКЕТЕ

По питању тежине предмета, ученици из VI_К и VI_О не дела иста мишљења. Док само 18% ученика из VI_К сматра да је немачки језик лак, таквих је у VI_О чак 41%. Такође, 28% ученика из VI_К сматра да је немачки језик тежи од осталих предмета, док се ниједан ученик из VI_О не би сложио са тим. Док у VI_К има оних који сматрају да је немачки језик оптерећење за њих, таквих у VI_О нема. По питању решавања задатака и говорења на немачком језику ученици из оба одељења дела слична мишљења, док се по питању учења граматике доста разликују. Само се 7% ученика из VI_К слаже са тим да је учење граматике лако, а такав став у VI_О дели чак једна трећина. Шта више, 22% ученика из VI_К сматра да граматика није лака за учење, док је таквих у VI_О дупло мање. Мала је разлика између мишљења о томе да ли је градиво тешко, али велика по питању учења. Скоро једна трећина из VI_К у потпуности се слаже са тим да је потребно много времена да би били спремни за тест, док тај удео у VI_О износи само 7%, што ће додатно поткрепити и анализа отворених питања.

	Одговори у VI _к					Одговори у VI _о				
	Слажем се у потпуности	Углавном да	Деплинично	Углавном не	Уопште се не слажем	Слажем се у потпуности	Углавном да	Деплинично	Углавном не	Уопште се не слажем
ПРОЦЕНА ТЕЖИНЕ ПРЕДМЕТА										
1. Немачки језик се учи лако.	18%	39%	32%	11%	0%	41%	37%	22%	0%	0%
2. Немачки језик је тежи од осталих предмета.	7%	21%	21%	11%	39%	0%	0%	15%	30%	56%
3. Немачки језик је оптерећење за мене.	4%	11%	14%	14%	57%	0%	0%	4%	19%	78%
4. Задатке лако решавам.	25%	21%	36%	11%	7%	26%	41%	33%	0%	0%
5. Лако је разговарати на немачком језику.	14%	39%	29%	7%	11%	26%	30%	33%	4%	7%
6. Граматика немачког језика је лака за учење.	7%	39%	32%	11%	11%	33%	26%	30%	11%	0%
7. Лако памтим речи.	39%	29%	25%	4%	4%	37%	37%	19%	7%	0%
8. Тешко ми је да пратим наставу.	11%	11%	14%	18%	43%	0%	4%	7%	15%	74%
9. Тешко ми је да разумем градиво.	7%	18%	11%	25%	39%	4%	7%	11%	33%	44%
10. Много морам да учим да бих се спремно за тест.	29%	11%	36%	18%	7%	7%	19%	30%	33%	11%

Питања из процене наставе такође показују видну разлику између одељења. Одељења деле исто мишљење што се тиче забавног карактера наставе немачког језика, али не и по питању да ли је забавно учити граматику на часовима. Једна петина ученика из VI_к у потпуности сматра да учење граматике није забавно, док се ниједан ученик из VI_о не би сложио са тим. Атмосфером на часовима и методама претежно су сви задовољни, с тим што ипак 11% из VI_к сматра да им такве методе не помажу да науче градиво и 14% ученика каже да им не прија начин рада на часу. На питање да ли су часови досадни и рутински, чак 78% из VI_о одговорило је да нису, док је удео у VI_к скоро четири пута мањи. Такође, 8% ученика из VI_к сматра да су задаци на часовима досадни, с чим се ниједан ученик из VI_о не би сложио.

	Одговори у VI _к					Одговори у VI _о				
	Слажем се у потпуности	Углавном да	Деплинично	Углавном не	Уопште се не слажем	Слажем се у потпуности	Углавном да	Деплинично	Углавном не	Уопште се не слажем
ПРОЦЕНА НАСТАВЕ										
11. Часови немачког језика су забавни.	71%	14%	7%	0%	7%	67%	30%	0%	4%	0%
12. Забавно је учити граматику на часовима.	29%	29%	14%	7%	21%	37%	26%	30%	7%	0%
13. Задаци које обављамо на часовима су досадни.	4%	4%	14%	21%	57%	0%	0%	15%	52%	33%
14. Конверзација ми помаже да научим градиво.	11%	39%	43%	4%	4%	37%	30%	33%	0%	0%
15. Прија ми начин рада на часу.	57%	21%	7%	14%	0%	59%	30%	7%	4%	0%
16. Методе које наставник користи ми олакшавају рад на часу.	61%	21%	7%	4%	7%	63%	33%	4%	0%	0%
17. Часови су досадни и рутински.	4%	7%	11%	21%	57%	4%	0%	0%	19%	78%

Питања из области наставник дата су да би се искључио наставник као фактор сметње. Из приложеног се види да су ученици имали слично мишљење о наставнику, јер се однос према њима није разликовао.

	Одговори у VI _к					Одговори у VI _о					
	Слажем се у потпуности	Углавном да	Делимично	Углавном не	Уопште се не слажем	Слажем се у потпуности	Углавном да	Делимично	Углавном не	Уопште се не слажем	
НАСТАВНИК											
18.	Наставник лепо објашњава градиво.	75%	11%	7%	4%	4%	93%	4%	4%	0%	0%
19.	Наставник помаже када нам нешто није јасно.	89%	7%	4%	0%	0%	89%	7%	0%	0%	4%
20.	Наставник се труди да градиво провјерба са нама.	79%	14%	7%	0%	0%	74%	19%	4%	0%	4%
21.	Наставник ме мотивише да учим немачки.	39%	43%	11%	4%	4%	52%	41%	4%	4%	0%
22.	Наставник предаје са одушевљењем.	36%	32%	21%	4%	7%	56%	33%	11%	0%	0%
23.	Задовољан сам наставником.	82%	4%	7%	0%	7%	85%	7%	4%	0%	4%

Најзначајније резултате дала је анализа питања из области мотивације. Са исказом „Ја волим немачки језик.“ сложило се 93% ученика из VI_о, док у VI_к за 22% мање. Чак се 15% ученика из VI_к не би сложило са тим да воли немачки језик. Већини је битно да научи немачки језик, али се часовима не радују сви исто. Само се 21% из VI_к у потпуности радује часовима немачког језика, а у VI_о их је чак 78%. Док у VI_о сви воле да присуствују часовима, скоро једна петина из VI_к не воли да буде на часовима. Такође, много више ученика из VI_о воле да уче немачки језик у слободно време, за разлику од ученика из VI_к. Само 11% из VI_о не воли да учи немачки језик у слободно време, а таквих је у VI_к чак 46%. Готово једна четвртина VI_к не види разлог што би се учио овај језик, док таквих у VI_о нема.

		Одговори у VI _к					Одговори у VI _о				
		Слажем се у потпуности	Углавном да	Делимично	Углавном не	Уопште се не слажем	Слажем се у потпуности	Углавном да	Делимично	Углавном не	Уопште се не слажем
МОТИВАЦИЈА											
24.	Ја волим немачки језик.	39%	32%	14%	4%	11%	52%	41%	7%	0%	0%
25.	Врло ми је битно да научим немачки језик.	39%	29%	14%	7%	11%	41%	33%	22%	4%	0%
26.	Радујем се часовима немачког језика.	21%	29%	32%	7%	11%	78%	15%	7%	0%	0%
27.	Немачки језик један је од најбитнијих предмета.	32%	21%	29%	7%	11%	33%	33%	26%	7%	0%
28.	Волим да учим немачки језик у слободно време.	25%	7%	21%	21%	25%	26%	30%	33%	7%	4%
29.	Не видим разлог због чега бих учио овај језик.	14%	11%	4%	7%	64%	0%	0%	11%	11%	78%

Анализа ајтемова из области граматике показује да ученици из VI_к нису могли да савладају граматiku као ученици из VI_о. 43% ученика из VI_к сматра да је императив тежак, а такав став дели само 8% у VI_о. Такође, већи број ученика из VI_к у односу на број у VI_о признао је да има потешкоћа са презентом и перфектом. Слична ситуација је са предлозима, јер једна четвртина из VI_к сматра да предлози са дативом нису лаки, а таквих је у VI_о 7%. На питање да ли су предлоге научили на часу, готово једна четвртина из VI_к каже да није, док таквих у VI_о нема. Само 8% ученика из VI_о каже да граматичке задатке на тесту не решава лако, док је таквих у VI_к пет пута више. Најзанимљивији је резултат последњег ајтема „Волим да учим граматiku.“, јер се са тим сложило 63% ученика из VI_о и 41% из VI_к. Само 4% ученика из VI_о се супротставља томе, док је таквих чак 43% у VI_к.

	Одговори у VI _к					Одговори у VI _о				
	Слажем се у потпуности	Углавном да	Депимично	Углавном не	Уопште се не слажем	Слажем се у потпуности	Углавном да	Депимично	Углавном не	Уопште се не слажем
ГРАМАТИКА										
30. Личне заменице лако мењам по падежима.	32%	29%	14%	7%	18%	30%	37%	33%	0%	0%
31. Императив је тежак.	18%	25%	18%	4%	36%	4%	4%	33%	19%	41%
32. Императив сам морао да научим напамет.	21%	14%	21%	14%	29%	4%	11%	22%	30%	33%
33. Лако мењам глаголе по лицима у презенту.	32%	11%	25%	18%	14%	44%	30%	26%	4%	0%
34. Модални глаголи су лаки и умет да их применим.	36%	21%	21%	7%	14%	41%	37%	19%	4%	0%
35. Модалне глаголе сам морао да научим напамет.	32%	25%	18%	14%	11%	11%	15%	11%	37%	26%
36. Перфекат је тежак.	21%	18%	21%	11%	29%	4%	15%	22%	30%	30%
37. Није ми јасно како да пребацим реченице у перфекат	25%	14%	7%	18%	36%	0%	11%	11%	26%	52%
38. Много сам вежбао да бих научио перфекат.	29%	14%	18%	14%	25%	0%	15%	33%	30%	22%
39. Предлози са дативом су лаки.	21%	29%	25%	7%	18%	26%	19%	48%	7%	0%
40. Предлоге са дативом сам научио на часу.	29%	18%	29%	11%	14%	41%	26%	33%	0%	0%
41. С лакоћом описујем где се налазе ствари.	32%	21%	18%	18%	11%	37%	33%	22%	7%	0%
42. С лакоћом описујем пут.	43%	11%	25%	11%	11%	56%	37%	7%	0%	0%
43. Граматичке задатке лако решавам на тесту.	14%	25%	21%	18%	21%	30%	37%	26%	4%	4%
44. Граматичка правила лако примењујем у говору.	25%	21%	36%	11%	7%	44%	19%	26%	7%	4%
45. Волим да учим граматiku.	11%	29%	18%	25%	18%	33%	30%	33%	4%	0%

5.2.2.2. РЕЗУЛТАТИ ДРУГОГ ДЕЛА АНКЕТЕ

Отворена питања имала су за циљ да дају увид у то колико је ученицима потребно да уче ван наставе, да кажу своје мишљења о настави и граматици.



1. графикон – Колико ти је времена потребно за учење немачког језика?

Одговори на питање „Колико ти је времена потребно за учење немачког језика?“ кретали су се у VI_о од ниједног до највише 4 сата, а у VI_к од пола до 7 сати. Просечно по одељењу износи 173 минута у VI_к, а у VI_о 111 минута. Разлика између одељењу износи у просеку 62 минута, што уопште није мало. Т-тестом за независне узорке утврђено је да постоји сигнификантна статистичка разлика између одељења ($t=-2,54$, $df=37,75$, $p=0,015$). Коенов д-кофицијент показује да је ефекат теста доста јак ($d_{\text{Cohen}}=0,68$), што значи да је третман деловао позитивно на памћење и

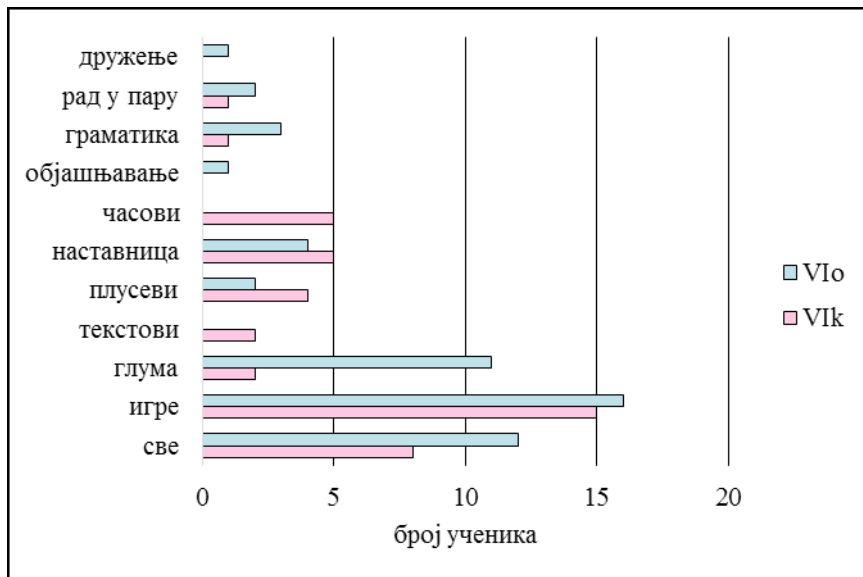
учење. Поражавајућа је чињеница да су ученици из контролног одељења учили у просеку по сат времена више, а упркос томе постигли лошије резултате на тестирањима. На графикону (в. 5. графикон) види се да су се ученици из VI_K трудили да науче градиво, али да им то није успело, те се може извести закључак да им наставна метода није одговарала. Дакле, из овога следи да је традиционалан начин предавања граматике само наочиглед економичан. Заправо је учење помоћу игара економичан приступ, а не губљење времена.



2. графикон – Колико ти је времена потребно да се припремиш за тест?

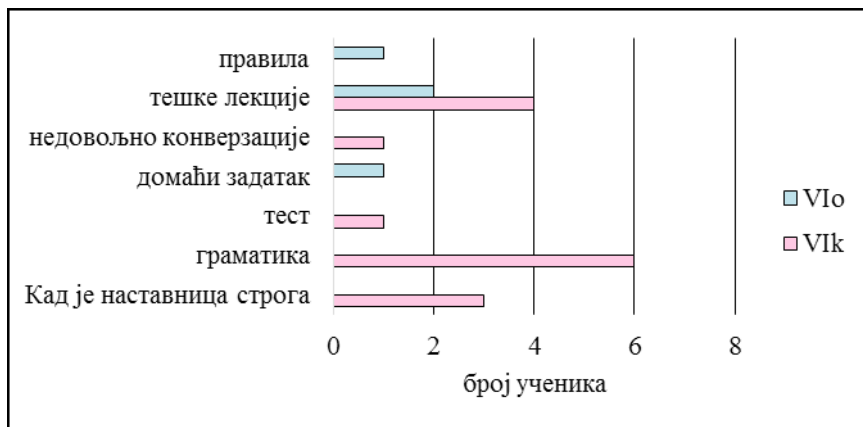
На питање „Колико ти је времена потребно да се припремиш за тест?” одговори су се у VI_O кретали од пола сата до 5 сати, а у VI_K од 1 до чак 10 сати. Просечно по ученику у у VI_O то износи 112 минута, а у VI_K 201 минута. Ученицима из VI_K је било потребно скоро дупло више времена ($\Delta=89$ мин.) да се припреме за тест од ученика из VI_O . Чињеница да су дупло више учили, а да ни близу нису постигли резултате као ученици из VI_O говори у прилог томе колико су игре утицале на памћење. Учење кроз игру, дакле, није само забава, већ и предуслов за дуготрајно памћење. У циљу провере разлике која је настала између одељења, примењен је т-тест на независне узорке, а резултати показују да и овде постоји сигнификантна статистичка разлика ($t=-2,55$, $df=35,47$, $p=0,015$). И Коенов д-кофицијент показује да је ефекат т-теста доста јак ($d_{Cohen}=0,682$).

На питање „Идеш ли на приватне часове немачког језика?” одговорила су по два ученика из оба одељења. На потпитање „Колико часова месечно?”, ученици из VI_K одговорили су са 2 и 4 часа, а из VI_O са 1 и 4 часа. За статистичку обраду је недовољан број одговора, али из тога што су само четири ученика ишли на приватне часове, следи да се стручна помоћ са стране може искључити као фактор сметње.



3. *Графикон - Шта ти се највише допада на часовима немачког језика?*

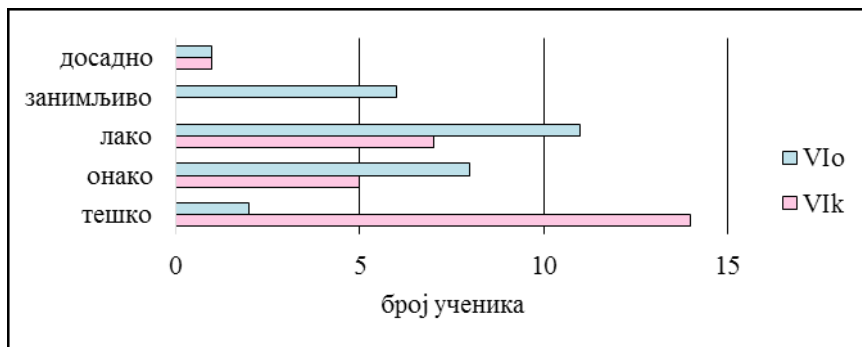
Одговори на питање „Шта ти се највише допада на часовима немачког језика?“ не разликују се много. Већина ученика из одељења VI_o истакла је да воли све, глуму и нарочито игре. Ученици из VI_k такође истичу да им се допада све, а посебно игре, али не у тој мери глума колико ученицима из VI_o. Занимљиво је да је један ученик из VI_k написао да воли граматiku, док је таквих у VI_o било троје.



4. *Графикон - Шта ти се не свиђа?*

За разлику од одговора на претходно питање, овде се одговори доста разликују. Подаци добијени обрадом питања „Шта ти се не свиђа?“ од великог су значаја за ово истраживање, јер број замерки у VI_o износи 4, а у VI_k износи 15. У VI_k истичу да им се не допадају тестови, када је на-

ставник строг, што nedovoljno има конверзације и тешке лекције, а у VI_o кажу да им се не допадају домаћи задаци, тешке лекције и правила. Од изузетно великог значаја је чињеница да се ниједан ученик из VI_o није пожалио на граматику, док је таквих у VI_k било шест ученика.



5. графикон – Како ти се чини граматика?

Одговори на питање „Како ти се чини граматика?“ дали су директан увид у мишљење ученика о граматичи. Половина одељења VI_k сматра да је граматика тешка, а четвртина каже да је лака, док ученици из одељења VI_o то виде другачије. Само два ученика за граматику кажу да је тешка, а чак једанаесторо ју је оценило као лаку. Шест ученика из VI_o написали су да им је занимљива, док то није написао ниједан ученик из VI_k. Да је граматика досадна написао је по један ученик из оба одељења.

6. ДИСКУСИЈА

Резултати истраживања показују да постоји незанемарљива разлика између ученика који уче граматику на традиционалан начин и оних који је уче помоћу језичких игара. Анализа података указује на то да језичке игре имају позитиван утицај на мотивацију за учење језика, на успех у учењу, ставове према граматичи, памћење и комуникацију. Из овога следи да је концепт наставе врло битан мотивациони фактор.

Разлике у оценама и мотивацији су алармантне и показују да приступ граматичи треба хитно мењати, не само ради бољег усвајања граматике, већ из разлога што се учење граматике одражава на целокупно учење немачког језика као страног. Успех у учењу, дакле, у великој мери зависи од тога колико је савладана граматика. Да су ученици граматику савладали боље од ученика из VI_k види се и по анкети, јер су ученици из VI_o истакли да им граматика и учење немачког језика нису тешки.

Евидентно је да се променио и став ученика према граматичи, јер је нису доживели као тешку, апстрактну и сувопарну, већ као занимљиву. Одбојност према граматичи настаје када је ученици не схватају и због тога добију лошу оцену, што доводи до опадања мотивације за учење не само граматике, већ немачког језика као предмета.

Разлике у мотивацији између одељења су огромне, не само за учење граматике, већ и за учење језика, како у, тако и ван школе. У VI_к се неколико ученика сложило да не воле немачки језик, док таквих у VI_о нема. Исто тако један део VI_к каже да не воли граматику, а такви у VI_о не постоје. С обзиром на то да се настава у одељењима разликовала искључиво по приступу граматици, може се закључити да главни разлог немотивисаности за учење немачког језика лежи у томе.

Како резултати показују, игре доприносе и бољем и дуготрајном памћењу, јер су ученици из VI_о за разлику од VI_к учили далеко мање. Поражавајуће је да су се ученици из VI_к припремали дупло више за тест, а постигли слабије резултате на тестирањима од VI_о. То значи да традиционалан начин предавања и увежбавања граматике није ни економичан, ни ефикасан. Тим ученицима било је потребно интензивно учење, док је ученицима из VI_о било потребно само да се подсети, јер су игре довеле до аутоматизације.

Игре за учење граматике помогле су ученицима да побољшају и комуникацију, јер су далеко боље говорили од ученика из VI_к. Имали су бољи изговор, лакше су продуковали реченице и ступали у интеракцију са другим саговорницима. Разлог због чега су настале оволике разлике је што се учењем кроз игру много више говори, јер се стварају фиктивне ситуације у којима ученици глуме како би увежбали граматичке структуре. Резултати усмене провере знања доказ су да за комуникацију није само битан фонд речи, већ и познавање граматике, јер нам она помаже да склапамо реченице, како би комуникативна порука била пренесена и разумљива.

Како се може видети, резултати усмених и писмених тестирања и анкетања се допуњују, што повећава поузданост и валидност добијених резултата. Следи да су ови резултати од великог значаја за наставу немачког језика као страног у основној школи, а да би се видело да ли би игре за учење граматике биле потребне и у настави са старијим ученицима, потребна су додатна истраживања. Један од десидерата би такође био и да се испитају ставови наставника немачког језика као страног према играма за учење граматике.

7. ЗАКЉУЧАК

У пракси се показало да наставници врло ретко користе игре за учење граматике, јер сумњају у њихов ефекат. Ово истраживање имало је за циљ да наставницима пошаље поруку да не треба да буду скептични према играма за учење граматике у настави немачког језика. Из тог разлога већина наставника граматику традиционално предаје, што код ученика у том узрасту ствара конфузију и одбојност, не само према граматици, већ према учењу немачког језика уопште. Граматика је апстрактна, а да би постала опиљива, ученици треба да је уче, како Песалоци каже, „главом, срцем и руком”. А како резултати истраживања показују то се најбоље постиже интегрисањем игара за учење граматике у наставу. Уче-

ници који су граматiku учили кроз игру имали су већу мотивацију за учење језика, нису имали негативан став према граматички, имали су већи успех у учењу, дуготрајно памћење, боље су комуницирали и примењивали граматичке структуре од ученика који су је учили на традиционалан начин. Дакле, мотивисање ученика за учење граматике није немогућа мисија и изузетно битан је предуслов за успешно учење језика.

Литература

- Buckam 2005: W. Butzkamm, *Der Lehrer ist unsere Chance*. Essen: Geisler.
- Buckam 2004: W. Butzkamm, *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen* (3., komplett überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Celikas 1999: E. Tselikas, *Dramenpädagogik im Sprachunterricht*, Zürich: Orell Füssli.
- Cimerman 1995: G. Zimmermann, *Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht*, у: C. Gnutzmann u. F. G. Königs (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 181–200.
- Divel 2000: H. Düwell, Grammatik und Motivation, у: H. Düwell et al. (Hrsg.), *Dimensionen der didaktischen Grammatik (FS Zimmermann)*, Bochum: AKS, Band 26, 27–54.
- Even 2003: S. Even, *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Gece 1996: L. Götz, Lebendiges Grammatiklernen. Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht, *Fremdsprache Deutsch*, Heft 2, 4–9.
- Hope 1985: H. Hoppe, Spieldidaktische Kriterien und Verfahrensvorschläge für den Einsatz von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen, *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 12/1, 4–15.
- Jentges 2007: S. Jentges, *Effektivität von Sprachlernspielen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Jung 2006: U. O. H. Jung, *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4., vollst. neu bearb. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang.
- Kalf 1997: M. Kalf u. a., *Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlegung und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis*, Tübingen: Ulmer Verlag.
- Kauke 1992: M. Kauke, *Spielintelligenz: Spielend lernen – Spielen lehren?*, Heidelberg-Berlin-New York: Spektrum Akademischer Verlag.
- Klepin 1980: K. Kleppin, *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernverhalten in Sprachlernspielen*, Tübingen: Narr.
- Kren 2002: W. Krenn, Grammatik und Motivation – ein Widerspruch? Motivierungschancen und -strategien im Grammatikunterricht, *Fremdsprache Deutsch Heft 26/2002*, 34–39.
- Meze 1994: H. Meese, *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*. Berlin: Langenscheidt.
- Plasman 1992: Ş. Plassmann, *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, H. Ü. Eğitimi Fakültesi Dergisi.

- Ral 2001: M. Rall, *Grammatikvermittlung*, у: G. Helbig et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: de Gruyter. 880–886.
- Švertfeger 1988: I. C. Schwerdtfeger, *Zur Erklärssprache von Lehrern im Grammatikunterricht unter Einbezug nonverbaler Aspekte*, у: J. Dahl u. B. Weis, *Grammatik im Unterricht. Expertisen und Gutachten zum Projekt , Grammatik im Unterricht‘ des Goethe-Instituts München*. München: Goethe-Institut, 91–159.
- Šojerl 1991: H. Scheuerl, *Theorien des Spiels*, 11., überarbeitete und ergänzte Neuausgabe. Beltz, Weinheim / Basel.
- Vike 2004: R. E. Wicke, *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Georgina V. Dragović

HOW TO (DE)MOTIVATE STUDENTS FOR LEARNING GRAMMAR IN GFL TEACHING

Summary

It is generally known that GFL students do not like grammar. Despite this fact, the motivation of GFL students for learning grammar is still a current problem in foreign language didactics. A question presents itself: Is grammar a necessary evil or a chance for a successful GFL teaching? Is it possible to design grammar lessons so that students have fun learning and earn good marks at the same time?

The aim of this study is to make a contribution to overcoming motivational problems in grammar teaching. A quasi-experiment has been conducted at a primary school in Serbia. The research project has examined to what extent teaching grammar through games can change the negative perception of grammar, student motivation, learning and memorizing. The results have shown that grammar games should be a necessary part of GFL teaching, because learning grammar through games has improved learning and memorizing, enhanced student motivation and eliminated the negative perception of grammar, which has lead not only to efficient grammar learning, but also to successful foreign language teaching and learning.

Keywords: German as a foreign language, grammar, motivation, learning through games

*Примљен 15. октобар 2015. године
Прихваћен 16. марта 2016. године*