

JEZIČNO-PEDAGOŠKI OKVIRNI KONCEPT



PRIRUČNIK ZA DVO- I VEĆJEZIČNO OBRAZOVANJE
I ODGOJ DICE U GRADIŠĆANSKI INSTITUCIJA ZA
OBRAZOVANJE I ODGOJ

phburgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

JEZIČNO-PEDAGOŠKI OKVIRNI KONCEPT

PRIRUČNIK ZA DVO- I VEĆJEZIČNO
OBRAZOVANJE I ODGOJ DICE U
GRADIŠĆANSKI INSTITUCIJA ZA
OBRAZOVANJE I ODGOJ

Autori: Georg Gombos i Jasmin Mersits

Gradišćanskohrvatski jezik: Agnjica Csenar-Schuster

Maj 2023

Sadržaj

PREDGOVOR	7
1. OPĆE PEDAGOŠKE ORIJENTACIJE	13
1.1 Dite suoblikuje svoj svit	13
1.2 Jedanaest općih pedagoških principov za osnovno pedagoško djelo	13
1.3 Šest obrazovnih područjev	14
1.3.1. Emocije i socijalni odnosi	14
1.3.2. Etika i društvo	15
1.3.3. Jezik i komunikacija	15
1.3.4. Gibanje i zdravlje	15
1.3.5. Estetika i oblikovanje	15
1.3.6. Natura i tehnika	16
2. DVO- I VEĆJEZIČNOST IZ ZNANSTVENE PERSPEKTIVE	17
2.1. Prednosti dvo- ili većjezičnoga odgoja i uvjeti, u ki se more ugodati	17
2.2. Važni koraki u jezičnom razvitku od 0 do 6 ljet	21
2.3. „Motherese/parentese“ – ili: Komunikacija usmirena na dite	22
3. DVO- I VEĆJEZIČNOST U INSTITUCIJI ZA OBRAZOVANJE I ODGOJ DICE: JEZIČNO-PEDAGOŠKI OKVIRNI KONCEPT	25
3.1 Jezično-pedagoški principi	26
3.1.1. Struktura dana i podiljenje jezikov	26
3.1.2. Izraz poštovanja svih jezikov	27
3.1.3. Svisno hasnovanje manjinskoga jezika i postupanje s dijalekti	28
3.1.4. Orijentacija po jezičnom iskustvu dice, ponuda bogatoga vokabulara i mnoštva konceptov	29
3.1.5. Formulacija, realizacija jezičnih ciljev, vježbanje i sigurnost razumivanja	29
3.1.6. Ritualizirani jezik	30
3.1.7. Reakcija na jezične potreboće	30
3.1.8. Individualizacija jezično-pedagoškoga djela	31
3.1.9. Slobodan izbor jezika	34
3.1.10. Motivirati dicu da komuniciraju	34
3.1.11. Ponuditi korektne oblike	35
3.2. Kooperacija s roditelji	36
3.3. Interkulturalna odnosno transkulturalna učnja	37
3.4. Tranzicija: Prijelaz iz osnovne obrazovne institucije u školu	40
4. PREPORUKE ZA FORMULACIJU JEZIČNO-PEDAGOŠKOGA KONCEPTA ZA ŠPECIFIČNU LOKACIJU	41
5. IZJAVA	42
6. LITERATURA	44
7. GLOSAR	47

Herausgeber:

Private Pädagogische Hochschule Burgenland
Land Burgenland, Abteilung 7 – Bildung, Kultur und Wissenschaft

Übersetzung Ungarisch: Mag.^a Livia Pathy

Übersetzung Bugenlandkroatisch: Agnes Csenar-Schuster, MA

Übersetzung Romanes: Josef Schmidt

Layout und Gestaltung: K. Guttman

Druck: Der Schmidbauer, Oberwart

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung, des öffentlichen Vortrages, der Übertragung durch Rundfunk und Fernsehen, der Übersetzung, der Verfilmung sowie jeglicher digitaler Nutzung – auch einzelner Abschnitte.

Gedruckt mit Unterstützung von

 **Bundesministerium**
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

 **Land**
Burgenland

phburgenland
Private Pädagogische Hochschule Burgenland



Dragi štitelji,

veselim se da vam smim predstaviti priručnik za podupiranje večjezičnosti u osnovni institucija za obrazovanje i odgoj.

Nam Gradišćancem podupiranje večjezičnosti u obrazovanju i odgoju mnogo znači. Tako se polaže temelj, da u našem društvu zavlada jezična mnogovrsnost. Dica, ka govoru već jezika, u svakoj fazi svojega žitka neizmjereno profitiraju, a ne samo u budućnosti.

Gradišće je markantno po mirnoj koegzistenciji ljudi s različnim kulturnim pozadinami i jezici. Učiti jezik ne znači samo obogaćivanje samoga sebe, nego je izraz poštovanja tuđe kulture. Osvidočena sam, da jezičnom mnogovrsnošću u naši obrazovni institucija pridonašamo toleranciji med kulturami i da dicit posredujemo bolje razumivanje svita, ki nas okružuje.

Priručnik je rezultat kooperacije stručnjakov na području večjezičnoga obrazovanja i odgoja. Neka bude na pomoć odgojiteljem, kim je naložena zadaća večjezičnoga obrazovanja i odgoja, da moru poboljšati jezične sposobnosti dice i jačati kulturni identitet.

Hvalim svim, ki su bili uključeni u izdavanje ovoga priručnika. Željim vam mnogo uspjeha pri implementiranju preporukov u svakidanjem poslu.

S poštovanjem,
mag. (FH) Daniela Winkler
zemaljska savjetnica za kulturu u Gradišću

Predgovor



„Ako mnogo jezika znaš, imaš mnogo ključa za grad“
Voltaire

Početak obrazovnog žitka dice markiraju osnovne obrazovne institucije. Da bi obrazovni sistem svim mogao pružiti ravnopravne šanse, mora obrazovanje biti kvalitetno.

Pritom jezični razvitak ima osebujno značenje. Jezik je ključna kompetencija čovjeka i mu omogućuje komunikaciju sa svijetom. Jezično podupiranje, ko je integrirano u obrazovanje, daci omogućuje stalan kontakt s jezikom. Respektiraju se obiteljski jezici dice. Oni su dobrodošli u obrazovnoj svakidašnjici.

Jezično-pedagoški okvirni koncept je priručnik za osnovne institucije za obrazovanje i odgoj u Gradišću. On sadržava teoriju za kvalitetnu pedagošku praksu u dvo- i večjezični obrazovni institucija.

S ovim priručnikom pedagoški stručnjaci i pomagači držu u ruka program za realizaciju zakonski utvrđene direktive, kako neka agiraju u mišanojezični institucija za obrazovanje i odgoj. Dica se neka nauču gradišćanskohrvatski i ugarski jezik i neka spoznaju značenje tih jezika.

Jezično-pedagoški okvirni koncept je izdjelan u kooperaciji s Privatnom pedagoškom visokom školom Gradišće i Referatom za osnovnu pedagogiju. Razumi se kot znak poštovanja i priznanja gradišćanskih stručnjakov i pomagačev, ki obavljaju važno i kvalitetno obrazovno djelo u osnovnoj pedagogiji.

mag. Gerda Konrath
Odljenje 7 - Obazovanje, kultura i znanost
Referat za osnovnu pedagogiju
Peljačica referata

Predgovor



Svit, u kom naša dica živu, je večjezičan. Većjezičnost je u Gradišću diboko usidrena, ar ovde živu narodne grupe. Odanle potiče naš diverzitet, ar jezik nije samo komunikacijsko sredstvo, nego i izraz identiteta. Gdo govori već jezika, on ima „već duš“ (Karolus Magnus) za promišljanje o svitu. Većjezičnost olakšava učnju daljnjih jezika. Na njoj počiva temelj za osvidochenje, da je kulturna mnogovrsnost društvena vrlina.

Dvo- i većjezične institucije za obrazovanje i odgoj u vezi toga imaju osebujnu funkciju: Pedagogi*ce polažu temelj za jezični razvitak dice. One su odgovorne za to, kakov prestiž ima dvojezičnost i kako se ona implementira. One interagiraju s roditelji i obitelji dice. Zato je odlučujuće, kako se ostvaruje jezična mnogovrsnost u ovi institucija. Okvirni koncept, koga imamo pred sobom, sadržava znanstveno fundirane informacije i impulse, kako se more realizirati većjezičnost dice.

Hvalim Uredu Gradišćanske zemaljske vlade, osebujno pelječici referata i inšpektoričičuvarnic mag. Gerdi Konrath za inicijativu i angažman pri izdjelivanju koncepta, autorskomu teamu, na čelu izvanrednomu sveuč. prof. mag. dr. Georgu Gombosu, kolegiju na PPH-u Gradišće, mmag. dr. Andreji Bicsar MA, Emi Gracner BA MA, peljaču instituta dr. Klausu Novaku, Jasmini Mersits BA MA i mag. Manueli Urschik-Eselböck Bakk pth, ki su se u kooperaciji s Institutom za daljnje obrazovanje i savjetovanje, s Centrom za osnovnu pedagogiju, s Centrom za inkluziju i većjezičnost kot i skupa sa štabom za manjinsko školstvo poskrbili, da se cijela ekspertiza glede ove tematike ugradi u ov koncept.

Osebito hvalim pedagogom, ki čedu se držati ovoga okvirnoga koncepta pri svakidanjem djelu s dicom i tako osigurati opstanak manjinskih jezika, toleranciju i kozmopolitsko osvidochenje.

mag. dr. Sabine Weisz
Pedagoška visoka škola Gradišće
rektorica



Zdravo!

GEORG GOMBOS JASMIN MERSITS

JEZIČNO-PEDAGOŠKI OKVIRNI
KONCEPT PRIRUČNIK ZA DVO-
I VEĆJEZIČNO OBRAZOVANJE I
ODGOJ DICE U GRADISCANSKI
INSTITUCIJA ZA OBRAZOVANJE
I ODGOJ

Hallo!

Helló!

Del
tumenca!

1. Opće pedagoške orijentacije

1.1. Dite suoblikuje svoj svijet

Dica u institucija za obrazovanje i odgoj su različno stara, potiču iz različitih sredina i govore različne jezike. Sva dica su dobrodošla istotako kot i svi jezici, ki se govore u obitelji.

U fokusu pedagoškoga djela je dobra i stabilna veza, ku pedagoški stručnjaci i pomagači uspostavljaju s djetom, dica međ sobom i starji, odnosno skrbitelji s pedagoškimi stručnjaci i pomagači. Tako dite gradi povjerenje, da bi mu se na bazi socijalnih, emocionalnih, duhovnih, jezičnih, kreativnih i motoričkih procesov ugodalo otkrivati svijet.

Dica su od samoga početka kompetentna stvorenja, ka aktivno doživljavaju svoju okolinu. Ona su znatiželjna, spontana, kreativna i željna izviditi novo i tako suoblikuju svoj razvitak. Zadaća osnovnih obrazovnih institucijov je, dici pružiti interesantnu i poučnu sredinu, u koj ona moru sklapati stabilne socijalne odnose s efektom, da povećavaju svoje individualno znanje i svoju kompetenciju.

1.2. Jedanaest općih pedagoških principov za osnovno pedagoško djelo

Jezično-pedagoški okvirni koncept bazira na *Okvirnom planu za obrazovanje, ki je formuliran za sve osnovne obrazovne institucije u Austriji (BRP, BMBWF 2020)* i valja za sve savezne zemlje. Okvirni plan u detalji opisuje odzgor spomenutu pedagošku orijentaciju i nabraja dvanaest principov, ki su mjerodavni za opće osnovno pedagoško djelo na području obrazovanja (prisposodi ibid., stran 6 i dalje):

Cjelovitost i učnja sa svimi ćutili: I tijelo i psiha participiraju u učnji djeteta. Zato je potrebno, da se dici nuda sredstva za obrazovanje, ka dici moru motivirati cjelovito, a to znači da privlaćuju sva njeva ćutila, socijalno-emocionalna, kognitivna i motorička.

Individualizacija: Svako dite ima vlašći ritam i potencijal za učnju, a to se mora staviti u fokus.

Diferencijacija: Individualni potencijal i interesi djeteta za učnju su mjerodavni. Zato je potrebno izdiferencirati ponude za obrazovanje i bazirati na različni obrazovni formati i sredstvi.

Empowerment (opunomoćenje): Reagira se na resurse djece, da bi se ojačale. Podupira se autonomno i samoodgovorno djelovanje djece.

Orijentacija prema životnoj okolini: Nadovezuje se na iskustva, koja proizlazu iz obiteljske i socijalne sredine. Interesi djece se poštivaju.

Inkluzija: Za inkluzivnu perspektivu je tipično, da se dica tretiraju individualno, s različitim potrebama, koje se respektiraju.

Pravilnost: Posredovanje znanja u sadržajnom i konceptualnom pogledu neka bude pravilno. Tako su dica ovlašćena da razumu korelacije i da sama moru agirati.

Diverzitet: Mnogovrsne razlike među djetetom su resurse, koje se respektiraju u pedagoškoj svakidašnjici. To se među ostalim odnosi na jezično-kulturne razlike istotako kao i na spol, etničku pripadnost i psihičke sposobnosti. Tim postoji temelj za kritične debate u pogledu na predrasude.

Spolni senzibilitet: Dica imaju različite predstave o spolnoj ulozi, ovisno o iskustvu u svojoj obiteljskoj i socijalnoj sredini. Sva dica se neovisno o svojoj spoli moraju podupirati u odnosu na svoj potencijal i svoju osobnost.

Participacija: Dica se ohrabruju da na svojoj dječjoj način sudjeluju, suoblikuju i suodređuju svakidašnjicu u osnovnoj obrazovnoj instituciji. I stariji, skrbitelji, se mogu pozvati na suoblikovanje rasporeda u instituciji za obrazovanje i odgoj.

Transparentnost: Obrazovni raspored osnovne obrazovne institucije je za roditelje, odnosno skrbitelje ravnopravno kao i za javnost transparentan.

Obrazovno partnerstvo: Kooperacija s obitelji djeteta može biti proširena i na eksterne stručnjake. Okolina, koja je povoljna za učenje i razvoj djeteta, proizlazi iz skupne odgovornosti.

1.3. Šest obrazovnih područja

Smisao pedagoškog djela je, djetetu pružiti mnoge vrste učenja, da bi ona mogla razviti sljedeće kompetencije: kompetenciju, da djetetu sa sobom i s drugima (samo-komunikativna i socijalno-komunikativna kompetencija) sa sadržajima i činjenicama (činjenično- i naučno-metodička kompetencija) uspješno može agirati (prispodobi BRP 2020, stran 9 i dalje). Zvana toga se obrazovno djelo može sažeti u različita obrazovna područja, koja se poklapaju i orijentiraju na interese djece (prispodobi ibid., stran 14 i dalje).

1.3.1. Emocije i socijalni odnosi

Dica u interakciji s drugima razvijaju vlastiti identitet, nauče se vladati sa svojim emocijama, uspostavljati socijalne veze i imati povjerenje u sebe i druge. „Razvitak

socijalno-komunikativnih kompetencija, recimo sposobnost kooperacije i rješavanja konflikata, tolerantnost i preuzimanje odgovornosti za sebe i za druge, se temelji na sposobnosti emocionalne samoregulacije.“ (ibid., stran 15) U svakidašnjici osnovne obrazovne institucije je dobar prilika za kooperaciju i za konstruktivnu kulturu rješavanja konflikata.

1.3.2. Etika i društvo

Dica su u svojoj obitelji integrirana u različite sisteme vrijednosti. U instituciji za obrazovanje i odgoj su dica konfrontirana s drugim sistemima vrijednosti, koji se manifestiraju u pluralističkom društvu, i pritom se mogu naslanjati na poduke. Diverzitet (razlike, na priliku u pogledu na starost, spol, socijalno porijeklo, jezično-kulturno porijeklo) se doživljava pozitivno. U smislu pedagogije, koja se svisno bavi predrasudama, se dica mogu u osnovnoj obrazovnoj instituciji na dječji način kritično suočavati s predrasudama i diskriminacijama. Inkluzivni pristup se gleda na razlike djece, a prema razlikama svako pojedino djetetu ravnopravno može participirati u svakodnevnom životu i u procesu odlučivanja.

1.3.3. Jezik i komunikacija

Jezik čovjeku omogućuje konfrontaciju sa sobom i svijetom. Jezik je zato ključna kompetencija čovjeka u njegovoj obrazovnoj biografiji. Zato se svaka obrazovna institucija trudi za jezično obrazovanje u mnogim domenama. Jezična kompetencija je elementarna za uspostavljanje socijalnih odnosa i za participiranje u društvenom životu. Jezikom kategoriziramo svijet na bazi konceptova. Komunicirati i diskutirati možemo znanje (kognitivne spoznaje), emocionalne doživljaje i osobne interese.

1.3.4. Gibanje i zdravlje

Gibati se moramo, da bi mogli istražiti vlastitu okolinu. Gibanje djetetu omogućuje doživljaj samoga sebe. Ono motivira djetetu, da prihvaćaju izazove. „Nova informacija, koju si prisvajaju i koju predjeluju dica gibanjem, je povezana s poznatim sadržajima. Tako dica proširuju svoja iskustva i kompetencije djelovanja.“ (ibid., stran 20) Uzato gibanje pridonosi percepciji samoga sebe, samoregulaciji i mjerodavno utiče na zdravlje. Fizičko i psihičko zdravlje su preduvjeti za dobrostanje, razvoj, a tim i za obrazovanje.

1.3.5. Estetika i oblikovanje

Dica percipiraju svijet sa svim osjetilima. Rado ga oblikuju na „umjetnički“ način: Ona predjeluju svoje osjetilne utiske na priliku pri crtanju, jačenju i tancanju. Bavu se na kreativan način sa svojim djelima, djela druge djece i umjetnika. Na taj način se stimulira kreativnost njihovih izražajnih kompetencija, a tim i imidž o samom sebi, da mogu suoblikovati svoju okolinu. „Kreativnošću dica doživljavaju djelotvornost samoga sebe, koja pridonosi razvoju vlastitog identiteta.“ (ibid., stran 23)

1.3.6. Natura i tehnika

Pedagogi*ce motiviraju dcau, da se bavu naturom, da na temelju iskustva razumu svoju okolinu. Pomoću eksperimenatov proširuju svoje znanje na ta način, da potvrđuju i negiraju hipoteze. I na području tehnike dica istraživaju i otkrivaju. „Rado si razbijaju glavu o matematički fenomen u svakidani situacija, tako da relacije doživljavaju sa svimi ćutili. Interesiraju je količine i veličine, geometrijski oblici i broji. To je bitno za elementarne matematičke predstave, sposobnosti i rutinu (prethodne sposobnosti).“ (ibid., stran 25)

2. Dvo- i većjezičnost iz znanstvene perspektive

Većjezičnost jur zdavno nije iznimka, nego fenomen svakidašnjice (prisporobi Busch 2013, stran 6). Svit, u kom živi dite, je većjezičan, kad se je ono rodilo u većjezičnu okolinu ili kad se tokom svojega dinstva konfrontira s već jezikov. To je slučaj i u mišanojezični institucija za obrazovanje i odgoj Gradišća. „Dvojezična životna okolina“ (vidi „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“, Gogolin 1988. ljeta), odnosno „većjezična životna okolina“ ukazuje na jezičnu kompetenciju dice, ka rastu u okolina, u ki se govori već nego jedan jezik pak te jezične potencijale integriraju u proces obrazovanja.

Dica moru dostignuti dobar jezični nivo u nekom ciljnom jeziku¹ ovisno o tom, kakov stav zauzimaju roditeljski dom i obrazovne institucije (osnovne obrazovne institucije, škola), a i o tom, je li su se dici pružale mogućnosti, da već ljet dugo hasnuju dva ili već jezikov i da razviju jezične kompetencije. Prednosti moru izvlačiti sva dica, ka rastu u dvo- ili većjezičnoj okolini, iako odlučuju različne konstelacije, je li će se moći razviti jezična sposobnost.

2.1. Prednosti dvo- ili većjezičnoga odgoja i uvjeti, u ki se more ugodati

Jezik kot odlučujuće sredstvo komunikacije budi znatiželju, interes i motivaciju diteda, da jezično agira. Dica relativno brzo jezično savladavaju najvažnije situacije svakidašnjice hasnovanjem dvih ili već jezikov. Učiti jezike putem prirodnoga komuniciranja znači, otkriti regule i hasnovati je kreativno. To ide „kot od samoga“ i ditedu učnja nije svisna. „Dica si prisvajaju jezične strukture na ta način, da prevaljuju faze, kako bi se korak po korak približavala ciljnomu jeziku. Ona za sobom ostavljaju različne razvojne stupnje dokle si prisvajaju jezik. Faze i razvojni stupnji naližu svu dcau jednako.“ (Rohde 2019, stran 20)

„Većjezičnost za kogniciju nije ništ zvanarednoga.“ (Tracy 2009, stran 165) Tvrdokorno se povida, da je za dcau učnja već jezikov neugodna i da ju preopterećuje. Ali internacionalna istraživanja zadnjih desetljeć su pokazala, da dcau, ka od maljenosti rastu s dvimi jeziki (bilingvalno), dvojezičnost ne opterećuje. Njev jezični razvitak se u pogledu na kvalitet ne razlikuje od jednojezične (monolingvalne) dice (prisporobi ibid., stran 175). Odlučujuće pitanje je, pod kimi uvjeti se dica uču već jezikov.

¹ Pojam ciljni jezik se odnaša na jezik, ki se neka podupira u određenoj fazi učnje.



Iz lingvističkih istraživanja proizlazi, da je „bilingvalni razvitak jezika pozitivan izazov za dičju pamet.“ (ibid.) Većjezičnost ada ima kognitivne prednosti, ako učnja jezika dura već ljet dugo pak ako se dicit omogućiti da jezike moru hasnovati u različni sfera žitka (i na školskoj razini). Negativne posljedice nisu poznate². Naprotiv, dica, ka tečno znaju komunicirati u dvi jeziki – usmeno i pismeno – moru u prisposodi s jednojezičnom dicom računati sa sljedećimi prednosti: ona su vjerojatno kreativnija, ona najdu bolje strategije u pogledu na rješavanje problemov, laglje se uču (ne samo jezike), razvijaju bolje međuljudske i komunikacijske sposobnosti, a jezike lako znaju prisposodabljeti (metalingvističke sposobnosti) (prisposodi Marsh/Hill 2009, stran 7, istotako i Gombos 2019, stran 131 i dalje).

Važno je spomenuti, da uspješno prisvajanje jezika korelira s jezičnim inputom. „Ako većjezičnost neka funkcionira (...) je potribno omogućiti hasnovanje involviranih jezika prez prekida, u čim dibljem obliku i čim širjem spektru.“ (Tracy 2007, stran 87) Jezična ponuda mora nadovezati na životnu i empirijsku okolinu diteta i na postojeće jezične resurse, tako da bi dite u jezičnom pogledu moglo nastati aktivno. Dica se uču jezik i jezike za vrime komunikacije. Uspjeh komunikacije dite doživljava, kad je razumilo partnera i kad je razgovorom moglo nešto dostignuti. Jednostavna pelda je sljedeća: Človik dite pita, ča kani jisti, i ono odgovara „jabuku“. Zatim dostane jabuku. Jezično agiranje završava sa zadovoljavanjem potriboće. Tako dite doživljava, da jezikom more ostvariti samoga sebe. Znanost je osvidočena, da je najbolje početi čim ranije: Čim prlje se počne učnjom daljnega jezika, tim eficientniji je rezultat. „Pretpostavka za normalan proces prisvajanja jezika je čim raniji početak inputa.“ (Tracy 2009, stran 174) Zato osnovne obrazovne institucije imaju odlučujuću ulogu u pogledu na podupiranje dvo- i većjezičnosti.

Neki starji, odnosno skrbitelji se boju, da rano implementiranje dvo- i većjezičnosti ima negativne posljedice, ar da bi dica mogla zaminiti jezike i ne biti u stanju razlikovati jednoga od drugoga. Znanstveni rezultati kažu, da su dica jako rano u stanju razlikovati jezike (prisposodi Tracy 2007, stran 77). Za vrime učnje dvih jezika se koč more dogoditi, da dica mišaju jezike. Čim već napreduje proces učnje, dica sve bolje razlikuju jedan jezik od drugoga (prisposodi Scharff Rethfeld 2020, stran 56 i dalje). Zvana toga mišanje jezika (na priliku code-switching, code-mixing) sliši prirodnomu repertoaru većjezičnih zajednic, i nije negativna karakteristika većjezične komunikacije (prisposodi Tracy 2007, stran 88).

Osnovne obrazovne institucije, u ki se prakticira dvojezičnost, su važni stupi većjezičnosti. Ali osnovne obrazovne institucije same nisu u stanju, da bi ostvarile plod većjezičnosti. I ona dica, ka se stoprv u instituciji za obrazovanje i odgoj uču drugi jezik, principijelno imaju šansu da postignu visok jezični nivo u obadvi jeziki. Ali potribne su za to daljnje podrške, na priliku pozitivno držanje roditeljev, stručnjakov i pomagačev prema drugim jezikom pak općenito prema većjezičnosti, ciljano konzekventno podupiranje jezika, nastavak učnje jezika u školi pak kontakt jezika izvan osnovne obrazovne institucije, mišljeno je na priliku konzumiranje dvojezičnih ponudov za vrime slobodnoga vrimena i ferijov.

² „The conclusion is that there is no evidence for harmful effects of bilingual education and much evidence for net benefits in many domains.“ (Bialystok 2018, stran 666) Iz toga proizlazi da ne postoji nijedan dokaz za negativne posljedice, da naprotiv postoju brojni dokazi za prednosti na mnogi područji.

2.2. Važni koraki u jezičnom razvitku od 0 do 6 ljet

Za vrime jezičnoga razvitka dica prevaljuju različne faze, razvojne stupnje – to su važni koraki pri prisvajanju jezika. Dica se uču jezik, dokle marljivo komuniciraju s referentnimi osobami u krugu obitelji, u instituciji za obrazovanje i odgoj i s prijatelji. Pritom dicit nije važno, da se uču i nauču jezik. Njeva nakana je uspostavljanje kontakta s drugim, izražavanje potriboć i vlašće volje pak opisivanje svoje sredine. Dica hasnuju jezik(e), da bi nešto postignula. To znači da se dica služu jezikom kot sredstvom, a pritom građu svoju jezičnu kompetenciju.

Sljedeća grafika kaže važne korake jezičnoga razvitka. U vezi dvo- i većjezičnoga odgoja je neophodno znanje, da su dica principijelno u stanju učiti i naučiti se dva ili već jezika, i to uz preduvjet, da dost vrimena prebavu s referentnimi osobami, s kimi komuniciraju. Pri učnji drugoga jezika dica hasnuju iste strategije kot pri učnji prvoga jezika. Neka dica jako brzo prevaljuju faze učnje, a drugoj dicit je opet potribno već vrimena. Pokidob da to valja i za dicu, ka rastu jednojezično, se ne more reći, da drugi i treći jezik općenito zaustavljaju proces učnje. Vokabular diteta, ko raste većjezično, u prvi ljeti u svakom jeziku koga govori, more biti malo manji nego vokabular diteta, ko govori samo jedan jezik. Kad bi adirali riči jezika, ke su internalizirala većjezična dica, bi vidili da ona poznaju glajno čuda riči, odnosno već riči, nego jednojezična dica (prisposodi Bialystok et al. 2010). Jezik, ki je u socijalnom pogledu dominantan (u Austriji je to nimški jezik), se zvećega jače razvija, nego on, ki je u društvu manje prezentan.

Pedagoškim stručnjakom i pomagačem je potribno znanje o tom, ki procesi su tipični pri prisvajanju jezika u ditinstvu („Važni koraki“, vidi ilustraciju; vidi i Tracy 2008,



Ilustracija 1: Važni koraki jezičnoga razvitka u nimškom jeziku (vidi Ruberg/Rothweiler 2012, stran 24 i dalje; vlašći prikaz)

stran 64 i dalje), da bi bili u stanju nuditi dicitu kvalitetan i atraktivan jezični materijal. Jezično podupiranje se ostvaruje u konkretni situacija u obliku dijaloga, a to znači da se jezik razvija situativno iz potreboće komunikacijskih partnerov (prisposodi List 2018, stran 8).

2.3. „Motherese/parentese“ – ili: Komunikacija usmirena na dite

Dica se rodu s potreboćom komuniciranja. Ako fali komunikacija, djelomično ili potpuno, dica koč teško zaostaju u svojem razvitku. Odrašćeni razlićnih kulturnih pozadin obićno reaguju na komunikacijske potreboće male dice, med ostalim stupu s njom u razgovor. Ta razgovor s malom dicom od vrimenta med 18 do 24 mised je definiran kot „motherese“ („materinski“) ili „parentese“ („roditeljski“) (prisposodi Dissayanake 2004, stran 512; Zydatiš 2000, stran 42; Ruberg/Rothweiler 2012, stran 63 i dalje):

1. Govor:

- i. Jasan izgovor
- ii. Visok glas, jednostavan jezik
- iii. Jasna intonacija („sing-sang“), pozivajuć ili smirujuć, batoran govor
- iv. Polagljji govor
- v. Jaće naglašavanje
- vi. Velika redundancija (ponavljanje)
- vii. Gramatićki korektno formuliranje (funkcija pretkipa)
- viii. Velikim dijelom kraće formulacije
- ix. Umnožavanje i opisivanje diće artikulacije

2. Mimika, gestika:

- i. Kontakt putem oćiju, podizanje obrv
- ii. Smijuckanje ili otvorena usta
- iii. Popratno gibanje (glave, ruk)
- iv. Ritmićko gladjenje, „milenje“

Sve to pridonaša emocionalnoj ravnoteži maloga diteta kot i skupno oblikovanoj atmosferi (sugradnji) u odredjenom „pulsu“ (ritmu). To je i socijalizacija (ućnja o svitu), a konaćno i organizacija govora (prisposodi Dissayanake 2004, stran 512). Važna je interakcija (odnos): stavljanje sebe u relaciju, uspostavljanje odnosa putem jezika i otvaranje dijaloga (prisposodi List 2018, stran 8). Ovi komunikacijski aspekti med malim ditetom i referentnom osobom (u to ne ubrajamo samo roditelje, odnosno skrbitelje, nego i pedagoške stručnjake i pomagaće) su elementarni za razvitak, ki je adekvatan starosnoj dobi diteta – ne samo, ća naliže jezik. Jezićni razvitak će se ugodati fokusiranjem na dite i obrnuto fokusiranjem maloga diteta na referentnu osobu i na kraju na odredjen objekt (to je definirano kot „scaffolding“ i opisuje pomoćnu konstrukciju za jezik [prisposodi Ruberg/Rothweiler 2012, stran 66]). Tako se malo dite uz ostalo koncentrira i na jezik, ćim se podupira ućnja jezika (prisposodi Schreiner et al. 2020, stran 1624). Mala dica se radje obraćaju peršonam, ke se pominaju „po materinsku“, odnosno „po roditeljsku“. Roditelji, ki maloj dicitu kanu pokazati, ća se s odredjenimi objektima more djelati (na priliku s cilindrom, ki daje od sebe glase, ćim ga gibamo), obićno demonstraciju pratu

varijabilnim govorom. Ova dica se na ta naćin nakanjene aktivnosti bolje nauću, nego dica s kom se rjedje komunicira (prisposodi ibid. stran 1630).

U vezi toga za (dvo-)jezićno djelo s dicom, ka su mladja nego 3 ljeta, moremo zakljućiti sljedeće:

Prihvatiti egzistenciju jezika i razviti prirodan odnos prema jeziku su najvažniji principi u jezićno-pedagoškom djelu s malom dicom u osnovni obrazovni institucija. Pokidob da referentne osobe – starji i pedagoški stručnjaki – ćisto intuitivno s malom dicom komuniciraju na dićinji naćin, je važno, internalizirati odzgor spomenute aspekte i realizirati je. Kot dite nastaje starje, tako odrašćeni svoj govor pravoda polako prilagodu komunikacijskim potreboćam diteta. Osebuju u kontekstu većjezićnosti je na dugu ruku komunikacija usmirena na dite najvažniji cilj u odgoju diteta.



3. Dvo- i većjezičnost u instituciji za obrazovanje i odgoj djece: jezično-pedagoški okvirni koncept

U § 7 Gradišćanskoga zakona o obrazovanju i odgoju djece iz 2009. ljeta je regulirana organizacija takozvanih „mišanojezičnih institucijov za odgoj djece“ u Gradišću (prispodobi B-KBBG). Jezično-pedagoški okvirni koncept, koga ovde diskutiramo, je isformuliran na bazi te zakonske podloge. On respektira pravo djece na podupiranje obadvih manjinskih jezika, gradišćanskohrvatskoga i ugarskoga, u mišanojezični³ osnovni obrazovni institucija Gradišća. Dodatno ov zakon preporuča da se spomenuti jezici poštuju i cijenu u familija kot obiteljski jezici. Okvirni koncept je nastao s nakonom podupiranja suradnikov u mišanojezični elementarni obrazovni institucija glede njeve osebujne obrazovne dužnosti, da djece podučavaju gradišćanskohrvatski i ugarski jezik i da im posreduju vridnost jezika.

Jezični razvitak djeteta je osebujno važan, ar djeteta putem jezika konceptualno shvaća vanjski i unutarnji svijet, i se uz pomoć jezika izražava. Istovrimeno jezik djetetu omogućuje interakciju s drugima, komuniciranje vlastitih iskustava, spoznajova i emocijova. Sažeto rečeno: Prez jezika ne funkcioniira niti učnja, a niti razvitak.

Jezični razvitak djece se u institucija za obrazovanje i odgoj u obadvi jezici – nimškom i gradišćanskohrvatskom, odnosno ugarskom, triba podupirati ravnomyerno. Svi drugi jezici, ke si djece zdomi donesu, se tretiraju s respektom. Oni su dobrodošli u svakidašnjici osnovne obrazovne institucije. Starji i skrbitelji se tribaju animirati, da u svojoj privatnoj sredini gaju svoje obiteljske jezike.

Učiti jezike znači, poduzeti mjere, da se more ugodati pristup ljudem, različnim pogledom, životnim stilom ravno kot i kulturam. Djece se u osnovni obrazovni institucija u okviru inter- i transkulturne učnje vježbaju, kako se dostojno zahadja s drugim.

Jezično-pedagoški okvirni koncept, ki je ovde opisan, sadržava nekoliko fundamentalnih principova za praktično djelo u dvo- ili većjezični osnovni obrazovni institucija. U

³ U daljnjem tekstu ćemo hasnovati pojme „dvojezično“, „bilingvalno“ ili „većjezično“ namjesto pojma „mišanojezično“.

gradišćanskom kontekstu se „dvojezično“, ovisno o zakonodavstvu⁴, odnosi na jezike nimški i gradišćanskohrvatski, nimški i ugarski – i to u smislu simetričnoga podupiranja tih dvih jezika. „Većjezično“ se razumi tako, da pedagoški stručnjaci i pomagači izuzevši nimški, gradišćanskohrvatski i ugarski jezik angažirano reagiraju na raznolikost jezika, (ka je prouzrokovana migracijom i se na priliku odnosi na turski, perzijski ili susjedne jezike, kot je to recimo slovački). To znači, da se skrbu za klimu, u koj vlada tolerancija, tako da se more razvijati većjezičnost.

3.1. Jezično-pedagoški principi

Jezično-pedagoški principi, ki su opisani u daljnjem tekstu, s jedne strani baziraju na spomenuti zakonski podloga, a s druge strani na imerzijskom modelu, na koga se odnaša ov okvirni koncept. Imerzija predviđa „udubljenje u ciljni jezik“, a iz toga eksplicitno proizlazi diljenje jezika. Ova osebujna metoda učnje jezika se je probila u austrijskom manjinskom školstvu. Ako se svisto ne dilu involvirani ciljni jezici, pod tim trpi manjinski jezik (prisposodi Gombos 2003, stran 57). Na hasan neprekidnoga jezičnoga obrazovanja (vidi poglavlje 3.4) kot i uspješnoga prijelaza od jednoga stupnja na viši stupanj, je logično, da se i u osnovni obrazovni institucija kot i na primarnom stupnju u vezi učnje gradišćanskohrvatskoga i ugarskoga jezika uskladu metodike.

Jezično-pedagoški principi imaju duplu funkciju: S jedne strani reguliraju strukturu u dvojezičnoj instituciji za obrazovanje i odgoj, da je pedagoškim stručnjakom i pomagačem jasan svakidani ritam. S druge strani oni služe kot komunikacijska baza za djelovanje u određenoj instituciji i kot regulativ za interakciju s roditelji, pretpostavnimi i kolegi*cam. U sljedećem tekstu ćemo opisati principe⁵:

3.1.1. Struktura dana i podiljenje jezika

Pokidob da je jezični nivo dice, ka govoru gradišćanskohrvatski ili ugarski različan, se težišće svisto mora staviti na gradišćanskohrvatski ili ugarski jezik. Polag § 7 Gradišćanskoga zakona o obrazovanju i odgoju dice se manjinski jezik mora hasnovati najmanje dvanaest uri u tajednu i najmanje jednu uru dnevno (prisposodi B-KBBG). Ov propis je minimum. U smislu uspješnoga dvojezičnoga odgoja su obadva jezici ravnopravni i zato se principijelno tribaju hasnovati u istoj mjeri.

Team svake dvojezične elementarne obrazovne institucije mora definirati preciznu strukturu za dan i tajedan, a to znači da se ciljnomu jeziku dodiljuje aktivnost i pedagoški stručnjak, ki je odgovoran za ostvarivanje plana. Razvili su se različni modeli:

a) Podiljenje jezika po principu ulogov: „jedna peršona – jedan jezik“ (= funkcionalno razdvajanje jezika): Jedan pedagoški stručnjak ili pomagač se s dicom pomina

gradišćanskohrvatski ili ugarski, a jedan drugi nimški. Pritom se mora paziti, da dica u komunikaciji u prilično istoj mjeri apsorbiraju obadva involvirane jezike (vidi u vezi toga i poglavlje 3.1.3).

b) Podiljenje jezika po pojedini dani: Pandiljak nimški, utorak gradišćanskohrvatski ili ugarski itd. Za ov model je potribno, da su svi pedagoški stručnjaci i pomagači dvojezični.

c) Podiljenje jezika po pojedini tajedni: Jedan tajedan nimški, jedan tajedan gradišćanskohrvatski ili ugarski. Za ov model je istotako potribno, da su svi pedagoški stručnjaci i pomagači dvojezični.

Svi spomenuti modeli baziraju na jasnom razdvajanju jezika. Na ta način se dici omogućuje, da se nauču razlikovati med jezičnimi sistemi (prisposodi Nauwerck 2012, stran 67). Razdvajanje jezika za dicu mora biti transparentno i jasno. Važno je da dica znaju, ka peršona se pomina ki jezik (u vezi principa ulogov „jedna peršona – jedan jezik“), bolje rečeno, ki jezik je u koj fazi komunikacijski jezik. Signalni objekti dici pritom moru biti orijetacija (na priliku lutke, ke se oblaču na ruku). Pelda: „Mali ja sam ja“ signalizira, da je u momentu nimški jezik komunikacijski jezik, a „Memić“ ili „Klepić“ značu, da je na red gradišćanskohrvatski ili ugarski jezik.

Lako razumljivimi znaci dici daju na znanje, da moraju razlikovati med jezici. To je garant za izbalansiran jezični input u obadvi involvirani jezici. Dici se nudi dost prostora za hasnovanje obadvih jezika (prisposodi ibid.). Principijelno se mora reći: Čim duže dica moru hasnovati neki jezik, tim bolje napreduju u jeziku. Tim su favoriti modeli b i c.

3.1.2. Izraz poštovanja svih jezika

Dvo- ili većjezičnu instituciju za obrazovanje i odgoj moru pohadjati i ona dica, čiji obiteljski jezik nije gradišćanskohrvatski, ugarski ili nimški. Važno je da pedagoški stručnjaci i pomagači poštuju sve jezike i da su otvoreni prema njim – to znači i prema onim jezikom, ke sami ne razumu. Odlučno se odbija izjava (ka je znamda izrečena još i srdito) pedagoškoga stručnjaka ili pomagača „Reci po nimšku, ja te ne razumim!“. Jasno, da pedagoški stručnjak ili pomagač more reći, da nešto ne razumi, ali dite neka zna, da je u pitanju konstruktivno razumivanje. Drugačije rečeno: Za dite je najvažniji ljubezan i štabilan odnos, ki se more uspostaviti i putem dvih ili već jezika.

Iz jezično-psihološke perspektive je veza s pedagogi*cam odlučujuća za to, je li ćedu dica s radošću hasnovati jezik odgojitelja. Ta jezik dici služi kot pretkip. Zvana toga je ponašanje sredine prema manjinskomu jeziku kot i većjezičnost sama za sebe mjerodavna za to, je li dvojezični odgoj more biti uspješan. Pozitivni i negativni pogledi personala osnovne obrazovne institucije na većjezično obrazovanje imaju jasne posljedice na polaznike institucije (prisposodi Nauwerck 2012, stran 67). Ove dvi činjenice su osebujno za socijalno slabiji i manje prošireni manjinski jezik fundamentalne – čvrsta veza diteta pedagogu ravno kot i pozitivan stav cijeloga personala su temelji uspješnoga dvo- i većjezičnoga odgoja.

⁴ Gradišćanski zakon o obrazovanju i odgoju dice iz 2009. ljeta regulira, ke osnovne obrazovne institucije Gradišća moraju biti dvojezične – nimško-hrvatske i nimško-ugarske (prisposodi B-KBBG). „Hrvatski“ ovde znači gradišćanskohrvatski jezik.

⁵ Daljnja izlaganja točke 3.1 proizlazu iz predjelane i upotpunjene verzije Gombos 2019. ljeta

Roditeljem je potrebna motivacija, da u komunikaciji gaju svoj obiteljski jezik. To je važno zbog toga, da se djetetu u obadvi jeziku omogućiti razvitak na socio-emocionalnom i jezičnom nivou. Tako se izražava poštovanje prema obiteljskomu jeziku ili obiteljskim jezikom. To opet jača duševno, emocionalno i jezično samopovjerenje djeteta.

Pedagoški stručnjaci i pomagači tribaju kazati interes za jezike dice, tematizirati i integrirati je svenek nanovič u aktivnosti (na priliku u jutarnji kolobar). Tako dica realiziraju, kako mnogovrsna je grupa i kako se prakticira koegzistencija prem razlik (djelo koncentrirano na resurse). Obiteljski jezici dice se moru integrirati u aktivnosti tako da se jaču jačke, povidaju povidajke u različni jezici ili hasnuju audioknjige i mnoge druge metode – a da pedagoški stručnjaci i pomagači sami ne tribaju govoriti različne obiteljske jezike. Moguće je uvezati i roditelje u ov posao.

Dvo- i većjezičnost pedagoških stručnjakov, pomagačev i dice se zrcali u instituciji i u institutski prostorija za obrazovanje i odgoj. To se implementira dvo- ili većjezičnim pozdravom na ulazu, dvo- ili većjezičnimi info-pločami za starje ili prezentacijom jezičnih profilov dice u instituciji ili grupnoj prostoriji.

3.1.3. Svisno hasnovanje manjinskoga jezika i postupanje s dijalekti

Svisno hasnovanje jezika – zvečega podređenoga manjinskoga jezika – je kot znamo iz iskustva (manjin) osebujan izazov: Pokidob da govorniki obično polazu od toga, da većina dice razumi socijalno dominantni jezik (u Austriji je to nimški jezik), je mišanje jezikov ili osciliranje med nimškim i manjinskim jezikom osebujno lako.⁶ Tako se dici, ka se uču manjinski jezik kot drugi jezik, otežava da razumu sadržaj, ki im se posreduje putem manjinskoga jezika. Zbog toga preporučujemo, da se hasnuje jezik prik dužih fazov i da se pritom veže na kontekste i situacije. Dica neka zaključu smisao toga, ča se kani reći, iz situacije, mimike i gestike pak iz demonstracije željenoga. Neka odgojitelji ne minjaju na drugi jezik, iako dica davaju odgovore u drugom jeziku.

U pogledu na gradišćanskohrvatski kontekst se i nimški, gradišćanskohrvatski i ugarski jezik zvečega govoru dijalektalno. Jedna od zadać institucije za obrazovanje i odgoj postoji u tom, da se dica korak po korak nauču obrazovni jezik. To je važna priprava na jezične potreboće u školi.⁷ Pokidob da dica u svojoj obiteljskoj sredini zvečega imaju kontakt s varijantami obrazovnoga jezika, je mjerodavna uloga personala u elementarni obrazovni institucija, ar ona fungira kot jezični model. U vezi toga je potreban osebujno ćutljiv pristup. U prvom redu je za vrime početne faze bitno, prilagoditi se na jezično iskustvo djeteta, ko je ono steklo u vlašćem svitu (na priliku hasnovanje dijalekta), da bi se dite moglo ćutiti kot doma u familiji.

⁶ Zanimljivo je da mnogim dvojezičnjakom ćudakrat nije svisno, ki jezik upravo hasnuju ili da osciliraju med dvimi jezici.

⁷ „Institucije za obrazovanje i odgoj su dužne, da od početka elementarnoga odgoja do početka školskoga obrazovanja podupiraju razvitak dice, osebujno njeve jezične sposobnosti, da bi njeve potencijale ishasnovala u najboljem smislu. Dici se neka pruži idealna podloga za školski početak. Na svaki način se dica u starosti od ćetirih ljet moraju polako pripravljati na početak školskoga obrazovanja, tako da su glede nimškoga obrazovnoga jezika relativno kompetentna.“ (Sporazum polag stavka 15a B-VG med Savezom i Zemljami o elementarnoj pedagogiji za vrime ćuvarnice od 2018. i 2019. ljeta do 2021. i 2022. ljeta, ćlanak 9: Rano jezično podupiranje)

Posredovanje obrazovnoga jezičnoga znanja je glavna zadaća elementarnih obrazovnih institucijov. Zato se pedagoški stručnjaci i pomagači moraju truditi da:

- a) svisno/tankoćutno hasnuju obadva obrazovne jezike (vidi poglavlje 3.1.10).
- d) dici usadu prvu svist za različne jezične varijante gledeć na starosnu dob dice (na priliku: „Kako to velu mama ili tata?“ „Gremo domom.“ „Kako velim ja?“ „Idemo domom“).
- a) dicu uču poštivanje svih dijalektov, razgovornih i obrazovnih jezikov.

3.1.4. Orijentacija po jezičnom iskustvu dice, ponuda bogatoga vokabulara i mnoštva konceptov⁸

U svakidašnjici elementarne obrazovne institucije je dost prirodnih situacijov, u ki se more hasnovati jezik (prisposodi Nauwerck 2012, stran 69). Pozivajući se na situativnu metodu (prisposodi na priliku Kobelt Neuhaus 2012) se pedagoški stručnjaci i pomagači trudu, da se s dicom ćuda razgovaraju u obadvi jezici. Pritom se orijentiraju po jezičnom iskustvu dice, ko su ona stekla u vlašćem svitu. Oni nadovezuju na teme i pitanja iz životne sredine dice i je skupno diskutiraju. Oni se pominaju za praktična dugovanja (kot na priliku kako cirkulira voda) pak se oslanjaju na iskustva dice. Svoje djelo naglašavaju bogatom mimikom, gestikom i ilustracijom različne vrsti. Tako pomažu dici, da jezik(e) sve bolje razumu. Paralelno dicu neutrudljivo ohrabruju, da ona sama produciraju jezik tako, da komuniciraju svoje potreboće, ćuti i želje (prisposodi ibid.). S drugimi rići: Ućnja jezika funkcioniara ćisto prirodno u svakidanjoj komunikaciji i u (skoro) svi situacija pedagoške svakidašnjice⁹. Dica prisvajaju jezik (nesvisnom) internalizacijom regulov (gramatike).

3.1.5. Formulacija, realizacija jezičnih ćiljev, vježbanje i sigurnost razumivanja

Pedagoški stručnjaci u okviru svojih pripravov formuliraju adekvatne jezične ćilje. Oni se moraju odlučiti za temu i razmisliti, ka jezična sredstva su im za to potrebna i ka dica grupe su novodošljaki. Oni definiraju to, ča neka realiziraju dica na temelju jezičnih sredstav.

Jedan od komunikacijskih ćiljev bi moglo biti opisivanje. Dica na priliku moru opisati fenomene sadašnjosti (Ća se dogodi, kad mišamo žutu i plavu vodu?) ili prošlosti (Ća je dite djelalo subotu i nedilju?). Daljnji komunikacijski ćilj bi mogao biti, da dite *izrazi svoje želje i potreboće*, da recimo za nešto prosi (na priliku za još jedan kusić kolaća).

S jedne strani su pedagoški stručnjaci za dicu jezični pretkipi, a s druge se oni moraju koncentrirati na to, da dicu podupiraju pri komunikaciji. Sljedeće ponašanje pedagogov je konstruktivno za komunikaciju:

- Pedagoški stručnjaci i pomagači aktiviraju predznanje dice i nadovezuju na nje.
- Oni izgovaraju jasno i formuliraju razumljivo.
- Oni govoru u onom tempu, u kom govoru dica.

⁸ Prisposodi u vezi toga i kriterije programa Input Quality Observation Scheme (Weitz et al. 2010; Weitz 2012)

⁹ Ideje, kako oblikovati interesantnu okolicu za ućnju jezika, se moru najti u prirućniku Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (Charlotte-Bühler-Institut 2009) u poglavlju 5.2.2 (stran 40). Hasnovati se moru za ućnju različnih jezikov.

- Oni ponavljaju svoju nakanu (redundancija) u različni komunikacijski verzija, različno kompleksno (jednostavno i kompleksnije).
- Oni se s dicom vježbaju nove riči, tako da je hasnuju u mnogi situacija. Oni kontekstuiraju riči. Imenice se na priliku vježbaju tako, da je vežu s pridjevi i/ili glagoli, pak da recimo glagole vežu s pridjevi (na priliku: veliko jezero, sunce sviti, jako curi).
- Oni reagiraju na jezične i nejezične reakcije dice. Izjave dice komentiraju s mimikom, gestikom i slikami pak predmeti („pomoćnom konstrukcijom za jezik“, „scaffolding“, vidi u vezi toga i poglavlje 2.3).
- Oni ohrabruju dicu, da se ona izražavaju. Po potrebi ju podupiraju pri ostvarivanju jezika. Oni na priliku čitaju iz slikovnic i/ili insceniraju igre s podiljenjem ulogov i paralelno kreiraju povidajke i pripetnja.
- Oni se tematski nadovezuju na izjave dice (ekstenzija).
- Oni upotpunjuju i proširuju izjave dice (ekspanzija).
- Oni u korigiranoj verziji ponavljaju krive formulacije dice (korektivni feedback), ali bome indirektno, tako da dicu popravljaju implicitno (vidi u vezi toga i poglavlje 3.1.11).
- Oni preoblikuju dičinje formulacije (transformacija), tako da ditetu ne triba biti žao.
- Oni stavljaju dopunska pitanja (ča/što, kako, zač/zašto, zbog čega, kada, čemu) namjesto takozvanih zatvorenih pitanj (ka se samo moru odgovoriti s da ili ne; vidi u vezi toga i poglavlje 3.1.11).
- Oni hasnuju povratna pitanja (na priliku „Kamo kaniš poiti?“) i alternativna pitanja („Kaniš črljeni ili plavi auto?“) (prisposodi Wiedermann-Mayer/Jacob 2015, stran 75 i dalje).

3.1.6. Ritualizirani jezik

Uz slobodne razgovore postojaju situacije, ke se u svakidašnjici institucije za obrazovanje i odgoj dnevno (redovito) ponavljaju i se u gradišćanskohrvatskom i ugarskom jeziku javljaju kot fraze. Govora je o jezični formula (na priliku: „Prosim, donesi mi...“, „Idemo si oprati ruke.“, „Sad ćemo spraviti.“ ili “Ja moram na WC”, itd.). Te formule se moru integrirati u svakidašnjicu institucije za obrazovanje i odgoj. Obično dica ove fraze brzo internaliziraju i počnu hasnovati. Drugi oblik ritualiziranoga jezika su rime, jačke i igre i se moru upeljati u grupu kot rituali (na priliku za jutarnji krug, za spravljanje, pred jilom itd.).

3.1.7. Reakcija na jezične potreboće

Osebujno u slabijem i manje proširenom ciljnom jeziku (u principu gradišćanskohrvatskom i ugarskom) pedagoški stručnjaki i pomagači moraju biti pažljivi: S jedne strani je važno, da konzekventno komuniciraju s dicom u gradišćanskohrvatskom i ugarskom jeziku, da bi:

- dica imala dost interakcije u gradišćanskohrvatskom i ugarskom jeziku,
- da bi se naučila razumiti smisao rečenoga i
- da bi internalizirala jezične strukture i tako savladala osebujne (zvećega ritualizirane stereotipne) situacije.

S druge strani pedagoški stručnjaki i pomagači od dice u jezičnom pogledu moraju nešto potriebovati, a pritom ju ne smu preopteretiti. Osebito u početnoj fazi, čim je dite počelo pohađjati instituciju za obrazovanje i odgoj, je potriebno, da se dite polako navikne na prakticiranje svojega slabijega jezika¹⁰.

Dica počnu pohađjati elementarnu dvojezičnu obrazovnu instituciju s različnim jezičnim predznanjem glede obadvih ciljnih jezikov. S jedne strani imaju jako dobro znanje jednoga jezika, a niti predznanja drugoga jezika, koč dobro govoru obadva jezike (u pitanju su zvana toga različni nivoi). Pedagoški stručnjaki i pomagači se spuščaju na nivo diteta i ga po potrebi individualno podupiraju. Oni se pažljivo orijentiraju po jezični potreboća dice. U prvom redu to valja za dicu, ka su novo počela pohađjati instituciju i su stoprv u fazi privikavanja. U ovom vrimenu je potriebno, da se ditetu pomaže, da u novoj okolici steče povjerenje novim ljudem, tako da se polako čuti bolje i da rado i s veseljem sudjeluje u svi aktivnosti. U ovoj ranoj fazi more biti potriebno, da se ditetu pristupa u njegovom jačem jeziku, ča ima i smisla. Ipak je važno, da dite vrijeda uspostavi kontakt s drugim jezikom, da se i njega more naučiti.

Polako će dite početi hasnovati jednostavne izraze u svojem slabijem jeziku i formulirati jednostavne, kratke rečenice. Pritom se more dogoditi, da miša obadva ciljne jezike. To je slučaj, kad se dite trudi hasnovati svoj slabiji jezik i se služi jezičnih sredstav iz svojega jačega jezika. Ova faza se mora gledati kot napredak u jezičnom razvitku i se mora cijeniti. Po nekom vrimenu dite u obadvi jeziku ima na raspolaganju dost jezičnih sredstav, da bi svisno razlikovalo med jeziku ili da bi je svisno mišalo (vidi poglavlje 2.1 u pogledu na temu mišanja jezikov).

3.1.8. Individualizacija jezično-pedagoškoga djela

Od pedagoških stručnjakov se očekuje, da opće-pedagoški princip individualizacije prenosu i na jezik, tako da svako pojedino dite tretiraju individualno. Hans Reich postulara ovako: „Čim varijabilniji dvojezični razvitak, tim jače se u jezično-pedagoškom djelu mora individualizirati. U ranom ditinstvu je zvećega potrieban dijaloški pristup: dite gledati i poslušati, reagirati na njegove artikulacije i geste, čekati na njegov feedback i nadovezati se na njegove reakcije. Pritom pristup ditetu mora korelirati s njegovimi kognitivnimi i socijalnimi sposobnosti, iako jezična sredstva slabijega jezika još ne odgovaraju starosti diteta.“ (Reich 2010, stran 31)

Važno je, zgledati se na jezičnu bazu svakoga pojedinoga diteta. Je li dite od rođenja istovrimeno raste s dvimi jeziku ili je li se kasnije polako počne učiti drugi jezik, je li doživljava gradišćanskohrvatski / ugarski ili nimški kot jednoga od dvih obiteljskih jezikov unutar svoje uže obiteljske sredine ili samo u komunikaciji s drugimi referentnimi osobami (na priliku staristarji) ima za posljedicu različna jezična ishodišća. Pedagoški stručnjaki i pomagači svoje držanje prilikom jezičnoga agiranja i podupiranja dice moraju prilagoditi na to.

¹⁰ U vezi toga znamo iz iskustva, da je ova faza zvećega za odrasćene, ada starje i skrbitelje, pak pedagoške stručnjake i pomagače problematičnija nego za dicu samu.



S

A

V

F

W

R

K

L

N

C

O

M

A

X

6

10

S

V

Z

J

9

D

V

3.1.9. Slobodan izbor jezika

Zvana odzgor opisanoga ritualiziranoga jezika si dica sama neka ziberu jezik, koga ćedu hasnovati. Pokidob da mnoga dica u dvojezični institucija za obrazovanje i odgoj bolje govoru nimški nego gradišćanskohrvatski ili ugarski, ona većinom davaju odgovore u nimškom jeziku. Pokidob da obično svi pedagoški stručnjaci i pomagači govoru nimški, ne postoji problem da se med sobom ne bi razumili. Od dice se potribuje, da hasnuju gradišćanskohrvatske ili ugarske fraze iz pedagoške svakidašnjice (vidi poglavlje 3.1.6). U svi drugi situacija se u skladu s fiksiranom dnevnom strukturom konzekventno mora hasnovati ciljni jezik (vidi poglavlje 3.1.1). Dica bome sama odlučuju, u kom jeziku kanu davati odgovore. Pedagoški stručnjaci i pomagači se pravoda moraju truditi, da indirektno pozivaju dicu, da hasnuju ciljni jezik, i to na način, da recimo ponavljaju u gradišćanskohrvatskom jeziku ili u ugarskom jeziku, ča je neko dite u nimškom ili ugarskom jeziku reklo, da formuliraju pitanja u gradišćanskohrvatskom ili u ugarskom jeziku, da motiviraju dite, da ono svoju izjavu formulira u manjinskom jeziku (oni predlažu ditetu, kako to neka veli, kvazi „mu pošušljaju“). Dica pedagoškoga stručnjaka i pomagača ne moru natentati, da on gradišćanskohrvatski ili ugarski jezik zamini za nimški jezik. Nakana postoji u konzekventnom hasnovanju gradišćanskohrvatskoga ili ugarskoga jezika i svih pomoćnih metodov, ke su na raspolaganju (recimo ponavljanja, polako izgovaranje, pokazivanje, slike/mimika/gestikuliranje itd.).

Ako se dica doma u obitelji pominaju drugi nego nimški, gradišćanskohrvatski ili ugarski jezik, ona moru komunicirati i u tom jeziku. To je još i preporuka. Hasnovanje već jezikov se neka cijeni i podupira. Pravoda pedagoški stručnjaci i pomagači atraktivnost nimškoga ili manjinskoga jezika moru povećati konkretnom ponudom i tako dicu potaknuti na komunikaciju. Preporučuju se skupni eksperimenti, vježbe, gledanje slikovnic i mnoge druge aktivnosti. Na nijedan način se dica ne smu siliti da komuniciraju u odredjenom jeziku. Ravno tako se dici ne smi niti prepovidati, da hasnuju svoj domaći jezik. Pedagoški stručnjaci i pomagači u komunikaciji s dicom i njevimi starji i skrbitelji moraju širiti pozitivan duh u pogledu na jezičnu raznolikost. Izraz poštivanja prema svim različnim obiteljskim jezikom je baza za atmosferu, u koj učnja jezikov more biti uspješna. To naliže sve predmete učnje, ne samo jezika.

3.1.10. Motivirati dicu da komuniciraju

Pedagoški stručnjaci i pomagači se trudu da dica u skladu sa svojim jezičnim nivoom pažljivo hasnuju jezik. Oni si trapu glavu, je li dite more slijediti komunikaciju i se trudu, da formuliraju prirodno i autentično. Pritom se služu još i kompleksnijih rečeničnih strukturov, kot na priliku „Vidim vani kucka, ki se igra.“ „Jezična redundancija znači, da su dica konfrontirana s opširnim vokabularom i kompleksnim strukturami. Ča je mrvu iznad jezičnoga nivoa dice, izaziva učnju. Ta metoda ima za posljedicu, da dica moru izdiferencirati svoj postojeći vokabular.“ (Nauwerck 2012, stran 69)

Pedagoški stručnjaci i pomagači, ki pažljivo agiraju pri hasnovanju jezika, na sljedeći način komentiraju vlašće i dičje postupke: „Sada ću postaviti staklo vode na stol.“ ili

„Ah, ti si se odlučila/odlučio za ovoga tedija!“ (prisposobi Kolb/Fischer 2019, stran 32). Zvana toga pri komunikaciji hasnuju ilustracije (slike, dugovanja, etc.).

Pitanja se neka formuliraju otvoreno uz hasnovanje različnih upitnih riči (ča/što, gdo, čiji, komu, koga). Važno je, da se dici ostavi dost slobode i vrimenta, da bi mogla odgovoriti na pitanja. Otvoreno pitanje je recimo: „Ča na slici djela kucak?“

Da bi postojalo dost komunikacijskih prilik za razvitak kategorijov, se skupa s dicom išću skupna svojstva, na priliku: „Ča kucak, mačka i morsko prase imaju skupnoga“ – „To su domaće živine.“ (ibid.)

Grafika kaže, da se dičje znanje i sposobnost, govoriti drugi jezik, razvijaju ravno na način, ki je prikazan u špirali. U pozitivnoj klimi učnje se dica ne boju pogrišak. Ona rado prihvaćaju rizik krivih formulacijov i su pripravna komunicirati. Čim već se pazi na jezik, tim kreativnije su formulacije (na priliku laglje se preobladaju leksičke praznine). Konačni rezultat je veće jezično znanje (prisposobi Nauwerck 2012, stran 70).



Ilustracija 2: Kako poboljšati jezičnu sposobnost (prisposobi i Nauwerck 2012, stran 70; vlašći prikaz)

3.1.11. Ponuditi korektne oblike

Za vrime učnje jezika, se događaju pogriške. Neovisno, je li dite jezik pozna zdomi ili ne – svenek dura neko vrime dugo, da dite more formulirati gramatički korektno. Kad dite recimo u nimškom jeziku veli „Ich habe Milch getrinkt“, se u toj rečenici zreali stanje njegovoga gramatičkoga znanja: Komunikacija je razumljiva, i rečenica je u perfektu skoro korektno formulirana, ali je ovo još faza prikoredne generalizacije: Ako se veli „malen, malte, gemalt“, se mora moći reći i „trinken, trinkte, getrinkt“. Ova

analogija je važan korak na putu učnje jezika – akoprem je kriva. Ditetu fali još samo jedan daljnji korak da spozna, da postoji i nepravilni glagoli i da zato mora reći „trinken, drank, getrunken“.

Kad dite recimo u hrvatskom jeziku veli „Vrata je zaprta“, nam rečenica signalizira određen gramatički nivo: Komunikacija je razumljiva, ali istotako kot u nimškoj rečenici se ovde zrcali prikoredna generalizacija: Ako se veli „voda je dobra“, bi se polag toga moralo reći i „vrata je zaprta“. Važno je pri učnji jezika hasnovati analogije, iako su u jeziku moguće i iznimke, a pak su analogije krive. Dite u komunikaciji polako spoznava, da postoji i nepravilni oblici. Vrata su množina, a voda ne.

Dica načinaju pogriške, i zato pedagoški stručnjaci i pomagači kot jezični pretkupi ditetu tribaju dati korektivni feedback u obliku „popravka“, ki na svaki način mora biti formuliran pozitivno. Dite na nijedan način neka ne misli, da je nešto krivoga učinilo. To bi je frustriralo. Izgubilo bi veselje na komuniciranju i ono bi se povuklo (prisporodobi Rohde 2019, stran 26). U slučaju odzgor spomenute prilike, bi pedagoški stručnjak ili pomagač na sljedeći način mogao nuditi korektni gramatički oblik: „Genau, du hast Milch getrunken.“ A u pogledu na hrvatsku rečenicu će reagirati ovako: „ Da, vrata su zaprta.“

Pedagoški stručnjaci i pomagači moraju obraćati pažnju na čuti dice. Čuti pri učnji jezika igraju veliku ulogu. Ravno kot i u drugi područji učnje, je i pri učnji jezika važna klima. Dite se ne smi siliti na ništ. Zdravo samopovjerenje prouzrokuju uspješni doživljaji u pogledu na komunikaciju. Zato je osebujno glede socijalno slabijega i manje proširenoga manjinskoga jezika važno, odreći se prevelikih potribovanj u vezi jezične pravilnosti (prisporodobi Nauwerck 2012, stran 68).

Negledeć na to, ki jezik (u određenoj fazi) služi kot ciljni jezik, fundirano jezično znanje odraščeenih je u ovom jezičnom modelu neophodno. Pedagoški stručnjak mora suvereno i sigurno hasnovati jezik, ar dica neka čuju pravilne oblike. Na kraju zadovoljstvo pedagoškoga stručnjaka samoga sa sobom i rezultatov, ke je postignuo pri implementiranju dvojezičnoga modela potvrđuju njegov uspjeh (prisporodobi ibid.).

3.2. Kooperacija s roditelji

Svaka institucija za obrazovanje i odgoj je dužna da sastavi — na bazi ovde definirano-ga jezično-pedagoškoga okvirnoga koncepta — svoj vlašći jezično-pedagoški koncept prilagodjen na vlašće potriboće. Ov jezično-pedagoški koncept, ki odgovara špecifičnoj lokaciji, je stvoren zbog nakane, da u institucija za obrazovanje i odgoj općenito defini- ra jezično-pedagoško djelo, i konkretno glede dvo- i većjezičnosti.

Jezično-pedagoški koncept je u smislu obrazovnoga partnerstva prezentiran roditeljem i skrbiteljem, da bi dostali uvid u jezično-pedagoško djelo. Pedagoški stručnjaci i pomagači s jezično-pedagoškim konceptom imaju fundiranu bazu, na ku se pozivaju, kad svoje djelo opisuju roditeljem. Ov koncept služi jačanju roditeljske svisti u pogledu na gajenje dvo- i većjezičnosti. Roditelji i skrbitelji imaju pravo da dočuju prednosti dvo- i većjezičnoga odgoja i da stavljaju pitanja i izražavaju svoje dvojbe, recimo prilikom po-

sebnih večeri, sastankov pak još i prilikom špontanah razgovorov na vrati. Zvana toga postoji i pismeni informacijski materijal.

Roditeljem i skrbiteljem se preporuča, da se koncentriraju na jezični napredak svojega diteta u obadvi ciljnih jezika, dokle ono pohađa instituciju za obrazovanje i odgoj i da se tanaču s pedagoškim stručnjaci i pomagači. Roditelji se prosu, da podupiraju djelo pedagoških stručnjakov i pomagačev. To se more dostignuti tako, da roditelji dicit signaliziraju svoj interes na svi jezici, osebujno na jezičnom napretku konkretno ponudjenih jezikov (gradišćanskohrvatski, ugarski i nimški). To znači, da s dicom ponavljaju jačke, ke su se dica naučila u instituciji i da im čitaju iz slikovnic i povidaju povidajke. Institucija za obrazovanje i odgoj je dužna, da formulira dvojezične pismene informacije i pozivnice u gradišćanskohrvatskom, ugarskom i nimškom jeziku. Prilikom sastankov se neka hasnuju obadva jezici. U oni institucija za obrazovanje i odgoj, u ki su – uz manjinski jezik i nimški – prošireni i drugi jezici, je potriбно preišljavati o tom, kako i ovi jezici moru dospiti u pismene informacije za roditelje i kako bi se mogli uvezati prilikom priredab institucije¹¹.

Ako se roditeljem i skrbiteljem omogući, da i oni obiteljski jezici, ki nisu gradišćanskohrvatski, ugarski i nimški, dostanu mjesto u elementarnoj obrazovnoj instituciji, je potriбно integrirati u svakidašnjicu i ove jezike. To će se ugodati, ako se redovito održavaju ure povidanja većjezičnih povidajkov, većjezični teatar lutak na ruku, ako se skupno izdjela jezično stablo diteta/njegove obitelji i razvijaju još mnoge druge aktivnosti.

3.3. Interkulturalna odnosno transkulturalna učnja

Zadaća elementarne institucije za obrazovanje i odgoj je davanje pelde, kako se principi pluralističkoga društva moru ostvariti i kako se postupa s resursami diverziteteta (vidi poglavlje 1.3.1 i 1.3.2). Pedagoški stručnjaci i pomagači s jedne strani dicitu moru podupirati pri upoznavanju različnih jezikov, kulturov, životnih konceptov i vjer. S druge strani oni u pedagoškoj svakidašnjici moru poduzeti mjere, ke čedu dicit olakšati, da moru participirati u dinamiki grupe, suodlučivati i vježbati toleranciju glede različnih potriboć, poželjenj i mišljenj. Oni moru motivirati sklapanje prijateljstava neovisno o (jezičnom) porijeklu ili o drugi razlikovni karakteristika. Dodatno moru upoznati dicitu s modeli, kako se uspješno rješavaju konflikti.

Jezična raznolikost more biti povezana s kulturnim diverzitetom. I u kontekstu nacionalno priznatih manjinskih jezikov Gradišća (gradišćanskohrvatski, ugarski, gradišćanskoromski) i takozvanih migracijskih jezikov, moru elementarne institucije za obrazovanje služiti kot pretkip, kako se zbližavaju različne kulture, pravice, jačke, jiliši itd.

¹¹ Daljnje preporuke u vezi kooperacije s većjezičnimi roditelji, interkulturalne interakcije s roditelji kot i ključna pitanja glede samorefleksije se moru najti u priručniku Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen (Charlotte-Bühler-Institut 2009, stran 28 i dalje i stran 35 i dalje).



3.4. Tranzicija: Prijelaz iz osnovne obrazovne institucije u školu

Prijelaz iz elementarne obrazovne institucije u školu je masivna promjena u životu djeteta i njegove familije¹². Jezično obrazovanje općenito, a – u kontekstu jezično-pedagoškoga okvirnoga koncepta – osebujno manjinski jezici, gradišćanskohrvatski i ugarski, kontinuirano moraju biti u centru pažnje obrazovnih institucijov, tako da bi se mogao dostignuti cilj neprekidnoga jezičnoga obrazovanja¹³.

„Jezični razvitak počinje jur pred rođenjem djeteta i se proteže ča do odrasćene dobe. Zato je neophodna praksa, ka se zglada na prijelaze med pojedinimi institucijami. U tom se manifestira pravo jezično podupiranje.“ (Charlotte-Bühler-Institut 2009, stran 52). Kooperacija i razmjena med školom i pedagogi*camu institucije za obrazovanje i odgoj je najvažnija, kad dica stupu u zadnje ljeto čuvarnice.

Razmjena med pedagogi*camu obadvih institucijov u pogledu na jezičnu bazu dice (ča naliže manjinske jezike, nimški i druge obiteljske jezike) - ke jezične sadržaje su dica do odredjenoga hipca usvojila i ki se još moraju vježbati, u čem postoju poteškoće - su važne informacije za buduće učitelje dice. S druge strani su skupne aktivnosti med dicom iz čuvarnice, škole i učitelji*camu šansa za upoznavanje, pri čem se moru rušiti (jezične) barijere i jur zaran položiti temelji pozitivne klime, u koj se more ugodati učnja (jezika). Upeljanje imerzijskoga modela u sve dvojezične škole Gradišća (vidi poglavlje 3.1) olakšava kooperaciju med pedagogi*camu glade učnje manjinskih jezikov, kako na sadržajnoj, tako i na jezično-didaktičnoj razini.

¹² Prispodobi u vezi toga priručnik za jezično obrazovanje i odgoj na prijelazu iz elementarnih obrazovnih institucijov u osnovnu školu (Charlotte-Bühler-Institut, 2021).

¹³ Koncept Neprekidnoga jezičnoga obrazovanja je nastao u okviru programa, ki je bio mišljen kot model za „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig)“ (prispodobi Gogolin et al., 2011) s ciljem, da bi jezično obrazovanje bilo prez prekidov prik svih obrazovnih stupnjev, područjev i institucijov. Jezik se svisno neka hasnuje kot medij podučavanja i učnje, interdisciplinarno u svi obrazovni domena i predmeti.

4. Preporuke za formulaciju jezično-pedagoškoga koncepta za špecifičnu lokaciju

1. Jezično-pedagoški koncept za špecifičnu lokaciju je s jedne strani upućen roditeljem (vidi poglavlje 3.2), a s druge strani nositeljem odgovornosti u Zemlji i općina, da bi u kontekstu dvo- i večjezičnosti izašli na vidilo cilji i metode pojedinih institucijov za obrazovanje i odgoj. Sljedeće smjernice su preporuke za formulaciju jezično-pedagoškoga koncepta za špecifičnu lokaciju:
2. Koncentrirajte se na Pravilnik „Gradišćanskoga zakona o obrazovanju i odgoju dice (B-KBBG): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrB-gld&Gesetzesnummer=20000713>, recipirajte osebujno § 7.
3. Opišite individualni profil vaše institucije za obrazovanje i odgoj. Ka težišća postoju? Po kom konceptu se redite pri djelu s dicom, roditelji i skrbitelji? Ča očekujete od njih, ča im nudite?
4. Opišite vaš personal i vrime, kako dugo pojedinci dnevno djelaju i koliko jezičnoga znanja imaju.
5. Opišite, kako izgleda tipičan dan, da se vidi, kako su podiljeni jezici i ke grupe peljaju pojedinci.

Notirajte u poglavlju „Jezično-pedagoški principi“, da ste se bavili „Jezično-pedagoškim okvirnim konceptom na hasan podupiranja dvo- ili večjezičnoga odgoja u gradišćanski institucija za obrazovanje i odgoj“ i da su ovi principi mjerodavni za vaše djelo. Odlučite se za pet jezično-pedagoških principov, ke ćete opisati roditeljem i skrbiteljem, da im pružite uvid u vaše jezično-pedagoško težišće.

6. Formulirajte gradišćanskohrvatsku ili ugarsku verziju vašega teksta.
7. Potpišite „Izjavu institucije za obrazovanje i odgoj“.

5. Izjava

Izjava institucije za obrazovanje i odgoj

.....
(ime)

.....
(adresa)

.....
Zastupana po Nositelj: (ime, funkcija)

.....
Peljač*ica institucije za obrazovanje i odgoj:

.....
Kako su pojedini jezici podijeljeni na ure:

Ovim putem dajemo na znanje, da ćemo pri izdjelivanju jezično-pedagoškoga koncepta za našu instituciju

.....
(ime) „Jezično-pedagoški koncept na hasan podupiranja dvo- ili većjezičnoga odgoja u gradišćanski institucija za obrazovanje i odgoj“ študirati i rediti se po preporuka, ke rezultiraju iz jezično-pedagoških principov.

Nositelj Peljač*icu institucija za obrazovanje i odgoj:

.....
Datum, potpis

.....
Datum, potpis



6. Literatura

- Bialystok, Ellen/Barac, Raluca/Blaye, Agnes/Poulin-Dubois** (2010). Word Mapping and Executive Functioning in Young Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Cognition and Development* 11 (4), S. 485-508. DOI: 10.1080/15248372.2010.516420
- Bialystok, Ellen** (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21(6), S. 666-679. DOI: 10.1080/13670050.2016.1203859
- Bildungsdirektion für Wien, Europabüro/Österreichische Kinderfreunde – Landesorganisation Wien** (Hrsg.) (2019). *Handbuch zur reflektierten Praxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit*. https://europabuero.wien/download/Wiener_Mehrsprachigkeit_Handbuch.pdf (Datum des letzten Abrufs: 18.11.2021).
- Brodsky, Peter/Waterfall, Heidi** (2007). Characterizing Motherese: On the Computational Structure of Child-Directed Language. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society* 29. <https://escholarship.org/uc/item/54k371nk> (Datum des letzten Abrufs: 21.07.2021).
- Busch, Brigitta** (2013). Mehrsprachigkeit. Stuttgart: Utb-Taschenbuch, facultas Verlag.
- Charlotte-Bühler-Institut** (2009). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplan-anteilsprache.pdf> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).
- Charlotte-Bühler-Institut** (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html> (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).
- Charlotte-Bühler-Institut** (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Erziehung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*. Wien: Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2021/10/sprachl_bild_foerd_leitfaden.pdf (Datum des letzten Abrufs: 19.07.2022).
- Dissayanake, Ellen** (2004). Motherese is but one part of a ritualized, multimodal, temporally organized, affiliative interaction. *Behavioral and Brain Sciences* 27(4), S. 512-513.
- Gogolin, Ingrid** (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann & Helbig-Verlag.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke** (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6

- Gombos, Georg** (2003). Bildungschance frühkindliche Mehrsprachigkeit. Frühkindlicher Spracherwerb durch mehrsprachige Kindergärten. In: James, Allan (Hrsg.): *Vielerlei Zungen. Mehrsprachigkeit + Spracherwerb + Pädagogik + Psychologie + Politik + Literatur + Medien*. Klagenfurt: Drava, S. 49-85.
- Gombos, Georg** (2019). Zwei- und Mehrsprachigkeit früh fördern. Sprachpädagogische Arbeit in elementarpädagogischen Einrichtungen im Kontext von autochthonen Minderheiten am Beispiel der Kärntner Slowenen. In: Donlic, Jasmin/Gombos, Georg/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen*. Klagenfurt: Drava, S. 123-143.
- Kobelt Neuhaus, Daniela** (2012). 40 Jahre Situationsansatz: Ein pädagogisches Konzept und seine Wirkungsgeschichte. *Kindergarten Heute* 11/12(42), S. 8-13.
- Kolb, Nadine/Fischer, Uta/Hammes-Di Bernardo, Eva/Lommel, Annette/Maserkopf, Ilka/Rohde, Andreas** (2019). *QITA Qualität in mehrsprachigen Tageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit*. Ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- List, Gudula** (2018). Auf Augenhöhe mit Kindern: Über die Schlüsselkompetenz Dialogfähigkeit. In: Service National de la Jeunesse (Hrsg.): *Frühe mehrsprachige Bildung. Sammlung der Beiträge der Konferenz zur frühen mehrsprachigen Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung*, S. 8-15.
- Marsh, David/Hill, Richard** (2009): *Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität. Abschlussbericht*. Brüssel: Europäischen Union, Core Scientific Research Team, Core Field Research Team. http://www.dylan-project.org/Dylan_en/news/assets/StudyMultilingualism_report_en.pdf (Datum des letzten Abrufs: 15.02.2021).
- Nauwerck, Patricia** (2012); *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Reich, Hans** (2010). *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf (Datum des letzten Abrufs: 07.02.2021).
- Rohde, Andreas** (2019). Grundlagen des mehrsprachigen Spracherwerbs. In: Kolb, Nadine/Fischer, Uta/Hammes-Di Bernardo, Eva/Lommel, Annette/Maserkopf, Ilka/Rohde, Andreas: *QITA Qualität in mehrsprachigen Tageseinrichtungen. Kriterienhandbuch für den Bereich Sprache und Mehrsprachigkeit. Ein Projekt begleitet und gefördert von der Robert Bosch Stiftung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 20-29.
- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika** (2021). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scharff Rethfeld, Wiebke** (2020). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder – ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schreiner, Melanie S./van Schaik, Johanna E./Sučević, Jelena/Hunnius, Sabine/Meyer, Marlene** (2020). Let's Talk Action: Infant-Directed Speech Facilitates Infants' Action Learning. *American Psychological Association* 56(9), S. 1623–1631.
- Tracy, Rosemary** (2007). Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Attempo Verlag, S. 69-93.

Tracy, Rosemary (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage, Tübingen: Francke Verlag.

Weitz, Martina/Pahl, Svenja/Flyman Mattsson, Anna/Buyl Aafke/Kalbe, Elke (2010). The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The Nature of L2 Input and its Influence on L2 Development in Bilingual Preschools. In: Kersten, Kristin/Rohde, Andreas/Schellert, Christina/Steinlen, Anja K. (Hrsg.): *Bilingual Preschools, Volume I: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 5-44.

Weitz, Martina (2012). IQOS (Input Quality Observation Scheme) als Beobachtungsinstrument in bilingualen Kindergärten. In: Lenz, Friedrich (Hrsg.): *Bilinguales Lernen: Unterrichtskonzepte zur Förderung sachfachbezogener und interkultureller Kompetenz*. Frankfurt/Main, Wien: Lang Verlag, S. 57-77.

Wiedemann-Mayer, Christiane/Jacob, Jana (2015). SUBIK. *Sprachunterstützende Begleitung im Kindergarten und Grundschule*. Düsseldorf: Verlag modernes Lernen Borgmann.

Zydatiß, Wolfgang (2000). *Bilingualer Unterricht in der Schule*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

7. Glosar

Bildung	obrazovanje
Bildung und Betreuung	obrazovanje i odgoj
Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen	odlomak obrazovnog plana za jezično podupiranje u osnovni obrazovni institucija
Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich	okvirni plan za obrazovanje, ki je formuliran za sve osnovne obrazovne institucije u Austriji
Einrichtung	institucija
Elementarpädagogik	osnovna pedagogija
Elementarpädagoge, Elementarpädagogin	pedagog za osnovno obrazovanje, pedagogica za osnovno obrazovanje
elementare Bildungseinrichtung	osnovna institucija za obrazovanje
Hort	obdanišće
Burgenländisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (B-KBBG)	Gradišćanski zakon o obrazovanju i odgoju djece (B-KBBG)
Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen	institucije za obrazovanje i odgoj djece
Kindertagesstätte	obdanišće
Kleinkinderzieher*in pädagogische Fachkräfte	odgojitelj*ica za malu djecu pedagoški stručnjaci
private Kindergärten	privatne čuvarnice
Sprachpädagogisches Rahmenkonzept	jezično-pedagoški okvirni koncept
Zweisprachige elementare Bildungseinrichtung	dvojezična institucija za osnovno obrazovanje

Beste
Grüße

Lip
pozdrav

Üdvözlettel

Schukar di



phburgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland