

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ



ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика

Штип, 2010/2011

ВОСПИТАНИЕ
списание за образовна теорија и практика
год. 7, број 11
2010/2011 год.

За издавачот:
проф. м-р Никола Смилков, декан

Издавачки совет:
проф. д-р Саша Митрев
проф. д-р Блажо Боев
проф. д-р Емилија Јаневиќ-Ивановска
доц. д-р Кирил Барбареев

Уредувачки одбор – Editorial Board:
проф. д-р Блаже Китанов
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Ленче Милошева
проф. д-р Снежана Ставрева-Веселиновска
асис. м-р Трајче Стојанов

Главен уредник и одговорен уредник – Editor in Chief:
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева

Јазично уредување – Language Editor:
Даница Гавриловска-Атанасовска (македонски јазик)
м-р Снежана Кирова (англиски јазик)

Техничко уредување – Technical Editing:
Славе Димитров
Благој Михов

Рецензенти:

проф. д-р Мирослава Николоска
проф. д-р Татјана Атанасова
проф. д-р Виолета Николовска
доц. д-р Борче Костов
доц. д-р Драгор Заревски
проф. д-р Снежана Мирасчиева

проф. д-р Кирил Цацков
проф. д-р Соња Петровска
проф. д-р Ленче Милошева
проф. д-р Снежана Ставрева-
Веселиновска
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева
асис. м-р Трајче Стојанов

Редакција и администрација – Editorial Office:

Билјана Јорданов
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Факултет за образовни науки
Ул. „Крсте Мисирков“ бб
п.фах 201, 2000 Штип,
Р. Македонија
E-mail: vospitanie@ugd.edu.mk
++389 32 550 500

СОДРЖИНА

проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева, м-р Марија Коцева Примената на моделот на позитивна дисциплина – Фридрих Цонс во современото училиште	7
проф. д-р Блаже Китанов, асис. м-р Ирена Китанова Простумот на Коле Чашуле наспроти бугарската скаменета визија	17
доц. д-р Борче Костов За убавото и убавината	25
д-р Дијана Христовска, доц. д-р Снежана Јованова- Митковска Професионалната етика на наставникот	33
доц. д-р Марија Леонтиќ Воспитната димензија на воспитно-образовните институции	47
проф. д-р Ленче Милошева Перфекционизмот ориентиран кон очекувањата на другите како маладаптивна ориентација кај студентите во тест ситуација	59
проф. д-р Соња Лутовац Математичка анксиозност	69
проф. д-р Соња Петровска, проф. д-р Снежана С. Веселиновска Ставовите на студентите од Педагошкиот факултет – Штип за квалитетот на моделот за практично оспособување на студентите-идни наставници	81
Лидија Јовановска, Зоран Павлов, Славица Колева Јазичните вештини на учениците во периодот на подготовка за читање	97

проф. д-р Соња Петровска, м-р Јадранка Бочварова, Ана Петровска	
Некои карактеристики на развојот на образованието на наставници во Република Македонија (од Учителска школа-Штип до Педагошки факултет-Штип)	111
доц. д-р Снежана Јованова-Митковска, д-р Дијана Христовска	
Наставни стратегии	125
асис. м-р Ирена Китанова	
Компоненти на изразното читање	137
доц. д-р Нина Даскаловска, доц. д-р Билјана Ивановска	
Процеси на читање	157
асис. м-р Даринка Веселинова	
Теоретски дискусии за учењето странски јазици	165
м-р Јулија Гошева	
Рамки за концептуализација на потребите на децата и нивна примена за планирање и обезбедување услуги за деца	175

Воведен збор

„Вистинска цел на воспитанието е максимален развој на личноста на детето во разумно организирано општество, кое нему му служи и на кое самото тоа ќе му служи“.

Селестен Френе

Од 1959 и 1961 година до денес изминаа пет децении од формирањето на Педагошката академија, односно Педагошкиот факултет, а сега Факултет за образовни науки. Новиот Факултет за образовни науки денес е редизајниран и збогатен со пет нови студиски програми: 1. Одделенска настава; 2. Предучилишно воспитување; 3. Педагогија; 4. Библиотекарство и архивистика; 5. Социјална педагогија; 6. Социологија на образованието; 7. Филозофија на образованието и образовни политики; 8. Историја и археологија.

Оттука, како најстара високообразовна институција во состав на најмладиот државен Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип, имаме дополнителна обврска за подигање на академското ниво. Во таа насока е и новиот број на списанието „Воспитание“, востановено уште во 2001 година, кое со овој, веќе 11-ти број, се етаблира како сериозно научно гласило во пошироката научна и стручна јавност.

Новиот редакциски одбор на списанието „Воспитание“ им се заблагодарува на сите кои до сега го вложуваа своето време, енергија и креативен потенцијал за списанието да го достигне ова квалитетно ниво и воедно си ја презема обврската да продолжи со објавување на стручни и научни трудови кои уште повеќе ќе го унапредат и афирмираат списанието. Искрено се надеваме дека прилозите на нашето списание ќе бидат соодветен квалитативен влог во едукација на наставникот – воспитувач, на студентот и секој што ќе пројави интерес и потреба за лично доусовршување и наобразба.

Главен и одговорен уредник,
проф. д-р Емилија Петрова-Ѓорѓева

УДК: 37.091.3:81`243

Асис. м-р Даринка Веселинова
Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип
Филолошки факултет

Излагање
(Presentation)

ТЕОРЕТСКИ ДИСКУСИИ ЗА УЧЕЊЕТО СТРАНКИ ЈАЗИЦИ

Апстракт

Учењето втор јазик, покрај мајчиниот, е комплексен и долготраен процес. Врз него влијаат многубројни надворешни и внатрешни фактори. Долго време се воделе теоретски расправи за влијанијата на факторите врз процесот на учење странски јазици, за подобрување на наставата по странски јазик во насока на полесно прифаќање на структурите (морфологија, синтакса, фонетика) на туѓите јазици, за улогата на наставникот во тој процес, за когнитивната страна на учењето странски јазици. Овде се наведува изборот на Хејд на некои познати теории, кои имаат предизвикано доста бранувања во дидактичките науки, а немаат дадено плодови целосно применливи во пракса.

Клучни зборови: *психолингвистички механизам, насочено учење, ненасочено учење, меѓујазик, монитор, инпут.*

THEORETICAL DISCUSSION OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Abstract

Learning a second language besides the mother tongue is a complex and long process. Numerous external and internal factors influence on this process. It have been theoretical arguing for long time about the influences of factors on the process of learning foreign languages, about the ways how to improve teaching foreign language in order to easier acceptance of the structure (morphology, syntax, phonetics) of foreign languages, about the teacher's role in that process, the cognitive side of learning foreign languages. Here is given the Heyd's choice of some famous theories that have caused ripples in the didactic studies that have not given fruits fully applicable in practice.

Key words: *psycholinguistic mechanism, directed learning, undirected learning, inter-language, monitor, input.*

Вовед

Цел на ова истражување е да се направи увид и компарација на некои теории за стекнување двојазичност, со ставање акцент на насоченото учење и да се проследи развитокот на теоретските дискусии. Познато е дека во процесот на стекнување на странски јазик се мешаат влијанијата на надворешните и внатрешните фактори, но голем број прашања остануваат neodговорени. Познати теоретичари се обидуваат да дадат одговори на суштински прашања, од типот на: како влијаат наставните методи врз процесот на учење странски јазик и дали тие воопшто можат да влијаат; дали изучувачите на странски јазик од различна возраст го учат странскиот јазик на ист начин и со иста брзина; кои се разликите; дали мајчиниот јазик има влијание врз овој процес и какво?

1. Хипотези

Хејд (Heyd, 1990) прави листа на во негово време најпознатите хипотези на учење странски јазици и како посебно интересни ги издвојува контрастивната, галпериновата, психолингвистичката, интерјазичната, конкурентната и комплементарната.

1.1. Контрастивна хипотеза (Фрис/Ладо)

Контрастивната хипотеза потекнува од бихејвиоризмот и поаѓа оттаму што мајчиниот јазик систематски влијае врз учењето на странскиот јазик. Тоа значи дека со учењето постојано се трансферираат навиките од мајчиниот јазик во начинот на учење на странскиот јазик. Централен поим во оваа теорија е интерференцијата. Таа се дефинира како негативен трансфер, односно тешкотии и грешки кои се резултат на различните појави во јазиците, наспрема позитивниот трансфер кој е можен кај јазици со исти елементи и правила. Тогаш странскиот јазик се учи лесно и без грешки. Со трансферот во јазиците се занимава контрастивната лингвистика.

1.2. Хипотеза на Галперин

Според Галперин човекот е во постојан сооднос со својата околина. Значи, човекот мора постојано да решава задачи во вид на физички и умствени активности. Според оваа теорија, јазикот не се учи по пат на често повторување, туку преку воопштување на јазичниот акт и редуцирање на ориентациониот дел. Според Галперин (Heyd, 1990), процесот на учење се одвива во 5 фази: 1) Изнаоѓање на ориентациона основа за видот и целта на активноста. Основата мора да биде потполна и разбирлива за ученикот (по потреба со помош на наставникот). 2) Активноста ја

организира наставникот врз основа на модели, шеми, дијаграми итн. Тој врши постојана контрола и при изведбата на активноста дава упатства за решавање на задачите. 3) Потоа го лиши ученикот од секаков вид на помош и активноста се извршува само со јазикот, кој во оваа фаза служи како средство за комуникација и истовремено како основа за исполнување на активноста. 4) Јазикот се повлекува и се претвора во средство за мислење. Содржината на мислите се формулира со помош на јазикот во вид на потполни формулации. 5) Активноста се одвива по пат на внатрешниот јазик, а само крајниот резултат се формулира на глас. Активноста е јако редуцирана и автоматизирана и тече како сама од себе.

1.3. *Хипотеза за психолингвистичките механизми (Крашен)*

Човекот поседува ментален механизам за учење јазици, кој индиректно управува со процесот на учење иако за него тој не е свесен. На овој механизам може од надвор да му се влијае многу ретко. Крашен ги предлага следниве хипотези:

1.1.1. *Идентитетска хипотеза*

Оваа хипотеза ја постулира универзалноста на сите процеси на учење јазици. Со активирање на вродените ментални процеси, независно од возраста и мајчиниот јазик, вториот јазик со сите елементи и правила се учи на тој начин што се забележува упадлива сличност со учењето на мајчиниот јазик. За учењето на странскиот јазик, според оваа хипотеза, одлучувачка е структурата на јазикот што се учи, а не мајчиниот јазик.

1.1.2. *Мониторна хипотеза*

Воде (Heyd, 1990) разликува „силна“ и „слаба“ верзија на идентитетската хипотеза. Додека силната верзија поаѓа оттаму што сите ученици, независно од возраста и мајчиниот јазик го изучуваат странскиот јазик по истиот површно-структурен редослед, слабата верзија упатува кон процесот на учење на странски јазик кој е ист за сите.

Слабата верзија ги ограничува хипотезите на ненасочено учење во природна средина. Овде мора да се направи разлика меѓу насочено и ненасочено учење. Ненасоченото учење се одвива по примерот на учењето на мајчиниот јазик кај децата и е ист за сите возрастни групи - независен од мајчиниот јазик. А пак насоченото учење е свесен процес под специфични услови. Тогаш ученикот собира знаења за правилата, ги меморира знаењата и при репродукцијата и рецепцијата на странските јазични изрази ги користи како информации и контролни инстанци (како монитор, односно надгледувач). Значи свесното учење се ограничува на функција на мониторот, односно надгледувачот, под услов: ученикот да има доволно

време, вниманието да му е насочено кон јазичната форма, да ги познава правилата. Мониторот не функционира исто добро кај сите граматички феномени. Тој функционира подобро кај правилата кои бараат едноставна пермутација отколку кај оние кои бараат покомплицирани пермутации. Јазичните компетенции кои се стекнати со наставата по странски јазици по пат на ненасочено учење се разликуваат од оние стекнати по пат на насочено учење.

1.1.3. *Инпутна хипотеза*

Оваа хипотеза постулира изучување на странски јазик со разбирање на инпутот (јазичната понуда), кој се наоѓа малку над вообичаеното ниво на стекнатите компетенции. Значи ако се наоѓаме на нивото А за да дојдеме до нивото А+1 мораме да го разбереме инпутот кој содржи А+1. Тогаш не е неопходно инпутот да содржи само А+1, туку неопходно е ученикот само да го разбира она што го слуша или чита. Значењето на новата, непознатата структура ученикот ја открива од контекстот и од вонјазичните информации, значи го учи јазикот преку значењата. Во ненасоченото учење учењето почнува со т.н. тивок период, во кој ученикот ќе изговори најмногу една цела реченица на странски јазик која ја меморирал како формула чии составни делови не ги разбира и не може да ги примени (Heud, 1990). Во овој период тој преку активно слушање и разбирање постепено гради компетенции за јазикот.

Применето врз насоченото учење, застапникот на оваа теорија смета дека во учењето странски јазици најзначаен е инпутот. Значи, оптимална настава не нуди оној учител кој го мести инпутот на ниво А+1, туку оној кој користи едноставен јазик, т.н. учителски јазик кој се карактеризира со забавено темпо, повторувања, парафразирања. Кога тој зборува со учениците, не само што на тој начин нуди јазична настава, туку и го нуди веројатно најдобриот начин за предавање, бидејќи го подготвува инпутот и им го нуди на учениците. Па, секој ученик може да си го земе за себе соодветниот инпут.

1.1.4. *Афективна-филтер хипотеза*

Оваа хипотеза ги истакнува дејствата на некои варијации во ставовите пред сè кај несвесното учење (не мора да значи дека ова се однесува само на учењето странски јазици). Кон успех најмногу придонесуваат мотивациите, на пр. желбата за интеграција, самодовербата и минималните емоционални пречки, нискиот „афективен филтер“ (Heud, 1990). Ученикот се труди да добие повеќе инпут преку стапување во контакт со говорители на странски јазик и на тој начин му приоѓа на инпутот поотворено. Ученикот со помали

емоционални пречки прифаќа повеќе инпут отколку ученикот со поголеми емоционални пречки. Па, во тој контекст учителот мора да обезбеди и атмосфера на меѓусебна доверба која ќе ги намали емоционалните пречки.

1.3. Хипотеза на меѓујазик (*интер-јазик*) (*Селингер*)

Според оваа теорија ученикот си создава специфичен јазичен систем при учењето на странски јазик, односно создава еден вид меѓујазик т.н. интерјазик или интерим-јазик. Тоа е всушност еден вид ученички јазик со особини и на јазикот што се учи и на мајчиниот јазик, затоа што особините не се својствени во целост за ниту еден од јазиците. Меѓујазикот е варијабилен се менува во правец кон целниот јазик, тој е попустлив, нестабилен и станува сè покомплексен. Врз меѓујазикот влијаат психолингвистичките процеси од кои најважни се стратегиите што се користат во изучувањето на вториот јазик и стратегиите што се користат во комуникацијата со вториот јазик. Со помош на стратегиите за учење ученикот си гради хипотетички правила, ги проверува и ги ревидира. Со помош на комуникациските стратегии тој ги проширува комуникациските можности за изразување и разбирање во ситуации во кои неговиот меѓујазик сè уште не е доволен за комуникациски потреби. На пр. тој парафразира, преструктурира менува кодови, користи сопствени зборови, односно открива непознати зборови од контекстот или врз основа на постоечкото знаење од меѓујазикот и мајчиниот јазик или пак, се обидува со помош на правилата кои веќе ги има научено да разбере некој нов исказ на странски јазик.

1.4. Хипотеза на конкуренција (*модел на натпревар*) (*Феликс*)

Оваа теорија поаѓа од менталните механизми за учење на странски јазици. Според оваа теорија не се земаат предвид надворешните влијанија при учењето на странскиот јазик, туку двата вродени когнитивни механизми на јазична преработка. Главната улога притоа ја има јазично специфичниот механизам на преработка, каде што исто како и кај учењето на мајчиниот јазик влијаат природните процеси. Освен овој примарен механизам како конкурентен се јавува уште еден механизам на решавање проблеми, но само првиот е во состојба да го овозможи учењето.

1.5. Хипотеза на дополнување (*модел на комплементација*) (*Нолд/ Динес*)

Оваа теорија нуди нов модел на учење на странски јазик поради недостатоците на сите претходни. Според оваа теорија при учењето на странски јазик од генетски условени причини прво доаѓа до израз

еден специфичен механизам на преработка, преку чие влијание се учат останатите делови на фонологијата, синтаксата и морфологијата. Како расте човекот така се развива, повторно генетски условено, еден нејазичноспецифичен механизам на преработка (овде особено значење има механизмот на решавање на проблеми) кој добива удел во процесот на учење на јазик до пубертетот. Тој е во врска со механизмот за учење јазици. Како резултат на тоа поврзување при учењето на фонологија, морфологија и синтакса доаѓа до промени во природниот редослед. Истовремено настануваат други видови на грешки поинакви отколку кај учењето на мајчиниот јазик. Настанатите меѓујазици упатуваат кон еден континуитет на меѓујазици со различни јазични варијанти, поаѓајќи од говор ориентиран кон формата, па сè до спонтан говор.

1. Дискусија

Сите претходно наведени хипотези и модели се противречни едни на други и се често критикувани, меѓу другото и бидејќи највеќето од нив користат само еден вид метод на истражување и не ги земаат предвид сите аспекти во доволна мера.

Контрастивна хипотеза е жестоко критикувана поради нагласување на интерлингвалниот трансфер, занемарувајќи го интралингвалниот трансфер, како и нејазичните варијабли (ставови, мотивации, средина, културни фактори и др.). Освен тоа со оваа теорија се пренагласува бихејвиористичката ориентираност и поимот трансфер/интрансференција. Таа ги поистоветува лингвистичките разлики со психолонгвистичките процеси, а во пракса постои недостаток од соодветни контрастивни елементи.

За да се примени Галпериновата хипотеза би било потребно да се воведат педагошка граматика која би овозможила прогрес од содржината кон формата (Heud, 1990). Доколку наставникот постојано бара од учениците когнитивна контрола во зборувањето тоа на повеќето ученици би им причинувало брз замор и загуба на желбата за изучување на странски јазик. Со постојаното размислување за особините, условите, операциите за самоконтрола се прекинува јазичниот континуитет кој е предуслов за автоматизација. Освен тоа, со постојаното фиксирање на внимание врз јазичната коректност учениците стануваат несигурни, почнуваат да се коригираат среде говор, што им претставува тешкотија и пречка во течноста при зборувањето. На тој начин се попречува комуникацијата многу повеќе отколку со грешката што ја направил.

Сите хипотези кои спаѓаат под теорија за психолонгвистичкиот механизам (идентитетската, мониторингната, инпутната и афективната-филтер

хипотеза) ги пренесуваат резултатите од истражувањата при изучувањето на странскиот јазик директно врз насоченото учење на странски јазик кај возрасните, без да ги земат предвид посебните услови на насоченото изучување на странски јазик (развиени можности за апстрахирање, желба за осознавање на правилноста на јазикот, ограничување кон времето што стои на располагање, неопходноста од добри граматички знаења за развивање на стратегиите за разбирање на ниво на реченица). Овие теории го негираат постоењето влијание на мајчиниот јазик врз изучувањето на странскиот јазик. А категориите на странскиот јазик најдобро се учат доколку на ученикот му се помогне да воспостави однос со категориите од мајчиниот јазик. Тврдењето дека насоченото учење на странски јазик по правило развива само репродуктивни компетенции, а ненасоченото учење води кон креативни компетенции ги занемарува конкретните ситуации и стадиуми на учење. Преку свесна активност не може да се заклучи дали станува збор за репродуктивност или за креативност. Некој ученик може свесно да ја повторува активноста (репродукција), но може да проба и некоја веќе позната операција со нов јазичен материјал (трансфер) што е креативен чин (Bausch & Kasper, 1979). Единствена причина за проблематиката на овие теории според Нолд/Динес (Nold & Dines, 1985) е што тие се ориентираат на процесот на учење, а не го подведуваат процесот на учење под психолингвистичките механизми кои се базираат на психичките способности на човекот. Истражувањата покажале дека поимот инпут не треба да се ограничува на „барање значење“, бидејќи јазичните елементи за кои не е свесен ученикот не се учат или се учат делумно. Развитокот се чини дека се одвива од јазично свесната кон спонтаната употреба на јазикот (Heyd, 1990).

И меѓујазичната хипотеза е недоволна од аспект на насочената настава, иако е доста плодносна и диференцијална, бидејќи ја запоставува спецификата на учење странски јазик. Таа се коси со динамиката на изучувањето на странскиот јазик која вклучува и враќање во наставата на особини кои во извесен временски период можат да изгледаат застарено.

И конкурентната хипотеза има свои негативни страни. Невролошки гледано нема основа да се тврди дека два механизам кои се занимаваат со две нешта (на пр. два јазика) си сметаат еден на друг. Многу поверојатно е дека тие зависат еден од друг и си помагаат. И пред пубертетот луѓето имаат изградено стратегии за решавање на проблемите кои имаат влијание врз изучувањето на странскиот јазик, па, кога може овој механизам да влијае, зошто да не и другите когнитивни стадиуми на развојот? Тоа што постојат разлики меѓу јазичните развитоци кај децата и возрасните се должи и на социјално-психолошките и афективните фактори, а не само на разликите

во условите за развој. Учењето на јазикот не смее да се поистоветува со изучувањето на фонологијата, морфологијата и синтаксата. Вокабуларот и негово значење се учат по пат на поврзување со општите когнитивни механизми.

За разлика од теориите на Крашен и Феликс кои оправдуваат настава што е блиска до природниот начин на учење (ова се однесува пред сè на комуникативна теорија) и кои се против прогресот во јазичниот материјал, когнитивната помош и многуте вежби, со моделот на комплементација се оправдуваат комуникативно и формално-јазично ориентираните методски постапки во наставата по странски јазик и се поврзуваат меѓусебно. Оваа теорија упатува кон значењето на афективните и социјално-психолошките фактори и кон погрешноста во тврдењето дека: 1) се запоставуваат формално-јазичните цели на учење 2) му се одзема правото на учителот за одговорно креирање на процесот на учење 3) се жртвуваат когнитивните постапки на учење за сметка на природниот комуникациски адаптивен процес 4) различните аспекти на јазикот (фонологија, морфологија, синтакса, лексика, семантика, прагматика) се третираат рамноправно во наставата, затоа што ништо во еден јазик не е еднакво, ниту е со еднакви можности за регулирање (Heyd, 1990).

Заклучок

Знаењето за процесите на учење на странски јазици, за позитивните и негативните фактори кои влијаат врз него е сè уште многу мало, па затоа тешко е да се донесат конечни заклучоци за наставата по странски јазик. Резултатите од поединечните истражувања и хипотезите што произлегуваат од нив кои во голема мера се поткрепени со набљудувања на ненасоченото учење на странски јазик, се противречни едни на други. Освен тоа, сите наведени хипотези користат еднострано истражување и ги запоставуваат другите аспекти, па не е можно да се изведат конечни заклучоци за наставата по странски јазик. Заеднички заклучок кој може да се изведе е дека не само децата туку и младите и возрасните можат да учат странски јазици и да постигнуваат успеси, иако по 30-тата година се јавуваат извесни тешкотии во учењето кои се базираат на биолошките промени. Особено се намалува нивната способност да имитираат, степенот на спонтанитет, брзината на учење и способноста за внимание, за меморија што пак се надополнува со зголемена прецизност во извршувањето на активностите.

Користена литература

- Bausch, K., & Kasper, G. (1979). Der zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen Hypothesen". *Linguistische Berichte*, 3-35
- Heyd, G. (1990). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford/New York etc.: Pergamon Press and Alemany Press
- Nold, G., & Dines, P. (1985). Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht. Spracherwerbsforschung zwischen Empirie und theoretischer Modellbildung. Bo N. Donnerstad, & A. Knapp-Potthoff, *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker* (стр. 259-269). Tübingen: Narr