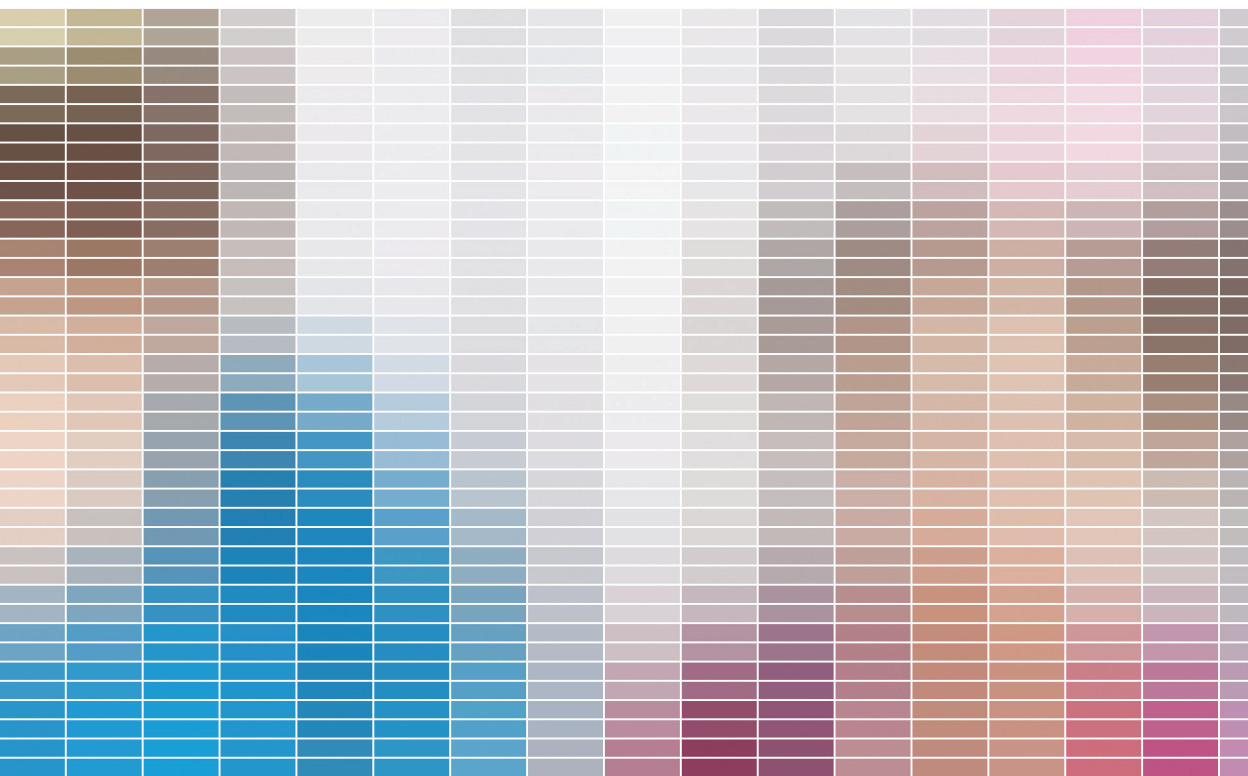


Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika

Okviri za uključivanje inojezičnih učenika
u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku



Agencija za odgoj i obrazovanje

NAKLADNIK

Agencija za odgoj i obrazovanje
Donje Svetice 38, 10000 Zagreb
www.azoo.hr

ZA NAKLADNIKA

Vinko Filipović, prof.
© Agencija za odgoj i obrazovanje

UREDNIK

Miroslav Mićanović

UREDнице ZBORNIKA

Marijana Češi, prof.
dr. sc. Lidija Cvikić
Sanja Milović, prof.

OBLIKOVANJE I SLOG

KaramanDesign
www.karaman-design.com

TISAK

Teovizija d.o.o.

ISBN 978-953-7290-31-3

CIP zapis dostupan u računalnome katalogu
Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu
pod brojem 814667

Pripremljeno u Agenciji za odgoj i obrazovanje

Tiskano u Hrvatskoj 2012.

Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika

Okviri za uključivanje inojezičnih učenika
u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku



Agencija za odgoj i obrazovanje

Zagreb, 2012.

Sadržaj

Uvod

<i>Marijana Češi i Lidija Cvikić</i>	
Uvodna riječ	11
<i>Marijana Češi i Sanja Milović</i>	
Projekt Strategije učenja i poučavanja hrvatskoga jezika kao inoga jezika.	15

I. dio: Okviri nastavne prakse

<i>Zrinka Jelaska</i>	
Ovladavanje materinskim i inim jezikom	19
<i>Lidija Cvikić</i>	
Nejezični čimbenici ovladavanja inim jezikom	35
<i>Marijana Češi</i>	
Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika.	43
<i>Karl Blüml</i>	
Iskustva u nastavi njemačkog kao stranog jezika i njemačkog kao drugog jezika u Austriji	51
<i>Silvia Jindra</i>	
Razvijanje interkulturalnih kompetencija u školskoj svakodnevnicu. – Kakav doprinos pruža obrazovanje nastavnika u Austriji	57
<i>Jasna Novak Milić</i>	
Međukulturalna komunikacijska kompetencija i inojezični hrvatski u okruženju hrvatske škole	61
<i>Marija Bošnjak</i>	
U razredu s inojezičnim govornicima	67
<i>Ljiljana Klinger</i>	
Pomozimo im da nauče hrvatski jezik – zakonski okviri.	73
<i>Ana Boban Lipić i Irena Vajdovčić</i>	
Primjer dobre prakse iz 18. gimnazije u Zagrebu	75

Senka Soldo

Uloga školskog pedagoga u radu s inojezičnim učenicima. 79

Martina Jalšovec

Izazovi u osmišljavanju i provedbi dodatne nastave
hrvatskog jezika za učenike koji nedostatno poznaju
hrvatski jezik – uloga pedagoga 83

Odluka o programu hrvatskoga jezika za pripremnu
nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju
ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik 87

Program hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu
za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju
ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik 89

II. dio: Iz nastavne prakse

Lidija Cvikić

U susretu s novom nastavnom praksom 117

Prvi kontakt s inojezičnim učenicima

Jasminka Salamon

Na početku upitnik 123

Jadranka Valek

Iz dnevnika učiteljice 127

Marija Trdić

Zapažanja učiteljice o inojezičnom učeniku 129

Uspješno uključivanje učenika u razredni odjel

Davorka Likarić

Dobra motivacija – put prema bržem učenju jezika 133

Ivana Domović

Interkulturalni pristup lektirnom djelu
»Šaljive narodne priče« 137

Zoran Čorkalo

»Pustinjski cvijet« 139

Lidija Cvikić

Višejezičnost i višekulturalnost –
aktivnost izrade jezičnoga portreta 141

Nastavne aktivnosti – razredna nastava

Ana Levačić

Mladen Pokić: »Naš brod« (interpretacija lirske pjesme) 147

Diana Jurčić Bakrčić

Igra asocijacije i tombola kao poticaji
za govorno izražavanje 151

Ljiljana Ovčar

»Kratka kiša« (obrađena imenica) 155

Nastavne aktivnosti – predmetna nastava

Teana Tomažin

Danas sam ja DJ (pristup nastavi jezika) 161

Biserka Draganić

Putovanje inojezičnog učenika
kroz mjesnu zavisnosloženu rečenicu 165

Maja Bašić

Igra trgovine 169

Marija Subašić

Učenica iz Kine čita Šenoine povjestice 173

Snježana Čubrilo

Profesorice, kada ćemo opet čitati lektiru?
(primjer pristupa lektirnom djelu) 175

Mirjana Blažičko

Zameten u prijevodu, ali nađen u kuharici. 179

Nastavne aktivnosti – srednja škola

Blaženka Čović

Nesigurne godine u nesigurnom jeziku
(primjer pristupima interpretacije lektirnog djela) 183

Dodaci

Popis literature	189
Bilješka o autorima	197
Popis sudionika projekta	201

Uvod

Uvodna riječ

Drage čitateljice i čitatelji!

Koliko smo se puta uvjerali da je rad s učenicima i nastava svakodnevnih izazov? Iznenadjenja i nepredvidive te neproživljene situacije učiteljska su stvarnost. Često nam pritom ne može pomoći naše iskustvo ili stečeno znanje, već se ponovno suočavamo s činjenicom koliko učiteljski posao iziskuje neprestanoga učenja, pronalaženja i otkrivanja rješenja za nepredvidivo u nastavi i radu s učenicima.

Stoga je pred vama knjiga koja je nastala kao rezultat projekta *Strategije učenja i poučavanja hrvatskoga jezika kao inoga jezika (2011./12.)*¹ koji su potaknuli učitelji i nastavnici hrvatskoga jezika tražeći pomoć u organizaciji i vođenju nastavnih aktivnosti za inojezične učenike. Na temelju različitih upita, poput npr. *U kojim je zakonima ili pravilnicima regulirana organizacija nastave i prijam inojezičnog učenika u školu? Koliko dodatnih sati hrvatskoga jezika tjedno treba imati inojezični učenik? Prema kojemu programu izrađujemo program za inojezičnoga učenika? Na koji način oblikovati aktivnosti za učenika koji ne razumije ni jednu riječ hrvatskoga jezika? Kojim se nastavnim materijalom mogu služiti? Kako ću ga ocijeniti, a nisam uspio realizirati program?* te potreba učitelja i nastavnika, osmišljeni su ciljevi projekta i sadržaj knjige koju držite u ruci.

Želja nam je bila da svaki učitelj razredne i predmetne nastave, nastavnik u srednjoj školi ili stručni suradnik koji treba poučavati inojezičnog učenika, pronađe bar neki od odgovora na pitanja koja se javljaju pri suočavanju sa zahtjevima i izazovima organizacije nastave za inojezičnog učenika. Stoga su urednice ove knjige prikupile tekstove sudionika (učitelja i predavača) projekta i na jednome mjestu objedinile onaj dio teorijskih i praktičnih iskustava i znanja o učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika koji može pomoći učiteljima u prvome susretu s inojezičnim učenicima.

Prvi dio knjige ***Okviri nastavne prakse*** čine poglavlja o teorijskim spoznajama na polju ovladavanja inim jezikom. Uz općeprihvaćene spoznaje nastale na temelju proučavanja ovladavanja različitim svjetskim jezicima te znanja iz područja primijenjene lingvistike, psiholingvistike, sociolingvistike, kao i teorije nastave stranoga jezika (glotodidaktike), u radovima se posebno naglašavaju spoznaje do kojih se

¹ Iscrpnije o projektu u sljedećem poglavlju.

došlo istraživanjem ovladavanja hrvatskim kao materinskim i inim jezikom. U navedenim se poglavljima navode i brojni konkretni primjeri, naročito oni iz nastavne prakse. Ovaj dio knjige objedinjuje znanja koja su sudionicima projekta prenijeli hrvatski i austrijski stručnjaci. Započinje poglavljem Zrinke Jelaska u kojemu se uspoređuju procesi usvajanja materinskoga jezika i ovladavanja inim jezikom, s mnogo primjera kako ovi procesi izgledaju kada je riječ o hrvatskome jeziku. Autorica vrlo jasno ističe glave sličnosti, ali i mnoge razlike koje je potrebno imati na umu kada se poučavaju inojezični govornici. Čimbenici koji utječu na ovladavanje jezikom brojni su, a na pojedine se, naročito one nejezične, može djelovati pravilnim pristupom u nastavi. O tome govori poglavlje Lidiye Cvikić. Učenje i poučavanje u sebi uključuju i služenje različitim strategijama. O tome koje strategije mogu pomoći učenicima, a koje učiteljima kada je riječ o inome jeziku, piše Marijana Češi. Poučavanje državnoga jezika kao drugoga i obrazovanje učenika na jeziku koji im nije materinski situacija je s kojom se odavno susreću mnogo europske zemlje i koje su na tome području postigle znatne rezultate. Stoga se njihovim spoznajama, praktičnim primjerima i pozitivnim iskustvima možemo poslužiti i u vlastitome radu da bi poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika bilo što uspješnije. Sretni smo što su svoja iskustva s nama na projektu pristali podijeliti austrijski stručnjaci i kolege, a o kojima pišu i u ovoj knjizi. Karl Blüml navodi iskustva u nastavi njemačkoga kao drugoga i stranoga jezika u Austriji, od početnih brojnih pitanja i prvih rješenja do suvremenih programa poučavanja njemačkoga. O interkulturalnome pristupu u nastavi, kao i važnosti temeljnoga obrazovanja učitelja u području interkulturalnosti i višejezičnosti, piše Silvia Jindra. Nakon austrijskih iskustava vraćamo se hrvatskoj nastavnoj svakodnevnici. Jasna Novak Milić objašnjava što je to međukulturalna komunikacijska kompetencija i na koji se način može i treba uključiti u nastavu jezika. S kojim se sve pitanjima i praktičnim poteškoćama u organizaciji i provedbi nastavnoga procesa susreće nastavnik hrvatskoga jezika kada u rad treba uključiti inojezičnoga učenika piše Marija Bošnjak, a na temelju plodnoga vlastitoga iskustva daje i brojne korisne savjete. O uključivanju inojezičnih učenika u nastavu iz perspektive ravnatelja, pedagoga i drugih stručnih suradnika, uz navođenje temeljnih zakonskih odrednica, govori se u poglavljima čije su autorice Ljiljana Klinger, Ana Boban Lipić i Irena Vajdovčić, Senka Soldo i Martina Jalšovec.

Drugi dio knjige ***Iz nastavne prakse*** sadrži osvrte i iskustva učitelja i nastavnika – sudionika projekta koja su nastala prije, tijekom i nakon njihova sudjelovanja na projektu. O sadržaju navedenih tekstova, teo-

rijskoj podlozi pojedinih aktivnosti, kao i o njihovu značenju u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika može se saznati više iz uvoda u drugi dio ***U susretu s novom nastavnom praksom*** Lidiije Cvikić. Na kraju knjige otisnut je nastavni plan i program za pripremnu nastavu hrvatskoga jezika za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik te popis svih sudionika projekta.

Svjesni smo činjenice da je malo radova učitelja i nastavnika o nastavnoj praksi, stoga je ovo jedan doprinos tome. U ljudskoj je prirodi da čovjek najviše vjeruje onome tko je u istoj situaciji, tko radi isti posao ili je iste struke. Zato, osjetite li nemoć ili ne znate kako biste poučavali ili pomogli svojem inojezičnom učeniku, vjerujemo da će vam barem jedan od ovih tekstova pomoći u pronalaženju rješenja.

Urednice

Projekt Strategije učenja i poučavanja hrvatskoga jezika kao inoga jezika

Projekt *Strategije učenja i poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika* (2011–2012) organizirala je i provela Agencija za odgoj i obrazovanje u suradnji s *K-education* projektnim uredom u Zagrebu koji djeluje po nalogu Saveznog ministarstva nastave, umjetnosti i kulture Republike Austrije. Pokrovitelji projekta bili su Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske i Gradski ured za obrazovanje, kulturu i šport Grada Zagreba.

Važnost i potreba za ovakvim stručnim usavršavanjem proizlazi iz činjenice da je svakim danom sve veći broj inojezičnih učenika, a pretpostavlja se da će ulaskom Republike Hrvatske u EU taj broj i rasti, koji se uključuju u hrvatski odgojno-obrazovni sustav na svim razinama, a većina današnjih učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja tijekom inicijalnog obrazovanja nije imala prilike upoznati se s načinom na koji inojezične učenike valja uključivati u sustav i kako ih poučavati. S obzirom na to da projektni pristup naglašava važnost timskog rada na razini škole i skupina sudionika na Projektu zrcalila je to načelo te su sudionici bili predstavnici učitelja razredne nastave, učitelji i nastavnici hrvatskoga jezika, stručni suradnici i ravnatelji. Još je jedna od karakteristika sudionika bila ta da već imaju iskustvo rada s inojezičnim učenicima te da trenutno imaju inojezične učenike u svojoj učionici i školi.

Rad, učenje i izmjena iskustava sudionika Projekta o nastavi hrvatskoga kao inoga jezika osmišljena je prema modelu iskustvenoga učenja u četiri dvodnevna modula. O procesu ovladavanja hrvatskim jezikom kao inim govorili su hrvatski stručnjaci, a predstavljena su i austrijska iskustva u poučavanju inojezičnih učenika. Učitelji, nastavnici i stručni suradnici imali su prilike iznijeti svoja iskustva iz prakse koja su imali prije uključivanja u Projekt. Na modulima su provedeni različiti interaktivni oblici rada sudionika u kojima su mogli reflektirati prethodna iskustva iz nastavne prakse te iskustva stečena tijekom rada u radionicama, izmijeniti ih međusobno i s predavačima te razvijati, osvještivati i stjecati generičke i stručne kompetencije. Svaki novi modul započeo je osvrtnom sudionika na primjenu spoznaja stečenih tijekom projekta u svakodnevnoj praksi. Važno je naglasiti da su sudionici projekta osvijestili da je inojezičnim učenicima potrebna prije svega ljudska, a potom i profesionalna podrška svih subjekata odgojno-obrazovnog sustava (odraslih i njihovih vršnjaka). Već se tijekom

Projekta moglo zaključiti da uz takvu podršku učitelja i primjenom novih pristupa oblikovanju nastavnih aktivnosti učenici bolje i brže savladavaju jezične i kulturne prepreke te da je upravo njihova dvojezičnost (ili višejezičnost) posebnost koja obogaćuje jednojezične (monolingvalne) sredine. Hrvatskim učenicima koji u svojem razrednom okružju imaju suučenika koji je pripadnik druge kulture, nacije i svjetonazora, koji govori drugim jezikom, to je bogatstvo i premostnica u procesu uključivanja u današnju europsku društvenu, kulturno-olološku i gospodarsku svakodnevicu i budućnost.

Dva su važna postignuća ovoga projekta. Prvo je činjenica da je trideset sudionika, učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja osposobljeno za primjenu različitih strategija učenja i poučavanja inojezičnih učenika, da su stekli znanja i vještine uključivanja inojezičnih učenika u odgojno-obrazovni proces te da svoja znanja i iskustva mogu podijeliti i prenijeti drugim učiteljima i nastavnicima na školskoj, županijskoj i državnoj razini.

Drugo je važno postignuće knjiga koju imate u ruci. Njezina je ponajveća vrijednost u tome što su u njoj objedinjene teorijske spoznaje i njihova praktična provedba. Naime, tekstovi o iskustvima iz svakodnevne nastavne prakse rezultat su samostalnog rada sudionika projekta u razdobljima između modula projekta te zrcale novostečena znanja i njihovu primjenu u praksi. Vjerujemo da će ona biti od koristi svim odgajateljima, učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima, ravnateljima osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova koji već rade s inojezičnim učenicima ili će se s njima tek susresti u svojoj praksi.

Navedena su postignuća ujedno i dokaz o uspješnosti provedenoga stručnoga usavršavanja te potvrda učinkovitosti njegove metodologije, što su potvrdili i rezultati vrednovanja samih sudionika projekta. Jedan je od uspješnih načina učenja odraslih upravo onaj koji omogućuje osvješćivanje svih prednosti i mana nastavnoga procesa te vodi k profesionalnom razvoju učitelja i nastavnika radi poboljšanja nastave za lakše i kvalitetnije postizanje uspjeha učenika.

I na kraju, željele bismo se još jedanput zahvaliti svima onima koji su pomogli da se Projekt uspješno provede.

Voditeljice projekta

I. dio

Okviri nastavne prakse

Zrinka Jelaska

Ovladavanje materinskim i inim jezikom

1. Uvod

Usvojiti jedan jezik znači usvojiti sve njegove razine: značenjsku (semantičku), rječničku (leksičku), izraznu (fonološku), i to u govorenju (fonetika) i pisanju (grafetika), obličnu (morfološku), rečeničnu (sintaktičku), uporabnu (pragmatičku) i društvenojezičnu (sociolingvističku), i to u osobnomu životu, javnomu, obrazovnomu i poslovnomu (ZEROJ 2007). Sve to govornik mora moći brzo, glatko i točno rabiti u pismu i govoru kako mu sporazumijevanje ne bi bilo otežano.

Jezik se usvaja na temelju jezičnih djelatnosti, od kojih su slušanje i govorenje dvije osnovne i univerzalne. Sva djeca na svijetu, bez obzira na jezičnu darovitost ili inteligenciju, mogu posve ovladati svojim (jedinim) materinskim jezikom koji je i glavni jezik sporazumijevanja društva u kojemu žive, ako nisu spriječeni nedostatkom osnovnih sposobnosti (npr. gluhoćom) ili okolnostima (npr. nedostatkom prilike za razgovor). Na materinskomu jeziku nije potrebno učiti slušati i govoriti, u što je uključeno i razgovaranje, kako bi se postalo izvornim govornikom, nego ga djeca usvajaju na temelju svojih urođenih sposobnosti i jezičnoga iskustva u izravnomu sporazumijevanju. Ako djeca nisu jednojezični govornici, nego dvojezični jer od početka istovremeno usvajaju dva jezika i oba su im jednaka u položaju sredstva sporazumijevanja, ona imaju dva materinska jezika koja su im međusobno sumaterinski jezici.

Ako mu je jezik obitelji, uže ili šire jezične zajednice u kojoj živi različit od glavnoga ili službenoga jezika društva, posebno države u kojoj žive (može ih biti i više od jednoga), djetetov jezični razvoj neće biti jednostavan i neće nužno potpuno ovladati i jednim i drugim jezikom. Isto tako ako neki jezik samo uči u školi, bez obzira na to koliko dugo i kakvim metodama, neće njime nužno potpuno ovladati. Ovladavanje inim jezikom (stranim, drugim, nasljednim) neka obilježja dijeli s ovladavanjem materinskim jezikom koji je prvi i glavni jezik neke osobe, ali druga ne. Tehnološki napredak u najnovije vrijeme omogućuje uočavanje da odrasli učenici nekoga jezika obrađuju jezik jednako ili slično kao i izvorni govornici (npr. Dobravac, Cvikić, Kuvač-Kraljević 2011). No druga istraživanja pokazuju i razlike u ovladavanju materinskim i inim jezikom pa prema tomu postoje i različiti stavovi i teorije

o tomu koliko se ovladavanje materinskim koji je prvi i glavni jezik i inim jezicima razlikuju. Očito je glavna razlika u usvajanju materinskoga i svih ostalih jezika uvjetovana dobi kao bitnim činiteljem (dječji je mozak plastičniji od mozga odraslih, a ona manje znaju o svijetu i o jeziku nego starija djeca i odrasli) i činjenicom da djeca koja uče ini jezik već imaju jedan jezik koji je sredstvo njihova sporazumijevanja, istraživanja, poimanja stvarnosti. U ovomu će se poglavlju najprije navesti obilježja prototipnoga jednojezičnoga ovladavanja materinskim jezikom, a spomenut će se i rjeđi slučajevi kada djeca istovremeno ovladavaju dvama jezicima kao materinskima i postaju uravnoteženo dvojezični govornici. Potom će se govoriti o različitim inim jezicima i obilježjima njihova ovladavanja. Na kraju će se navesti sličnosti i razlike u ovladavanju materinskim i inim jezicima.

2. Ovladavanje materinskim jezikom

Usprkos današnjoj sve većoj višejezičnosti, prototipno je dijete jednojezično dijete. Dijete svoj materinski jezik usvaja od samih svojih početaka, i prije rođenja (npr. Jelaska 2009) tijekom djetinjstva i mladosti. Čini to spontano i nesvjesno, što se naziva *usvajanjem*, a jezik kojemu su djeca pri tomu izložena naziva se u odnosu na njegovo usvajanje *jezičnim unosom* (npr. Cvikić 2008). Od četvrte i pete godine često usvaja i više od jednoga idioma svojega jezika. Naime, tada se u krajevima gdje govornici jednoga jezika govore različitim idiomima samostalno može susretati i s govornicima drugih dijalekata, u parku, u predškolskim ustanovama, a često dotad susreće i standardni jezik, slušajući ga na radiju, gledajući crtane i druge dječje filmove serije, a katkad i u razgovoru s odraslim govornicima drugih zavičajnih idioma. Ako te druge idiome i ne proizvodi, tj. govori, prijamno njima vlada, razumije ih bar donekle. Od početka školovanja djeca dalje usvajaju svoj obiteljski ili zavičajni idiom, ali u školi usvajaju i uče standardni idiom svojega materinskoga jezika. *Učenje* jezika znači svjesno, namjerno, s vidljivim trudom da ovlada jezikom u različitim nastavnim situacijama, uključujući i samoučenje. Kako je školovanje obavezno i jezik se poučava i uči u školi, sva djeca uče više idioma svojega jezika, i to bar jedan govoreni (školski, obrazovni) i pisani (standardni), pa su sva djeca na neki način dvojezična ili višejezična, stručnjaci to nazivaju okomitom dvojezičnošću (npr. Pavličević-Franić 2011).

Tijek jezičnoga razvoja – Djeca se tijekom razvoja razlikuju po svojim jezičnim obilježjima (nekoj na početku rječnik više obiluje imenicama, drugoj glagolima), a njihov se razvoj razlikuje i u odnosu na obilježja jezika koji usvajaju (npr. kondicional se u engleskomu prije i brže usva-

ja od kondicionala u hrvatskomu). Međutim, bez obzira na pojedinačna obilježja i jezik kojemu su izložena, sva djeca tijekom jezičnoga razvoja prolaze različitim razdobljima od kojih su neka prijelomna. Osnovama svojega jezika dijete ovladava do 3 godine života (npr. Kuvač-Kraljević, Palmović 2009). Osjetljivo razdoblje za fonologiju završava oko 6–7 godine, što znači da dotad može savršeno usvojiti glasove, naglaske, intonaciju svojega jezika, a od tada često više ne. Osjetljivo razdoblje za gramatiku, posebno morfologiju i morfosintaksu završava oko 11–12 godine, što znači da dotada u hrvatskome ovladava gramatičkim kategorijama kao što su padež, broj, rod, vid, stupanj, određenost itd. i rabi ih u rečenicama pravilno i bez svjesnoga nadgledanja. Tijekom ostatka školskoga razdoblja sve bolje proizvodi složene jezične strukture, obogaćuje rječnik (za koji jedino ne postoji završetak osjetljivoga razdoblja tijekom jezičnoga razvoja, nego su njega svi sposobni usvajati dok im to opće sposobnosti dopuštaju, znači i u starosti), ovladava različitim funkcionalnim stilovima, jezičnim registrima, pragmatičkom sposobnošću.

Ovladavanje pisanim jezikom – Za razliku od slušanja i govorenja, čitanje i pisanje nisu osnovne, nego drugotne jezične djelatnosti, i nisu univerzalne – većina jezika koji danas postoje na svijetu nema pisani oblik. K tomu čitanje i pisanje nisu djelatnosti koje se usvajaju samom izloženošću jezičnomu unosu, njima je potrebno izravno poučavati. Stoga se njima ovladava učenjem, tek djelomično, posebno nakon početnoga poučavanja i učenja, usvajanjem, pri čemu se kao konačnomu cilju teži tomu da budu usvojene. Čitanje i pisanje kao jezične djelatnosti još se po nečemu razlikuju od govorenja i pisanja – njima se (u načelu) poučava na standardnomu idiomu kojim se, za razliku od obiteljskoga ili zavičajnoga, ne ovladava (samo) spontano i nesvjesno, nego ga je potrebno (i) učiti. Stoga pisani jezik nije samo različita vrsta jezične djelatnosti, nego i različita vrsta idioma. Neka su istraživanja pokazala (Dabrowska 2008) da pismenost izravno utječe i na ovladavanje gramatikom jer se s pojedinim jezičnim obrascima govornici sreću samo u pisanomu jeziku. Čitati i pisati obično se počinje učiti u osnovnoj školi, katkad nešto ranije u predškolskim ustanovama (koje se katkada zovu i malim školama).

Izravno, svjesno i nesvjesno znanje (hrvatskoga) jezika – Kad im završi jezični razvoj, što se događa tijekom školovanja, osobe koje se i dalje materinskim jezikom redovito služe kao glavnim i jedinim jezikom sporazumijevanja, prototipni su izvorni govornici svojega jezika. Imaju izravno znanje hrvatskoga jezika, što znači da su sposobni raščlanjene hrvatske gramatičke i leksičke jedinice spajati i proizvoditi nove izreke, npr. *svidi mi se, svidam mu se, svidi joj se* (Jelaska 2005). Dru-

gim riječima, vladaju i prijamnim znanjem, sposobni su brzo i točno obrađivati primljene tekstove (slušati i čitati), i proizvodnim znanjem hrvatskoga, sposobni su točno i tečno proizvoditi izričaje na svojem materinskomu jeziku (govoriti i pisati). Izravno znanje jezika ne znači da su ga svjesni i sposobni objasniti kojim pravilima to čine. Zapravo im je većina znanja o hrvatskomu jeziku nesvjesna, ne mogu pravila jasno oblikovati, u umu ili riječima, posebno fonološka znanja (npr. glasovne promjene u hrvatskome), sintaktička znanja (npr. red zana-glasnica u hrvatskome), mnoga morfološka (npr. nastavci u genitivu množine u hrvatskome) i druga.

Međutim, u Hrvatskoj se u školskim programima iz predmeta Hrvatski jezik omogućava usvajanje jezika poticanjem jezičnih djelatnosti i poučava jezičnim vještinama, ali se i izravno poučava metajeziku, posebno gramatici, osvještava se njihovo izravno znanje. Stoga izvorni govornici hrvatskoga imaju ne samo *izravno* znanje, prijamno i proizvodno znanje koje stječu usvajanjem svojega materinskoga jezika, nego do određenoga stupnja imaju i *svjesno* jezično znanje koje stječu učenjem – mogu ga oblikovati u umu i izraziti riječima. Na primjer, mogu objasniti značenje riječi *trešnja* kao slatko voće crvene boje koje dozrijeva u proljeće i početkom ljeta, ima peteljku i raste u obliku dviju spojenih kuglica (pa se može staviti iza uha kao naušnice) ili riječi *razgovarati* kao govoriti s nekim o zajedničkoj temi ili temama, nadovezujući se jedno na drugo, tako da malo govori jedno dok drugo sluša, a onda drugo dok prvo sluša. Mogu izreći i neka gramatička znanja kojima su poučavana, npr. o rodu: većina imenica muškoga roda završava završava konsonantom (ili zatvornikom), ženski rod većinom završava glasom *-a*. U izravnome i svjesnome znanju jezika hrvatskih govornika katkada se ogleda i razlika u poznavanju hrvatskoga jezika (bilo kojega njegovoga organskoga idioma) i hrvatskoga standardnoga jezika. Naime, kod izvornih je govornika hrvatskoga jezika izravno znanje hrvatskoga jezika veće od njihova svjesnoga znanja, npr. znaju da je pravilno reći *Ja sam mu je dao*, a ne *Ja mu sam je dao*, premda ne znaju da je razlog taj što nenaglasnica u dativu mora doći prije nenasaglasnice u akuzativu.

Međutim, zbog načina kako se hrvatski tradicionalno poučavao i još se i dalje poučava u školama, katkada je svjesno znanje hrvatskoga *standardnoga* jezika veće od izravnoga znanja standardnoga jezika. Primjerice, činjenica da netko tko zna izreći kako se tvori futur drugi ne mora biti sposoban u pisanju, posebno u govorenju, točno ga proizvesti. Tako danas mnogi kajkavski školarci znaju točno navesti pravilo uporabe futura drugoga, pa ipak proizvode rečenice poput *Ako ću doći*,

onda ću vidjeti. Za njih bi se reklo da nemaju dovoljno izravnoga znanja *standardnoga* hrvatskoga jezika, katkad se kaže da imaju znanje o jeziku (metajezično znanje), ali ne znanje jezika (izravno znanje). To pokazuje da svjesno jezično znanje nije nužno povezano s izravnim.

Materinski jezik i poučavanje – Materinski jezik djeca usvajaju određenim tijekom koji se sastoji od razvojnih faza, a njih nije moguće preskočiti ili izbjeći (npr. Jelaska 2005).

Stoga tijekom usvajanja materinskoga jezika djecu nije potrebno poučavati jer neće moći početi samostalno točno proizvoditi oblike koji su standardni u jeziku odraslih prije nego što sazriju za to. Primjer može biti posvojnost. Djeca posvojnost u hrvatskomu najprije izražavaju prijedlogom *od* uz genitiv, npr. *od ptice*, *od Luke* (on sadrži znatno manje obličnih promjena, za razliku od pridjeva koji se tvori različitim sufiksima i sklanja ovisno o rodu posjednika i posjedovanoga, npr. *Dorina lopta*, *slonov trag*, *Lovrina maca*, *kravin rep*, *Franov auto*). Kad posvojnost počnu izražavati posvojnim pridjevom, djeca to na početku češće čine kada je posjednik ženskoga roda i kada je označen imenicom koja je česta u njihovu svakodnevnomu životu, npr. *bakina soba* (Lice, Radić 2010). Zamjenice se pojavljuju tek poslije, i to najprije posvojne, *moj*, *tvoj*, a tek potom povratno-posvojna *svoj*. Ono jednostavno ne može rabiti ni zamjenice općenito (v. npr. Josipović-Smojver 2007), ni posvojne zamjenice prije nego što dođe do određene razvojne faze, a još manje povratno-posvojnu, bez obzira na pouke, nagrade ili pogrde.

Jezični razvoj ima svoj tijek i katkada se može činiti da dijete nazaduje, da griješi u onomu što je prije znalo, a ono zapravo napreduje. Primjer je takva jezičnoga razvoja u hrvatskomu slijed *jedu* – *jedeju* – *jedu* (i kod djece koja to nisu čula u okolini poput kajkavske). U navedenomu je primjeru prvi *jedu* dio ograničenoga dječjega rječnika ranije faze u kojoj ponavlja oblik koji je čulo, dok *jedeju* označava napredniju fazu budući da je dijete počelo samo proizvoditi oblike pomoću osnove i nastavka (preopćavanjem pravila da se na oblik trećega lica jednine poput *spava* stavlja nastavak *-ju*), a drugi *jedu* najnaprednije faze jer je dijete uočilo da neki glagoli imaju drugačiji oblik. Ispravljanje nije samo nepotrebno, štoviše nepoželjno jer je često i štetno, a posljedice poučavanja tim dvama jezičnim djelatnostima mogu biti jednostavno ili višestruko štetne – da dijete stekne loše iskustvo s ispravljanjem jezika, s razgovaranjem, s poučavanjem i drugo, u konačnici i da odbije razgovarati ili bar nerado razgovara s osobama koje imaju autoritet (katkad posljedice mogu biti mucanje ili govorni poremećaji). Dakle, pomoć u usvajanju materinskoga idioma znači da dijete treba izložiti najpogodnijemu jezičnomu unosu i da mu treba omogućiti da se što

više služi jezičnim djelatnostima kako bi mu se jezična sposobnost do kraja razvila. Bez slobodnoga slušanja, govorenja, razgovaranja, pisanja i čitanja dijete tijekom jezičnoga razvoja neće dovoljno ovladati jezikom (npr. Pavličević-Franić 2005).

Dvojezično ovladavanje materinskim jezicima – Za razliku od jednojezične djece, koja usvajaju dva ili više idioma materinskoga jezika, neka djeca od najranije dobi usvajaju dva jezika, npr. u Hrvatskoj hrvatski i slovački ako im je otac Slovak ili hrvatski i engleski ako im je otac Australac, hrvatski i grčki ako im je majka Grkinja. Takva djeca mogu oba jezika potpuno usvojiti i postati uravnoteženi dvojezični govornici koji svakim od svoja dva jezika vladaju kao izvorni govornici, posebno ako se osigura da im se razvijaju sve jezične djelatnosti u oba jezika, što se postiže među ostalim i dvojezičnim školovanjem ili školovanjem na oba jezika. U tome bi slučaju, kada se razmatra razvoj hrvatskoga jezika, o njima trebalo govoriti kao o izvornim hrvatskim govornicima, a oba se njihova jezika nazivaju materinskim ili sumaterinskim jezicima (v. Jelaska 2005). Treba ipak napomenuti da jezični razvoj čak ni uravnoteženo dvojezične djece nije jednak razvoju jednojezične djece kojima je materinski jezik istovremeno i prvi i jedini i glavni jezik tijekom cijeloga razdoblja ovladavanja jezikom (npr. Medved Krajnović 2010) jer se njihova jezična komunikacijska sposobnost treba promatrati u cjelovitosti, uključivanjem obaju jezika (Grosjean 1989).

3. Ovladavanje inim jezikom

Dvojezičnim se djetetom (ili višejezičnim) u novije doba naziva svako dijete koje bar u nekoj mjeri vlada nekim inim jezikom. Naime, većini dvojezične djece oba jezika nisu uravnotežena, nego je jedan jači, nadmoćniji, a drugi slabiji. Uspjeh u ovladanosti drugim jezikom, uključujući bilo koji jezik koji nije jedini i glavni materinski jezik ovisi ponajviše o okolnostima kako jezikom ovladavaju i položaja koji svaki od jezika u društvu zauzima (v. Hržica, Padovan, Kovačević 2011), ali i mnogo čemu drugomu. U uobičajenim okolnostima u navedenim primjerima dvojezične hrvatsko-slovačke, hrvatsko-engleske i hrvatsko-grčke dvojezičnosti hrvatski će ipak biti nadmoćniji od dva jezika. Bez posebnoga truda jedino engleski ima priliku biti ravnopravan hrvatskomu, i to ne u najranijoj dobi, nego kasnije zbog velikoga društvenoga ugleda, sveprisutnosti engleskoga na filmu, u glazbi, informatici, medijima itd. pa je on na neki način drugi jezik u životu mnogih ljudi, posebno u zapadnim zemljama. Za razliku od toga, hrvatski slovensko-hrvatskoga djeteta čija je majka Hrvatica, a ono živi u Sloveniji, bit će najvjerojatnije podređen slovenskomu. No čak i kad nisu sasvim

uravnoteženo dvojezična, takva djeca u povoljnim jezičnim okolnostima imaju različite prednosti.

Razlika između svjesnoga i izravnoga znanja o kojoj se govorilo u prethodnom poglavlju još je vidljivija u inomu jeziku. Oni koji uče neki jezik kao ini u pravilu imaju veće svjesno od izravnoga znanja. Naime, oni ne posjeduju izravno znanje jezika kojim ovladavaju, nego svjesno znanje trebaju automatizirati. Primjerice, svaki će izvorni govornik hrvatskoga jezika od riječi *ja*, *jabuka*, *jesti* sastaviti gramatički pravilnu rečenicu *Ja jedem jabuku* kad i ne zna da je oblik *jabuku* akuzativ, a to mu omogućuje izravno znanje hrvatskoga jezika. Neizvorni govornik, učenik hrvatskoga kao inoga jezika, nema neizravnoga znanja koje bi mu u tome pomoglo, on mora naučiti da u rečenici *Ja jedem...* treba upotrijebiti upravo oblik *jabuku*, a ne *jabuci*, *jabukom* ili *jabuka*. Samo na temelju svjesnoga znanja o tome koji se oblici riječi kada upotrebljavaju inojezični govornik može proizvesti gramatički pravilnu rečenicu. Bit će potrebni mjeseci da mu se ta pravila automatiziraju! A kada se to i dogodi, i dalje mu se može dogoditi da neku novu, rijetku riječ ili riječ koja se mijenja po posebnijim pravilima netočno upotrijebi, npr. *Na moru ću biti sa obitelji*. U slučajevima u kojima netko ini jezik usvaja, a nije ga učio, ne mora imati svjesno znanje jezika – kad i zna kako se nešto kaže, ne zna i zašto, po kojim pravilima. Kao što je rečeno, ako netko usvaja hrvatski kao ini jezik, to ne znači da će svi njegovi iskazi biti gramatički pravilni, posebno ako ga prestane rabiti prije razdoblja automatizacije, ili ga počne usvajati nakon toga razdoblja.

3.1. Ini jezici

Svojstvo je govornika inih jezika da imaju neka neizravna znanja, npr. u hrvatskome izraze poput *dragomije* prikladno rabe, ali ih doživljavaju kao nedjeljivu cjelinu, a k tomu neki od njih imaju više svjesnoga znanja nego izravnoga, drugi više izravnoga nego svjesnoga, ali samo u pojedinim jezičnim djelatnostima.

Strani jezik – Prototipni je strani jezik jezik koji se uči, u školi ili na tečajevima, nakon usvojenoga materinskoga, npr. francuski Hrvatima u Hrvatskoj. Oni koji hrvatskim vladaju kao stranim jezikom, na najrazličitijim razinama jezičnoga znanja, obično podjednako vladaju svim jezičnim djelatnostima, imaju određenu razinu znanja o jeziku. U odnosu na većinu pristupa poučavanju hrvatskomu kao stranomu jeziku, obično su bolji u prijamnim djelatnostima (slušanje, čitanje), nego u proizvodnim (govorenje, pisanje), što se posebno očituje u tečnosti i razgovaranju jer su ga više učili nego se njime služili, a često imaju viši stupanj jezične svjesnosti nego izravnoga znanja. Stupanj

jezične svjesnosti kod govornika koji uče hrvatski kao strani jezik očituje se u tome da znaju pojedina gramatička pravila, no ista pravila ne upotrebljavaju u sporazumijevanju. Stoga je u nastavi stranoga jezika, pa tako i hrvatskoga, potrebno naročitu pozornost posvetiti uvježbavanju uporabe jezičnih struktura u sporazumijevanju, a ne samo napametnomu učenju gramatičkih pravila.

Drugi jezik – Prototipni je drugi jezik jezik širega društva kojim se (obično) ovladava nakon usvojenih osnova materinskoga jezika ili kasnije, ili su pak njemu govornici manje izloženi od početka usvajanja, a sustavno su mu izloženi početkom školovanja. Stoga znaju imati poteškoća na početku školovanja, što se u Hrvatskoj događa pripadnicima različitih manjinskih jezika koji se s hrvatskim, posebno standardnim idiomom, susreću tek ulaskom u školu, npr. neki romski govornici koji tek donekle znaju, uglavnom prijamno, međimurske dijalekte. Te se teškoće mogu protegnuti i dalje ako im je drugi jezik samo školski jezik, jezik obrazovanja, ali ne i jezik kojim se dovoljno služe izvan nastave, posebno ako se školuju na svojem jeziku, a znanje hrvatskoga stječu samo na nastavi Hrvatskoga jezika, npr. Mađarima u mađarskim selima Baranje (više Cvikić, Tomek 2003). Stoga raspon ovladanosti hrvatskim onih kojima je hrvatski drugi jezik može biti vrlo različit (Jelaska, Cvikić 2009): od onih kojima se teško uočava (u uobičajenim situacijama možda i ne) da im je hrvatski drugi jezik jer djeluju gotovo kao izvorni govornici do onih koji tako slabo vladaju hrvatskim da im je on na razini stranoga jezika, posebno ako im je nadmoćan okolinski jezik neki nestandardni hrvatski idiom, poput međimurskih dijalekata.

Nasljedni jezik – Prototipni je nasljedni jezik jezik koji se usvaja u obitelji ili užoj jezičnoj zajednici, useljeničkoj ili manjinskoj, ali je podređen glavnomu jeziku i nije dovoljno razvijen u svim jezičnim djelatnostima. Često se događa da je on jedini materinski jezik u najranijemu djetinjstvu koji poslije susreta s glavnim jezikom širega društva biva potiskivan na drugo mjesto (otprilike do četvrte-pete godine za prvo dijete u obitelji, kod drugoga, trećega i ostale djece često sve ranije jer im stariji brat ili sestra govore okolinski), posebno od početka školovanja, ili jedan od dva ravnopravna, sumaterinska jezika koji gubi ulogu cjelovitoga sredstava sporazumijevanja kada se ovlada pisanim oblikom drugoga sumaterinskoga jezika, a njime ne, ili bar ne dovoljno, pa ostaje samo razgovorni jezik, sveden na razinu svakodnevnoga sporazumijevanja bez obrazovne ili službene uloge, npr. hrvatski u Austriji ili Australiji. Prototipni je nasljedni govornik onaj tko je usvojio govorni jezik, vlada nekim njegovim organskim idiomom, vrlo rijetko standardnim, a pisanim jezikom ne vlada ili vlada slabije, posebno

vještinom pisanja (npr. Cvikić, Jelaska, Kanajet-Šimić 2011). Oni koji hrvatskim vladaju kao nasljednim jezikom od proizvodnih djelatnosti često vladaju samo govorenjem, a u njemu zbog okolnosti jezičnoga razvoja obično nemaju dovoljno izravnoga znanja, a nije rijedak slučaj da im je hrvatski jezik samo djelomično, odnosno nepotpuno usvojen, što se naročito ogleda u gramatičkoj točnosti izražavanja. Ako donekle i vladaju pisanjem, obično im je razina sporazumijevanja govornim jezikom znatno viša od pisanoga, a nemaju dovoljno svjesnoga znanja o jeziku (ako ga nisu redovito dulje učili u školi). Stoga je dijete koje se kao nasljedni govornik hrvatskoga jezika uključuje u školu u Hrvatskoj u različitu položaju od djeteta koje tek počinje učiti hrvatski jezik, bilo zato što mu je strani jezik pa se s njime po prvi put susreće (što je slučaj s useljeničkom djecom), a dotad se služilo samo svojim materinskim jezikom, bilo zato što je hrvatski dotad samo povremeno slušalo u nekim društvenim situacijama, ali njime nije govorilo ili je vrlo malo govorilo (što je slučaj s nekim govornicima hrvatskoga kao drugoga jezika, npr. nekom mađarskom ili romskom djecom). Nasljednoga će govornika najčešće biti potrebno poučavati standardnomu jeziku, pisanju te nastojati poboljšati *točnost* njegovoga izražavanja jer je *tečnost* vrlo često na visokome stupnju.

Poseban su slučaj govornici čiji je glavni jezik vrlo srodan jezik hrvatskomu, npr. srpski, bošnjački, pa i slovenski ili slovački, koji u visokomu stupnju razumiju hrvatski, mogu se katkad i do visokoga stupnja sporazumijevati i govorom, ali s povremenim nedostatkom izravnoga znanja i u primanju i u proizvodnji jer se oslanjaju na sličnost i u slučajevima lažnih parova (npr. Gulešić-Machata, Jelaska 2010).

4. Usporedba ovladavanja materinskim i inim jezikom

Ovladavanje materinskim i inim jezikom ima neka zajednička obilježja, neka su slična, ali neka su posve različita jer su djeca (kao i odrasli) koji usvajaju ini jezik već usvojila jedan jezik kojim se mogu izražavati i sporazumijevati, bar do određenoga stupnja.

4.1. Sličnosti u ovladavanju materinskim i inim jezicima

Proučavanja pokazuju neke sličnosti: u ovladavanju inim i materinskim jezikom postoje opće, univerzalne jezične opažajne i proizvodne ograničenosti, jezik kojemu je dijete izloženo utječe na njegovo jezično primanje i njegovu jezičnu proizvodnju.

Važnost unosa – Djeca i u materinskomu i u inomu jeziku usvajaju jezična znanja šira od podataka koje su dobili izloženošću jeziku, tzv.

jezičnim unosom. To znači da ona na temelju unosa primaju jezik, obrađuju ga i proizvode posve nove iskaze koje nikada nisu čula.

Usvajanje i učenje – Jedan dio ovladavanja jezikom očituje se kao usvajanje, što znači da je nesvjesno, tim više što se ranije usvaja, dok se drugi dio očituje kao učenje, posebno u ovladavanju pisanim jezikom. Iako se pokazalo da oponašanje nije osnova na kojoj se uspješno ovladava jezikom, oponašanje je i kod materinskoga i kod prvoga jezika vrlo važno u usvajanju glasovnog sustava i cjelokupne fonetske i fonološke strukture, u usvajanju riječi, osobito frazema te kao pomoć u proizvodnji sintaktičko-semantičkih struktura.

Razvojni tijek – Tijekom usvajanja jezika postoje sustavne razvojne faze koje nije moguće preskočiti. Neki se jezični dijelovi usvajaju jednakim redoslijedom. Prije nego što potpuno usvoji jezik, i materinski i ini, jezik onoga koji ovladava jezikom obilježavaju odstupanja, ona su neizbježna. Odstupanja se pojavljuju na svim jezičnim razinama. Moguća su odstupanja i na nekoliko razina istovremeno. Naziv odstupanja naglašava razvojnost, ona su prirodna posljedica nedovoljne ovladanosti hrvatskim, npr. *odletjeo* umj. *odletio*.

Propusti – I u materinskomu i u inomu jeziku događaju se *propusti*, to su pogreške uslijed zamorenosti, pospanosti, uzbuđenosti koje se ne događaju u svim okolnostima jer govornici inače imaju dovoljno jezičnoga znanja.

Ispravljanje – Ispravljanje tijekom usvajanja, u dijelu koji se usvaja, posebno u govorenju, može vrlo nepovoljno djelovati na govornike i dovesti do straha od jezika.

Pojedinčeva obilježja – Bez obzira na univerzalnost, pojedinci u odnosu na svoju osobnost, strategije kojima se služi, spoznajni stil itd. pokazuju i neke pojedinačne razlike: u brzini kojom ovladavaju jezikom, sklonosti odabiru pojedinih jezičnih sredstava.

Dob i osjetljivo razdoblje – O postojanju osjetljivoga razdoblja u ovladavanju jezikom, i materinskim i inim, postoje i suprotstavljena mišljenja. Najviše je slaganja oko najosjetljivije razine, fonološke, odnosno izgovorne. Dob u kojoj se jezikom ovladava važna je, ali u ovisnosti o jezičnim razinama. U ranome se djetinjstvu bilo kojim jezikom može posve ovladati, ako se materinski jezik usvaja tek u kasnijoj dobi, usvojenost nije jednaka niti potpuna.

Djelovanje pisma na jezičnu svijest – Ovladavanje pisanim jezikom djeluje na jezičnu svijest govornika. Posebno se to odnosi na fonološka pisma, kakvo je hrvatsko. Npr. pismeni izvorni govornici hrvatskoga

doživljavaju riječ *hrvatski* kao riječ koja se sastoji od osam glasova (ili nisu sigurni ima li ih sedam ili osam), nepismeni smatraju da se sastoji od sedam; tako i za izraz *dat ću* smatraju da sadrži pet glasova, a ne četiri; nedovoljno pismeni govornici (djeca u fazi početnoga pisanja ili polupismeni odrasli) pišu govorne riječi zajedno, npr. *onmiije*, *daosi*. Slično tako pismeni inojezični govornici različito poimaju glasovne odsječke riječi u odnosu na pisanje, tako npr. slovački govornici hrvatskoga ne mogu točno izgovarati *lj* kad ga proizvode u čitanju hrvatskih tekstova, ali mogu u govorenju kad je unos slušni (Jelaska, Gulešić-Machata 2005). Neki stručnjaci za ovladavanje jezikom smatraju da je stupanj pismenosti u materinskome jeziku jedan od ključnih čimbenika u ovladavanju inim jezikom. Naime, za pismenost je nužna jezična osviještenost, a ona je pak važna u učenju jezika općenito, time i inih jezika.

4.2. Razlike u ovladavanju materinskim i inim jezicima

Ovladavanje inim jezikom razlikuje se u nekim obilježjima od materinskoga.

Unos i usvajanje – Za razliku od materinskoga jezika koji se uspješno i relativno brzo usvaja jednostavnom izloženošću unosu i mogućnošću izravnoga sporazumijevanja, dakle slušanjem i govorenjem kao jezičnim djelatnostima koje razvijaju urođene sposobnosti, u inomu jeziku nije dovoljno biti jednostavno izložen jeziku u prirodnim situacijama da bi ga se uspješno usvojilo niti je samorazumljivo da će ga se uopće posve uspješno usvojiti. U inomu jeziku treba ovladati slušanjem, govorenjem, pisanjem i čitanjem kao jezičnim vještinama, dakle potrebno ih je učiti da bi ih se steklo, odnosno usvojilo. U nekim je slučajevima, naročito u učenju stranoga jezika (izvan sredine u kojoj se govori) učenikova izloženost ciljanome jeziku vrlo ograničena pa je naročito važno da jezični unos bude dovoljno bogat, dakle poticajan za ovladavanje jezikom. Stoga učitelji jezika i ostali zainteresirani za učenikovo napredovanje u stranomu jeziku mogu ciljano obogaćivati jezični unos općenito (to se npr. radi filmovima, glazbom, interaktivnim igrama, povezivanjem s vršnjacima izvornim govornicima, internetskim grupama itd.), ali i tako da ga na prikladan način zasite riječima i strukturama koje žele poučavati (odabirući izvorne tekstove koji to imaju, prilagođavajući izvorne tekstove ili sastavljajući vlastite).

Uspjeh – Vrlo je malo onih koji su jezično jednako uspješni u inom jeziku. Čak i ako jezik samo usvaja u prirodnoj okolini, u jednaku okružju u kojima druga djeca usvajaju svoj materinski jezik (npr. u vrtiću ili u školskomu razredu, na igralištu itd.), ini se jezik i ne usvaja uvijek posve, često samo do neke razine koja se ne prelazi bez obzira

na duljinu izloženosti (pojavljuje se tzv. okamenjivanje). To znači da dijete koje je došlo u trećem, šestom ili osmom razredu osnovne škole neće nužno dobro ovladati hrvatskim ni nakon dvije godine izloženosti hrvatskomu u prirodnim okolnostima i na redovnoj nastavi. Inojezične govornike uglavnom se može prepoznati kao neizvorne govornike, najčešće po pojedinostima njihova izgovora (npr. u zamjenjivanju hrvatskoga bočnika *lj* bočnikom *l* ili nizom od dva glasa, *l+j*). Međutim, katkada se u ovladavanju jezikom dosegne razina iznad koje se više ne napreduje. Neka su obilježja međujezika tada okamenjena (fosilizirana), npr. stranac može u govoru i dalje rabiti rečenične strukture poput *Ne znam što ona bi mislila*, iako mu se tumačilo odstupanje od hrvatskoga standardnoga reda riječi: *Ne znam što bi ona mislila*. Jezično je znanje moguće i izgubiti, što se naziva *jezičnim nazadovanjem* (Medved Krajnović 2009), posebno ako jezikom dulje uopće ne služi.

Poučavanje – Dok poučavanje u usvajanju materinskoga jezika uopće ne djeluje na njegov tijek, u inome se jeziku neki njegovi dijelovi nikada neće uočiti ni usvojiti. Da bi se to dogodilo, mora svjesno ovladavati novim jezikom, svjesno se usredotočiti na jezične strukture. Nužno je na njih upozoriti, poučavati njima, da bi se usvojili. Zbog toga se obično velika pozornost pridaje gramatičkim pravilima i pisanome jeziku, iako problem postoji i s govornim jezikom i samim sporazumijevanjem. Budući da su već stvorene navike za materinski kao prvi jezik, učenje bilo kojega drugoga, tj. inoga jezika (J2) zahtijeva zamjenjivanje starih navika (J1) novima (J2). Stare navike mogu pomoći ili odmoći uspostavljanju novih. Svojevrсна metajezična osviještenost može utjecati na usvajanje. Stoga učenje i vježbanje gramatike u nastavi inoga jezika može pomoći njegovu ovladavanju, ali ne bilo kakvo i bilo kada.

Ispravljanje – Za razliku od materinskoga, prikladno provedeno ispravljanje tijekom usvajanja može djetetu i drugim učenicima jezika pomoći da inim jezikom bolje ovladaju. Kako je jeziku moguće poučavati na različite načine, i sam način poučavanja bar donekle utječe na učenje jezika. Ispravljanje i prikladni poticaji u inome jeziku mogu igrati bitnu ulogu, u njegovoj nadgledanoj uporabi i u metajezičnoj osviještenosti koja može pomoći učeniku da se neke strukture usvoje. Poučavanje može biti tako utjecajno da loš pristup može poremetiti ili krivo usmjeriti jezični razvoj u inomu jeziku. Primjerice, nauči li se učenike prerano da u hrvatskome osim posvojih zamjenica postoji i povratno-posvojna zamjenica *svoj*, ubrzo će uporabu zamjenice *svoj* početi preopćavati i govoriti: **Ovo je svoja torba*. Nagrade ili poticaji ipak imaju utjecaja bar u nadgledanoj uporabi inoga jezika, iako izravno ne utječu na njegovo usvajanje.

Ovladavanje pisanim jezikom – Ovladavanje pisanim jezikom različito djeluje na jezičnu svijest izvornih i inih govornika, posebno zato što se inojezični govornici često (gotovo) istovremeno susreću s novom riječju ili jezičnim strukturama u obje djelatnosti, govorenju i pisanju, dok izvornojezični govornici često pišu riječi i strukture koje su usvojili slušanjem i proizvodili ih u govoru.

Međujezik i odstupanja – Kao dinamičan sustav koji se s vremenom razvija, međujezik se kod izvornih govornika sastoji od razvojnih odstupanja i propusta kojih je s vremenom sve manje dok odstupanja ne nestaju. Treba reći da neka odstupanja ne nestaju i na visokomu stupnju znanja, kod izvornih govornika ona su izvorna odstupanja (v. Gulešić-Machata, Udier 2008), a mogu biti pokazatelj jezičnih promjena, što nikada nisu kod inojezičnih govornika. Inojezični govornici imaju i prijenosna odstupanja kojih je više na početku nego na višim razinama (npr. Macan, Kolaković 2007), dok je poslije više razvojnih odstupanja, koja svojom pojavom pokazuje napredak i prijelaz na višu razinu znanja.

Jezični razvoj – Redoslijed usvajanja nekih jedinica u inome jeziku, npr. morfema, nije isti kao redoslijed usvajanja tih jedinica u materinskome jeziku, što upućuje na to da usvajanjem drugoga jezika upravljaju unutarnja načela različita od načela usvajanja materinskoga jezika. Istraživanja pokazuju pojedinačne razlike u redoslijedu. Za razliku od razvojnih odstupanja u ovladavanju inim jezikom događaju se i prijenosna odstupanja, poučavateljska ili navođena, koja su uzrokovana poučavanjem.

Pojedinčeva svojstva i okolnosti – Iako i u materinskomu jeziku na tijek jezičnoga razvoja utječu i pojedinčeva svojstva kao što su opće sposobnosti, spol, dob, ovladavanje vlastitim osjećajima, oslobođanja od jezičnoga straha, tj. straha od pogreške, upuštanje u jezično nesigurne situacije itd., u inomu jeziku njihova je uloga znatno važnija nego u usvajanju materinskoga jezika. Pojedinaac svojim trudom, marljivošću, upornošću, radoznalošću, vježbanjem itd. može znatno pridonijeti uspješnome učenju.

Okolnosti – Okolnosti ovladavanja jezikom mogu značajno utjecati na uspjeh u učenju stranih jezika. Važna je okolina učenja (u stranoj se zemlji uči strani jezik uspješnije nego u svojoj), profesor, skupina u kojoj se uči, redovitost, broj sati dnevno ili tjedno, duljina učenja, postupci i metode kojima se poučava itd. I obilježja samoga pojedinca koji uči igraju bitnu ulogu. Pokazalo se da na ovladavanje jezikom može utjecati i spol.

Uloga dobi – Jezik se različito uči u djetinjstvu, mladosti i odrasloj dobi. U ranome se djetinjstvu jezik može naučiti do razine koja je podjednaka razini izvornoga govornika, jasno uz određene okolnosti. Za djecu koja su ga učila do sedme godine može se sa sigurnošću predvidjeti da će izvorno ovladati izgovorom, dok se za one koji su strani jezik počeli učiti poslije četrnaeste-petnaeste može prilično sigurno predvidjeti da neće imati izvornu fonologiju. Za one koji ga počinju učiti između sedme i četrnaeste ishod može biti vrlo različit: neki će imati izvorni, a drugi neizvorni izgovor, odnosno fonologiju. Razlog zašto je poslije teže savršeno naučiti (novi) jezik nego u ranom djetinjstvu ne proizlazi iz toga što bi stariji bili manje sposobni, nadareni, voljni itd., nego zato što se mozak pokušava što više poslužiti već naučenim. Kad mu god to bar donekle uspije, ne trudi se proniknuti u sve potankosti novoga. Tako će Hrvati njemačko *ch* u učenju jednostavno prepoznati, dakle »čuti«, a onda i izgovoriti kao hrvatsko *h* jer zbog izgovorne razlike neće imati neprilika u razlikovanju značenja pa najčešće nisu ni svjesni da govore glas koji nije njemački. Za ostale jezične razine nije jednostavno predvidjeti kakav će ishod biti u ovladavanju drugim jezikom.

Ostalo – Osim materinskoga jezika na ovladavanje inim jezikom utječu i ostali ini jezici kojima pojedinac vlada, njegovo općenito jezično iskustvo i iskustvo učenja jezika, stupanj jezičnoga znanja i vještina, svrha učenja, motivacija i stavovi prema inomu jeziku, okolnosti i način. Općenito se može reći da u usvajanju drugoga jezika veliku ulogu ima jezično iskustvo pojedinca ili skupine u spoju s unutarnjim obilježjima. Vrlo je važna izloženost inome jeziku, dakle iskustvo sporazumijevanja, iako se do određenoga stupnja jezik može naučiti i bez izravnoga sporazumijevanja. Pojam *iskustvo* odnosi se na količinu i kvalitetu dodira s ciljanim jezikom i njegovim govornicima.

5. Zaključak

Budući da ovladavanje materinskim i inim jezikom pokazuje neke sličnosti, ljudi koji se poglavito bave poučavanjem hrvatskoga izvornim govornicima često nisu ni svjesni, a naročito ni obrazovani i osposobljeni dobro poučavati hrvatski kao ini jezik. Čak i ako se ini jezik uspoređuje sa standardnim jezikom, kojim se ne može ovladati samo usvajanjem, njemu ga je potrebno poučavati i učiti, postoji bitna razlika između ovladavanja standardnim idiomom izvornih govornika i ovladavanja standardnim idiomom inojezičnih govornika. Danas glavnina djece u Hrvatskoj standardni jezik sustavno i usvaja u izravnoj

izloženosti dugi niz godina, a on im je u nekim područjima društvenoga života jedino sredstvo sporazumijevanja. Ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom toliko je različito i od izvornojezičnoga, i unutar sebe (hrvatski kao strani, nasljedni, drugi jezik) da mu je potrebno pristupiti na drugačiji način. Razlike navedene u ovom poglavlju kao spoznaja mogle bi biti tek putokaz nastavnicima i svima koji se bavi hrvatskim kao inim jezikom.

Lidija Cvikić

Nejezični čimbenici ovladavanja inim jezikom

Uvod

Ovladavanje inim jezikom složen je proces na koji djeluju različiti čimbenici. S obzirom na to da je mnogo pristupa istraživanjima ovladavanja inim jezikom te da se ono istražuje iz različitih perspektiva, npr. lingvističke, kognitivne, psiholingvističke, sociolingvističke, neurolingvističke (iscrpnije u Medved Krajnović 2010, Jelaska i sur. 2005), ovisno o pristupu istražuju se različiti čimbenici te ih je moguće kategorizirati na različite načine. Jedna je moguća podjela na unutarnje (one koje sa sobom nosi učenik) i vanjske (koji su izvan učenika). No s obzirom na to da je riječ upravo o ovladavanju jezikom, čimbenike je moguće podijeliti na jezične i nejezične.

Jezični čimbenici ovladavanja inim jezikom

Jezični čimbenici podrazumijevaju utjecaj materinskoga i svih ostalih jezika koje netko govori na ovladavanje novim jezikom. U njih se ubrajaju i utjecaji različitih unutarjezičnih elemenata, obilježja jezika kojim se ovladava, na samo ovladavanje. Ovi su čimbenici jedan od uzroka odstupanja u ovladavanju jezikom (koji se nerijetko nazivaju pogreškama, što ima negativne konotacije). Ne treba zaboraviti da, baš kao i u ovladavanju materinskim jezikom u kojem odstupanja pokazuju jezični napredak i kreativnost, i odstupanja u ovladavanju drugim jezikom nisu posljedica neučenja ili lijenosti učenika, već su ona logične i očekivane postaje u razvojnome putu ovladavanja jezikom (npr. Jelaska i Cvikić 2007, Gulešić-Machata i Udier 2008, Macan i Kolaković 2008, Jelaska 2005). S druge strane, postoji opasnost da se pojedina odstupanja zadrže dulje no što je očekivano, da se okamene, te da učenik nikada ne ovlada ciljanim elementom (bilo da je riječ o gramatičkome obliku ili obliku, značenju i uporabi riječi). Stoga se prema odstupanjima u učenikovu jeziku treba naročito pažljivo odnositi (o poželjnim i pravilnim nastavnikovim reakcijama na odstupanja više u Bošnjak i Filipović 2009).

Osim obilježja materinskoga i inoga jezika za ovladavanje inim jezikom važan je i stupanj ovladanosti materinskim jezikom, izloženosti inome jeziku, način ovladavanja (učenje ili usvajanje itd.) i slično. O navedenim je temama u kontekstu hrvatskoga kao inoga jezika podosta

istraživano i napisano (npr. pregled istraživanja u Cvikić 2005, Cvikić i Bergovec 2008, Jelaska 2005, Novak Milić 2002, 2005, Udier, Gulešić-Machata, Čilaš Mikulić 2005). Znatno je manje istraživanja i objavljenih radova o nejezičnim čimbenicima ovladavanja hrvatskim kao inim jezikom (npr. Cvikić, Jelaska i Kanajet Šimić 2010, Jelaska i Hržica 2005), premda su i oni jednako važni za uspješno ovladavanje jezikom.

Nejezični čimbenici ovladavanja inim jezikom

U nejezične se čimbenike mogu ubrojiti društveni čimbenici, afektivni čimbenici i pojedinačna obilježja učenika.

a) Društveni čimbenici

Društveni se čimbenici ovladavanja jezikom odnose na stav koji učenik ima prema inome jeziku, njegovim govornicima i kulturi s kojom je jezik povezan, na društvenu vrijednost ovladavanja tim jezikom, na stavove o materinskome jeziku i vlastitoj kulturi te na socioekonomski položaj učenika (Ellis 1994). Važno je da učenik ima pozitivne stavove i prema jeziku kojim ovladava, ali i prema materinskome jeziku te da u konačnici postane dvojezičan govornik i dvokulturalna osoba koja će poznavati i poštivati obje kulture, vlastitu i novu, onu s kojom se tek upoznaje. No, poznavanje i poštivanje različitih kultura nije samo zadaća inojezičnoga učenika, već i svih drugih učenika u razredu, stoga u nastavi treba njegovati međukulturalnost.¹ Naime, jedan od temeljnih odgojno-obrazovanih ciljeva prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu upravo je razvijanje »razumijevanja, zanimanja, poštovanja i skrbi za vlastiti jezik, kulturu i književnost, te za kulture, književnosti i jezike drugih naroda u Hrvatskoj, Europi i svijetu« (NOK 2010:31). Kulturna senzibilizacija i izražavanje ujedno je jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Obuhvaća »spoznaje o lokalnom, nacionalnom i europskom kulturnom naslijeđu i njihovu mjestu u svijetu« jer »dobro razumijevanje vlastite kulture i osjećaj identiteta može biti osnova za otvoreni stav i poštivanje različitosti kulturalnog izraza«² (Recommendation 2006).

Socijalni čimbenici u ovladavanju jezikom važni su i zato što društvene kontakte uspostavljamo upravo putem jezika. Za mnoge je uče-

¹ O međukulturalnosti u nastavi u ovoj knjizi iscrpno pišu Novak Milić i Jindra.

² Tekst citiran prema prijevodu Milice Gačić objavljenom u časopisu *Metodika* 11/20, 2011.

nike polazak u školu početak razvoja socijalnih vještina, što može biti umnogome otežano činjenicom da učenik ne govori ili nedostatno poznaje hrvatski jezik. Stoga je iznimno važno u razredu stvoriti ozračje prihvaćanja i potpore inojezičnome učeniku. O tome svjedoči i iskustvo jedne učiteljice sudionice Projekta:

Naročito se osjetio napredak kad je u igri počeo komunicirati s prijateljima. S vremenom se počeo i meni obraćati samostalno (a ne samo na moju inicijativu) kraćim riječima, za mene nekad teže razumljivim i često u ženskom rodu. Ispravljala bih ga i tražila da ponovi pravilno. Nije mogao odmah zapamtiti imena učenika, pa sam često njemu davala da dijeli radni materijal po razredu. Tako se oslobađao i približavao ostalima, a ujedno se i osjećao važan zbog toga. Koristila sam svaku priliku da ga pohvalim (za napredak u učenju, za spretnost na tjelesnom, za druželjubivost ili za uređenje razreda) i tako poticala učenike da ga prihvate kao pozitivnu osobu, unatoč tome što sporije napreduje od njih. (Javorka Fredotović, sudionica Projekta)

Prema teoriji društvenoga identiteta (Peirce 1995) moć ima bitnu ulogu u društvenom međudjelovanju između učenika inoga jezika i govornika ciljanoga jezika. Peirce navodi primjere useljenica u Kanadu koje su sve govorile engleski i bile motivirane za njegovo dalje usavršavanje, no u kontekstu u kojemu su trebale govoriti engleski s osobom na višem društvenom položaju (poslodavcem, liječnikom, učiteljem) to su činile nerado i nevoljko, te se pri tome nelagodno osjećale. Stoga Peirce smatra da učenici inoga jezika mogu razvijati svoje jezične vještine smanjujući granice između učionice i zajednice. U tome veliku ulogu ima učitelj usmjeravajući učenje jezika na ono što je potrebno za društvenu interakciju. Takav primjer navodi u ovoj knjizi M. Bašić:

Roditelji toga učenika ispričali su mi neugodno iskustvo koje je učenik doživio u trgovini. To me iskustvo potaklo na poučavanje osnovnih komunikacijskih situacija u trgovini za koje vjerujem da se mogu preslikati na mnoge svakodnevne situacije. I prije učenikova neugodnoga iskustva primijetila sam da se učenik usudio razgovarati na hrvatskome jeziku samo s ljudima koje poznaje. Iskustvo u trgovini još ga je više preplašilo i zatvorilo u sebe kad je riječ o komunikaciji s ljudima koje ne poznaje. (M. Bašić *Igra trgovine*).

Neuspješna društvena interakcija učenika s okolinom motivirala je učiteljicu za provođenje jezične aktivnosti koja je rezultirala ne samo ovladavanjem rječnikom i jezičnim strukturama potrebnim za kupovanje nego i većim samopouzdanjem učenika. Kod učenika je važno

potaknuti pozitivne osjećaje jer se tijekom ovladavanja inim jezikom može razviti strah od jezika koji vrlo negativno djeluje na ovladavanje. Upravo je strah od jezika jedan od najčešće istraživanih afektivnih čimbenika ovladavanja jezikom.

b) Afektivni čimbenici

U psihologiji se *afektivno* definira kao emocionalna interpretacija percepcija, informacija i znanja (Huitt 1999 prema Bown i White 2010), a glavnina radova o emocionalnoj sastavnici u učenju jezika uglavnom se odnosi na strah od jezika (o strahu od jezika detaljno u Mihaljević Djigunović 2003). Strah od jezika definira se kao »skup samopercepcija, vjerovanja, osjećaja i ponašanja koji se pojavljuju pri učenju ili uporabi stranoga jezika, a uzrokuje ih priroda procesa učenja stranoga jezika« (Horowitz i Young 1991, prema Mihaljević Djigunović, Opačić i Kraš 2006: 303), koji čine tri sastavnice: strah od komunikacije, strah od negativne društvene procjene i strah od ocjenjivanja. Navedena se definicija odnosi na ovladavanje inim jezikom u formalnome kontekstu (na nastavi), no strah od jezika može se promatrati i u širem kontekstu kao »osjećaj napetosti i straha posebno povezan s inojezičnim kontekstom, uključujući govorenje, slušanje i učenje« (MacIntyre i Gardner 1994 prema Mihaljević Djigunović i Legac 2008). Jedna nastavnica, sudionica projekta, navodi primjer učenika koji nije želio komunicirati:

Učenik se lijepo snašao u novoj sredini, ali je na satima hrvatskog jezika samo šutio. Pokušala sam mu se približiti i razgovarati s njim na hrvatskom jeziku, ali on mi se samo smješkao i nije odgovarao. Nakon tog pokušaja obratila sam mu se na talijanskom jeziku i otkrila u razgovoru s njim da on sve razumije na hrvatskom jeziku, no ne želi ga govoriti. (Dijana Jurčić Bakarić, sudionica Projekta)

Je li riječ o strahu od jezika ili o tihome razdoblju (u kojem učenici samo šute i slušaju), teško je reći. No, važno je na nastavi stvoriti uvjete koji će spriječiti da se početna nelagoda pretvori u strah od jezika. Naime, strah od jezika negativno utječe na ovladavanje jezikom. Istraživanja su pokazala da je povezan s poteškoćama u razumijevanju slušanoga govora, poteškoćama u ovladavanju vokabularom (suženi vokabular), smanjenom proizvodnjom riječi, nižim rezultatima na standardiziranim testovima i nižim ocjenama iz jezika (Dewaele 2004 prema Dörnyei 2006). Također je potvrđena veza straha od jezika s društvenim čimbenicima: manji je ako osoba razgovara s prijateljima ili ako je govornik bolje socijaliziran. Stoga je stvaranje pozitivne i poticajne atmosfere izrazito važno u nastavi jezika, a u tome je presudna uloga učitelja.

Kad god sam mu se obraćala, to sam radila pažljivo i s osmijehom. Htjela sam da osjeti da mi je drago da je tu, da ga ohrabrim i da osjeti da je dobrodošao. Često sam ga pitala je li mu lijepo u školi, a on bi odgovorio potvrdno klimanjem glave i sa smiješkom. (Javorka Fredotović, sudionica Projekta)

Učitelj bi se trebao upoznati i s učenikovim stavovima ne samo prema jeziku kojemu ga poučava (hrvatskome) nego i ostalim jezicima koje učenik zna ili s kojima je u susretu. Jedan je od načina na koji se to može napraviti i izrada jezičnog profila.³ U razgovoru s učenikom o njegovu jezičnu profilu može se mnogo saznati o učenikovoj osobnosti. Upravo je poznavanje učenika i prilagođavanje nastave potrebama i osobinama pojedinca temelj suvremene nastave jezika usmjerene na učenika.

c) Pojedinačna obilježja

U ovladavanju inim jezikom veliku ulogu imaju pojedinačna ili individualna obilježja, među kojima se kao najvažnija ističu osobnost, nadarenost za učenje jezika, motivacija, stil učenja i strategije učenja (Dörnyei 2006).

Utjecaj *osobnosti* na ovladavanje inim jezikom uglavnom se promatrao u dihotomiji ekstrovertiranost i introvertiranost. Rezultati istraživanja pokazali su da se ekstrovertirani pojedinci tečnije sporazumijevaju i na materinskome i na inome jeziku, naročito kada je situacija u kojoj trebaju jezično djelovati formalna ili stresna (Deweale 2004 prema Dörnyei 2006). No, učenje inoga jezika pruža jednaku priliku i introvertiranim osobama jer je u njega uključeno mnogo aktivnosti koje su prikladnije introvertiranim osobama (ovladavanje vokabularom, pisanje i slično). O osobinama ličnosti valja voditi računa u nastavi pa zatvorenijim učenicima treba dati više vremena da se otvore i počnu komunicirati, ali ih ujedno nastavnik treba češće ciljano stavljati u situaciju da komuniciraju (jer se sami vrlo vjerojatno neće javiti). Pri tome valja voditi računa o tome da situacija ne bude učeniku neugodna, nelagodna ili stresna da se ne bi pojavio strah od jezika.

Nadarenost za jezik može se opisati kao posebna sposobnost za učenje stranih jezika za koju je teško reći od čega se konkretno sastoji i na koji se način može mjeriti. U novijim se istraživanjima ovladavanja inim jezikom navodi da je ona zapravo skup različitih kognitivnih čimbenika koji su povezani s učenikovom općom sposobnošću da ovlada

³ Vidi Cvikić u poglavlju *Iz nastavne prakse*

stranim jezikom. Tako Carroll (1981) smatra da je zapravo riječ o četiri bitna čimbenika: mogućnosti fonetskoga dekodiranja (prepoznavanju glasova i uspostavljanju veze između glasa, fonema i grafema), gramatičkoj osjetljivosti (mogućnosti da se prepoznaju gramatičke uloge jezičnih jedinica u rečenici), sposobnosti učenja napamet (mogućnost brzoga i učinkovitoga učenja veza između zvuka i značenja) te mogućnosti induktivnoga učenja jezika (sposobnost da se na temelju jezičnoga materijala uopće i izluče jezična pravila). Ne smatraju svi da je jezična nadarenost konstantna. Skehan (2002) smatra da su pojedini čimbenici jezične nadarenosti povezani s pojedinim fazama obrade inoga jezika. Na primjer, obrada jezičnoga unosa (primjerice segmentacija riječi iz govornoga lanca) povezana je s kontrolom pažnje i radnom memorijom, a restrukturiranje jezičnih uzoraka i upravljanje njima povezano je s gramatičkom osjetljivošću i sposobnošću induktivnoga učenja jezika.

Novija su istraživanja nadarenosti za učenje stranih jezika pokazala da je ono povezano s vještinama pismenosti u prvome jeziku (fonološka obrada i prepoznavanje riječi). Tako su istraživanja ovladavanja engleskim jezikom kod finskih osnovnoškolaca (Dufva i Voeten 1999) pokazala da su na uspješnost ovladanosti engleskim vrlo pozitivan utjecaj imali stupanj pismenosti na materinskome jeziku i fonološko pamćenje, te da je sposobnost prepoznavanja riječi u materinskome jeziku temelj učenja inoga jezika. Valja stoga poticati učenikovu pismenost i na materinskome jeziku. Kako zbog objektivnih razloga to nije moguće provoditi u školi, za razliku od primjerice austrijskoga školskoga sustava, učitelji i stručni suradnici trebali bi potaknuti roditelje da s učenikom čitaju i pišu na materinskom jeziku. Naime, osim jezične važnosti, njegovanje materinskoga jezika za učenika ima još i iznimno veliku identitetsku i kulturološku važnost.

Općeprihvaćen je stav da *motivacija* ima važnu ulogu u učenju općenito, a naročito u ovladavanju inim jezikom. Prva istraživanja uloge motivacije u ovladavanju inim jezikom započeo je Gardner (1985) koji je kao ključnu sastavnicu svoje teorije izdvojio dvije vrste motivacije: instrumentalnu i integracijsku motivaciju. Instrumentalna je motivacija prisutna kada se jezik uči da bi se ostvario neki cilj, najčešće poslovni. Integracijska je motivacija pozitivan stav učenika inoga jezika prema inojezičnoj zajednici, želja da se s grupom uspostavi interakcija ili da se postane sličan vrijednim članovima te zajednice. Uključuje i otvorenost prema drugoj kulturi i njezino poštivanje, a katkada čak i želju da se s njome identificira ili da se u nju uklopi. Gardner (2012) smatra da je jedna od temeljnih razlika između učenja inoga jezika i ostalih

školskih predmeta upravo u tome što je ovladavanje gradivom ujedno povezano i s drugom kulturološkom zajednicom. Tijekom vremena ovakvo je shvaćanje integracijske motivacije doživjelo bitne promjene koje su većim dijelom uzrokovane i činjenicom uporabe stranoga jezika (naročito engleskoga) u međunarodnome kontekstu pa se integracijskom motivacijom smatra i želja učenika da se uključi u globalnu zajednicu, a ne da se asimilira s izvornim govornicima (McClelland 2000). Integracijska motivacija može se promatrati kao virtualna ili metaforička identifikacija sa sociokulturnim sadržajem koji nosi određeni jezik, a ne sa stvarnom zajednicom koja njime govori (Dörnyei 1990).

Snažan zamah u istraživanjima uloge motivacije u inome jeziku doveo je teorijskoga pomaka i želje da se istraži kako na ovladavanje jezikom djeluje neposredna okolina, tj. nastavna situacija. Uočeno je da snažan utjecaj na motivaciju za učenje jezika ima razredno ozračje, učenik, kao i razredna skupina (Dörnyei 2006). No, važno je napomenuti da motivacija nije konstantan čimbenik, već se ona tijekom vremena mijenja te može jačati ili slabiti tijekom nastavnoga sata, polugodišta, godine, cijeloga školovanja ili života.

Stilovi učenja odnose se na individualni pristup učenju, odnosno »pojedinačev prirodni, uobičajeni i preferirani način primanja, obrade i pohranjivanja novih obavijesti (informacija) i vještina« (Reid 1995 prema Dörnyei 2006:55). To je uobičajeni i omiljeni način na koji pojedinac međudjeluje u situaciji učenja. Premda često povezan sa strategijama učenja⁴, stilovi učenja pojam su različit od strategija jer se stilovi mogu definirati kao strategije koje se konzistentno upotrebljavaju tijekom niza zadataka, dok se same strategije rabe za obavljanje pojedinoga zadatka ili situacije. Premda Riding (2000) smatra da je pozadina stilova učenja psihološka, postavlja se pitanje je li odabir stila učenja posve individualan ili je uzrokovan načinom na koji je učenik poučavan u najranijoj dobi, odnosno na samome početku. Stoga je u nastavi potrebno služiti se različitim metodama poučavanja kako bi se zadovoljili različiti stilovi učenja učenika (o tome više u Kolaković i Grgić 2010).

Umjesto zaključka

Ovladavanje jezikom složen je proces u kojemu sudjeluje i na koji utječe mnogo čimbenika, kako pozitivnih tako i negativnih. Premda na mnoge čimbenike ovladavanja jezikom izravnoga utjecaja nemaju ni

⁴ O strategijama učenja i poučavanja više u Češi u ovoj knjizi.

učenik ni njegova okolina, na jedan se dio ipak može utjecati. Stoga bi jezičnom nastavom, između ostalog, valjalo poticati one čimbenike koji na ovladavanje jezikom pozitivno utječu, a smanjivati one negativnoga utjecaja na učenika i učenje. U tome je naročito važna uloga učitelja jer svojim odnosom prema učeniku, načinom organizacije i provedbe nastavnoga procesa, kao i ozračjem koje u razredu uspostavlja, može u visokome stupnju djelovati na neke čimbenike. Ponajprije se to odnosi na društvene i afektivne čimbenike. Otvoren i pozitivan odnos prema učenicima i među učenicima, uvažavanje te poticajno i suradnički usmjereno razredno ozračje pomoći će da inojezični učenik razvije pozitivan stav prema jeziku kojim ovladava te prema društvu u kojemu se njime govori. Nastavne aktivnosti usmjerene na razvoj međukulturalne kompetencije pomoći će učenicima da razviju pozitivne stavove prema različitim jezicima, njihovim govornicima i kulturama s kojima su povezani, poticati u njima stavove o važnosti i vrijednosti ovladavanja različitim jezicima, među ostalim i materinskim jezikom njihova inojezičnoga suučenika. Pozitivno razredno ozračje, prihvaćenost inojezičnoga učenika, povjerenje u učitelja, poticanje na komunikaciju, a ne kažnjavanje za (jezične) pogreške, zasigurno će smanjiti mogućnost pojave straha od jezika.

Sve navedeno ujedno je prvi zadatak učitelja pri uključivanju inojezičnoga učenika u nastavu. Naime, bez pozitivnoga i poticajnoga pristupa teško je očekivati uspješno i učinkovito učenje, naročito kada je u pitanju ono što duboko zadire u osobnost i identitet pojedinca – jezik.

Marijana Češi

Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika

Uvod

Pojam strategija ima višestruka značenja u područjima cjelokupnoga ljudskoga djelovanja (gospodarstva, politike, obrazovanja i dr.). Teorije nastave jezika (metodike jezika) preuzele su pojam strategija s područja psihologije obrazovanja. Psiholozi ističu važnost ovladavanja i primjene strategija učenja za cjelokupno funkcioniranje pojedinca tijekom redovnog, neformalnog i cjeloživotnog obrazovanja. U psihologiji obrazovanja strategije su definirane kao »misaoni postupci koji nam omogućuju da gradivo koje želimo zapamtiti prerađujemo, povezujući ga u postojeće sheme u dugoročnom pamćenju.« (Vizek, V. i sur., 2003: 173). S druge strane, u metodici nastave stranoga jezika daje se nešto šira definicija strategija učenja, sažimajući definicije različitih autora, uvažavajući pritom različite relevantne aspekte. »Strategije učenja su određena djelovanja, ponašanja, koraci ili tehnike koje učenici (često namjerno) rabe kako bi poboljšali svoje napredovanje u razvitku kompetencije u jeziku cilju. Te strategije mogu olakšavati internalizaciju, pohranjivanje, prizivanje ili korištenje novog jezika. Strategije su pomagala za samousmjereni sudjelovanje u učenju, neophodno za razvijanje komunikacijske sposobnosti« (Oxford u Lessard-Clouston, 1997. prema Pavičić i Bagarić 2005: 377).

Razlikujemo strategije poučavanja i strategije učenja. Strategije poučavanja odnose se na strategije kojima učitelj potiče, vodi i organizira nastavni proces i on ih bira s obzirom na ciljeve nastave i učenikove mogućnosti, interese i sposobnosti, a strategije učenja odnose se na strategije koje izabire učenik i kojima se učenik služi tijekom učenja, obavljanja aktivnosti, rješavanja zadataka ili problema. Često je pojam strategija poistovjećen ili zamijenjen pojmom metode. Temeljna razlika između metoda i strategija jest u tome što pod metodom podrazumijevamo zajedničke načine rada učitelja i nastavnika tijekom nastavnoga procesa, a strategije se isključivo odnose na pojedinčev način obrade i pohranjivanja podataka, odnosno cjelokupno djelovanje i ponašanje u obavljanju aktivnosti ili učenja. U literaturi se pojam strategija i podjela strategija definiraju s različitih aspekata.

Tijekom procesa usvajanja inoga jezika u procesu poučavanja valja učenike upoznati s različitim strategijama učenja da bi oni sami mogli odabrati za sebe učinkovite strategije koje će im pomoći u otkrivanju značenja i uporabi novih riječi, razumijevanju tekstova, započinjanju komunikacije, sastavljanju rečenica i tekstova, dakle u stjecanju jezičnokomunikacijske kompetencije. Stoga valja imati na umu da pri oblikovanju nastavnih aktivnosti za inojezične učenike učitelj treba rabiti raznolike strategije poučavanja da bi ih učenik rabio obavljajući aktivnosti. Često se u nastavnom procesu zanemaruje osvješćivanje što sve učenik čini da bi riješio zadatak, razumio tekst, rečenicu ili riječ i potom mogao proizvesti svoj tekst govoreći ga ili pišući ga.

Suvremene metodike nastave jezika objedinjuju spoznaje s različitih područja obrazovnih znanosti i primijenjene lingvistike s ciljem učinkovitijeg i uspješnijeg učenja. Da bi učenici bili uspješniji u stjecanju jezičnokomunikacijskih kompetencija za sporazumijevanje u široj i bližoj zajednici, treba ih podučiti različitim strategijama učenja. To znači da bi učenici trebali moći odabrati strategije koje će:

- učinkovito dovesti do cilja učenja i stjecanja znanja i (jezičnih) vještina
- omogućiti upravljanje i nadgledanje vlastitog procesa učenja
- potaknuti samomotivaciju za učenje jezika (ili drugih sadržaja)
- pomoći u samostalnom planiranju i određivanju ciljeva učenja
- omogućiti učenicima da iskoriste postojeće znanje
- pomoći učenicima pri odabiru najučinkovitije strategije za rješavanje zadataka, aktivnosti ili problemskih situacija
- pomoći učenicima u rješavanju neuspjeha tijekom procesa učenja.

Upravo je osvještavanje učitelja o važnosti strategija u učenju jezika te njihovo poticanje na ovladavanje novim strategijama poučavanja bio glavni cilj projekta *Strategije učenja i poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika*. Osim toga, poučavajući učenike pojedinoj strategiji moramo biti svjesni da se učenik neće njome služiti samo u nastavi inoga jezika, nego će se tom strategijom koristiti učeći druge predmete. Primjerice, jedna od strategija kojom trebaju ovladati inojezični učenici prema Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno znaju hrvatski jezik (NN, 151/11) jest *služiti se jezičnim priručnicima s obzirom na dob i predznanje*. Podučimo li učenika načinima otkrivanja podataka, primjerice u kojem izvoru može pronaći potrebnu informaciju i na koji će je način primijeniti rješavajući neki zadatak, učenik će se tom strategijom služiti rješavajući slične zadatke iz bilo kojeg drugog područja. Stoga ovladavanje strategijama učenja na nastavi hrvatsko-

ga jezika može pozitivno utjecati na učenikovo ovladavanje i ostalim predmetima.

Podjela strategija

U prethodnome su tekstu navedena tek neka kognitivna, metakognitivna i društveno-afektivna područja koja obuhvaćaju procese učenja, pamćenja, mišljenja, samoregulacije učenja i nadziranja vlastitoga učenja. Naime, strategija učenja i poučavanja je mnogo, a moguće ih je kategorizirati na različite načine. U *Nastavnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (MZOŠ, 2010) obrazovna postignuća na jezičnokomunikacijskom području materinskoga i stranoga jezika obuhvaćaju ovladavanje kognitivnim, metakognitivnim i društveno-afektivnim strategijama. Stoga je za potrebe ovoga projekta kategorizacija i klasifikacija strategija usklađena s Nacionalnim okvirnim kurikulumom i literaturom s područja psihologije obrazovanja, primijenjene lingvistike i glotodidaktike (npr. Vizek Vidović i sur., 2002, Kolić-Vehovec 1998, Marzano i sur., 2006, Medved Krajnović 2010, Jelaska 2005).

a) Kognitivne strategije

Kognitivne strategije podrazumijevaju konkretnu manipulaciju ili transformaciju materijala koji treba naučiti ponavljanjem gradiva, sažimanjem informacija, uporabom mnemotehnika i sl. (Medved Krajnović, M. 2010: 80). Kognitivne strategije dijelimo u tri temeljne kategorije i više podkategorija (Tablica 1).

Tablica 1 *Kognitivne strategije*

PONAVLJANJE	ELABORACIJA	ORGANIZACIJA
glasno čitanje, uzastopno ponavljanje naglas, podcrtavanje	verbaliziranje, vizualiziranje, mnemotehnika, parafraziranje, sumiranje (izostavljanje nevažnog, izbor ključnih riječi, uporaba jednostavnih naziva), stvaranje analogija, bilježenje vlastitim riječima, objašnjavanje (usmeno/pisano), postavljanje pitanja, odgovaranje na pitanja	skiciranje, grafičko prikazivanje

U početnoj komunikaciji na inome jeziku važno je osmisliti različite aktivnosti za učenike u kojima će učenik biti izložen ponavljanju riječi i otkrivanju njihova značenja na istom lingvometodičkom predlošku. Da bismo nove riječi usvojili, potrebno ih je u govoru i pismu susresti

više puta, u različitim oblicima i u raznolikim kontekstima. Metodički primjer organiziranja i provođenja aktivnosti kojom učenik usvaja nove riječi aktivnostima koje su utemeljene na ponavljanju, provela je učiteljica hrvatskoga jezika (sudionica Projekta) s inojezičnim učenikom šestoga razreda kojemu je materinski jezik albanski.

Za učenje sam pripremila plastificirane kartice sa slikama različitih namirnica, voća, povrća i pića. Na prvome satu učenja krenuli smo od Montessori lekcije u tri stupnja. Na prvome se stupnju pred učenika stavlja šest slika različitih namirnica i imenuje ih se (npr.: Ovo je banana., Ovo je sol.). Na drugome se stupnju pred učenika stavlja istih šest slika te se traži od njega da pokaže određenu namirnicu (npr. Pokaži mi bananu. Pokaži mi sol.). Ako učenik zna pravilno pokazati traženu namirnicu, znači da je svladao razinu prepoznavanja i može se krenuti s radom na trećem stupnju. Na trećem stupnju ponovno se pred učenika stavlja istih šest kartica i pita ga se, pokazujući prstom na sliku namirnice, Što je ovo? ili Koja je ovo namirnica?. Ako učenik točno odgovori, znači da je savladao i treći stupanj te da samostalno zna imenovati ono što se od njega traži. Vježba se izvodi sa šest po šest slika dok se ne prođu sve slike. Pri daljnjemu ponavljanju pred učenika se može staviti i veći broj slika. Tom se vježbom razvijaju učenikova sposobnost koncentracije i pamćenja. (Maja Bašić, Igra trgovine)

b) Metakognitivne strategije

Zahvaljujući današnjem brzom razvoju tehnologije i različitim mogućnostima pohrane podataka, a samim time i dostupnim podacima, današnje generacije jednim klikom miša uz pomoć Google prevoditelja mogu otkriti značenje riječi ili naučiti neki podatak, činjenicu. Dakle, vrlo brzo i lako.

No, podučiti učenika na koji će način sam moći procijeniti svoje znanje, nadgledati svoj proces učenja, osvijestiti i znati je li u nečemu dobar, vješt ili mora li odvojiti više vremena za vježbu ili učenje te izabrati neki drugi put za rješavanje problemske situacije, vještine su koje danas trebaju biti sastavni dio nastavnoga procesa. Stoga je važno u planiranju i programiranju nastave uvrstiti ciljeve i sate koji će omogućiti učenicima razmišljanje o vlastitom mišljenju, spoznaju o vlastitim znanjima i refleksiju o misaonim postupcima (Vizek Vidović i sur., 2003: 371). Ako je učenik svjestan procesa i aktivnosti učenja i svjesno upravlja njima, bit će uspješniji u stjecanju kompetencija bilo kojega predmeta, područja ili struke. Stoga je važno organizirati nastavu i stvarati situacije i aktivnosti u kojima će učenici biti izloženi učenju na temelju

vlastitoga iskustva, osvještavanju i spoznavanju organizacije vremena za učenje, otkrivanju učinkovitosti pojedine strategije za rješavanje zadatka, odnosno fleksibilnosti u donošenju odluka o primjeni drugih. Takve se strategije nazivaju metakognitivnima (Tablica 2).

Tablica 2 *Metakognitivne strategije*

PLANIRANJE	SAMOREGULIRANJE	NADGLEDANJE
postavljanje vlastitih ciljeva, dijeljenje zadatka na podzadatke, određivanje rokova izvršavanja zadataka, utvrđivanje koraka izvedbe	prepoznavanje odnosa sredstva i cilja, poznavanje kognitivnih strategija, odabir i primjena odgovarajuće strategije s obzirom na zadatak, fleksibilno odbacivane neuspješnih i neodgovarajućih strategija, kontrola neuspjeha, anksioznosti, vanjskih i unutarnjih ometača, stvaranje povjerenja u vlastito mišljenje	samoprovjeravanje upamćenog, praćenje oscilacije pažnje, praćenje razumijevanja, odgovaranja na pitanje

Suradnički oblici učenja (rad u paru, skupinski i timski rad) najučinkovitiji su za poučavanje i ovladavanje metakognitivnim strategijama. Nastavna praksa pokazala je da učenici često ne uspijevaju realizirati zadatke u suradničkim oblicima učenja. No, ukoliko učitelj na prvim satima suradničkoga učenja izloži učenike aktivnostima i dobro isplaniranom modelu rada u paru, skupini ili timu koji precizira cilj, vrijeme i korake rada, učenici će realizirati zadatak i usvajati strategije učenja.

Jedna od sudionica projekta izložila je svoje učenike suradničkom učenju, no prije toga ih je poučila metakognitivnim strategijama. Tako su inojezični učenik šestoga razreda kojemu je turski materinski jezik i učenik kojemu je hrvatski materinski jezik, radeći u paru, trebali pripremiti predstavljanje lektirnog djela za ostale učenike u razredu. Tijekom obavljanja aktivnosti učenici su sami trebali odlučiti na koji će način prezentirati djelo (plakat, izvješće, PowerPoint prezentacija i sl.) u određenom vremenu. Pripremajući prezentaciju kod kuće, trebali su isplanirati korake rada: čitanje priča, provjeru razumijevanja teksta razgovorom ili otkrivanja značenja riječi uz pomoć interneta ili rječnika, izdvajanje bitnih od nebitnih informacija važnih za predstavljanje, analiziranje podataka važnih za prezentaciju, strukturiranje prezentacije. Da bi realizirali zadatak, učenici su sami pratili i nadzirali svoj rad.

c) Društveno-afektivne strategije

U prethodno opisanoj aktivnosti učenici su osim metakognicije otkrivali kulturološke i sociološke različitosti Turske i Hrvatske. Učiteljičin cilj bio je izložiti inojezičnoga učenika kontinuiranoj (i povećanoj) komunikaciji na hrvatskome jeziku. Učeniku je pritom omogućeno da se oslobodi straha od jezika jer je komunicirao sa svojim vršnjakom: morao je započeti komunikaciju – postavljati pitanja i tražiti objašnjenja riječi, rečenica ili teksta. Istodobno, čitajući *Šaljive narodne pripovijetke*, susretao se s temama koje su mu poznate i bliske (povijest, tradicija i kultura Turske). Zahvaljujući ovoj temi i načinu rada, učiteljica je omogućila inojezičnome učeniku pozitivno i radno ozračje te mu dala do znanja da ga razumije i da zna da se našao u novoj i nepoznatoj sredini, među nepoznatim vršnjacima i ljudima koji govore jezik koji ne razumije. Učitelji koji rade s inojezičnim govornicima moraju planirati aktivnosti u kojima će učenike izlagati što više situacijama u kojima će morati započeti komunikaciju, ohrabriti ih, a ne korigirati ukoliko pogrešno naglase ili izgovore neku riječ, ili pak upotrijebe gramatički netočan oblik, stvoriti situacije u kojima će učenici ciljano u razgovoru sa svojim vršnjacima usvajati jezik i sami otkrivati vrijednosti svoje kulture i kulture jezika koji uče. Dakle, za učenje i ovladavanje inim jezikom (no to se odnosi i na učenje materinskoga jezika, ili bilo kojeg drugog sadržaja), važno je znati da su emocionalni čimbenici učenja najčešće ključni za uspjeh. Uspješnije ovladavaju jezikom, odnosno imaju veću motivaciju za učenje, oni učenici koji imaju hrabrosti sami započeti komunikaciju, ili znaju zatražiti pomoć naiđu li na zapreku u komunikaciji ili rješavanju problema, a i ovladali su strategijama koje će im pomoći u rješavanju straha od ispitne situacije. Dakle, takav je učenik osposobljen za samostalno učenje, samomotivaciju i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i vlastiti uspjeh. Brojne društveno-kognitivne teorije o strategijama učenja inoga jezika objašnjavaju da uspješnost učenja jezika ovisi baš o poznavanju i primjeni (svjesnoj uporabi) društveno-afektivnih strategija tijekom učenja jezika (Cohen, 1998). Neke od društveno-afektivnih strategija navedene su u Tablici 3.

Tablica 3 *Društveno-afektivne strategije*

DRUŠTVENO-AFEKTIVNE STRATEGIJE		
	Afektivne strategije	Društvene strategije
strategije za promicanje pravednosti, strategije kojima je cilj smanjiti učenikovu nelagodu, strategije organizacije nastavnog procesa s ciljem stvaranja radnog pozitivnog ozračja, strategije za ispravljanje učeničkih pogrešaka	izricanje pozitivnih izjava duboko disanje, opuštanje, samonagrađivanje	traženje pomoći stručne osobe, razgovor s vršnjacima, traženje objašnjenja razvoj kulturnoga razumijevanja

Umjesto zaključka

Planiranje, programiranje, organiziranje i vođenje nastave za inojezične učenike zahtijeva individualizirani pristup svakom pojedinom učeniku. Pritom valja uvijek imati na umu da je jezik ujedno sredstvo i cilj poučavanja, a pravi i primjeren odabir strategija učenja i poučavanja jedan je od ključnih čimbenika koji doprinose uspješnosti i učinkovitosti za stjecanje jezičnokomunikacijskih kompetencija. Iako mnogi učitelji nisu mogli steći kompetencije za poučavanje inoga jezika tijekom inicijalnog obrazovanja, iskustvo u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s inojezičnim učenicima te želja da pomognu i omoguće učeniku da pronađe svoje mjesto u novoj sredini i da bude motiviran za komunikaciju sa svojim vršnjacima omogućilo im je otkrivanje načina, metoda i strategija učenja i poučavanja inojezičnih učenika. Izmjena iskustava sustručnjaka tijekom radionica uz ekspertno vođenje i svjesnost važnosti individualnog profesionalnog razvoja, temelj su uspješnoj nastavi. Pritom treba istaknuti, i nikada zaboraviti, da je učitelj, odnosno njegov pristup aktivnostima u vođenju nastave, postupci, metode i strategije kojima se koristi pri tumačenju nastavnih sadržaja ili rješavanju zadataka, najčešće model koji učenici preuzimaju, oponašaju, a i njime se koriste tijekom vježbanja i rješavanja zadataka, odnosno učenja. Stoga je velika odgovornost na učiteljima. Srećom sve je više onih koji su svjesni temeljne zadaće učitelja 21. stoljeća, a ona jest poučavanje za cjeloživotno učenje.

Karl Blüml

Iskustva u nastavi njemačkog kao stranog jezika i njemačkog kao drugog jezika u Austriji

U Austriji već oko 20 godina postoji institucionalizirana školska nastava njemačkog kao stranog jezika (*DaF – Deutsch als Fremdsprache*), a već oko 10 godina postoji i nastava s težištem na njemačkom kao drugom jeziku (*DaZ – Deutsch als Zweitsprache*).

Ta se razlika pravi zbog činjenice što se u početku razmišljalo uglavnom o nastavi njemačkog jezika za ciljnu skupinu »djece gastarbajtera« (u najširem smislu). Načelno se pretpostavljalo da će se djeca (zajedno sa svojim roditeljima) nakon određenog vremena vratiti u matičnu državu. Koncept nastave njemačkog kao drugog jezika izrađen je kasnije, s tim da je ona bila usmjerena prema učenicima za koje se pretpostavljalo da će središte svojih budućih životnih interesa najvjerojatnije tražiti u Austriji, da će, dakle, u pravom smislu riječi biti migranti.

Razmišljanje o načinu organiziranja nastave i obrazovanju nastavnika

U početku, oko 2000. godine, ni u jednoj školi nije bio približno jednak broj djece iz iste dobne skupine da bi se mogli organizirati zasebni tečajevi (grupa bi bila premala i time preskupa).

Organizacijski je to riješeno tako da su se u nekim bečkim školama uveli skupni tečajevi koje su zajedno pohađali učenici iz raznih škola (uglavnom u kasnim poslijepodnevним satima). To je međutim bilo vrlo nepovoljno za djecu jer su morala duže putovati do škole, što ih je ubrzo počelo demotivirati.

Osim toga, nastavnici koji su držali tu dopunsku nastavu gotovo da i nisu imali posebno obrazovanje na području njemačkog kao stranog jezika, budući da su na fakultetu uglavnom studirali književnost. Ako im je studij i bio nastavnički usmjeren, to se isključivo odnosilo na nastavu njemačkog kao materinskog jezika. U nekim slučajevima nastavnici su prošli obrazovanje za podučavanje nekog živog stranog jezika (uglavnom engleskog) pa su mogli to metodičko znanje iz nastave stranog jezika primijeniti u nastavi njemačkog kao stranog jezika, no to je bila rijetkost.

Oko 1990. godine na sveučilištima u Beču i Grazu uvodi se izborni kolegij »Njemački kao strani jezik«, koji se mogao pohađati, no nije bio obavezan. Stoga je prošlo podosta vremena dok neki nastavnici njemačkog jezika s tom dodatnom kvalifikacijom nisu počeli predavati. S obzirom na znatno povećanje broja djece s migracijskom pozadinom (to jest djece kojoj prvi jezik nije njemački), Školska uprava grada Beča odlučila je nuditi preko svoje ustanove za usavršavanje (*Pädagogisches Institut der Stadt Wien* – Pedagoški Institut grada Beča) vlastite tečajeve za nastavnike. To su u početku bili kratkotrajni tečajevi (od nekoliko tjedana), no oni su pomogli da se kod nastavnika razvije svijest o tome da se nastava njemačkog kao stranog jezika mora odvijati drugačije od »uobičajene« nastave njemačkog jezika za djecu kojima je njemački materinski jezik.

Sustavna primjena didaktike i metodike u podučavanju stranog jezika ubrzo je donijela rezultate: znatno je poboljšano lingvističko temeljno obrazovanje nastavnika, proširena je sposobnost otkrivanja poteškoća pri učenju, a sadržajno su obrađena pitanja interferencije između jezika porijekla i odredišnog jezika te strukturne razlike jezika.

Integracija, a ne asimilacija

Službena jezična politika zatim se počela mijenjati: tada, kao i sada, važan je cilj bio da djeca kojima je neki drugi jezik materinski po mogućnosti što bolje nauče njemački, no da istodobno ne napuste svoju matičnu kulturu, odnosno prvi jezik.

U međuvremenu je sve prihvaćenija postala znanstvena spoznaja da je usvajanje novog stranog jezika nesumnjivo lakše kada učenici dobro vladaju materinskim jezikom. Ta se spoznaja počela sve intenzivnije primjenjivati u stvarnosti, barem na razini Ministarstva obrazovanja i kod mjerodavne uprave za školstvo. Kao posljedica toga počela se nuditi nastava na materinskom jeziku na velikom broju jezika. To se odvijalo paralelno uz nastavu njemačkog kao stranog jezika i njemačkog kao drugog jezika (od arapskog do mađarskog, na više od 20 europskih i izvan europskih jezika).

Austrijsko ministarstvo prosvjete donijelo je nove nastavne planove za njemački kao strani jezik i njemački kao drugi jezik te za nastavu na materinskom jeziku. Na taj su način obje institucije stavljene u zakonski okvir.

Izvadak iz nastavnog plana za njemački kao strani jezik i njemački kao drugi jezik

Nastavu njemačkog jezika potrebno je promatrati u vezi s drugim nastavnim predmetima. Ona treba osigurati i proširiti jezična sredstva da bi se učenici mogli primjereno sporazumijevati i razgovarati o objektivnom temama, o odnosima i o jeziku.

Nastava njemačkog jezika mora poticati učenike kojima je njemački drugi (odnosno treći ili četvrti) jezik, nakon iskustva učenja i življenja njihove jezične i kulturne socijalizacije, na način da stvori temeljni uvjet za njihovu školsku i kulturnu integraciju. Prvi usvojeni jezik u velikoj je mjeri temelj za usvajanje nekog drugog jezika. Stoga u usvajanju drugog jezika valja po mogućnosti uzeti u obzir materinski jezik.

Jezik i komunikacija:

Čitanje i razumijevanje tekstova, koji se predaju pismenim putem ili kroz neki drugi medij, treba biti težište nastave njemačkog jezika. Prilikom odabira tekstova valja uzeti u obzir stanje znanja, posebice vještine i sposobnosti čitanja te interese i potrošačke navike učenika. Stoga je potrebna individualizacija i diferencijacija kada se nude tekstovi koji će se obraditi u nastavi. Redovnim, metodički raznovrsnim tekstovima različitih vrsta, učenici trebaju postići temeljno razumijevanje tekstova i zauzeti pozitivan stav prema čitanju.

Gramatika i pisanje:

Bavljenjem tekstualnom, sintaktičkom i leksičkom gramatikom te zvukovima i pisanjem učenici trebaju proširiti svoje jezično znanje.

Bavljenje jezičnom normom ili normom pisanja treba se odvijati prema načelima unutarnje diferencijacije koja će u velikoj mjeri morati uzeti u obzir individualne posebnosti pojedinih učenika. Posebne mjere diferencijacije prije svega su potrebne ako je nastava njemačkog jezika nastava drugog jezika. Diferencijacija i individualizacija provodi se metodičkim pristupom u skladu s opsegom i složenošću zadatka, radnom brzinom učenika te zahtjevnom razinom koja je povezana s dotičnim zadatkom.

Posebna didaktička načela kada je njemački drugi jezik:

U procjeni individualnih sposobnosti učenja kod učenika kojima je neki drugi jezik materinski jezik uvijek valja imati na umu nepovoljan odnos između postojećih mogućnosti i stvarne izražajne

mogućnosti. Kao pristup stvarnim komunikacijskim situacijama i kao mogućnost trajnog promišljanja i oprezne korekcije grešaka veliko značenje ima uključivanje neupravljanog usvajanja jezika u nastavu. U nastavi je potrebno prenijeti receptivne vještine (razumijevanje slušanjem i razumijevanje čitanjem) prije odgovarajućih produktivnih vještina (govorenja i pisanja), tj. razumijevanje kroz slušanje prije govora i razumijevanje kroz čitanje prije pisanja.

Razumijevanje kroz slušanje:

Razumijevanje kroz slušanje bitan je preduvjet za uspješnu komunikaciju u nastavi drugog jezika. Vježbe slušanja trebaju pripremiti i jačati razumijevanje, točnije:

- Globalno razumijevanje (opće shvaćanje osjetilima) i detaljno razumijevanje (shvaćanje određenih pojedinosti).
- Slušanje pritom ne treba biti pasivni postupak, već treba biti uključeno u komunikacijske situacije.

Govor:

Vježbanje usmene sposobnosti izražavanja (uključujući ispravan izgovor i intonaciju) treba biti težište nastave njemačkog kao drugog jezika.

Čitanje i razumijevanje kroz čitanje:

Prilikom usvajanja drugog jezika čitanje mora ispuniti sljedeće zadaće:

- Čitanje naglas treba stvoriti automatizam u povezivanju pisma i pripadajućih zvukova te učvrstiti izgovor, intonaciju i jezični ritam.
- Čitanje u sebi treba služiti shvaćanju smisla tekstova (s nepoznatim elementima) i proširenju rječnika.
- Samostalno čitanje kao sredstvo samostalnog usvajanja jezika posebno valja unapređivati.

Pisanje:

Pisanje u nastavi njemačkog kao drugog jezika u početku služi samo kao pomoć u učenju. Postupno je potrebno pisanje razvijati u samostalnu vještinu. Učenik mora postati sve sigurniji u pisanju. Pisanje treba kod učenika pobuditi spremnost da reproduktivno i produktivno koristi različite oblike pisanja.

Pravopis:

Kontrastivne usporedbe (materinskog i njemačkog jezika) mogu ukazati na problematična područja i spriječiti pravopisne greške.

Potrebno je prikladnim individualiziranim mjerama reagirati na različite pretpostavke kod učenika i na poteškoće koje proizlaze iz postojećih razlika u odnosu na njihov materinski jezik.

Promatranje jezika:

Prilikom procjene stvarne sposobnosti učenika potrebno je uzeti u obzir da su oni u stanju reproducirati na njima stranom jeziku samo djelić svog stvarnog doživljajnog svijeta i iskustva. Školske zadaće valja postavljati tako da odgovaraju individualnom stanju jezika učenika. Treba im omogućiti korištenje dvojezičnih rječnika.

Perspektive

Zasad je posljednji razvojni korak u Austriji uspostava kvalitetnih kolegija »Njemački kao strani jezik« odnosno »Njemački kao drugi jezik« na učiteljskim fakultetima (*Pädagogische Hochschulen*) u suradnji sa sveučilištima. Cilj je da na svakoj školi postoji barem jedan nastavnik s kvalitetnim obrazovanjem na području njemačkog kao stranog jezika i njemačkog kao drugog jezika. Taj je cilj gotovo postignut.

Drugi je cilj osiguravanje resursa od strane uprave za školstvo da bi se u svim školama u kojima postoji potreba, provodili kvalitetni tečajevi njemačkog kao stranog odnosno njemačkog kao drugog jezika. Taj je cilj također u velikoj mjeri postignut.

Treći je cilj izrada nastavnih materijala za nastavu njemačkog kao stranog, odnosno drugog jezika, koji će nastavnicima u dostatnom broju biti na raspolaganju. Taj je cilj tek dijelom postignut, no budući da je njemačko govorno područje prostrano, moguće je koristiti materijale iz Savezne Republike Njemačke, odnosno iste prilagoditi austrijskim potrebama.

Valja dakle očekivati dugogodišnji razvojni proces budući da prije svega obrazovanje nastavnika i izrada materijala zahtijeva odgovarajuće vrijeme. Pitanje o tome hoće li biti na raspolaganju dovoljno resursa predmet je o kojem odlučuju mjerodavne osobe iz obrazovne politike, a u djelo ga provode mjerodavna državna tijela.

Silvia Jindra

Razvijanje interkulturalnih kompetencija u školskoj svakodnevnicu. – Kakav doprinos pruža obrazovanje nastavnika u Austriji?

Poticanje višejezičnosti i jezične raznolikosti ubrajamo u glavna težišta austrijske obrazovne politike. Interkulturalno učenje, odgoj za demokraciju, njemački kao drugi jezik te nastava na jezicima matičnih zemalja učenika s migracijskom pozadinom¹ važni su sastavni dijelovi austrijske politike višejezičnosti. Statistike pokazuju da austrijske škole u pogledu sastava učenika postaju sve multikulturalnije. Tako je u Austriji u školskoj godini 2010/11. udio učenika kojima njemački nije prvi jezik bio 18,4%. U Beču je taj postotak iznosio čak 43,2% (izvor: brojčani prikaz za 2011. Saveznog ministarstva prosvjete, umjetnosti i kulture). U bečkim je osnovnim školama taj udio izrazito visok. Svakom drugom osnovnoškolcu u Beču njemački nije prvi jezik. Pogledamo li te brojke, ustvrdit ćemo kako su višejezični razredi pravilo, a ne izuzetak. Naime, mnogim učenicima njemački nije materinski jezik, a djeca ne vladaju u jednakoj mjeri njemačkim jezikom.

Heterogenost u školi preslika je društva i pruža prostora za interkulturalne susrete. Sve više austrijskih škola pokušava uvođenjem ciljanih školskih mjera zadovoljiti potrebe te populacije učenika koja postaje sve heterogenija. Navedene su mjere usmjerene prije svega na unapređenje jezičnih vještina djece i mladih s migracijskom pozadinom. Sve se češće nudi dodatni broj sati nastave njemačkog kao drugog jezika te nastava na materinskom jeziku. (usp. Strohmeier/Fricker 2007: 115). Tako se u Austriji tijekom školske godine 2010/11. nudila nastava na 23 materinska jezika. Jezici koji se u Austriji najčešće predaju jesu turski s 14.639 te BKS² s 11.342 učenika³.

(Izvor: Savezno ministarstvo prosvjete, umjetnosti i kulture. Informacije Odsjeka za migraciju i školu – Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, br. 5/2012).

¹ Pojam »migracijska pozadina« odnosi se na populaciju učenika koji su se doselili u Austriju te na učenike rođene u Austriji čiji su roditelji rođeni u inozemstvu.

² Bosanski/hrvatski/srpski

³ Autorica navodi naziv (B/K/S) koji je u službenoj uporabi u Austriji (nap. ur.).

Uz ove mjere koje su usredotočene na unapređenje jezičnih vještina početkom devedesetih godina uvedeno je interkulturalno učenje kao nastavno načelo. Nastavno načelo »interkulturalno učenje« treba biti doprinos uzajamnom razumijevanju, prepoznavanju razlika i zajedničkih svojstava te uklanjanju predrasuda. Cilj je da se dvojezičnost, odnosno višejezičnost učenika percipira pozitivno te da se učenike ohrabri da znanje koje su stekli na materinskom jeziku suvislo primijene u nastavi (usp. BGBl.⁴ II. br. 134/2000 i BGBl. II br. 133/2000, izmijenjeno u BGBl. II. br. 277/2004). Interkulturalno učenje nije ograničeno na određeni predmet, već se treba provlačiti kao crvena nit kroz sve nastavne predmete. U središtu se pritom nalazi:

- otkrivanje zajedničkih svojstava i razlika u kulturama
- vrednovanje kulturne i jezične različitosti
- tematiziranje kulturne i jezične raznovrsnosti u nastavi
- uključivanje različitih kultura i jezika učenika jednog razreda (usp. Luciak i Binder 2010:14).

Interkulturalno bi učenje trebalo biti u interesu čitave škole, a ne samo jednog angažiranog nastavnika. Ono bi trebalo uključiti sve učenike i sve roditelje da bi se uspostavilo poticajno ozračje u školi.

Pritom se veliko značenje pridaje konstruktivnoj suradnji između različitih školskih partnera.⁵ Uvažavanje različitih jezika i kultura u jednoj školi moguće je realizirati samo onda kada se u okviru školskog profila ideji raznovrsnosti pridaje ono značenje koje joj i pripada.

Prenošenje temeljnih kompetencija učenicima s migracijskom pozadinom doprinosi lakšoj integraciji mladih ljudi u svim područjima društva. U Austriji učenici s migracijskom pozadinom češće imaju iskustvo školskog neuspjeha te prema međunarodnim komparativnim studijama postižu lošiji uspjeh od svojih kolega, učenika koji su porijeklom iz dotične zemlje (usp. PISA 2009). Da bi se umanjile razlike u školskom uspjehu između austrijskih učenika i učenika kojima njemački nije prvi jezik, potrebno je pokrenuti mjere i inicijative kojima će se ciljano poboljšati dostupnost i kvaliteta jezične i školske pomoći za učenike kojima je neki drugi jezik materinski. Posljednjih je godina obrazovanju migranata posvećena veća pozornost na političkoj razini. 2008. godine u Ministarstvu prosvjete uspostavljen je odjel za migraciju, interkulturalno obrazovanje i jezičnu politiku koji slijedi cilj poboljšanja obrazovnog uspjeha migranata (usp. Nusche, Shewbridge, Rasmussen 2009: 22).

⁴ Službeno glasilo Republike Austrije

⁵ Nastavnici, učenici, roditelji i ravnatelji

Školska stvarnost u Austriji postavlja visoke zahtjeve prije svega pred sustav obrazovanja i usavršavanja studenata i nastavnika, budući da je jezična i kulturna heterogenost učenika u austrijskim školama posljednjih godina u velikoj mjeri povećana. Posebnu pažnju valja usmjeriti na pitanje kako se u današnje vrijeme nastavnici trebaju postaviti prema sve većoj kulturnoj raznolikosti s kojom se susreću u jednom razrednom odjeljenju.

Planirane reforme u obrazovanju nastavnika, koje trebaju reagirati na izazove uslijed rastućeg broja učenika kojima njemački nije materinski jezik, do sada nisu ostvarene u dovoljnoj mjeri. Kolegiji koji obuhvaćaju interkulturalno učenje i njemački kao drugi jezik na učiteljskim fakultetima na kojima se stječe zvanje srednjoškolskog profesora još su uvijek od marginalnog značenja. Zahtjevi da se uvede obvezujuće temeljno obrazovanje na području »usvajanja jezika« za pedagoge do sada još nisu ispunjeni u čitavoj Austriji. U mnogim tercijarnim obrazovnim ustanovama »njemački kao drugi jezik« samo je izborni modul koji mogu odabrati isključivo oni studenti koji studiraju »njemački jezik«. Važno bi međutim bilo da svi nastavnici, neovisno o nastavnom predmetu, prođu obavezno temeljno obrazovanje na području »njemačkog kao drugog jezika«. Slična je situacija s kolegijem »Interkulturalna kompetencija«. Taj se kolegij tiče svih nastavnika, međutim, zasad se nudi samo kao izborni kolegij.

Pogled u blisku budućnost obećava pozitivne promjene. Buduće reforme u obrazovanju nastavnika u Austriji predviđaju da nijedan pedagog ne može završiti studij ako se nije pozabavio tematikom višejezičnosti i interkulturalne kompetencije.

Zbog trenutačne situacije u obrazovanju nastavnika veliko se značenje pridaje stručnom usavršavanju, budući da je nužno postojeće nedostatke u obrazovanju nastavnika umanjiti kroz kvalitetnu i zahtjevnju ponudu stručnog usavršavanja na području »višejezičnosti i interkulturalnosti«. Uvođenje i unapređenje interkulturalne kompetencije kod nastavnika smatra se važnim zahtjevom u njihovu stručnom usavršavanju da bi se udovoljilo i nastavnom načelu »interkulturalnog učenja«. Stručno usavršavanje na području interkulturalnog obrazovanja na Učiteljskom fakultetu u Beču, osim što nastavnicima prenosi znanje o vlastitoj kulturi i načinu življenja, ima za cilj prenijeti im i konkretno znanje o drugim kulturama (s težištem na kulturama djece migranata). Kulturna raznovrsnost u učionici treba se prepoznati kao vrijednost koja obogaćuje da bi se u razrednoj zajednici poticalo uzajamno prihvaćanje, poštovanje i uvažavanje. Nastavnici trebaju prepoznati

važnost i značenje dvojezičnosti i višejezičnosti i biti osposobljeni dati bitan doprinos jezičnoj raznovrsnosti u svojoj školi.

Da bi jasnije odgovorili na posebne zahtjeve školskih nastavnika, ponuda seminara slijedi dolje navedene ciljeve:

- prijenos opsežnih praktičnih temelja na području interkulturalne kompetencije
- prepoznavanje (više) vrijednosti »višejezične« učionice
- osposobljavanje za predavanje »njemačkog kao drugog jezika«

Programi stručnog usavršavanja na temu »interkulturalne kompetencije« moraju pružiti važan doprinos za uzajamno razumijevanje, prepoznavanje razlika i zajedničkih svojstava i uklanjanje predrasuda. Na Učiteljskom fakultetu u Beču u ponudi stručnog usavršavanja nalaze se seminari koji su usmjereni prema »raznolikosti u školi«, »interkulturalnom upravljanju konfliktima« i »višejezičnosti«. Tečaj u trajanju od tri semestra pod nazivom »Njemački kao drugi jezik« koji se pohađa uz rad i nosi 22 ECTS-bodova⁶, nudi se na Bečkom učiteljskom fakultetu od 2007. Tečaj osposobljuje nastavnike 1. i 2. sekundarnog stupnja za predavanje njemačkog kao drugog jezika.

Konstruktivni pristup kulturnoj i jezičnoj raznovrsnosti ubraja se u ključne kvalifikacije svakog nastavnika. Prema tome, obrazovanje i usavršavanje nastavnika mora imati sljedeće ciljeve:

- otvorenost škole u interkulturalnom smislu
- poticati pozitivno ophođenje s učenicima različitog porijekla u austrijskim školama da bi svi učenici u Austriji imali jednake mogućnosti za postizanje dobrog uspjeha u školi
- uspostaviti raznovrsnost kao nešto uobičajeno.

Interkulturalna kompetencija u kulturno i jezično heterogenim školama postala je ključna kvalifikacija. Senzibilizacija budućih nastavnika te nastavnika koji već predaju u školi od središnjeg je značenja za područje obrazovanja nastavnika. Poticanje prihvaćanja kulturnih razlika, prijenos vrijednosti i izgradnja međukulturne kompetencije za djelovanje i rješavanje konflikata kod učenika pripada u središnje izazove nastavnika. Interkulturalna kompetencija kao ključna kompetencija stoga se mora percipirati kao važan aspekt profesionalizacije u zanimanju nastavnika.

⁶ European Credit Transfer System. Sustav European Credit Transfer treba osigurati usporedivost uspjeha studenata na sveučilištima europskog sveučilišnog prostora te prijenos u slučaju prijelaza s jednog sveučilišta na drugo, čak i kada to podrazumijeva prijelaz iz jedne zemlje u drugu.

Jasna Novak Milić

Međukulturalna komunikacijska kompetencija i inojezični hrvatski u okruženju hrvatske škole

Uvod

Učenje inoga jezika uvijek je i susret s novom kulturom. To je nešto manje izraženo pri prvome susretu s novim jezikom uči li se on u okruženju prvoga jezika (J1), a izrazitije uči li se i usvaja u okruženju inoga jezika (J2). Nerijetko susret s novim jezikom i kulturom izaziva kulturološki šok, koji, ovisno o brojnim izvanjezičnim čimbenicima, može izazvati povoljan ili nepovoljan utjecaj na usvajanje J2. U svakom slučaju, nema usvajanja J2 bez utjecaja kulture J1 i kulture J2, odnosno svih kultura koje su na neki način ostavile traga na učenikov život.

Međukulturalna komunikacijska kompetencija podrazumijeva sposobnost uspješnoga i odgovarajućega ponašanja s pripadnicima drugoga jezika i kulture pod njihovim uvjetima (Fantini 1995), znanje o drugima, znanje o sebi, sposobnost tumačenja i povezivanja, sposobnost otkrivanja i(li) interakcije, uvažavanje tuđih vrijednosti, uvjerenja i ponašanja te relativiziranje samoga sebe, ali i lingvističku kompetenciju (Byram 1997). Govori se o deset dimenzija međukulturalne kompetencije (Benson 1987, prema Benjak i Požgaj Hadži 2005): govorne vještine, komunikacijske vještine, interakcija, pojačane aktivnosti, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, posao, stavovi, zadovoljstvo i mobilnost. Međukulturalna kompetencija smatra se jednim od važnijih ciljeva nastave inoga jezika, a hrvatski je mnogim učenicima, od romske djece u zagrebačkim i međimurskim školama preko učenika pripadnika talijanske manjine u istarskim do djece diplomata ili kineskih doseljenika u mnogim hrvatskim školama upravo to – ini jezik.

Iako suvremene težnje u nastavi pretpostavljaju poučavanje međukulturalnih sadržaja u svrhu stjecanja međukulturalne kompetencije, učenik će određenu međukulturalnu kompetenciju steći i da ga se tomu ne poučava. No, prepusti li se učeniku da spontano i samostalno usvaja kulturalne obrasce, može se dogoditi da zbog nepoznavanja ili stvaranja pogrešnih zaključaka o kulturnim obrascima provede (pre) dugo vremena neuklopljen u novu sredinu, izoliran, nemotiviran, a da nastavnik njegovo ponašanje protumači kao lijenost, nesposobnost i sl. Da bi se to izbjeglo, da bi nastavnik i suučenci bolje razumjeli inojezičnoga govornika u svojem razrednome odjeljenju, nužno je da

svi ulože malo truda u upoznavanje inojezičnoga učenika s hrvatskom kulturom, ali jednako je važno da pokažu zanimanje za učenikovu matičnu kulturu i jezik.

1. Hrvatska kultura u hrvatskoj školi

S hrvatskom će se kulturom inojezični učenik susretati posvuda – od kvartovske trgovine kamo će ga roditelji možda poslati da kupi kruh, preko kupnje tramvajske, autobusne karte ili mjesečnoga pokaza do ulaza u školu, nošenja ili nenošenja papuča, uniforme i knjiga, ponašanja i pozdrava pri dolasku nastavnika u razred, rasporeda sjedenja, užine u školskoj kantini i druženja na školskom igralištu. Čak i ako dolazi iz slične kulture, razlike uvijek postoje i najčešće nisu nevažne – mogu se primijetiti u načinu izražavanja, u obrascima ponašanja, u učenikovu znanju, u gestama i mimici i sl.

Nastavnici u školi koju pohađaju inojezični govornici hrvatskoga ne mogu i ne trebaju na sebe preuzeti odgovornost za sve situacije u kojima će se učenik naći, ali bi trebali učiniti sve da se on dobro osjeća u školi i u svojem razrednom okružju. Poticajno okruženje djelovat će između ostaloga i na učenikovu motivaciju za učenje hrvatskoga jezika. Ovisno o stupnju znanja jezika, početno se upoznavanje može odvijati na bilo kojem jeziku zajedničkom nastavniku i učeniku. Ne postoji li takav jezik, dobro je zamoliti koga (drugog učenika, učenikova roditelja, rođaka ili znanaca) za pomoć u prevladavanju jezične barijere.

1.1. Što poučavati

Učenika bi ponajprije trebalo upoznati sa školom (v. i tekst Maje Bašić u ovoj knjizi) – pokazati mu sve važne prostorije i objasniti njihovu namjenu te pravila ponašanja (ormarići, papuče, oprema za tjelesni, kabinet ili sportska dvorana, kantina/blagovaonica i sl.). Također ga treba detaljno upoznati sa satnicom i rasporedom sati. U različitim zemljama školski sat različito traje, a također i odmori. Treba naglasiti omogućava li škola užinu i(li) ručak, a ako ne, da učenik treba ponijeti nešto za jelo od kuće ili imati novca da kupi užinu u školskoj kantini ili obližnjem dućanu. U taj se dio lako mogu uključiti i drugi učenici, a ako je moguće, na primjer na satu razredne zajednice, učenika se nakon nekoliko dana može pitati o tome što je u njegovoj školi bilo drugačije, što mu se sviđa, što mu se ne sviđa i što još možda ne razumije ili ne zna. Ako učenik dolazi iz zemlje čiji se strani jezik uči u njegovoj novoj školi, o tome bi se moglo razgovarati na satu stranoga jezika (npr. engleski, njemački, talijanski, francuski). Time se ujedno zamjenjuju

uloge pa učenik-stranac govori svojim prvim jezikom, a ostali učenici svojim stranim jezikom. Takva situacija pridonosi osvještavanju poteškoća s kojima se učenik govornik inojezičnoga hrvatskoga suočava kad treba govoriti hrvatskim i pridonosi boljem međusobnom prihvatanju i razumijevanju između učenika.

1.2. Tko poučava

Hrvatski jezik i hrvatska kultura ne bi trebali biti rezervirani samo za razrednu nastavu ili nastavu hrvatskoga jezika. U poučavanje se mogu uključiti svi zaposlenici škole: sasvim je svedjedno hoće li učenika tomu da se nastavniku kaže *dobro jutro* ili *dobar dan*, a suučniku *bok* poučiti nastavnik matematike, tjelesnoga ili hrvatskoga jezika. Pritom se podrazumijeva da će to napraviti u pozitivnom ozračju i s puno razumijevanja.

Preduvjet je uspješne integracije inojezičnih učenika u hrvatske razrede da su svi ili barem većina članova razrednoga vijeća upoznati s osnovnim podacima o učeniku, o njegovoj obitelji i zemlji iz koje dolazi. Također je važno da nastavnici osvijeste moguće poteškoće, strahove i potencijalno neugodne situacije koje se mogu dogoditi u doticaju učenika s hrvatskom kulturom te da osvijeste vlastite predrasude, za koje često nisu ni svjesni da postoje, te da ih, koliko god je to moguće, pokušaju osloboditi.

Suučenici su važan dio procesa integracije – od njih će inojezični učenik učiti norme ponašanja među vršnjacima, onaj dio kulture u koji nastavnici i roditelji imaju malo pristupa ili ga uopće nemaju. Prihvatanje vršnjaka važno je zbog osjećaja samopouzdanja, što izravno utječe na motivaciju za učenje hrvatskoga jezika.

1.3. Kako poučavati

Inojezičnoga učenika međukulturalnoj komunikacijskoj kompetenciji poučavamo svjesno i nesvjesno. Nesvjesno – svojim ponašanjem prema njemu i drugim učenicima, svime što radimo i svime što i kako govorimo. Svjesno ga treba poučavati stvarima koje ne može samostalno zaključiti, a to se može u neposrednoj komunikaciji (npr. ako učenik nastavnika pozdravi neformalnim pozdravom ili mu se obrati s ti, upozori ga se na to da to nije odgovarajući pozdrav u konkretnoj situaciji i predloži mu se prihvatljivo ponašanje) ili kroz razne nastavne materijale (udžbeničke tekstove, nastavne listiće, lektiru itd.). Prihvatljiva ponašanja u školi, običaji i navike Hrvata obrađuju se, uz malo teksta i puno slika, u sklopu nastave prirode i društva u 1. i 2. razredu

osnovne škole pa se udžbenici mogu iskoristiti i za nešto starije učenike (niži razredi osnovne škole).

Za starije učenike mogu poslužiti razni tekstovi iz udžbenika ili lektira. Jedna je sudionica Projekta opisala kako je pomoću tekstova o Turcima u nastavi objedinila hrvatsku i tursku kulturu, motivirala inojezičnoga učenika, a istovremeno omogućila hrvatskim učenicima da steknu saznanja o kulturi o kojoj znaju malo ili ništa:

Izabrala sam jednostavne priče iz zbirke koje se tematski bile vezane za Tursku. Trebali su ih zajedno pročitati, razgovarati o tome što su pročitali i popisati motive koji su bili vezani za turske običaje i kulturu te pripremiti objašnjenja njihova značenja za ostale učenike iz razreda. Sami su mogli odabrati način na koji će ih predstaviti. Učenici su radeći u paru, zahvaljujući različitim znanjima i sposobnostima, međusobno učili jedan od drugoga. Inojezični učenik usvajao je riječi na hrvatskome jeziku, a učenik iz Hrvatske naučio je nešto o turskim običajima i kulturi.

Tijekom njihovog rada savjetovala sam im što mogu poboljšati. Na vlastitu inicijativu pripremili su prezentaciju u PowerPointu koja je bila na razini primjerenoj njihovoj dobi.

Sat smo započeli njihovom prezentacijom. Sadržavala je mnoštvo sličica i podataka o turskoj kulturi, povijesti, zemljopisnim obilježjima, religiji i politici. Učenici su naizmjenično govorili, izlagali, a ostatak je razreda zainteresirano postavljao inojezičnom učeniku pitanja o njegovoj zemlji. F. je bio ponosan zato što je mogao govoriti o svojoj zemlji i što su ostali pokazali interes. Nakon toga su učenici govorili o tome što su pročitali, koji se sve turski motivi javljaju u pročitanim pričama, kako su ih oni shvatili, što je šaljivo u pojedinoj priči... Osim prezentacije izradili su i plakat. Ostatak je razreda bio zainteresiran za ono što slušaju te su imali i pitanja koja su potaknula raspravu u učionici. Atmosfera je bila radna i pozitivna. Ovaj nam je sat bio odličan uvod u lektiru, a mislim da je nakon njega F. zauzeo ponovno ravnopravnu ulogu u razredu. (Ivana Domović)

Jako je važno inojezične učenike uključivati u izvannastavne aktivnosti ovisno o njihovim sklonostima. Sport, napredna nastava matematike, pjevanje u školskom zboru, folklor, dramska i recitatorska grupa, izviđači i sl. doprinijet će učenikovoj integraciji u društvo vršnjaka, djelovati izravno na njegovo samopouzdanje i pružiti drugačije, opuštenije, situacije za komunikaciju na hrvatskome jeziku.

Dobro je poticati i razredna prijateljstva s inojezičnim učenikom. Posjet hrvatskoj obitelji, druženje s njima na obiteljskom izletu ili nedjeljnom ručku omogućit će izravan dodir s navikama i običajima hrvatskih obitelji.¹

Inojezični učenici imaju pravo na dodatnu nastavu hrvatskoga jezika. Te satove svakako treba iskoristiti da se s učenikom razgovara i o kulturološkim temama, a ne samo o hrvatskome jeziku.

1.4. Predrasude

Između hrvatskih učenika i nastavnika te učenika stranca u trenutku susreta mogu se pojaviti brojne predrasude i stereotipi. One najčešće proizlaze iz uvjerenja koje o određenom narodu prevladava u društvu, rjeđe iz osobnih iskustava s drugim narodima. Za Hrvate bi se općenito moglo reći da imaju vrlo pozitivan stav prema »velikim« svjetskim kulturama i jezicima (američkoj, njemačkoj, britanskoj, francuskoj i sl.), da ih uvažavaju, nerijetko im se i dive, dok su prema nekim manjim ili rubnijim kulturama (romska, albanska itd.) stavovi neutralni, katkada i negativni, a slično je i s nepoznatim ili manje poznatim kulturama (npr. kineska, afganistanska). Nije stoga teško pretpostaviti da bi stavimo li u isti razred npr. malog Amerikanca i malog Afganistanca, mali Amerikanac mogao u početku steći više »prijatelja« – dijelom zbog općeg pozitivnog stava prema američkoj kulturi i zbog engleskoga jezika, a moguće i zbog nekih drugih obilježja (fizičkoga izgleda, odjeće, uporabnih predmeta koje posjeduje).

U tinejdžerskoj dobi od presudne važnosti u stvaranju prvoga dojma može biti fizički izgled, a manje učenikova matična zemlja i kultura. Ovisno o tome iz koje zemlje dolazi, i učenik stranac može imati određene predrasude prema Hrvatima, ili u najmanju ruku određena očekivanja. Predrasude je teško izbjeći i uvijek su prisutne pri susretu kultura. Nastavnikova je uloga da ih predvidi, prepozna i da na njih djeluje svojim primjerom i radom s učenicima. Zadaća je svih nastavnika, posebice onih u višekulturalnom okruženju, da prije svega rade na svojim stavovima i odnosu prema drugim kulturama kako bi bili otvoreni za međukulturalni dijalog oslobođen predrasuda i stereotipa:

Štoviše, da bismo uspostavili interkulturalni dijalog trebamo prije svega »ući« u drukčiji mentalni sklop, jer biti sposoban zami-

¹ Kao i sve povezano s kulturom, navikama i običajima ljudi, njihovim intimnim svijetom, moguća su nažalost i neugodna iskustva, no i neugodne nasituacije uče životu. Kad se može, bolje ih je izbjeći, a kad se dogode, o njima treba razgovarati.

sliti se nad tim što znači biti drukčiji od ostalih, znači truditi se spoznati razlike između vlastitih vrijednosti i vrijednosti drugih, utvrditi, s jedne strane što nas odbija, a što nas privlači kod drugoga. Ali, prije svega to znači napustiti sve rasprostranjenije mišljenje o tome kako je »naše« najbolje, kakao treba nametnuti svima i svugdje »naše« (...). (Piršl u Benjak i Požgaj Hadži 2005: 59).

2. Umjesto zaključka

Imati u svojem razrednom odjeljenju učenika koji je po bilo čemu drugačiji od većine nikada nije jednostavno pa tako ni kad se taj učenik od drugih učenika razlikuje (samo) svojim jezikom i svojom kulturom. Izazov je to i za nastavnika i za sve uključene učenike. Međutim, treba naglasiti da su nastavnici i stručni timovi, kao odrasli i stručni ljudi, presudna karika za ozračje u razrednom odjeljenju i da snalaženje novopridošloga učenika u novoj sredini u mnogočemu ovisi o njima – od prvoga dojma do motivacije za svladavanjem nastavnoga gradiva, uključujući i hrvatski jezik. Ta odgovornost često podrazumijeva dodatan (najčešće neplaćeni) rad i često je riječ o dugotrajnijem procesu. Međutim, prihvati li se činjenica da nas susret s novim čini bogatijima za nova znanja i iskustva, tada i nove okolnosti pružaju čitav niz mogućnosti za vlastiti razvoj, čime su na dobitku i svi uključeni učenici. Za uspješnu integraciju stranih učenika presudni su ponajprije razumijevanje, tolerancija i strpljenje – što više, to će i uspjeh biti brži i veći, na zadovoljstvo svih.

Marija Bošnjak

U razredu s inojezičnim govornicima

Rad u učionici pred nastavnika stavlja brojna pitanja, obveze i nedoumice. Svaki se dan, pripremajući se za nastavu, pitamo: *Kako motivirati učenike; kako im na što jednostavniji, zanimljiviji i njima blizak način približiti pojedine nastavne jedinice, a ujedno ih njima i poučiti?* Primjenjujemo različite metode, mijenjamo i prilagođavamo nastavne sadržaje, a što, kada uza sve to, u razredu imamo i inojezične učenike? Rad s inojezičnim govornicima u razredu zahtijeva ne samo veliku angažiranost nastavnika, već i visok stupanj stručnih znanja i vještina, kao i prilagodljivost i suradnju s ostalim predmetnim nastavnicima, stručnim suradnicima, roditeljima. S obzirom na to da se jezičnokomunikacijska kompetencija inojezičnih učenika, kao i njihova jezična znanja te poznavanje temeljnih pojmova ostalih dijelova nastavnoga predmeta (jezik, književnost, jezično izražavanje te medijska kultura) i kvalitativno i kvantitativno razlikuju od znanja i sposobnosti ostalih učenika u razredu, zahtjeve nastavnoga plana i programa (kraticom PiP) potrebno je učenicima prilagoditi na poseban način. Osim toga, budući da učenici dolaze iz različitih obrazovnih sustava, s različitim teorijskim predznanjima, kao i različitim stupnjem ovladanosti hrvatskim jezikom, ne postoji opći način prilagodbe PiP-a, već je, poštujući temeljna načela, potrebno plan i program prilagoditi svakome pojednome učeniku. Većina nastavnika koja se u svakodnevnome radu susreće s inojezičnim govornicima tijekom školovanja i stručnoga osposobljavanja za rad u nastavi nije bila upoznata s posebnostima pristupa ovim skupinama učenika, što za nastavnika predstavlja dodatan izazov.

Kada se u radu susretnemo s inojezičnim učenikom, moramo si prvo postaviti nekoliko ključnih pitanja koja će nam pomoći u procjeni *tko je naš učenik*. Dobro poznavanje učenika nužno je kako bismo mogli postaviti realne i ostvarive nastavne ciljeve te sustavno pratiti njegov napredak. Moramo se zapitati tko je nova osoba u razredu; odakle dolazi, tj. iz kojega obrazovnoga sustava; kakva je osoba (osobine ličnosti uvelike utječu na ovladavanje jezikom); koliko se dobro služi, i služi li se uopće, hrvatskim jezikom; koja znanja posjeduje (lingvistička znanja kao i znanja o svijetu uopće); kakav je u odnosu na druge učenike u razredu (koliko brzo napreduje, koliko se razlikuje od razreda kao cjeline); tko mi može pomoći u radu (izvornojezični učenici, roditelji, stručni suradnici, kolege, ravnatelj) i slično. Naravno, treba voditi ra-

čuna i o broju nastavnih sati koji su nam na raspolaganju, o broju sati individualne nastave koje moramo sustavno uklopiti u program te o učenikovo izloženosti hrvatskome jeziku izvan nastave.

Sagledavajući cjelokupnu sliku o učeniku, lakše će nam biti postaviti realne i što konkretnije ciljeve, kao i očekivanja koja ne bi smjela biti prezahtjevna, ali ipak moraju biti dovoljno poticajna.

S obzirom na to da ciljevi nastave nisu samo obrazovni nego i odgojni (što uključuje i razvoj socijalnih vještina), u nastavu hrvatskoga jezika s inojezičnim govornicima važno je kao pomoć uključiti i izvornojezične učenike. Koristi su takva pristupa dvostrane. Inojezičnim se učenicima pomaže da se lakše i brže uklope u novu obrazovnu sredinu, da razvijaju međukulturalnu kompetenciju (mogućnost sporazumijevanja u okviru ciljne kulture na način prihvatljiv pripadnicima te kulture), a nužno se povećava i stupanj komunikacijske sposobnosti (komunikacija ne mora biti prekinuta ako ne postoji dovoljan stupanj jezičnoga znanja). S druge strane, izvornojezičnim se učenicima povećava osviještenost o različitim skupinama govornika hrvatskoga jezika te ovladanosti hrvatskim, čime se povećava njihova multikulturalnost, tolerantnost i osjetljivost prema drugome i drugačijem, a ne treba zanemariti koliko pomoć i uključenost drugih učenika pomaže samome nastavniku, posebno ako u jednome razredu ima više inojezičnih učenika.

Organizacija nastavnoga procesa

Dobra priprema i organizacija nastave važan je preduvjet za kvalitetno održavanje nastave općenito, a posebno je nužna u razredima s inojezičnim govornicima. Kako organizirati nastavni sat na kojemu svi učenici, i izvornojezični i inojezični, mogu aktivno sudjelovati? Naravno, ne postoji jednostavan i jedan odgovor na to pitanje jer smo već napomenuli da je to individualno i ovisi o tome dolaze li inojezični učenici iz različitih ili srodnih obrazovnih sustava, ovisi i o stupnju ovladanosti hrvatskim jezikom, kao i o različitim teorijskim predznajima. Također je spomenuto da je poznavanje učenika prvi preduvjet dobro planiranoga nastavnoga sata. Drugi je korak postavljanje cilja, odnosno odabir i prilagodba tematskih jedinica iz PiP-a kojima će se inojezični učenik poučavati i kojima će pokušati ovladati tijekom školske godine. Pri tome je, naravno, potrebno posebnu pozornost obratiti na njihova jezična znanja, ali i na jezičnokomunikacijsku kompetenciju, odnosno na poznavanje temeljnih pojmova ostalih dijelova nastavnoga predmeta (jezik, književnost, jezično izražavanje te medijska kultura). Nakon toga slijedi priprema, odnosno prilagodba postojećih, kao

i izrada posebnih materijala za inojezične učenike. I naravno, temeljni je, a možda i najteži dio organizacijskoga procesa, sama provedba prethodno navedenoga u praksi, odnosno na nastavi.

Za svaku je nastavnu jedinicu potrebno izraditi okvirni izvedbeni plan, koliko će vremena i koliko sadržaja inojezični učenik pratiti zajedno s ostalim učenicima, a u kojim ćemo dijelovima nastavnoga sata primijeniti individualan pristup.

Također je nužno naglasiti i ulogu roditelja i ostalih članova obitelji. Naime, uz dobru suradnju i svakodnevnu komunikaciju s roditeljima lakše je organizirati nastavni sat, kao i pisanje domaćih zadaća i učenje kod kuće. Roditeljima je potrebno dati dobre smjernice kako zadane nastavne sadržaje vježbati i njima ovladavati izvan školskoga okruženja. Budući da individualan pristup zahtijeva vrijeme i veliku angažiranost nastavnika koji ga uz postojeći program ne mogu uvijek ostvariti, veliku im podršku i pomoć mogu pružiti stručni suradnici (pedagozi, logopedi, psiholozi). Stoga je jako važno da su i oni upućeni u rad s inojezičnim učenicima kako bi u dogovoru s učiteljima s njima mogli individualno raditi kada učitelji procijene da za određene nastavne jedinice učenici trebaju dodatnu pomoć. Osim dobre pripremljenosti i individualnoga pristupa na samoj nastavi, nova tehnološka dostignuća (na primjer skype, video g-chat) mogu nam pomoći da pratimo učenikov rad i njegov napredak i izvan nastave.

Primjeri iz prakse

Na dva primjera iz nastavne prakse pokušat će se pokazati kako je za dvoje inojezičnih učenika organizirana nastava, koji su ciljevi bili postavljeni, koji su rezultati postignuti te kako je prilagođen plan i program nastave hrvatskoga jezika. Jedan je inojezični učenik početkom sedmog razreda došao iz Sirije, a druga je učenica u isti razred došla iz Češke. Oba su učenika imala cilj trajnoga boravka i daljnjeg školovanja u Hrvatskoj.

Učenik iz Sirije nije poznao latinično pismo, nije se mogao sporazumijevati na hrvatskome ni na osnovnoj razini, nije dobro poznao engleski jezik (pa nije postojala mogućnost komunikacije s učenicom), a nije bio upoznat ni s hrvatskim obrazovnim sustavom. Riječ je o iznimno inteligentnom učeniku, ali povučenom i nesigurnom, dijelom zbog složene obiteljske situacije zbog koje se morao preseliti, a dijelom zbog straha od novoga i nepoznatoga. Ne treba zanemariti ni dob učenika, odnosno činjenicu da je riječ o četrnaestogodišnjaku.

Bitno je drugačiji slučaj učenice iz Češke koja se također u nastavu uključila u sedmom razredu, no prije uključivanja u školski sustav godinu je dana provela izvan sustava prilagođavajući se životu u Hrvatskoj i samostalno učeći hrvatski jezik, a nije nevažno naglasiti da je bila dvije godine starija od učenika iz Sirije. S obzirom na to da je riječ o srodnim jezicima, češkom i hrvatskom, i da je vladala jezikom na razini dovoljnoj za svakodnevnu komunikaciju te da je došla iz srodnoga obrazovnoga sustava, plan i program za ovu je učenicu prilagođen na drugačiji način, a u nastavu hrvatskoga jezika nije bilo potrebno uključiti sadržaje kojima bi se ovladavalo hrvatskim na osnovnoj komunikacijskoj razini, što je za učenika iz Sirije bilo neophodno.

Ako pogledamo predviđeni plan i program za sedmi razred osnovne škole, on obuhvaća između ostaloga gramatičko ustrojstvo rečenice, nezavisno složene rečenice, zavisno složene rečenice, obradu različitih književnih tekstova, lektiru, teme iz medijske kulture.

S obzirom na potpuno nepoznavanje hrvatskoga jezika, učenik iz Sirije nije mogao na samome početku biti poučavan niti usvojiti gradivo predviđeno PiP-om, nego su postavljeni realni, a na početnome stupnju usvajanja jezika i nužni ciljevi. Temeljni je cilj bio ovladavanje hrvatskim na osnovnoj komunikacijskoj razini, odnosno istovremeno usvajanje i razvijanje svih jezičnih vještina: uvježbavanje pisanja i čitanja na latinici, sporazumijevanje na hrvatskome i to temeljni pozdravi i izrazi; upoznavanje s razrednim leksikom; razgovor o svakodnevnom, učeniku poznatim i bliskim, temama i slično, dok je za razvoj vještine slušanja potrebna što veća izloženost jeziku, pa je u tu svrhu bilo važno slušanje i drugih nastavnih predmeta (učenik je na početku sudjelovao na nastavi matematike, likovnoga, tjelesnoga i glazbenoga odgoja, na satima biologije i kemije).

Materijali i tekstovi iz udžbenika za sedmi razred na samome početku nisu bili najprikladniji za vježbe čitanja, pisanja i govorenja, odnosno sporazumijevanja, pa je najveći dio materijala ciljano izrađen i prilagođen učeniku, ali u kasnijoj su fazi pojedini kratki i tematski zanimljivi tekstovi bili dobar lingvometodički predložak za rad. Važno je naglasiti da je poželjno što prije u poučavanje uključiti i postojeće nastavne materijale iz udžbenika da se učenik ne bi u potpunosti osjećao izoliranim. Naime, radom na istim temama i zadacima na kojima rade i ostali učenici u razredu, učenik se počinje osjećati kao dio cjeline, lakše se i brže uklapa, a i povećava se mogućnost interakcije s drugima.

Što se tiče nastavnih sadržaja, posebna je pozornost posvećena prepoznavanju određenih vrsta riječi (imenice, pridjevi, glagoli, dijelom za-

mjenice), glagolskim oblicima (prezent čestih i predvidljivih glagolskih vrsta, perfekt i futur), a to je bio i nužan preduvjet za usvajanje nezavisno složenih rečenica koje su dio plana i programa za sedmi razred.

Kao slikovit primjer napretka učenikova jezičnoga razvoja navodimo jedan od pismenih uradaka nastao nakon nekoliko tjedana:

jasam raif. jasad iz sirija. jasad u hrvatska sada. zivi s mama tata i brat. volim hrvatska i je jako ljepo. idem u skola, je teško ali profesor su dobro. volim puno matematika muzika i sporta. nevolim uciti ali moraš. ja ostati u hrvatska i studirati i moram znam dobro hrvatska.

Za razliku od učenika iz Sirije koji se uopće nije mogao služiti hrvatskim jezikom, učenica iz Češke hrvatskim je ovladala na razini dovoljnoj za svakodnevnu komunikaciju. Stoga su i postavljeni ciljevi i očekivanja bili veći i zahtjevniji nego za učenika iz Sirije. Od samoga početka učenica je radila na istim materijalima kao i ostali učenici, osim što su ponekad bila potrebna dodatna objašnjenja za određeni leksik, a tu su važnu ulogu imali izvornojezični učenici kojima je najvećim dijelom prepuštena upravo uloga »prevoditelja«. Osim izvrsne interakcije među učenicima i osjećaja korisnosti koji su doprinijeli i stvaranju ugodnijega ozračja u razredu, to je utjecalo na bogaćenje rječnika ne samo inojezične učenice, nego i izvornojezičnih učenika, a i postali su svjesniji kako nije jednostavan zadatak kada moraju biranim i jednostavnim riječima objasniti neki ne baš jednostavan pojam.

Jednim je dijelom trebalo prilagoditi i materijale za ovladavanje gramatičkim jedinicama, posebno kada su primjeri bili iz književno-umjetničkih tekstova starijih razdoblja, zasićenih arhaizmima. Budući da je učenica imala veliku prednost u odnosu na učenika iz Sirije, rezultati su bili znatno bolji, čak i od očekivanoga. Učenica je usvojila gotovo sve sadržaje PiP-a; pisala je duže sastavke o raznim temama s očekivanim odstupanjima poput lažnih prijatelja, pravopisa, reda riječi, pojedinih oblika riječi i glagolskoga vida, s razumijevanjem je mogla čitati pojedine suvremene književnoumjetničke tekstove; tečno je i spontano govorila na hrvatskome o raznim temama s manjim odstupanjima, a sugovornika je razumjela u visokome stupnju.

Jedan od pismenih uradaka učenice:

Hrvatska je jako popularna u Češkoj i zbog toga imamo bogatu sliku toj zemlji. Prvo povezivanje sa Hrvatskom koje nam pada na pamet to lijepo čisto more i različite krajolike. Smatra se da Hrvatska je najbolje ali i najjeftinije mjesto za ljetovanje, ipak u istini

izgleda to malo drugačije. Čehom su Hrvati jako blizi i dragi. Imamo sličnu povjest i naše zemlje su prošle teško vrijeme...

Najveće iznenađenje za mene je uvijek kada Hrvati spontanično reaguju kada govorim da sam iz Češke, ali dobro govorim Hrvatski i pitaju zašto učim Hrvatski.

Hrvati su također spoznavani kao dobri, marljivi i brzi radnici. Najviše su poznate hrvatske ceste i autostrade u tunelima.

U mojim očima su Hrvati simpatični, uvijek nasmijani ljudi, koji će te sigurno pomoći ako trebaš. Ipak treba paziti jer su jako emocionalni i može ih lako uvrijediti.

Ono što još je upadljivo to velika privrženost svojoj državi. Svugdje može naći hrvatske zastave i grbove.

Umjesto zaključka

Na temelju kratkoga prikaza rada s inojezičnim učenicima u razredu s izvornojezičnim govornicima željelo se pokazati koliko su iscrpne informacije o učenicima, njihovu okruženju, jezičnome i izvanjezičnome znanju, obiteljskoj situaciji i slično, nužan preduvjet za postavljanje realnih i konkretnih zahtjeva i ciljeva, a time i za postizanje željenih rezultata. Navedeni primjeri također pokazuju kako je u skladu s postavljenim ciljevima svakome pojedinačnome učeniku potrebno posebno prilagoditi nastavni plan i program te da će navedeni primjeri biti koristan putokaz učiteljima koji se susreću ili koji će se susretati sa sličnim situacijama u svojim razredima.

Valja naglasiti da je uza svu težinu rada i poteškoće, uza sve zahtjeve koji su stavljeni i pred nastavnike i pred učenike, nastava hrvatskoga jezika u koju su uključeni i inojezični govornici, iznimno bogatstvo i velik poticaj za rad i za nastavnike i za učenike.

Ljiljana Klinger

Pomognimo im da nauče hrvatski jezik

Hrvatski je jezik većini državljana Republike Hrvatske materinski jezik, no sve je više onih kojima je samo privremeno sredstvo sporazumijevanja u radnoj okolini. Hrvatski je jedan od 140-ak službenih jezika na svijetu, iako znamo da se ljudi služe s nekoliko tisuća različitih jezika. Jednojezične su države rijetkost, a u EU gotovo ne postoje, stoga je pred obrazovne sustave postavljena prevažna zadaća poučavanja stranim jezicima radi prevladavanja jezičnih barijera. Tijekom obveznoga obrazovanja u našoj domovini učenici imaju pravo naučiti hrvatski standardni jezik, ako nisu imali priliku tijekom odrastanja zbog različitih okolnosti. Najčešće se u naš obrazovni sustav uključuju djeca državljani Republike Hrvatske koji se vraćaju iz inozemstva pa kod nas započinju ili nastavljaju obrazovanje. U naše se škole upisuju i djeca stranih državljana koja nisu nikada učila hrvatski jezik različite dobi, stoga je kompleksnost pristupa izrade programa poučavanja dosta zahtjevan posao. Da bi se jezik usvojio na razini važnoj za potrebe pojedinca, osim jezičnih zahtjeva, valja uzeti u obzir i niz drugih čimbenika, od obiteljskih prilika do kompetencija učitelja.

Iako su sva djeca sposobna usvojiti svaki jezik kojem su u ranom djetinjstvu izložena, ipak će različiti jezici i različite okolnosti u kojima dijete uči jezik, osim djetetovih osobnih obilježja, utjecati na način i brzinu kojom pojedino dijete usvaja jezik. Mnogo toga u djetetovu jezičnomu razvoju ovisi o njegovoj okolini, o odnosu roditelja prema njemu (Jelaska 2003). Prije svega važno je imati na umu prirodu i specifičnosti njegova materinskoga jezika (kojoj jezičnoj skupini pripada), pismo koje je usvajalo u svome materinskome jeziku, srodnost njegova jezika s hrvatskim jezikom, dob i predznanje učenika kojeg moramo podučavati. Važno je da ciljeve i zadaće nastave hrvatskoga jezika, koji su propisani nastavnim planom i programom, prilagodimo potrebama učenika. Uz redovitu nastavu valja uzeti u obzir i program za dopunsku nastavu (Bežen 2008), od nedavna i Odluku o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovnih i srednjih škola koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik (NN 151/2011).

Dopunska nastava u školi može biti organizirana za skupinu učenika ili individualni rad s učenikom (mentorstvo) da bi integracija u obrazovni sustav, ali i život u zajednici, bila što učinkovitija i ugodnija za učenika. Dopunska se nastava organizira ako se procijeni da učenik može pratiti nastavu drugih predmeta na osnovnoj razini. Važno je

naglasiti da se podučavanje hrvatskome jeziku ne odvija isključivo na satima hrvatskoga jezika, već učenik usvaja jezik i na drugim predmetima, a toga moraju biti svjesni svi učitelji razrednoga vijeća razrednoga odjela u koji je učenik upisan. Važna je i presudna uloga stručnih suradnika škole. Dopunsku nastavu moguće je, a vrlo često i potrebno, organizirati iz svih nastavnih predmeta. Budući da se ona odvija uz redovito pohađanje obavezne nastave, važno je voditi računa o optimalnoj opterećenosti učenika.

Ako učenik uopće ne pozna hrvatski jezik, za njega škola organizira pripremnu nastavu hrvatskoga jezika, ali ne dulje od jedne godine. Tijekom pripremne godine učenik može sudjelovati u radu nekih nastavnih predmeta za koje nije nužan preduvjet poznavanje jezika, npr. tjelesna i zdravstvena kultura, likovna kultura, matematika ili baviti se nekim temama unutar pojedinih nastavnih predmeta. Uključivanje u aktivnosti redovne nastave važno je zbog socijalizacije učenika i njegove afirmacije u područjima u kojima jezična kompetencija nije tako važan čimbenik. Uspješnost učenika i dokazivanje u različitim područjima podučavanja bit će snažan zamašnjak i poticaj za učenje hrvatskoga jezika.

Plan i program dopunske i/ili pripremne nastave izrađuje škola u skladu sa Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (čl. 43. st. 9, MZOŠ, 2008). Preporuka utemeljena na iskustvu jest da se za izradu programa imenuje povjerenstvo koje čini: učitelj hrvatskoga jezika, učitelj stranoga jezika, razrednik i stručni suradnik. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta donijelo je *Odluku o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovnih i srednjih škola koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik* (NN 151/12) pa je nastavu potrebno izvoditi u skladu s navedenim programom. Radi učinkovitijega razumijevanja prava, ali i obveza osnovnih i srednjih škola u pružanju potpore djeci u usvajanju hrvatskoga standardnoga jezika, valja se pridržavati sljedećih propisa:

- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (čl. 43, 44, 45. i 46, NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 16/12)
- Zakon o azilu (čl. 104, NN 79/07, 88/10)
- Zakon o stranicama (NN 130/2011)
- Odluka o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovnih i srednjih škola koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik (NN 151/2011)
- Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca pod privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, radi pristupa obrazovnom sustavu Republike Hrvatske (NN 89/2008)

Ana Boban Lipić, prof., Irena Vajdovčić, prof.

Primjer dobre prakse iz 18. gimnazije u Zagrebu

I. Pomoć inojezičnom učeniku na početku

18. gimnazija jest gimnazija jezičnog smjera. Uz jezični program na hrvatskom jeziku imamo i program dvojezične nastave na njemačkom i francuskom jeziku u kojem se dio nastave odvija na njemačkom i francuskom jeziku. Tijekom svake školske godine upiše se po 15-tak učenika koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik, a to su uglavnom hrvatski državljani koji su živjeli i školovali se u inozemstvu, strani državljani čiji su roditelji zaposlenici stranih veleposlanstava ili su na privremenom radu u Hrvatskoj. Dolaze iz različitih zemalja: Austrije, Njemačke, Italije, Francuske, Belgije, Nizozemske, Australije, Amerike, Kine...

Da bismo što bolje utvrdili potrebe, sličnosti i razlike učenika kojima je hrvatski ini jezik, Škola je sama izradila protokol koji pomaže u uključivanju učenika u našu školu, u naš obrazovni sustav. Važan je pritom prvi susret i razgovor s učenikom i roditeljima, a u našoj ga školi obavlja ravnateljica, a potom joj se pridružuju pedagoginja ili psihologinja škole.

Razgovor nam pomaže da u tom prvom susretu upoznamo učenika i njegove roditelje, uvidimo kako se učenik osjeća i prihvaća promjenu sredine (dolazak u Hrvatsku), govori li ili ne hrvatski jezik, koje predmete i područja voli, a koja ne voli. Važno je otkriti i podatke koji se odnose na školski sustav zemlje iz koje dolazi učenik, primjerice kojim je metodama i pristupima bio poučavan, na koji su način provjeravani obrazovni ishodi (neki od naših učenika promijenili su više škola i sustava) itd. Sve su to važni podaci koji utječu na učenikovu motivaciju prihvaćanja nove sredine, ali su važni i za učenje. Također, na temelju tih prvih podataka nastavnici, koji će predavati učeniku, mogu prilagoditi plan i program, organiziranje nastave, pristup učeniku i oblikovanje nastavnih aktivnosti za inojezičnog učenika. Prilikom prvog susreta i razgovora treba učenike i roditelje obavijestiti i o obilježjima škole u koju se učenik upisuje, npr. o vrijednostima koje se u školi potiču, o pristupima poučavanju i očekivanjima nastavnika, programu, aktivnostima i projektima Škole i sl. Valja ih uputiti i u sustav polaganja državne mature u Hrvatskoj. Osim što učenike i roditelje upoznamo s pozitivnim iskustvima učenika koji su bili u sličnoj situaciji u našoj školi, naglasimo im i to da se u svakom trenutku mogu

obratiti za pomoć razredniku i školskom psihologu ili pedagogu. Na taj ih način zaista ohrabrimo. Važno je saznati uči li učenik hrvatski jezik izvan škole, individualno ili u školi stranih jezika. Zasigurno to olakšava i ubrzava usvajanje hrvatskoga jezika, a samim time i pracenje drugih nastavnih predmeta.

Na temelju razgovora s učenikom i roditeljima te uvida u svjedodžbe određuje se razred koji će učenik pohađati.

Kad god je moguće, razrednici razrednih odjela u kojima su inojezični učenici jesu nastavnici koji govore (ili bar razumiju) jedan ili dva strana jezika. Ako je učeniku njemački ili francuski prvi jezik, uključen je u dvojezični program jer tako dio predmeta sluša na jeziku kojim vlada, a može i bez problema komunicirati s drugim učenicima koji se služe tim jezicima.

Razrednik predstavlja učenika, upoznaje ga s ostalim učenicima i pomaže mu u prilagodbi. Obično odabire dva-tri učenika koji se prvo vrijeme o njemu *brinu* u školi i izvan nje.

Nadalje, dužnost je razrednika sazivati sjednicu Razrednog vijeća i obavijestiti nastavnike o karakteristikama novog učenika, sustavu iz kojeg dolazi i razini usvojenosti hrvatskoga jezika. Pritom nastavnici dogovaraju načine podrške učeniku. Od velike su pomoći nastavnici *nejezičnih* predmeta koji govore strani jezik/strane jezike zato što pomažu u prevodenju izraza i sadržaja iz drugih predmeta koje inojezični učenik ne razumije. Prednost je što u našoj školi predaju nastavnici koji imaju završene dvopredmetne studije, npr. njemački i povijest, filozofiju i francuski jezik, filozofiju i povijest, likovnu umjetnost i sociologiju. Upravo oni predaju učenicima dvojezičnih programa i imaju veći broj sati u tim razrednim odjelima, a samim time i mogućnost da bolje upoznaju inojezičnog učenika i on njih. Nastavničko vijeće odobrava odgovaranje po dogovoru učenicima tijekom prvog polugodišta, a po potrebi i duže.

U školi imamo organiziranu dopunsku nastavu hrvatskoga jezika za inojezične učenike pa im se preporuča da je pohađaju.

Učenici po potrebi surađuju i sa stručno-razvojnom službom škole. S pedagoginjom i psihologinjom razgovaraju o problemima prilagodbe novoj sredini i školskom sustavu, poteškoćama na koje nailaze učeći pojedine nastavne sadržaje, dogovaraju raspored odgovaranja pojedinih predmeta i sl. Željeli bismo s vama podijeliti iskustvo naših inojezičnih učenika zato što su ona pomogla nama u organizaciji rada, a vjerujemo da će pomoći i vama. Ne treba posebno isticati koliko je važno gledište i iskustvo učenika.

2. Iskustva učenika povratnika 18. gimnazije

Potaknuti Projektom razgovarali smo s dvanaest učenika povratnika iz Austrije, Njemačke, Francuske i Švicarske pa ćemo iznijeti njihova iskustva i razmišljanja. Svi učenici ističu velike razlike u programu: naši su programi u usporedbi s programima zemalja iz kojih dolaze opsežniji. Naš školski sustav puno više traži od učenika i više se pozornosti obraća na detalje pa se izgubi *bitno*. U sustavima iz kojih dolaze osjećali su se uspješnijima, iako ovdje više uče.

Nadalje, učenici primjećuju da se kod nas manje pozornosti posvećuje praktičnim sadržajima koji su primjenjivi u životu. Primjerice, učenici su isticali da se u austrijskim i njemačkim školama u nastavi povijesti radilo na primjerima i da nisu bili opterećeni činjenicama. Gotovo trećina nastave odvija se projektno, a obuhvaćeno je više srodnih predmeta (integrirana nastava). (Naša Škola, želeći slijediti navedena iskustva inojezičnih učenika, nastoji se prilagoditi i što više primjenjivati integrirani pristup nastavi u razrednim odjelima dvojezičnog programa.)

Dolaskom u Hrvatsku neki su učenici bili suočeni s novinama u vrednovanju i ocjenjivanju, posebice s evidencijom ocjena u imeniku. Učenici smatraju da to što je u imeniku vidljiv uspjeh iz svih predmeta utječe na ocjenjivanje pojedinih nastavnika.

Mnogi učenici nisu bili izloženi usmenoj provjeri znanja, već su navikli da tijekom nastave nastavnik prati njihov rad i da ih ocjenjuje. Stoga nastavnici naše Škole dogovaraju s učenicima vrijeme i sadržaj odgovaranja i upućuju ih na koji će način učiti njihov predmet, odnosno daju im mogućnost da se sami jave kad su spremni za odgovaranje.

Učenici koji dolaze iz drugih obrazovnih sustava imaju naviku provjere znanja pisanim putem – obrazovni ishodi uglavnom se provjeravaju pisanim ispitima znanja, a ne kao kod nas gdje se od učenika očekuje da usmeno može biti pitan svaki sat. Hrvatski jezik im je lakši od ostalih predmeta koji su na hrvatskom jeziku jer za razumijevanje sadržaja drugih predmeta nemaju dostatan i odgovarajući vokabular. U nastavi hrvatskoga jezika nailaze na poteškoće čitanja, analize i interpretacije lektirnih djela. Nastavnici hrvatskoga jezika stoga prilagođavaju aktivnosti za samostalni rad kod kuće koje se odnose na lektiru inojezičnim učenicima s obzirom na razinu ovladanosti hrvatskim jezikom.

Inojezični su učenici primijetili i razlike u nastavi stranih jezika. Kod nas se još uvijek više pažnje posvećuje gramatici, a *vani* komunikaciji.

U našim školama moraju biti discipliniraniji, npr. ne tolerira se kašnjenje na nastavu.

Da na kraju zaključimo: ono što nam je činiti da bismo pomogli inojezičnom učeniku da se uklopi u novu sredinu i školu i da pritom postigne uspjeh jest omogućiti odgovaranje po dogovoru, izrađivati nastavne materijale na kojem su sažeci pojedinih nastavnih cjelina, omogućiti komunikaciju s razrednikom, predmetnim nastavnikom ili stručnim suradnikom škole o problemima na koje nailaze i pritom im dati povratnu informaciju, omogućiti izmjenu iskustava s drugim učenicima i ostvariti kontinuiranu suradnju s roditeljima.

Senka Soldo

Uloga školskog pedagoga u radu s inojezičnim učenicima

I. Uvod

Česti su upiti školskih pedagoga što učiniti kada se u njihovu školu želi upisati učenik koji ne zna ili nedostatno zna hrvatski jezik, dakle inojezični učenik. Jasno je koliko je pritom uloga pedagoga važna zato što je on najčešće prva osoba koja razgovara s učenikom i roditeljima, a poslije je ključna osoba koja prenosi informacije učiteljima koji su članovi razrednoga vijeća razrednoga odjela u koji će učenik biti uključen. Odluka o tome u koji će razred biti upisan učenik ovisi o učenikovo dobi, predznanju, razini poznavanja hrvatskoga jezika i obrazovnom sustavu iz kojeg dolazi inojezični učenik. Učenike koji nedostatno znaju ili ne znaju hrvatski jezik možemo smatrati *posebnim* učenicima, kao npr. i nadarene učenike. Važno je učiniti sve da se učenik osjeća prihvaćenim i dobrodošlim u novoj sredini jer nerazumijevanje okoline može utjecati na učenikove emocije i motivaciju za prilagodbu i uspješno usvajanje hrvatskoga jezika.

II. Uloga stručno-razvojne službe škole

Uloga stručno-razvojne službe – pedagoga, psihologa, defektologa, socijalnoga pedagoga i knjižničara – uglavnom je razvojno-pedagoška. Razvojno-pedagoška djelatnost uključuje poslove utvrđivanja odgojno-obrazovnih potreba, poslove planiranja i poslove pripreme za ostvarivanje zadanog. Pri uključivanju učenika u školu, ako je riječ o učeniku prvog razreda osnovne škole, postupak upisa valja provesti u skladu s Pravilnikom o upisu djece u osnovnu školu (NN, 59/90), Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnoga povjerenstva (NN, 87/08, 86/09, 92/10 i 105/10) i Odlukom o programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik (NN, br. 151/2011). S roditeljima bi bilo dobro ostvariti savjetodavni susret sa školskim dijelom Povjerenstva za upis u prvi razred i preporučiti im što sve oni kao roditelji mogu učiniti da se učenik bolje snađe u novoj sredini te mu time olakšati socijalizaciju. Pri uključivanju starijih učenika postupak započinje razgovorom pedagoga, odnosno

stručno-razvojnog tima škole, s roditeljima i učenikom. Roditelje će uputiti školskom liječniku, a nakon postupka nostrifikacije svjedodžbe predložiti roditeljima vrste pomoći koju oni sami ili u suradnji sa školom i okruženjem mogu ostvariti. Roditeljima je dobro dati letak s osnovnim informacijama o školi, kontakt telefone osoblja škole, popis udžbenika i raspored sati. Odabirom razrednog odjela u koji će se učenik uključiti treba prethoditi razgovor s razrednicima razrednih odjela, kao i njihova priprema. Ponekad je kriterij odabira razreda predmet koji učitelj predaje, najčešće hrvatski jezik ili strani jezik koji učitelj govori, odgojna situacija u razrednom odjelu, pa i vrijeme koje učitelj provodi u školi.

III. Dobri primjeri postupka uključivanja inojezičnih učenika – iz pedagoške prakse

Sve češće roditelji prve kontakte sa školom u koju će upisati svoje dijete ostvaruju razmjenom elektroničkih poruka. Na taj način olakšava se prikupljanje dokumenata za postupak nostrifikacije, izbjegava se čekanje da netko iz zemlje iz koje učenik dolazi pošalje svjedodžbe o završenim razredima ili različite informacije, poput dokumentacije o cijepljenjima. Škola zaista treba imati dovoljno vremena za pripremu na novoga učenika i stvaranje uvjeta za rad s njime, i to na razini škole, razrednoga odjela i svakog pojedinog učitelja koji će podučavati inojezičnoga učenika. Kao što je već istaknuto, dobrim se pokazalo uspostavljenje komunikacije razrednog učitelja, razrednog odjela i pedagoga s učenikom i njegovim roditeljima putem e-pošte. Tako je dobar primjer iz prakse upisivanje, priprema i rad s jednom učenicom iz Italije. Naime, učenica iz Italije nekoliko je mjeseci prije dolaska u novu školu pisala poruke o svom životu, slala fotografije svog komadića školskog vrta koji je zasadila, fotografije Milana i sl. Učenici razrednoga odjela u koji se učenica trebala upisati poslali su joj fotografiju svojega razreda, uredili su *pano dobrodošlice* s njezinom fotografijom i svojima. Sve te pripreme škole, učenika i učitelja potakle su djevojčicu na učenje hrvatskoga jezika prije dolaska u Hrvatsku, ublažile su njezin osjećaj neizvjesnosti zbog dolaska u nepoznatu sredinu i žalost zbog odlaska iz rodnog grada i gubitka prijatelja. Roditelji su uspostavili komunikaciju sa školom u kojoj su na vrijeme dobili sve odgovore na svoja pitanja i imali dovoljno vremena za pripremu učenice za novu školu.

Primjer je dobre prilagodbe i integracije inojezičnog učenika učenik koji je stigao iz Norveške. On je već na prvim satima u svom trećem razrednom odjelu samostalno održao sat o svom životu u Norveškoj, a

pritom se u nedostatku hrvatskih riječi poslužio i engleskim jezikom. Učenik u opisanom slučaju govornik je norveškog i engleskog jezika, a hrvatskim se najslabije služio iako mu je majka Hrvatica. Školovao se u Norveškoj, praznike je provodio s ocem u Velikoj Britaniji, a majka je smatrala da će najprije usvojiti hrvatski jezik školujući se u Hrvatskoj i stvarajući prijateljske veze.

Inojezičnom učeniku pomoći ćemo ako ga uputimo na učitelje ili stručnog suradnika koji mu može uvijek pomoći ako nema razrednika u školi. Valja biti spreman na različite situacije s kojima se dosad učitelji i nisu susretali. Tako je zgodna anegdota s učenicima, bratom i sestrom koji su po upisu u školu prva dva mjeseca za vrijeme nastave spavali jer se nisu mogli prilagoditi na vremensku razliku. Premda su bili braća, njihova je prilagodba i uključivanje u hrvatski školski sustav kasnije bila različita. Sestra je napredovala u učenju jezika, dok je mlađi brat odbijao učiti hrvatski, želeći se vratiti ocu u Ameriku.

Širok je raspon mogućih utjecaja na učenje jezika i prilagodbu novoj školi i sredini. Stručni suradnici pedagozi u mnogome će pomoći učenicima ako ih promatraju, vode dnevničke zapise ili biografije o njima, bilježe bitno nakon razgovora s inojezičnim učenicima ili njihovim roditeljima. Strukturirani upitnici koje dajemo učenicima imaju smisla tek kada učenici donekle ovladaju jezikom. Praćenje valja usmjeriti na njihovo ponašanje i snalaženje u interakciji s drugim učenicima, učiteljima, zatim na njih same, njihov odnos spram pojedinih predmeta. Učinkovita je i metoda autobiografije. Pri njezinoj uporabi pedagog može napisati polazne rečenice koje učenik nadopunjuje, a koje potiču učenike da nam kažu nešto o sebi, npr. *Moja mama je...*

Važna je i suradnja s roditeljima. Treba ih zamoliti da potiču svoje dijete na uključivanje u grupe i sudjelovanje u aktivnostima kojima se učenik bavio prije dolaska u novu sredinu te im dati informacije o slobodnim aktivnostima u školi. Suradnja svih uključenih djelatnika škole i roditelja mora biti planirana i učestala.

IV. Izrada individualnog obrazovnog programa za inojezičnoga učenika

Stručni suradnici pedagozi pri upisu učenika u školu razgovorom i putem pisanih izvora prijevoda ocjena, suradnje sa školskim liječnikom, razgovorom s roditeljima i samim učenikom dobivaju prve smjernice za izradu strategije s učenikom. Pri uključivanju učenika u predmetnu nastavu poteškoće su veće što je učenik stariji. Stoga je pri izradi individualnog obrazovnog programa i programa za pripremnu

nastavu iz hrvatskoga jezika važno voditi računa o individualnim potrebama učenika, razini poznavanja hrvatskoga jezika i kulturi iz koje dolazi. Individualni obrazovni plan trebao bi uključiti prioritete potrebe u učenju, kao npr. razine obrazovnih postignuća za pojedine predmete s obzirom na učenikova predznanja, učenikove posebno *ja-ke strane* i potrebe (interesi, motivacija), važnost učenikovih potreba u određenim (predmetima) područjima učenja. Pri izradi plana važno je uključiti razredno vijeće i senzibilizirati ih za pomoć učeniku. Izrada i primjena strategija učenja i poučavanja za učenika koji ne zna ili nedovoljno zna hrvatski jezik zadatak je cijele škole. U povjerenstvu koje sastavlja programe svakako treba biti razrednik i učitelj hrvatskog jezika koji će uz stručnog suradnika povezivati i usmjeravati daljnji rad s učenikom. Pri izradi je dobro uključiti roditelje i dati im primjerak gotovog plana. Valja imati na umu da uspješnoj integraciji svakako doprinose i osobine ličnosti učenika, no i angažman i osjetljivost razrednika i svih učitelja koji podučavaju učenika.

Martina Jalšovec

Izazovi u osmišljavanju i provedbi dodatne nastave hrvatskog jezika za učenike koji nedostatno poznaju hrvatski jezik – uloga pedagoga

Uvod – Opravdanost potrebe za dodatnom nastavom hrvatskog jezika

Osnovnu školu Podturen godišnje polazi 15–20% učenika (60–70 učenika) pripadnika romske nacionalne manjine koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik. Često ostvaruju slabiji obrazovni uspjeh iz razloga ekstrinzične prirode koje uvjetuju: klasna i etnička pripadnost, nizak socioekonomski status obitelji i ispodprosječna razina obrazovanja u životnoj sredini. Prema pojedinim podacima iz 2008. godine (Vugrinčić 2008) bez završene osnovne škole bilo je čak 85,7% tadašnjih Roma, a 82,5% nezaposlenih nikad nije ostvarilo radni odnos.

Da bismo omogućili poticanje i razvijanje komunikacijskih i međukulturalnih kompetencija te napredak učenika romske nacionalne manjine u općini Podturen u ostvarivanju obrazovnih postignuća u svim predmetima, bili smo svjesni da moramo educirati i senzibilizirati sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Prije svega važno je učenicima omogućiti učenje i podučavanje prema nastavnom planu i programu koji će biti prilagođen njima. Nadalje, trebalo je osigurati da učenici usvajaju radne navike, budu spremni na kompromis, toleranciju i preuzimanje odgovornosti u svim aspektima života. Da bi se omogućilo postizanje boljih obrazovnih rezultata i dugoročno poboljšala obrazovna i radna struktura Roma u Općini Podturen, sadašnjim se učenicima pomoću raznih aktivnosti pokušalo omogućiti napredovanje u skladu s njihovim psihofizičkim sposobnostima. Dodatna nastava hrvatskog jezika za učenike romske nacionalne manjine od prvog do četvrtog razreda posebno je važna jer učenici trebaju upotrijebiti manjkava znanja i vještine kojima nisu u potpunosti ovladali u predškolskoj dobi (primjerice predčitalačke vještine, usvajanje čestih i prototipnih riječi važnih za sporazumijevanje u svakodnevnom, ali i školskom životu da bi se omogućilo praćenje nastave drugih predme-

ta). Budući da je 60% osoba u romskim naseljima mlađe od 18 godina, upravo je obrazovanje uvjet za bolju inkluziju manjina.¹

Suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa kao ključ uspjeha

Za ostvarenje postavljenih ciljeva nužan je preduvjet suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa: učenika, roditelja i škole. U školi je važna uloga ravnatelja koji je ključna osoba za motiviranje učitelja, osiguravanje uvjeta za organiziranje dodatne nastave (uvršćavanje u satnicu, zaduženja učitelja) i materijalnih sredstava za provođenje aktivnosti s učenicima romske nacionalne manjine. Važna je i suradnja učitelja i zajednički rad sa stručnim suradnicima u svim etapama provođenja aktivnosti. Posao je pedagoga i stvaranje poticajnog ozračja za rad s učenicima nacionalne manjine na razini škole te osvješćivanje i prihvaćanje različitosti – multikulturalnosti i interkulturalnosti. Potrebno je postići demistifikaciju, upoznavanje, razumijevanje i prihvaćanje manjinske kulture od svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Pedagog upoznaje učitelje s primjerenim metodama i oblicima rada s inojezičnim učenicima, pomaže u kreiranju planova i programa rada primjerenih pojedinom učeniku i (ili) učenicima, formira grupe za pojedine aktivnosti, izrađuje dokumentaciju za praćenje, evaluira rad i prati napredak učenika tijekom provedbe aktivnosti. Koordinira i vodi provedbu dodatne nastave hrvatskog jezika i ostalih aktivnosti (kao što su socijalizacijske, kreativne, rekreacijske) na razini čitave populacije učenika. Opskrbljuje učitelje stručnom i praktičnom literaturom, pomaže u planiranju i izvedbi pojedinih sati ili postavljanja ciljeva nastavnog sata. Osim što samostalno provodi određene aktivnosti, pomaže u ulozi kritičkog prijatelja, izvještava ostale o uspješ-

¹ Uvjerjenje o presudnoj važnosti školstva iskazano je i u hrvatskim i međunarodnim dokumentima: Nacionalni program za Rome (2003), Akcijski plan: Desetljeće za uključivanje Roma 2005–2015, Recommendation on the education of Roma children in Europe (Vijeće ministara Europe), EU Platform against poverty and social exclusion (2009), EU Platform for Roma inclusion (2009), European Commission's plan for Roma integration (2011), Hrvatski nacionalni socijalni plan za 2011. i 2012, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, Council of Europe High Level Meeting on Roma, The Strasbourg Declaration on Roma (2010). *Strategija razvoja »Europe 2020«* kao specifične ciljeve predstavlja: smanjenje siromaštva, smanjenje broja učenika koji napuštaju obrazovni sustav bez završetka školovanja ispod 10%.

nim realizacijama aktivnosti i upozorava na eventualne propuste i neusklađenosti. Pedagog pomaže održati zajedničku strategiju škole u osposobljavanju inojezičnih učenika za nesmetano uključivanje u obrazovni sustav. Pedagog može i individualno raditi s pojedinim učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć. U redovnoj nastavi putem Preventivnog programa samostalno provodi (ili priprema) sate i nastavne materijale za promicanje tolerancije i multikulturalnosti jedinstvene i sveobuhvatne na razini školske ustanove.

Aktivnosti nakon nastave za poboljšanje poznavanja hrvatskog jezika

Radi poboljšanja jezičnokomunikacijskih kompetencija učenika koji nedostatno poznaju hrvatski jezik OŠ Podturen u dva je razdoblja provodila projekte raznovrsnih aktivnosti nakon nastave (2009. i 2010. godine). Naša su iskustva pozitivna i primijećen je napredak u razini usvojenosti gradiva i redovitosti polazjenja nastave. Roditelji učenika podržali su provedbu projekata, odazivali se na radionice i sastanke te motivirali svoju djecu za suradnju u aktivnostima nakon nastave.

Učenici su pokazali napredak u komunikacijskim vještinama i oslobodili se sudjelujući aktivno u nastavi, pozitivno su reagirali na vlastiti uspjeh i isti rado pokazali ostalim suučenicima. U radu je naglasak stavljan na pozitivna potkrepljenja i pohvale te rad na jakim stranama učenika i njihovim interesnim sferama. Uspjehu su pridonijele različite kombinacije i izmjene suradničkih i individualnih oblika rada te sljedeće metode: igre uloga, dramatizacija, pisanje, čitanje, prepisivanje, modeliranje, prepričavanje, opažanje, razgovor, rad na tekstu i problemska nastava.

Učenici uključeni u aktivnosti nakon nastave pokazali su pomak u odnosu prema radu, smanjila se učestalost agresivnog ponašanja i izbijanja sukoba. Nekoliko učenika (dječaka) pokazalo je privrženost voditeljima aktivnosti što je rezultiralo boljom spremnošću za sudjelovanje u izvršavanju zadataka u izvannastavnim aktivnostima i tijekom redovite nastave.

Učenici su pokazali velik interes za kreativno izražavanje, modeliranje svakodnevnih predmeta i igre uloga. Posebno su pozitivno vrednovali predstavljanje svojih radova ili glumačkih ostvarenja svojim prijateljima iz razreda u redovnoj nastavi. U pedagoškim radionicama na satima razrednika učenici romske nacionalne manjine preuzeli su vođenje grupa i bili ponosni na vlastiti rad, što prije nije bio slučaj.

Odluka o programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik

(Narodne novine, broj 151 od 23. prosinca 2011.)

I.

Ovom se odlukom donosi Program hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik.

II.

Sadržaj Programa iz točke I. sastavni je dio ove odluke.

III.

Pripremna nastava provodi se prema Programu iz točke I. ove odluke i organizira u školskoj ustanovi koju utvrđuje ured državne uprave nadležan za poslove obrazovanja, odnosno Gradski ured Grada Zagreba nadležan za poslove obrazovanja.

IV.

Ova odluka stupa na snagu s danom donošenja.

Klasa: 023-03/11-01/00008

Urbroj: 533-17-11-0005

Zagreb, 30. studenoga 2011.

Ministar

dr. sc. Radovan Fuchs, v. r.

Program hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik

Uvod

Program hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu namijenjen je učenicima koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik, na temelju čl. 43. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZOŠ, 2008) i Zakona o izmjenama i dopunama zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (MZOŠ, 2010.). Može poslužiti učenicima hrvatskoga kao inoga jezika u različitu odnosu prema hrvatskomu jeziku. Jedna su vrsta učenici oni koji žive u Hrvatskoj i kojima je neki od manjinskih jezika materinski jezik. Njima je hrvatski drugi jezik, ali ga neki od njih slabije ili vrlo slabo poznaju jer se (gotovo) isključivo služe materinskim jezikom, i u domu i u okolini gdje žive. Drugu vrstu učenika čine oni koji su se nedavno doselili u Hrvatsku i kojima je hrvatski strani jezik. Treća su vrsta učenici nasljedni govornici koji u nekome stupnju poznaju hrvatski, barem u pojedinim jezičnim djelatnostima.

Koncepcija programa utemeljena je na odgojno-obrazovnim ciljevima jezično-komunikacijskoga područja Nacionalnoga okvirnoga kurikula (MZOŠ, 2010) i u skladu je s načelima holističkoga, humanističkoga, komunikacijskoga i funkcionalnoga pristupa učenju i poučavanju.

Svrhu, ciljeve i obrazovna postignuća Programa valja ostvariti prema načelima funkcionalno-komunikacijskoga sustava na različitim vrstama tekstova s obzirom na razvojnu dob, jezično predznanje i kulturološko-socijalno okruženje iz kojega učenik dolazi i u koje dolazi.

Vrjednovanje obrazovnih postignuća učenika treba biti isključivo formativno.

Obrazovna postignuća zadana su na općoj razini tako da se mogu prilagoditi svakomu učeniku prema njegovim obilježjima, poglavito potrebama, dobi i predznanju.

0.1. Vremenski okvir

Predviđeno je da program traje 70 sati s mogućim odstupanjima (do 7 sati više ili manje) s obzirom na individualno napredovanje svakoga učenika. Program je namijenjen za pripremnu nastavu i podrazumijeva intenzivno učenje hrvatskoga jezika tijekom najviše jedne nastavne

godine. Učenici koji njime brže ovladaju moći će se prije uključiti u redovnu nastavu, djelomično ili potpuno.

0.2. Svrha

Učenicima inojezičnim govornicima hrvatskoga treba omogućiti usvajanje i ovladavanje hrvatskim jezikom za sporazumijevanje u svakodnevnom životu: praćenje nastave, snalaženje u školskom okruženju, komunikaciju u bližoj i široj zajednici. Potrebno je stvoriti društveno-afektivno ozračje pogodno za usvajanje i ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom da bi učenicima omogućili shvaćanje važnosti komunikacijske kompetencije zbog uključivanja u školski i svakodnevni život u novoj okolini.

0.3. Način provedbe programa

Ciljevi i obrazovna postignuća zadana su na općoj razini tako da se mogu prilagoditi svakomu učeniku, stoga je Program temelj za izradu individualiziranih programa za svakoga učenika s obzirom:

- na pojedinačne potrebe učenika: njegovo predznanje, razvojnu dob, kulturno i društveno okružje iz kojega učenik dolazi i u koje dolazi;
- na školski kurikulum, godišnji plan i program škole, razred u koji je učenik uključen;
- na uvjete održavanja nastave u školi: broj učenika, broj učitelja, prostor, oblike rada: pojedinačno, u paru, u skupini.

Također je važno naglasiti da napredak i procjenu postignuća učenika treba pratiti kontinuirano i s obzirom na napredak učenika, prilagođavati i izmjenjivati metode i strategije učenja i poučavanja korisniku Programa (učeniku).

U odabiru lingvometodičkih predložaka treba poštivati načelo od jednostavnijega prema složenom i to s obzirom na teme, ustroj teksta, jezične strukture i rječnik. Poučavanje i učenje treba započeti na kratkim jednostavnim obavijesnim tekstovima (na početku i pojedinačnim riječima, izrazima i rečenicama), a potom postupno, s obzirom na individualni napredak učenika, uključivati i neknjiževne i književnoumjetničke tekstove. Tekstovi u početku učenja jezika trebaju biti kratki, neopširni, pisani razumljivim stilom i jezikom, a s napretkom učenika mogu postajati sve dulji i složeniji. Opsežniji i složeni.

Jezične strukture (morfološke i sintaktičke) u lingvometodičkim predlošcima također trebaju biti odabrane u skladu s predznanjem učenika od najjednostavnijih (za učenike bez znanja hrvatskoga ili s minimalnim znanjem) do složenih (za učenike koji nedostatno poznaju hrvat-

ski jezik). Lingvometodički predlošci trebaju biti i leksički prikladni, u početku učenja s najčešćim riječima (onima koje se najčešće pojavljuju u pisanim ili govorenim tekstovima izvornih govornika hrvatskoga jezika), fonološki manje zahtjevnim, u konkretnom ili čestom značenju, a kasnije s rjeđim riječima, obilježenim riječima, riječima u njihovu prenesenom ili manje čestom značenju. U početku učenja valja birati *prototipne riječi*, one koje najbolje predstavljaju određene kategorije ili skupine riječi, koje s ostalim članovima kategorija, odnosno skupine, dijele najviše obilježja (npr. prototipni je predstavnik kategorije voće jabuka, a ne lješnjak; prototipna je imenica za oprimjerivanje sklonidbe imenica ženskoga roda *lopta*, a ne *ruka* zato što u nekim padežima ruka ima sibiliziranu osnovu – *ruci*).

Kao lingvometodički predlošci mogu poslužiti obavijesni, neknjiževni i književnoumjetnički tekstovi, govorni i pisani. Govorni tekstovi mogu biti govorno sastavljeni ili napisani pa pročitani. Pisani tekstovi moraju biti napisani pisanim ili tiskanim slovima na standardnom hrvatskom jeziku. Tekstovi mogu biti izvorni ili jezično prilagođeni, a valja ih birati s obzirom na dob, predznanje, potrebe i interese korisnika (učenika) Programa.

Jednostavni obavijesni tekstovi imaju ulogu prijenosa obavijesti: obavijesti iz školske i svakodnevne sredine, kratke i jednostavne upute za snalaženje.

Neknjiževni tekstovi uključuju tekstove tiskovina i elektroničkih medija (novinske, televizijske, internetske, udžbeničke tekstove...) i sadržajno trebaju obuhvatiti sve školske predmete, odnosno aktualne životne teme i sadržaje bliske svakodnevnom iskustvu, životu i interesu učenika. Učenike valja poučavati na tekstovima različitih funkcionalnih stilova.

Književnoumjetnički tekstovi mogu biti: kratke priče, anegdote, šale, pjesme i slično. Najprije moraju biti pisani na standardnom hrvatskom jeziku, a poslije se mogu koristiti i tekstovi dijalekta u kojem korisnik Programa živi.

Kao predlošcima u nastavi valja se služiti i filmovima (dokumentarnim, igranim ili animiranim), reklamama, pjesmama, stripovima, fotografijama, slikama, ilustracijama i slično.

1. Ciljevi

Ciljevi su oblikovani s obzirom na učenje i poučavanje koje je utemeljeno na načelima komunikacijsko-funkcionalnoga sustava što podrazumijeva rad na tekstu.

1.1. Slušanje

- Razumjeti obavijesne, neknjiževne i književnoumjetničke tekstove (od jednostavnih prema složenima) u cijelosti na globalnoj razini.
- Razumjeti i uz uputu ili samostalno izdvojiti glavnu ideju i važne pojedinosti iz različitih vrsta obavijesnih tekstova, neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova (od jednostavnih prema složenima).
- Razumjeti i uz uputu ili samostalno izdvojiti pojedinačne ideje obavijesnih, neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova (od jednostavnih prema složenima).
- Razumjeti i uz uputu ili samostalno izdvojiti ključne riječi iz obavijesnih, neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova (od jednostavnih prema složenima).
- Razumjeti i poštovati obilježja hrvatske, svoje i drugih kultura u svojem bližem okružju u obavijesnim, neknjiževnim i književnoumjetničkim tekstovima.

1.2. Govorenje

- Uz uputu i samostalno oblikovati i izgovoriti riječi, sintagme, jednostavne rečenice i složene rečenice.
- Uz uputu ili samostalno oblikovati i izgovoriti odgovor, pitanje, poruku, molbu i kratki obavijesni tekst.
- Uz uputu ili samostalno prepričati jednostavan događaj na temelju iskustva ili zadanoga teksta.
- Uz uputu ili samostalno opisati sebe, poznate i bliske osobe, predmete i poznati unutarnji i vanjski prostor.
- Razumjeti i poštovati obilježja hrvatske, svoje i drugih kultura u svojem bližem okružju u različitim vrstama govornih tekstova.

1.3. Čitanje

- Prepoznati slova i razumjeti vezu između glasa i odgovarajućega slova.
- Ovladati analitičko–sintetičkim čitanjem riječi.
- Čitati riječi, skupove riječi i rečenice, razumjeti značenje uz pomoć slika, ilustracija i zvuka.
- Čitati i razumjeti obavijesne, neknjiževne i književnoumjetničke tekstove (od jednostavnih prema složenima) u cijelosti i na globalnoj razini.
- Razumjeti i uz uputu ili samostalno izdvojiti glavnu ideju i važne pojedinosti iz različitih vrsta obavijesnih tekstova, neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova (od jednostavnih prema složenima).

- Razumjeti i uz uputu ili samostalno izdvojiti pojedinačne ideje obavijesnih, neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova (od jednostavnih prema složenima).
- Razumjeti i uz uputu ili samostalno izdvojiti ključne riječi iz obavijesnih, neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova (od jednostavnih prema složenima).
- Razumjeti i poštovati obilježja hrvatske, svoje i drugih kultura u svojem bližem okružju u obavijesnim, neknjiževnim i književnoumjetničkim tekstovima.

1.4. Pisanje

- Prepisati i pisati slova, riječi, skupove riječi i rečenice tiskanim i pisanim slovima.
- Prepisati čitljivo i točno rečenice i jednostavne tekstove.
- Upisati podatke u jednostavne obrasce.
- Oblikovati i pisati jednostavne rečenice i složene rečenice na temelju zadanog ili samostalno odabranoga predloška.
- Uz uputu ili samostalno oblikovati i pisati odgovor, pitanje, obavijest molbu na temelju zadanoga ili samostalno odabranoga predloška.
- Uz uputu i samostalno oblikovati i pisati vezani tekst u kojemu je prepričan jednostavan događaj na temelju predloška, zadanoga teksta ili iskustva.
- Uz uputu i samostalno opisati sebe, poznate i bliske osobe, predmete i poznati unutarnji i vanjski prostor uz događaj na temelju predloška, zadanoga teksta ili iskustva.
- Razumjeti i poštovati obilježja hrvatske, svoje i drugih kultura u svojem bližem okružju u različitim vrstama pisanih tekstova.

1.5. Međudjelovanje

- Sudjelovati u razgovorima: pozdravljanje, upoznavanje i vođenje razgovora o poznatim temama odgovarajući na pitanja i oblikujući pitanja.
- Sudjelovati u jednostavnim raspravama u kojima učenik može reći što želi, što mu se sviđa ili ne sviđa u didaktičkoj sredini ili vršnjačkim svakodnevnim situacijama.
- Sudjelovati u razgovoru u kojemu se prepričava događaj na temelju vlastitoga iskustva, iznose svoja iskustva i uspoređuje s iskustvima sugovornika.
- Sudjelovati u razgovoru ili raspravi u kojemu se prepričava događaj na temelju vlastitoga slušanja, čitanja ili gledanja.
- Samostalno upisati podatke u jednostavne obrasce.

- Oblikovati i napisati odgovore, pitanja i jednostavne obavijesne tekstove (elektronička pošta, SMS-poruke, razglednica, osobna pisma...) na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška.
- Razumjeti i odgovoriti usmeno ili pismeno na pisani tekst (molbu, obavijest, oglas, pismo).
- Razumjeti i odgovoriti na pročitana pitanja i upute koje se odnose na obavijesni tekst, opis i događaj (priču).
- Samostalno napisati riječ, izolirane izraze, rečenice i kratki tekst na temelju slušnoga predloška i tiskanoga ili rukom napisanoga teksta.

Jezično-komunikacijsko područje – hrvatski za pripremnu nastavu (70 sati)

U nastavku teksta navode se obrazovna postignuća u pojedinim jezičnim djelatnostima. Daju se i prijedlozi tema i sadržaja s obzirom na ciljnu skupinu kojoj pripada učenik, odnosno napomene za provođenje aktivnosti, kao i strategije učenja, poučavanja i uporabe jezika.

2. Slušanje

2.1. Obrazovna postignuća

Nakon završetka programa učenik može:

- prepoznati važnost slušanja s namjerom radi razumijevanja teksta na općoj razini;
- prepoznati važnost slušanja s namjerom radi razumijevanja važnih pojedinosti u tekstu;
- razumjeti značenje obavijesnih tekstova, npr. pozdrava, poruka, vijesti i slično u cjelini na globalnoj razini s obzirom na kontekst;
- razumjeti značenje neknjiževnih tekstova, npr. događaja iz vlastitoga iskustva i svakodnevnoga života, uputa, zadataka, opisa osoba, opisa unutarjnega i vanjskoga prostora, prilagođenih udžbeničkih tekstova (različitih školskih predmeta) i slično u cjelini na globalnoj razini s obzirom na kontekst;
- razumjeti značenje književnoumjetničkih tekstova, npr. priča bliskih iskustvu učenika i aktualnog sadržaja, pjesama, anegdota, šala i dr. u cjelini na globalnoj razini s obzirom na kontekst;
- izdvojiti glavne ideje i važne pojedinosti uz uputu ili samostalno na temelju slušnoga predloška;
- izdvojiti pojedinačne ideje uz uputu ili samostalno na temelju slušnoga predloška;

- izdvojiti ključne riječi, potrebne i bitne uz uputu ili samostalno na temelju slušnoga predloška;
- uočiti i poštovati različitosti i vrijednosti hrvatske i svoje kulture.

2.2. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

Tijekom slušanja i nakon njega, učenik može:

- tražiti pomoć zbog nerazumijevanja govorenoga teksta, rečenice, skupa riječi ili riječi;
- samostalno objasniti značenje teksta, dijelova teksta, rečenice, sintagme ili poznatih riječi
- tražiti objašnjenje nepoznate riječi ili izraza;
- samostalno povezati nepoznatu riječ s kontekstom i otkriti njezino značenje u rečenici i u okviru teksta;
- povezivati značenje nove riječi s poznatima riječima koje se odnose na poznate situacije, svakodnevicu, iskustvo, životno i školsko okružje;
- nove riječi iz teksta zamijeniti poznatima;
- razlikovati kulturološke obrasce vođenja razgovora (sa starijom osobom, vršnjacima u slobodnom razgovoru ili u didaktičkoj sredini);
- sažeti tekst koji je čuo;
- služiti se jezičnim priručnicima s obzirom na dob i predznanje.

2.3. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje

Prve vježbe slušanja treba provoditi na lingovometodičkim tekstovima koje čine skupovi riječi (izrazi), rečenice, obavijesni tekstovi, npr. tekstovi sljedećih tema i sadržaja:

- a) pozdravljanje, upoznavanje, opraštanje, ispričavanje odraslima ili vršnjacima
 - b) osobno predstavljanje (mjesto življenja, sredina iz koje učenik dolazi)
 - c) obavijestima iz školskoga života, nazivi predmeta, raspored sati, ostali sadržaji važni za školski život.
- Učenike valja izložiti slušanju objašnjenja uputa i zadataka pojedinih školskih predmeta s obzirom na potrebe učenika.
 - Predstaviti učenicima komunikacijske obrasce pri susretu uz različite dramske igre, kratke i jednostavne upute za snalaženje u prostoru: kako stići od kuće do škole i obrnuto, pješice ili javnim ili školskim prijevozom.

- Upoznati socijalno-kulturološka obilježja zemlje i sredine iz koje učenik dolazi da bi se moglo planirati i organizirati poučavanje i učenje.
- Izložiti učenike slušanju učiteljeva govora ili čitanja, na primjer:
 - a) pričanje ili čitanje priče;
 - b) prepričavanje priče, književnoumjetničkog teksta, odslušane priče;
 - c) prepričavanje prema nizu slika ili filma prema planu: uvod, razrada, zaključak;
 - d) pričanje zanimljivoga događaja iz života ili izmišljenog događaja prema predlošku, a zatim samostalno
 - e) čitanje neknjiževnih ili književnoumjetničkih tekstova.
- Tekstovi za vježbe slušanja:
 - a) obavijesti, vijesti na radiju, televiziji, internetu, novinama;
 - b) prilagođeni tekstovi o svakodnevnim školskim problemima, o svakodnevnim životnim situacijama (trgovina, cijene, narudžba jela, prehrana, mjeseci u godini, osobni podaci, snalaženje na planu grada) koje sastavljaju učitelji ili nastavnici, izvorni govornici, učenici;
 - c) prilagođeni ili izvorni književnoumjetnički tekstovi u skladu s predznanjem, interesima i potrebama korisnika Programa.

3. Govorenje

3.1. Obrazovna postignuća

Nakon završetka programa učenik može:

- razumjeti i ponoviti ustaljene izraze pozdravljanja, upoznavanja, predstavljanja;
- ponoviti kratke obavijesti (početak nastave, vrijeme informacija i slično);
- uz uputu ili samostalno oblikovati i izgovoriti jednostavne rečenice o sebi: tko je, odakle dolazi, gdje živi i što radi;
- odgovoriti na pitanje i uputiti pitanje sugovorniku;
- ispričati događaj iz vlastitoga života i iskustva;
- ispričati događaj na temelju zadanoga ili samostalno odabranoga predloška;
- prepričati radnju nekog događaja koji je čuo ili je u njemu sudjelovao;
- prepričati radnju filma ili priče (koju je čuo ili pročitao) na temelju zadanog ili samostalno odabranoga predloška;

- uz uputu ili samostalno opisati sebe, poznate i bliske osobe, predmete i poznati unutarnji i vanjski prostor;
- opisati osobe ili vanjski ili unutarnji prostor na temelju zadanoga ili samostalno odabranoga predloška;
- iznijeti svoj stav ili mišljenje o poznatoj i bliskoj temi;
- prepoznati i poštovati vrijednosti hrvatske i svoje kulture.

3.2. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

U govoru učenik može:

- samostalno započeti predstavljanje ili upoznavanje;
- samostalno proizvesti kraće monološke oblike kojima je poučavan;
- samostalno tražiti pomoć zbog nemogućnosti oblikovanja govorenih tekstova;
- izgovarati riječi prikladnim tempom, razgovijetno govoriti;
- samostalno pratiti i pritom procijeniti vlastiti izgovor;
- ponavljati izgovorene riječi i rečenice i uspoređivati ih s materinskim jezikom;
- osvijestiti potrebu za samoispravljanjem i potrebu za ponavljanjem izraza;
- ponoviti pojedine riječi ili rečenice radi boljšeg izgovora ili razumijevanja;
- samostalno objasniti značenje riječi kojima se služi;
- riječima koje ne zna objasniti značenje (parafrazirati) ili ih zamijeniti poznatim bliskoznačnicama;
- nadzirati vlastito učenje i ovladavanje riječima i izrazima u izgovoru;
- samostalno planirati izlaganje jednostavnih obavijesnih tekstova poštujući strukturu: uvod, razrada, zaključak na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- započeti društvene kontakte služeći se uobičajenim oblicima pristojnog ponašanja prilikom pozdravljanja, upoznavanja, ispričavanja, prihvaćanja ili odbijanja poziva;
- razlikovati kulturološke obrasce vođenja razgovora (sa starijom osobom, vršnjacima u slobodnom razgovoru ili u didaktičkoj sredini);
- služiti se jezičnim priručnicima s obzirom na dob i predznanje.

3.3. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje

- Uvježbati govorenje koje se temelji na skupovima riječi (izrazima), rečenicama, tekstovima sa sljedećim sadržajem:

- a) pozdravljanje, upoznavanje, opraštanje, ispričavanje odraslima i vršnjacima
- b) osobno predstavljanje (mjesto življenja, sredina iz koje dolazi)
- c) obavijestima iz školskoga života, nazivi predmeta, raspored sati, ostali sadržaji važni za školski život
- d) iznošenje prijedloga i planova, prepričavanje događaja i sadržaja, opisivanje.
- Omogućiti samostalno objašnjavanje uputa i zadataka pojedinih školskih predmeta ili traženje objašnjenja od nastavnika.
- Uvježbati primjerene komunikacijske obrasce pri susretu uz različite dramske igre; kratke i jednostavne upute za snalaženje u prostoru (kako stići od kuće do škole i obrnuto, pješice ili javnim ili školskim prijevozom) i slično.
- Nakon slušanja ili čitanja pripremiti vježbe govorenja:
 - a) pričanje priče prema nizu slika;
 - b) pričanje priče uz pomoć bilješki o glavnim događajima, najprije prema predlošku, a zatim samostalno;
 - c) pričanje ili prepričavanje priče, književnoumjetničkog teksta, odslušane priče
 - d) pričanje prema nizu slika ili filma prema planu: uvod, razrada, zaključak;
 - e) pričanje ili prepričavanje zanimljivoga događaja iz života ili izmišljenoga događaja prema predlošku, a zatim samostalno.
- Upoznati socijalno-kulturološka obilježja zemlje i sredine iz koje učenik dolazi da bi se moglo planirati i organizirati poučavanje i učenje.
- Tekstovi za vježbe govora:
 - a) obavijesti, vijesti na radiju, televiziji, internetu, novinama;
 - b) prilagođeni tekstovi o svakodnevnim školskim problemima, o svakodnevnim životnim situacijama (trgovina, cijene, narudžba jela, prehrana, mjeseci u godini, osobni podaci, snalaženje na planu grada) koje sastavljaju učitelji ili nastavnici, izvorni govornici;
 - c) prilagođeni književnoumjetnički tekstovi u skladu s predznanjem, interesima i potrebama korisnika Programa.

4. Čitanje

Svi učenici koji nisu učili čitati na hrvatskome jeziku, bilo da su nepismeni, da se služe slikovnim pismima ili drugačijim glasovnim pismima, trebaju naučiti čitati hrvatska slova. Kod učenika koji se služe različitim glasovnim pismima, potrebno je posebno se baviti onim

slovima kojima se u hrvatskome jeziku bilježe drugi glasovi te onima kojima se isti ili slični glasovi u dvama jezicima bilježe na drugi način. Stoga ostvarivanje obrazovnih postignuća početnoga čitanja ovisi o tome zna li korisnik Programa čitati i kakvu vrstu pisma.

4.1. Obrazovna postignuća početnoga čitanja

- razlikovati slova od drugih znakova;
- razlikovati značenja riječi, pisane riječi, skupova riječi i slikovnih rečenica (globalno);
- razumjeti i prepoznati pisane (logografske) poruke;
- prepoznati slova i razumjeti vezu s glasom na primjerima čestih i prototipnih riječi;
- analizirati i raščlaniti zvukove (glasove) i sintetizirati u riječ i pravilno artikulirati glasove;
- raščlaniti poznate riječi na glasove i slova;
- povezivati glasove i slova u cjelovitu riječ, a riječi u rečenicu (sinteza).

4.1.1. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

Učenik može:

- koristiti se logografskim strategijama (slika i riječ);
- usvajati velika i mala tiskana slova latiničkoga pisma oponašanjem i učenjem po modelu;
- samostalno povezati nepoznatu riječ s kontekstom i otkriti njezino značenje u jednostavnim rečenicama.

4.1.2. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje početnoga čitanja

- Dati primjer prepoznavanja slova i uspostaviti vezu između glasa i odgovarajućega slova.
- Prepoznati napisano slovo i izgovoriti odgovarajući glas.
- Ilustrirati oblike slova, uspostaviti vezu s glasom na razini reprodukcije.
- Pokazati pisanje riječi na temelju slike, kombinirati tehnike pisanja (crta, šara, tekst) kao mogućnost izražavanja misli.

4.2. Obrazovna postignuća čitanja

Nakon završetka programa učenik može:

- prepoznati važnost čitanja s namjerom radi razumijevanja teksta u cjelini na globalnoj razini s obzirom na kontekst;

- prepoznati važnost čitanja s namjerom radi razumijevanja važnih pojedinosti u tekstu;
- razumjeti značenje obavijesnih tekstova npr. pozdrava, poruka, vijesti i slično u cjelini na globalnoj razini s obzirom na kontekst;
- razumjeti značenje neknjiževnih tekstova, npr. događaja iz vlastitog iskustva i svakodnevnog života, uputa, zadataka, opisa osoba, opisa unutarnjeg i vanjskog prostora, prilagođenih udžbeničkih tekstova (različitih školskih predmeta) i slično u cjelini na globalnoj razini s obzirom na kontekst;
- razumjeti značenje književnih tekstova, npr. priča bliskih iskustvu učenika i aktualnoga sadržaja, pjesama, anegdota, šala i drugih u cjelini na globalnoj razini s obzirom na kontekst;
- uz uputu ili samostalno izdvojiti na temelju pročitana glavnu ideju teksta i važne pojedinosti;
- uz uputu ili samostalno izdvojiti na temelju pročitana pojedinačne ideje;
- uz uputu ili samostalno izdvojiti na temelju pročitana ključne riječi, potrebne i bitne;
- uočiti i poštovati različitosti i vrijednosti hrvatske i svoje kulture.

4.2.1. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

Tijekom čitanja i nakon čitanja učenik može:

- tražiti pomoć zbog nerazumijevanja teksta, rečenice, skupa riječi ili riječi
- samostalno objasniti značenje teksta, dijelova teksta, rečenice, sintagme ili poznatih riječi
- tražiti objašnjenje nepoznate riječi ili izraza;
- samostalno povezati nepoznatu riječ s kontekstom i otkriti njezino značenje u rečenici i u okviru teksta;
- povezati značenje nove riječi s poznatim riječima koje se odnose na poznate situacije;
- svakodnevicu, iskustvo, životno i školsko okružje;
- nove riječi ize teksta zamijeniti poznatima;
- uočiti vlastito odstupanje u čitanju i osvijestiti potrebu samoispričavanja (potreba za uzastopnim ponavljanjem);
- osvijestiti važnost nadziranja vlastitog napretka u ovladavanju čitanjem;
- koristiti se jezičnim priručnicima s obzirom na dob i predznanje.

4.2.2. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje

- Prve vježbe čitanja treba provoditi na lingovometodičkim tekstovima koje čine skupovi riječi (izrazi), rečenice, obavijesni tekstovi, npr. tekstovi tema i sadržaja:
 - a) pozdravljanje, upoznavanje, opraštanje, ispričavanje odraslima i vršnjacima;
 - b) osobno predstavljanje (mjesto življenja, sredina iz koje dolazi);
 - c) obavijestima iz školskoga života, nazivi predmeta, raspored sati, ostali sadržaji važni za školski život.
- Treba izložiti učenike čitanju (potom i objašnjenju) uputa i zadatka pojedinih školskih predmeta s obzirom na potrebe učenika.
- Vježbe čitanja valja provoditi na tekstovima svih školskih predmeta, a tekstovi mogu imati i pokoji internacionalizam.
- Upoznati socijalno-kulturološka obilježja zemlje iz koje učenik dolazi da bi se moglo planirati i organizirati poučavanje i učenje.
- Vježbe čitanja i čitanja s razumijevanjem uz objašnjenje mogu se ostvariti na sljedećim tekstovima:
 - a) obavijesti, vijesti na radiju, televiziji, internetu, novinama, podslovi (*titlovi*) na filmu;
 - b) neknjiževni tekstovi: upute i zadaci drugih školskih predmeta, udžbenički tekstovi, učenički sastavci; prilagođeni tekstovi o svakodnevnim školskim problemima, o svakodnevnim životnim situacijama (trgovina, cijene, narudžba jela, prehrana, mjeseci u godini, osobni podaci, snalaženje na planu grada) koje sastavljaju učitelji ili nastavnici, izvorni govornici;
 - c) prilagođeni književnoumjetnički tekstovi u skladu s predznanjem, interesima i potrebama korisnika Programa.

5. Pisanje

Svi učenici koji nisu učili pisati na hrvatskome jeziku, bilo da su nepismeni, da se služe slikovnim pismima ili drugačijim glasovnim pismima, trebaju naučiti pisati hrvatska slova. Kod učenika koji se služe različitim glasovnim pismima, potrebno je posebno se baviti onim slovima kojima se u hrvatskome jeziku bilježe drugi glasovi te onima kojima se isti ili slični glasovi u dvama jezicima bilježe na drugi način. Stoga ostvarivanje obrazovnih postignuća početnoga pisanja ovisi o tome zna li korisnik Programa pisati i kakvu vrstu pisma.

5.1. Početno pisanje

5.1.1. Obrazovna postignuća početnoga pisanja

- razlikovati slova od drugih znakova;
- razlikovati značenja riječi, pisane riječi, skupova riječi i slikovnih rečenica (globalno);
- razumjeti i prepoznati (iskazati) pisane (logografske) poruke;
- prepoznati i napisati tiskana slova i razumjeti vezu s glasom na primjerima čestih i prototipnih riječi;
- raščlaniti riječi na glasove i slova;
- povezivati glasove i slova u cjelovitu riječ, a riječi u rečenicu (sinteza);
- prepisati točno riječ, a potom rečenicu i jednostavni tekst;
- razumjeti značenje napisane riječi, rečenica i jednostavnih tekstova;
- pisati pisana slova.

5.1.2. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

- koristiti se logografskim strategijama (slika i riječ);
- pisati riječi na temelju slike, kombinirajući tehnike pisanja (crta, šara, tekst) kao mogućnost izražavanja misli;
- uskladiti pokretne kinestetičke aktivnosti pojedinih dijelova tijela pri početnome pisanju;
- usvajati velika i mala tiskana slova latiničkoga pisma oponašanjem i učenjem po modelu.

5.1.3. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje početnoga pisanja

- Uspostaviti vezu između glasa i odgovarajućega slova.
- Ilustrirati oblike slova.
- Pokazati pisanje riječi na temelju slike, kombinirati tehnike pisanja (crta, šara, tekst) kao mogućnost izražavanja misli.
- Pisati riječi na temelju slike, kombinirajući tehnike pisanja (crta, šara, tekst) kao mogućnost izražavanja misli.
- Pisati izraze koji se rabe prilikom upoznavanja, predstavljanja, pozdravljanja.
- Dopuniti riječi koje nedostaju u rečenici sastavljenoj od poznatih riječi ili onih čije značenje je razumljivo na temelju konteksta.
- Oblikovati rečenicu od zadanih usvojenih riječi.

5.2. Pisanje

5.2.1. Obrazovna postignuća pisanja

Nakon završetka programa učenik može:

- prepisati točno i čitljivo jednostavne rečenice, a potom kratke jednostavne tekstove;
- samostalno oblikovati i napisati izolirane izraze;
- samostalno oblikovati i napisati odgovor na pitanje i pitanje;
- prema predlošku ili samostalno oblikovati i napisati jednostavne rečenice o sebi: tko je, odakle dolazi, gdje živi i što radi;
- samostalno popuniti jednostavne obrasce;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak) o događaju koji je čuo (pročitao) ili je u njemu sudjelovao poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak) o događaju koji je čuo (pročitao) na temelju zadanoga ili samostalno odabranoga predloška poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati (*prepričati*) radnju filma, priču koju je čuo ili pročitao na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak): opis sebe, poznate osobe, poznatoga unutarnjega ili vanjskoga prostora poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak): opis sebe, poznate osobe, poznatog unutarnjeg ili vanjskog prostora poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;
- uz uputu ili samostalno oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak): opis osobe, unutarnjeg ili vanjskog prostora na temelju zadanoga ili samostalno odabranoga predloška poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak;
- izdvojiti i upotrebljavati pojedinačnu ideju (poruku) oblikujući pisani tekst;
- iznijeti svoj stav ili mišljenje o bliskoj i poznatoj temi oblikujući vezani tekst;
- izdvojiti i upotrebljavati ključne riječi oblikujući pisani tekst na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- prepoznati i poštovati vrijednosti hrvatske i svoje kulture.

5.2.2. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

Tijekom pisanja i nakon njega učenik može:

- samostalno planirati temu ili sadržaj onoga što će pisati prije nego li započne pisati;
- samostalno pisati poštujući kompoziciju: uvod, razrada, zaključak na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- samostalno oblikovati bilješke i natuknice,
- tražiti pomoć zbog nemogućnosti oblikovanja pisanih tekstova;
- tražiti pomoć zbog nepoznavanja pisanja pojedinih riječi ili izraza;
- tražiti pomoć zbog nepoznavanja pravopisnih pravila (veliko i malo slovo, sastavljeno i rastavljeno pisanje, razgodci);
- samostalno pratiti i procijeniti točnost napisanog na polju izraza i sadržaja;
- riječima koje ne zna objasniti značenje (parafrazirati) ili ih zamijeniti poznatim bliskoznačnicama;
- usvajati vještinu sažimanja teksta;
- osvijestiti potrebu za samoispravljanjem i potrebu za uzastopnim vježbanjem pisanja;
- povezivati nove riječi s poznatima riječima koje se odnose na poznate situacije, svakodnevicu, iskustvo, životno i školsko okružje;
- služiti se jezičnim priručnicima s obzirom na dob i predznanje.

5.2.3. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje

- Prepisati, a potom samostalno napisati poznate, prototipne i česte riječi prema slikovnom predlošku (školski pribor, dijelovi tijela, namještaj, članovi obitelji, imena prijatelja, igračke, namirnice, prijevozna sredstva).
- Uvježbati najprije prepisivanje, a potom pisanje koje se temelji na skupovima riječi (izrazima), rečenicama, tekstovima sljedećega sadržaja:
 - a) pozdravljanje, upoznavanje, opraštanje, ispričavanje odraslima i vršnjacima;
 - b) osobno predstavljanje (mjesto življenja, sredina iz koje dolazi);
 - c) obavijestima iz školskoga života, nazivi predmeta, raspored sati, ostali sadržaji važni za školski život.
- Samostalno napisati svoje ime, adresu, ime škole koju polazi.
 - a) Uvježbati pisanje dopunjavanjem tekstova ponuđenim poznatim riječima koje nedostaju u rečenici sastavljenoj od poznatih riječi ili onih čije značenje je razumljivo na temelju konteksta.

b) Vježbati oblikovanje rečenica od zadanih poznatih riječi.

- Dopuniti rečenicu odgovarajućim riječima bez ponuđenih riječi.
- Provoditi vježbe sastavljanja kratkih tekstova na temelju slika, ilustracija, fotografija.
- Vježbati oblikovanje i preoblikovanje rečenica od ponuđenih poznatih riječi te učenicima uz pomoć pitanja ili predložaka omogućiti povezivanje rečenica u tekst, potom tražiti objašnjenje namjere pisanja i značenja rečenica i kraćih tekstova.
- Samostalno popuniti obrasce za upis u školu, životopis, sastaviti molbu prema zadanom modelu.
- Prema modelu, na temelju natuknica, pitanja ili samostalno napisati vezani tekst o proživljenom događaju.
- Prema modelu, na temelju natuknica, pitanja ili samostalno opisati sebe, poznatu osobu, poznati unutarnji ili vanjski prostor.
- Upoznati socijalno-kulturološka obilježja zemlje i sredine iz koje učenik dolazi da bi se moglo planirati i organizirati poučavanje i učenje.
- Postupno upoznavati temeljna pravopisna pravila uz uporabu pravopisnoga priručnika: veliko početno slovo poznatih pojmova i rečeničnih znakova: točka, upitnik, uskličnik, zarez.

6. Međudjelovanje

U nastavku teksta navode se obrazovna postignuća u međudjelovanju pojedinih jezičnih djelatnosti. Daju se i prijedlozi tema i sadržaja s obzirom na ciljnu skupinu kojoj pripada učenik, odnosno napomene za provođenje aktivnosti, kao i strategije učenja, poučavanja i uporabe jezika.

6.1. Govorenje i razgovaranje

6.1.1. Obrazovna postignuća

Nakon završetka programa učenik može:

- razumjeti pitanja i oblikovati prikladne odgovore prilikom predstavljanja i upoznavanja;
- sudjelovati u razgovorima odgovarajući na jednostavna pitanja i oblikujući jednostavna pitanja;
- sudjelovati u raspravama u kojima može reći što želi, što mu se sviđa ili ne sviđa te objasniti svoj stav u didaktičkoj sredini tijekom nastavnoga sata ili vršnjačkim svakodnevnim situacijama;
- sudjelovati u razgovoru ili raspravi u kojoj se prepričavaju događaji iz svakodnevnog života, života škole;

- sudjelovati u razgovoru ili raspravi u kojoj se prepričavaju događaji ili razmjenjuju mišljenja i stavovi ili na temelju slušanja, čitanja ili gledanja.

6.2. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

Tijekom razgovora i nakon njega učenik može:

- tražiti pomoć zbog nerazumijevanja sugovornika;
- tražiti objašnjenje nepoznatih riječi i izraza;
- ponavljati izgovorene riječi i rečenice i uspoređivati ih s materinskim jezikom;
- izgovarati riječi sporijim tempom i razgovijetno govoriti, samostalno pratiti i procijeniti vlastiti izgovor;
- tražiti od sugovornika da govori sporije, razgovjetnije, glasnije, da ponovi ili preoblikuje izgovoreno;
- samostalno započeti razgovor i pozvati druge da se uključe u razgovor;
- tražiti pomoć zbog nemogućnosti sudjelovanja u razgovoru;
- uočiti vlastito odstupanje u govoru i osvijestiti potrebu samoispričavanja (potreba za uzastopnim ponavljanjem);
- ponavljati izgovorene riječi i rečenice radi otklanjanja odstupanja;
- samostalno povezati nepoznatu riječ s kontekstom i otkriti njezino značenje u govoru ili razgovoru;
- povezivati nove riječi s poznatima riječima koje se odnose na poznate situacije, svakodnevicu, iskustvo, životno i školsko okruženje;
- nadzirati točnost uporabe riječi i pojmova s obzirom na kontekst govora ili razgovora;
- planirati slijed izlaganja;
- razlikovati kulturološke obrasce vođenja razgovora (sa starijom osobom, vršnjacima u slobodnom razgovoru ili u didaktičkoj sredini).

6.3. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje

- Pozdravljanje pri susretu i odlasku u bližoj životnoj okolini i u školskoj sredini (učitelja, odraslih, vršnjaka, učenika i sl.).
- Predstavljanje sebe i drugih (osobni podatci, odakle je osoba i sl.).
- Obavijesti iz školskog života: predmeti, raspored sati, sadržaji važni za školski život.
- Kratke i jednostavne upute za snalaženje u prostoru: kako stići od kuće do škole i obrnuto pješice ili javnim ili školskim prijevozom, snalaženje na karti grada).

- Usmene (govorene) upute i zadaci školskih predmeta s obzirom na potrebe korisnika Programa
- Kao predložak za vježbe govorenja i razgovaranja mogu poslužiti školske obavijesti, vijesti na radiju, televiziji, internetu, novinama sa sljedećim temama:
 - a) svakodnevni školski događaji i problemi,
 - b) dogovor sastanka (brojevi, snalaženje na satu, adresa...),
 - c) svakodnevne životne situacije (trgovina, cijene, narudžba jela, prehrana).

7. Pisanje i dopisivanje

7.1. Obrazovna postignuća

Nakon završetka programa učenik može:

- samostalno oblikovati odgovore, pitanja i obavijesne tekstove u svakodnevnom životu i didaktičkoj sredini (elektronička pošta, SMS-poruke, didaktička situacija);
- započeti i završiti pismo (privatno i službeno) prikladnim izrazima;
- samostalno oblikovati i pisati tekst razglednice i osobnog pisma;
- samostalno upisati podatke u jednostavne obrasce;
- samostalno oblikovati vezani tekst: molba, žalba, kratko izvješće, biografija, tekst prezentacije o poznatoj temi i slično.

7.2. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

Tijekom pisanja i dopisivanja i nakon njih učenik može:

- samostalno planirati temu i sadržaj onoga što će pisati prije negoli započne pisati;
- samostalno pisati poštujući kompoziciju: uvod, razrada, zaključak na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- tražiti pomoć zbog poteškoća u oblikovanju pisanih tekstova (kompozicija i rječnik);
- samostalno pratiti i procijeniti točnost napisanog na polju izraza i sadržaja;
- samostalno tražiti dodatne informacije koje se odnose na sastavljanje teksta (kompozicija, sadržaj ili rječnik);
- osvijestiti potrebu za samoispriavljanjem i potrebu za uzastopnim vježbanjem pisanja;
- povezivati nove riječi s poznatima riječima u tekstu koje se odnose na poznate situacije svakodnevicu, iskustvo, životno i školsko okruženje;

- obrazložiti svoje mišljenje i stav te kritički procijeniti tuđe tijekom dopisivanja;
- samostalno sažeti pojedinačne podatke;
- razlikovati kulturološke obrasce i uvrstiti ih tekst koji piše (starijoj osobi, vršnjacima ili u didaktičkoj sredini);
- služiti se jezičnim priručnicima s obzirom na dob i predznanje.

7.3. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje

- Samostalno napisati svoje ime, adresu, ime škole koju polazi.
- Samostalno napisati poznate, prototipne i česte riječi prema slikovnom predlošku (školski pribor, dijelovi tijela, namještaj, članovi obitelji, imena prijatelja, igračke, namirnice, prijevozna sredstva).
- Uvježbati pisanje koje se temelji na skupovima riječi (izrazima), rečenicama, tekstovima sa sljedećim temama:
 - a) pozdravljanje, upoznavanje, opraštanje, ispričavanje odraslima i vršnjacima
 - b) osobno predstavljanje (mjesto življenja, sredina iz koje dolazi)
 - c) obavijesti iz školskoga života, nazivi predmeta, raspored sati, ostali sadržaji važni za školski život
- Vježbati oblikovanje rečenica (izjavnih i upitnih) od zadanih poznatih riječi.
- Vježbati pismeno odgovaranje na pitanja (popunjavanje upitnika, obrazaca).
- Vježbati oblikovanje poruke, dopisa, kraćega pisma (s privatnim ili službenim sadržajem).
- Provoditi vježbe sastavljanja kratkih tekstova na temelju slika, ilustracija, fotografija.
- Vježbati oblikovanje i preoblikovanje rečenica od ponuđenih poznatih riječi te im uz pomoć pitanja ili predložaka omogućiti povezivanje rečenica u tekst, potom tražiti objašnjenje namjere pisanja i značenja rečenica i kraćih tekstova.
- Napisati vezani tekst o proživljenom događaju prema zadanom modelu i samostalno.
- Opisati sebe, poznati unutarnji ili vanjski prostor sažimajući pojedinačne informacije.
- Upoznati socijalno-kulturološka obilježja zemlje i sredine iz koje učenik dolazi da bi se moglo planirati i organizirati poučavanje i učenje te ga upoznati s hrvatskim socijalno-kulturološkim obilježjima.

- Postupno upoznavati temeljna pravopisna pravila uz uporabu pravopisnoga priručnika: veliko početno slovo poznatih pojmova i rečenični znakovi: točka, upitnik, uskličnik, dvotočje, zarez.

8. Slušanje i pisanje

8.1. Obrazovna postignuća

Nakon završetka programa na temelju slušnih izgovorenih ili snimljenih predložaka učenik može:

- raščlaniti zvukove (glasove) i sintetizirati ih u napisanu riječ nakon slušanja;
- samostalno napisati riječ, izolirane izraze i jednostavne rečenice nakon slušanja;
- samostalno napisati odgovore na pitanje na temelju izgovorenih pitanja;
- sastaviti jednostavan tekst sastavljen od rečenica u nizu na temelju izgovorenih pitanja ili ključnih riječi;
- samostalno oblikovati vezani tekst: poruku, obavijest, kratak opis na temelju usmene upute i predloška;
- oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak) o događaju poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak na temelju usmenog predloška;
- oblikovati i napisati vezani tekst na temelju usmeno zadanog predloška ili samostalno odabranog predloška;
- uz usmenu uputu ili samostalno izdvojiti i u pisanome tekstu upotrebljavati pojedinačnu ideju (poruku);
- uz usmenu uputu ili samostalno izdvojiti i pisanome tekstu upotrebljavati ključne riječi.

8.2. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

Tijekom slušanja i pisanja te nakon njih učenik može:

- tražiti pomoć zbog nerazumijevanja rečenice, skupa riječi ili riječi i nemogućnosti oblikovanja pisanih tekstova (kompozicija i rječnik);
- samostalno pratiti i procijeniti točnost napisanoga na polju izraza i sadržaja;
- samostalno tražiti dodatne informacije koje se odnose na sastavljanje teksta (kompozicija i rječnik);

- samostalno povezati nepoznatu riječ s kontekstom i otkriti njezino značenje u rečenicama u okviru teksta, a potom ju upotrijebiti oblikujući pisani tekst;
- samostalno pisati vezani tekst poštujući kompoziciju: uvod, razrada, zaključak na temelju zadanog ili samostalno odabranog slušnoga predloška;
- razlikovati kulturološke obrasce i uvrstiti ih u tekst koji piše (obraćanje starijoj osobi, vršnjacima u slobodnom razgovoru ili u didaktičkoj sredini);
- služiti se jezičnim priručnicima s obzirom na dob i predznanje.

8.3. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje

Navedene aktivnosti i sadržaje valja poučavati, učiti i uvježbavati na temelju slušnih predložaka (izgovorenih ili snimljenih) obavijesnih, neknjiževnih i književnih tekstova te pismeno oblikovati obavijesne i neknjiževne tekstove.

- Samostalno napisati svoje ime, adresu, ime škole koju polazi.
- Samostalno napisati poznate prototipne i česte riječi (školski pribor, dijelovi tijela, namještaj, članovi obitelji, imena prijatelja, igračke, namirnice, prijevozna sredstva).
- Uvježbati pisanje koje se temelji na skupovima riječi (izrazima), rečenicama, tekstovima sa sljedećim sadržajem:
 - a) pozdravljanje, upoznavanje, opraštanje, ispričavanje odraslima i vršnjacima
 - b) predstavljanje sebe i drugih (osobni podatci, mjesto življenja)
 - c) obavijesti iz školskoga života, nazivi predmeta, raspored sati, ostali sadržaji važni za školski život.
- Vježbati oblikovanje rečenica od zadanih riječi iz slušnoga predloška.
- Vježbati oblikovanje i preoblikovanje rečenica iz slušnoga predloška od ponuđenih poznatih riječi te im uz pomoć pitanja ili uputa omogućiti povezivanje rečenica u tekst, potom tražiti objašnjenje namjere pisanja i značenja rečenica i kraćih tekstova.
- Napisati vezani tekst o proživljenom događaju prema zadanom predlošku, a ako je moguće i samostalno.
- Opisati sebe, poznati unutarnji ili vanjski prostor sažimajući pojedinačne informacije.
- Upoznati socijalno-kulturološka obilježja zemlje iz koje učenik dolazi da bi se moglo planirati i organizirati poučavanje i učenje te ga upoznati s hrvatskim socijalno-kulturološkim obilježjima.

- Postupno upoznavati temeljna pravopisna pravila uz uporabu pravopisa: veliko početno slovo poznatih pojmova i rečeničnih znakova: točka, upitnik, uskličnik, dvotočje, zarez.

9. Čitanje i govorenje

9.1. Obrazovna postignuća

Na temelju pročitanih predložaka:

- razumjeti i ponoviti ustaljene izraze i obavijesne tekstove: pozdravljanja, upoznavanja, predstavljanja;
- samostalno odgovoriti na pitanja;
- samostalno prepričati tekst u nekoliko rečenica u nizu;
- samostalno prepričati tekst u nekoliko rečenica u nizu dodajući novine;
- samostalno opisati (ili ako je to moguće objasniti) što mu se sviđa ili ne sviđa u tekstu ili izreći svoj stav najprije uz pomoć pitanja, a potom samostalno;
- izdvojiti i objasniti pojedinačnu ideju (poruku) teksta uz pomoć pitanja, a ako je moguće i samostalno;
- samostalno prepričati tekst, dodajući novine, i objasniti svoj stav;
- govoriti tekst uz pomoć bilješka ili natuknica;
- uz uputu i samostalno izdvojiti i upotrebljavati pojedinačnu ideju (poruku);
- uz uputu i samostalno izdvojiti i upotrebljavati ključne riječi (potrebne i bitne).

9.2. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

Na temelju pročitanih predložaka:

- samostalno povezati nepoznatu riječ s kontekstom i otkriti njezino značenje u jednostavnim rečenicama i tekstovima,
- globalno čitati riječi i skupove riječi, rečenice i jednostavne obavijesne, neknjiževne i književnoumjetničke tekstove,
- upotrebljavati vlastite bilješke prilikom izlaganja,
- osvijestiti važnost pojedinih faza učenja da bi riješili zadatak, došli do cilja,
- koristiti se rječnikom i jezičnim priručnicima s obzirom na dob i predznanje učenika,

- razlikovati kulturološke obrasce i uvrstiti ih pišući tekst (sa starijom osobom, vršnjacima u slobodnom razgovoru ili u didaktičkoj sredini).

9.3. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje

Navedene aktivnosti i sadržaje valja poučavati, učiti i uvježbavati na temelju tiskanih i rukom pisanih jednostavnih obavijesnih, neknjiževnih i književnih tekstova.

- Uspostaviti vezu između glasa i odgovarajućega slova.
- Pokazati pisanje riječi na temelju predloška.
- Dopuniti riječi koje nedostaju u izgovorenoj rečenici sastavljenoj od poznatih riječi ili onih čije značenje je razumljivo na temelju konteksta.
- Oblikovati pisanu rečenicu od zadanih izgovorenih riječi.
- Zapisivanje osnovnoga rječnika (prototipne i česte riječi) zbog snalaženja u školskoj i svakodnevnoj sredini gdje učenik boravi.
- Oblikovati i preoblikovati rečenice od ponuđenih riječi.
- Napisati vezani tekst o događaju prema zadanomu predlošku, a ako je moguće i samostalno.

10. Čitanje i pisanje

10.1. Obrazovna postignuća:

Na temelju pročitanih predložaka:

- prepisati slova, riječi, jednostavne rečenice i tekstove na temelju zadanog predloška i samostalno, točno i čitljivo;
- razumjeti i odgovoriti na pitanja koja se odnose na jednostavni obavijesni tekst, opis, i događaj (priču);
- razumjeti i odgovoriti na jednostavnu uputu, objašnjenje, izlaganje (matematički zadaci, udžbenički tekstovi iz drugih nastavnih predmeta);
- razumjeti poruku iz jednostavnoga obavijesnoga teksta;
- oblikovati i napisati izolirane izraze, jednostavne rečenice o sebi: tko je, odakle dolazi, gdje živi i što radi prema predlošku i samostalno;
- oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak) o događaju poštujući kompoziciju: uvod, razrada i zaključak na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- oblikovati i napisati vezani tekst (sastavak): opis sebe, poznate osobe, poznatog unutarnjeg ili vanjskog prostora poštujući kom-

poziciju: uvod, razrada i zaključak uz pomoć zadanog, ili samostalno odabranog predloška;

- oblikovati i napisati (*prepričati*) jednostavni događaj na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- samostalno popuniti jednostavne obrasce;
- izdvojiti i upotrebljavati pojedinačnu ideju (poruku) oblikujući pisani tekst te objasniti svoj stav na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- izdvojiti i upotrebljavati ključne riječi oblikujući pisani tekst na temelju zadanog ili samostalno odabranog predloška;
- prepoznati i poštovati vrijednosti hrvatske i svoje kulture.

10.2. Temeljne kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije

Na temelju pročitanih predložaka:

- globalno čitati riječi i skupove riječi, rečenice i jednostavne obavijesne, neknjiževne i književnoumjetničke tekstove
- samostalno povezati nepoznatu riječ s kontekstom i otkriti njezino značenje u jednostavnim rečenicama i tekstovima
- ovladati pisanjem rečenica i kraćih, prilagođenih, obavijesnih, neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova
- upotrebljavati vlastite bilješke prilikom pisanja
- osvijestiti važnost pojedinih faza učenja da bi riješili zadatak, došli do cilja
- razlikovati kulturološke obrasce i uvrstiti ih pišući tekst (sa starijom osobom, vršnjacima u slobodnom razgovoru ili u didaktičkoj sredini)
- koristiti se rječnikom i jezičnim priručnicima s obzirom na dob i predznanje učenika.

10.3. Prijedlozi aktivnosti i sadržaja za poučavanje i učenje

Navedene aktivnosti i sadržaje valja poučavati, učiti i uvježbavati na temelju tiskanih i rukom pisanih jednostavnih obavijesnih, neknjiževnih i književnih tekstova.

- Uspostaviti vezu između glasa i odgovarajućega slova.
- Pokazati pisanje riječi na temelju tiskanog i rukom pisanog predloška.
- Dopuniti riječi koje nedostaju u izgovorenoj rečenici sastavljenoj od poznatih riječi ili onih čije značenje je razumljivo na temelju konteksta.

- Oblikovati pisanu rečenicu od zadanih izgovorenih riječi.
- Oblikovati i preoblikovati rečenice od ponuđenih izgovorenih riječi.
- Zapisivanje osnovnoga rječnika (prototipne i česte riječi) zbog snalaženja u školskoj i svakodnevnoj sredini gdje učenik boravi.
- Napisati vezani tekst o odslušanom događaju prema zadanomu modelu, a ako je moguće i samostalno.

II. dio

Iz nastavne prakse

Lidija Cvikić

U susretu s novom nastavnom praksom

U dijelu priručnika nazvanome *Iz nastavne prakse* donose se iskustva učitelja u radu s inojezičnim učenicima u neposrednoj nastavi te primjeri uspješnih nastavnih jedinica ili nastavnih aktivnosti koje su proveli i opisali učitelji sudionici Projekta. Iskustva koja su podijelili učitelji vrlo su raznolika, od osobnih zapažanja i razmišljanja o novoj situaciji u kojoj su se našli uključivanjem inojezičnih učenika, načinu njihove motivacije i postupaka koji su pomogli integraciji učenika u novu sredinu, do primjera upitnika koji mogu pomoći boljem upoznavanju novoga učenika. U ovome se poglavlju nalaze i opisi pojedinih nastavnih aktivnosti koje su učitelji sudionici projekta provodili s inojezičnim učenicima, odnosno opisi cjelovitoga nastavnoga sata. Neke su od navedenih aktivnosti usmjerene samo na inojezičnoga učenika, dok druge pokazuju kako se pomnim planiranjem i izmjenom ustaljenoga načina poučavanja inojezični učenici mogu vrlo učinkovito uključiti u rad ostatka razreda.

Učitelji autori tekstova imali su neposredna iskustva s različitim tipovima inojezičnih učenika: govornicima manjinskih jezika kao materinskih koji se školuju na hrvatskome, useljenika u Hrvatsku bez prijašnjega iskustva s hrvatskim jezikom ili hrvatskom kulturom, povratnika iz inozemstva koji su u kući govorili hrvatskim jezikom, ali su se školovali na nekom drugom jeziku, učenika koji će u Hrvatskoj samo privremeno boraviti i slično. Pristupi su ovim učenicima različiti jer je različit i način na koji su učenici ovladali jezikom kao i stupanj ovladanosti njime. Stoga navedeni primjeri pokazuju svu raznolikost učenja i poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika, a i to da gotovih rješenja nema, već je svakom učeniku potrebno pristupiti pojedinačno. Ova su iskustva i primjer da unatoč svim izazovima uključivanja inojezičnih učenika u rad s ostatkom razreda, nastava u takvom razredu ima dodatnu kvalitetu te doprinosi obogaćivanju svih učenika, boljem upoznavanju i sebe i drugih.

U prvome se tekstu opisuje situacija u kojoj se u Hrvatsku vraća učenik koji je rođen u Hrvatskoj i progovorio je na hrvatskome, ali je uslijed duljega boravka u inozemstvu njegov prvi komunikacijski jezik postao jezik na kojem se školovao – češki. Autorica teksta **J. Salamon** navodi primjer upitnika koji joj je pomogao da učenika bolje upozna te da odabere učinkovite metode rada s njime. Drugi tekst donosi izvatke

iz dnevnika učiteljice **J. Valek** iz prvih dana rada s prvim inojezičnim učenikom s kojim se do tada susrela. Iz dnevničkih su zapisa vidljivi strahovi i nedoumice učiteljice, brojne važne odluke koje je morala donijeti u kratkome razdoblju, ali i važnost podrške koju su joj pružili kolege i rodbina učenice. Vođenje dnevnika može pomoći u praćenju napretka učenika, ali i vlastitoga rada te retrospektivno podsjetiti na to zašto su donesene pojedine odluke ili primijenjeni pojedini postupci. Ovaj primjer ujedno pokazuje i važnost uključivanja učenika u cjelokupnu nastavu. Premda nije poznavala jezik, učenica se iznimno uspješno uključila u nastavu matematike što je zasigurno pridonijelo samopouzdanju učenice, izgrađivanju pozitivne slike o sebi te lakšem uključivanju u razredni odjel. U trećem tekstu **M. Trdić**, profesorica hrvatskoga jezika u srednjoj školi, donosi svoje iskustvo u radu s učenicima koji su u trenutku uključivanja u prvi razred srednje škole bili početnici u učenju hrvatskoga. Uz učiteljičin osvrt na obilježja govornika i način njihova služenja jezikom iz ovoga je teksta vidljiva i važnost posebnoga načina obraćanja neizvornim govornicima učenicima jezika koji se naziva *nastavnički govor* ili *govor usmjeren strancu*. Inojezičnim se govornicima naročito na početku učenja jezika potrebno obraćati jednostavnim rečeničnim strukturama, čestim i jednostavnim riječima uz puno ponavljanja i parafraziranja.

U iduća se četiri teksta navode primjeri uspješnoga uključivanja inojezičnih učenika u novu sredinu i razred. Primjer koji donosi **D. Likarić** pokazuje koliko je za uspješno uključivanje u nastavu važno ne samo učenika motivirati na učenje jezika već u učenje jezika također uključiti njegova neposredna iskustva, doživljaje i interese. Učenika je na ovladavanje jezikom moguće zainteresirati temama koje su mu bliske i važne. Interkulturalni pristup, učenje o tuđim kulturama da bi se bolje razumjela i kritički procijenila vlastita, pristup je za koji se u nastavi lektire odlučila **I. Domović**. U svrhu boljšeg razumijevanja lektirnoga djela u kojemu se pojavljuju elementi turske kulture inojezični je učenik vlastitoj kulturi, povijesti i jeziku poučio suučenike. Pri tome se osjetio jednakovrijednim članom razredne zajednice koji u njoj ima mjesto ravnopravno svim njezinim ostalim članovima i koji joj svojim znanjima, iskustvima i sposobnostima može aktivno doprinijeti. Uspješan put za integraciju inojezičnoga učenika može biti uključivanje u izvannastavne aktivnosti, naročito one u kojima nije presudno znanje jezika, kao što pokazuje **Z. Čorkalo**. Bavljenje onim što učenik voli i prilika da pokaže tko je i što može i zna, a da pri tome nije ograničen jezikom, na učenika može iznimno pozitivno djelovati. **L. Civić** donosi primjer još jedne aktivnosti, izrade jezičnoga portreta, koji

pomaže u otkrivanju učenikova stava prema jezicima koje uči, a koji je ujedno i dobar put prema osvješćivanju višejezičnosti i višekulturalnosti među učenicima, integraciji inojezičnoga učenika te stvaranju ozračja povezanosti i zajedništva u razredu.

Nakon tekstova o prvim susretima s inojezičnim učenicima i njihova uključivanja u nastavu slijede primjeri nastavnih aktivnosti, najprije za osnovnu, a zatim i za srednju školu. **A. Levačić** opisuje nastavnu jedinicu obrade lirske pjesme koja inojezičnome učeniku može poslužiti za bogaćenje rječnika vezanoga uz obitelj te pojedina tematska područja (more, brodovi). Ova je aktivnost ujedno usmjerena i na uvježbavanje postavljanja pitanja i odgovaranja na njih te na prijenos upravnoga u neupravni govor. U tekstu **D. Jurčić Bakarčić** pokazuje se kako se poznate društvene igre mogu upotrijebiti u nastavi hrvatskoga jezika za ponavljanje gramatičkoga gradiva ili sintezu pročitana književnoga djela, a inojezičnoga učenika mogu potaknuti na izražavanje na hrvatskome jeziku. O uporabi slikopriča kao lingvometodičkoga predloška za proširivanje rječnika, ali i usvajanje pojma imenice piše **Lj. Ovčar**. Ona ističe kako je u radu s inojezičnim učenicima isto gradivo potrebno više puta ponavljati uporabom različitih postupaka i metodičkih pomagala. Upoznavanje s pridjevima kao vrstom riječi, njihovim gramatičkim obilježjima i sklonidbom tema je nastavnoga sata koji je provela **T. Tomažin**. Tijekom sata inojezičnoga je učenika nastojala što više uključiti u interakciju i suradnju sa suučenicima, a u nastavi se služila i suvremenom računalnom tehnikom. Primjer obrade zavisnosloženih rečenica koji donosi **B. Draganić** pokazuje kako se pomno pripremljenim nastavnim satom inojezični učenik može uspješno uključiti u rad ostatka razreda te sudjelovati u obavljanju istih zadataka čime se postiže bolje ozračje i bolja integracija učenika u novu okolinu. Primjer je to i izmjene različitih vrsta nastavnih aktivnosti, svih usmjerenih prema postizanju istoga cilja, tako da nastava bude primjerena različitim tipovima učenika: vizualnom, kinestetičkom, analitičkom itd. Igra trgovine, koju iscrpno opisuje **M. Bašić**, sastoji se od nekoliko povezanih aktivnosti koje se nižu od jezično najjednostavnije, prepoznavanja izdvojenih riječi do jezično najsloženije, uporabe jezičnoga znanja u simuliranoj situaciji iz svakodnevnoga života. Osim što se jezično znanje postupno gradi, od razumijevanja do proizvodnje, od izdvojenih riječi do rečenica, ova aktivnost usmjerena je i na uporabu, odnosno razvoj sociolingvističke i pragmatičke kompetencije. Uključivanje inojezičnih učenika u obradu lektirnih djela tema je dvaju učiteljskih osvrta. **M. Subašić** navodi primjer čitanja Še-noininih povjestica kojima je jedan od ciljeva bio i razvoj međukultu-

ralne kompetencije. Učenica podrijetlom iz Kine razredu je ispričala jednu kinesku narodnu priču nakon čega su učenici uspoređivali motive i poruke kineske priče i *Kamenih svatova*. Na ovaj način ne samo da učenici upoznaju novu kulturu već ih se potiče da svoju kulturu dovode u vezu s drugima, uspoređuju ih i otkrivaju međusobne sličnosti i razlike te o njima kritički razmišljaju. Razvoj kritičkoga mišljenja moguće je u nastavi poticati na različite načine. Jedan od načina, odnosno metoda, prikazuje **S. Čubrilo**. Riječ je o vođenome čitanju teksta, lektirnoga djela *Bajka o vratima*. U tekstu se iscrpno opisuje metoda, a ujedno se i ističe kako je ona pozitivno utjecala upravo na inojezične učenike koji su nastavnome satu aktivno sudjelovali i bili potaknuti na samostalno usmeno izražavanje pred razredom. Na primjeru projektne nastave izrade zavičajne kuharice **M. Blažičko** pokazuje kako je dobro osmišljenim i pomno planiranim projektom moguće ostvariti jezične i međukulturalne ciljeve te pri tome učenike potaknuti na uporabu različitih strategija pri obavljanju zadatka. Primjeri nastavnih aktivnosti završavaju opisom nastavnoga sata u srednjoj školi. U njemu **B. Čović** ističe da se uporabom tekstova različitih stilova, tematike bliske mladima, inojezične učenike može potaknuti na komunikaciju.

Prvi kontakt s inojezičnim učenicima

Jasminka Salamon

Na početku upitnik

U osmi je razred iz Češke stigao novi učenik. Roditelji su mu Hrvati, rođen je u Hrvatskoj. Razumije hrvatski jezik, govori i piše njime, no, školujući se u Češkoj, nikada ga nije učio kao nastavni predmet. Roditelji žele da osmi razred pohađa i završi u Hrvatskoj.

Navedene činjenice svi su podaci koje sam dobila o učeniku kojemu postajem učiteljicom hrvatskoga jezika u razredu od dvadeset i sedmero učenika.

Odakle početi? Kako u najkraćem vremenu upoznati učenika: a) spoznati bitno o njegovoj prošlosti (odakle je, gdje je živio, kako se školovao); b) otvoriti njegovu jezičnu putovnicu (i vidjeti kojim je jezikom progovorio, koje je jezike usvajao i usvojio); c) omogućiti mu da osvijesti i iskaže svoj odnos prema jezicima kojima se dosad služio i kojim se odsad mora služiti?

Upitnik kojim sam odlučila početi druženje i rad s ovim inojezičnim učenikom ponudila sam mu na ispunjavanje u trećem tjednu njegova boravka u hrvatskoj školi.

Cilj mi je bio uspostaviti kontakt s učenikom, umanjiti, odnosno ukloniti njegovu nelagodu zbog dolaska u novu sredinu, pokazati mu da cijenim njegov dotadašnji životni i jezični put; procijeniti učenikovo znanje (razumijevanje i uporabu) hrvatskoga jezika; stvoriti sebi što jasnije polazište za odabir strategija poučavanja ovoga učenika hrvatskomu jeziku u uporabnoj svrsi, a potom i poučavanja o jeziku.

Učenik je jedan školski sat odgovarao na pitanja u upitniku koji ovdje donosim.

Upitnik

Ime i prezime

Nadnevak

U kojem si se mjestu i državi rodio?

S kim si živio do polaska u školu?

Kojim su se jezikom međusobno sporazumijevali ukućani s kojima si živio do polaska u školu?

Koji je bio prvi jezik kojim si progovorio?

Koji su se jezici govorili u tvome domu?

Jesi li i ti govorio i tim drugim jezikom? Kad, u kojoj situaciji?

Iz kojeg si se grada preselio u Češku?

Jesi li prije odlaska u Češku učio češki jezik? (Koliko i gdje?)

Koji si razred pohađao kad si došao u Češku?

Jesi li došao na početku školske godine?

Je li u tvom razredu bio još koji učenik stranac? (Koliko ih je bilo? Kojim su jezicima govorili?)

Koliko si (otprilike) čeških riječi znao kad si počeo pohađati nastavu na češkom jeziku? Zaokruži!

- a) nijednu
 - b) desetak
 - c) stotinu
 - d) tisuću
 - e) više od tisuću
-

Jesi li pohađao poseban tečaj ili školu učenja češkoga jezika? (Koliko dugo?)

Nakon koliko si vremena pohađanja nastave u Češkoj mogao razumjeti 50% ili više izrečenoga na satu prirode/biologije?

Uz navedene pojmove brojkama (od 1 do 4) označi koje su ti aktivnosti u učenju češkoga jezika bile lakše, a koje teže. Dakle, označi redoslijed – od lakše aktivnosti (1) prema težoj (4).

- slušanje
 - govorenje
 - čitanje
 - pisanje
-

Pokušaj se sjetiti situacije kad si prvi put na nastavnom satu izgovorio nešto na češkom jeziku.

Na nastavi kojega je predmeta to bilo?

Napiši što si rekao (češki), a potom to prevedi na hrvatski.

Podcrtaj riječi koje kazuju što si tad osjećao (možeš podcrtati više riječi): strah, sram, ponos, sreća, nelagoda, sigurnost, nesigurnost, zadovoljstvo. Podcrtaj sve što je točno.

U tom si trenutku (kad si na satu progovorio češkim jezikom) osjetio:
da su učenici ravnodušni
da je profesorica/profesor ravnodušan
da ti se učenici podsmjehuju
da te učenici ohrabruju da i dalje govoriš
da te profesorica/profesor ohrabruje da i dalje govoriš češki.

Tko je najzaslužniji za tvoje znanje češkoga jezika?

Kad si mogao spontano početi razgovarati češkim jezikom s vršnjacima?

Što ti je bilo najdraže u nastavi češkoga jezika kao nastavnog predmeta?

Što ti je bilo najteže u nastavi češkoga jezika kao nastavnog predmeta?

Koji si jezik ili jezike učio u školi u Češkoj?

Dok si živio u Češkoj, kojim ste jezikom govorili kod kuće?

Je li ti se, otkad si u Hrvatskoj, dogodilo da si umjesto hrvatskim jezikom počeo govoriti češkim? (Opiši situaciju.)

Brojkama od 1 do 4 (od najlakše 1 do najteže 4) označi redosljed aktivnosti kako ih doživljavaš u nastavi hrvatskoga jezika.

čitanje
slušanje
pisanje
govorenje.

Kad bi mogao birati, u kojoj bi državi i na kojem jeziku volio nastaviti školovanje?

Provedba ovoga upitnika pokazala se višestruko korisnom: a) otvorila je dvosmjerni put i s njega uklonila mnoge prepreke u komunikaciji u odnosu učenik – učiteljica; b) približila je inojezičnoga učenika ostalim učenicima u razredu; c) proširila je učiteljičine vidike otkrivši joj koje tegobe, osim jezične barijere, mora savladati svaki inojezični učenik na svojem putu.

Pravo i potpuno povjerenje ovoga učenika u učiteljicu ostvarilo se nakon njegovih pismenih odgovora na pitanja iz upitnika te nakon njegovih usmenih pojašnjenja tih odgovora na nastavnom satu.

Njegovi iskreni odgovori, na primjer da je osjetio strah, sram i nesigurnost progovorivši prvi put češkim jezikom u nastavi ili da bi najradije nastavio školovanje na češkom jeziku u Češkoj, izbrisali su sve moje nedoumice glede ciljeva, metoda i oblika rada s ovim učenikom. Postao mi je kristalno jasan moj zadatak u ovoj i svim sličnim situacijama: pomoći učeniku u povratku psihičkoj ravnoteži, a potom mu omogućiti da hrvatski jezik govori, sluša, čita i piše – dakle: prihvatiti – s radošću.

Jadranka Valek

Iz dnevnika učiteljice

Budući da sam bila u izuzetnom stresu na samom početku rada sa svojom inojezičnom učenicom, malom Kineskinjom, odlučila sam voditi kratki dnevnik, barem u početku. Time sam sebi davala oduška, »rekapitulirala« što smo određenog dana učinile i na taj način dobivala poneku novu ideju. Istovremeno dnevnik mi je bio kakav-takav temelj za nastavni plan i program u osmišljavanju svakodnevnog rada s njome. U ovome tekstu donosim dijelove dnevnika iz prvih dana nastave.

Dana 2. 9. 2005. neposredno uoči početka nastave saznajem da u »moj« drugi razred dolazi nova učenica iz Kine, po naputku Ministarstva. Na upit što? gdje? kako?, ne saznajem ništa, odgovora nema – mudra usta nijema. Istog dana saznajem da u prvi razred, kod kolegice, dolazi sestra moje nove učenice.

Prvi dan nastave. Neposredno uoči početka nastave dolazi nova učenica i njezina sestrlična. Lijepa djevojčica, pomalo sramežljiva, zbuđnena i uplašena pogleda ulazi u razred. Krajičkom oka uhvatila sam i djelić znatiželjnog iščekivanja tako tipičnog za djecu. Predložila sam sestrlični da i ona sjedne uz nju da bi se nova učenica osjećala ugodnije. U kratkom razgovoru pokušala sam svojim učenicima približiti situaciju u kojoj se našla nova učenica – kako bi se oni osjećali da se odjednom nađu u njima nepoznatoj zemlji. U zemlji gdje ljudi govore, njima tako neobičnim jezikom i pišu tako čudnim znakovima, bez svojih prijatelja, bez svoje učiteljice... Kod svih sam učenika osjetila želju da joj pomognu. U usputnom razgovoru sa sestrličnom saznajem da je u Kini završila drugi razred, da ne zna hrvatski i da ne poznaje ni jedno slovo abecede. Bit će veselo i zanimljivo. Kako probiti jezičnu barijeru? Kako? Gomilaju se pitanja, no nema vremena za traženje odgovora jer su mojih tridesetoro učenika, i nova djevojčica, uprli poglede u mene, poglede pune znatiželje i iščekivanja.

Nakon razgovora sa svojim učenicima i mnogih ohrabrujućih riječi i osmijeha, učenici su otpjevali nekoliko pjesmica dobrodošlice. Nova je učenica bila ugodno iznenađena i zahvalila je sramežljivim *hvala* koje joj je rođakinja šapnula. Sreća je bila što smo kolegica S. i ja i »razredne« susjede pa će se bar za vrijeme odmora obje djevojčice moći družiti i prozboriti pokoju svoju besjedu. Nakon nastave sestrlična »prevoditeljica« ostaje sat vremena jer toliko vremena ima do polaska u svoju školu.

Ne znajući kako ću predavati propisano gradivo, kako ću pratiti njezin napredak i vrednovati ga, saznajem da Kinezi pišu istim brojkama kao i mi. Da su oni učili i množenje, što i nama dolazi u drugom razredu. Malo sam odahnula jer će bar matematiku moći pratiti u većem dijelu – onaj aritmetički dio. Ponadala sam se da će sestrlična moći doći koji put u školu, no od toga ništa. U tom mi je trenutku prije svega bila važna sigurnost djevojčice. Pri odlasku smo »optrčale« školsko dvorište. Pokazala sam mjesta gdje se uglavnom zadržavamo. Upozorila sam da se nikako ne udaljava od svoje skupine učenika i ne izlazi izvan ograde školskog dvorišta. Napisala sam im raspored sati i razmijenile smo brojeve mobitela.

Ubrzo smo shvatile, kolegica i ja, da smo prepuštene same sebi, svojim procjenama situacije i pronalaženju rješenja, ne dugoročnih. Ne možemo ništa dugoročno planirati, samo aktivnosti za idući dan. Kolegica S. predlaže mi da za vrijeme nastave hrvatskog jezika *moja* djevojčica dođe u njezin razred jer oni tek počinju učiti slova. Taj mi se prijedlog učinio izvrstan te malo umirena odlazim kući. No, idućeg dana na satu matematike nova učenica samoinicijativno vadi udžbenik i od suučenice prepisuje KOCKA. Izvrsno! Marljiva je i snalažljiva! Odlučujem natuknice zapisivati na ploču velikim tiskanim slovima, a ostali učenici će ih prepisivati pisanim, što će i njima biti dobra vježba. Brojimo vrhove i upisujemo u tablicu, upisuje i ona samoinicijativno, već nakon trećeg tijela sama izbroji i upiše ono što se traži. Živjela matematika! Ja presretna! Naravno da ne zna što znače riječi vrh, brid, strana... no shvatila je što radimo i sama se prihvatila posla. Obećavajuće.

Istog dana odlučila sam krenuti s obradom slova jer mi se tempo prvog razreda učinio prespor. Procjena se kasnije pokazala dobrom. Vrlo su se brzo aktivirali roditelji i kolega M. koji su donijeli udžbenik za učenje kineskog jezika. Prevodili smo osnovne riječi i pozdrave te napravili male zidne hrvatsko-kineske novine. Zajedno sam s kolegicom izrađivala nastavne listiće i svakodnevno smo se konzultirale. Objašnjavajući nepoznato, napisala sam osnovne pojmove na listić i telefonom zamolila sestrličnu da ih ispod napiše na kineskom jeziku da bi nova učenica koliko-toliko razumjela o čemu je riječ. Uz takve listiće i mnogo slikovnog materijala te svesrdnu pomoć kolegice S., kolege M. i veliki angažman tate N., lakše je bilo prevladati izuzetno stresnu situaciju. Nesigurnost i uznemirenost pomalo je nestajala. Nisam se previše zamarala time što bi mogli mjerodavni reći o mom radu jer mi je najvažnije bilo, u početku, što češće izmamiti osmijeh na lice nove učenice i sačuvati njezinu veliku želju za učenjem. Danas je ona vrlo uspješna učenica osmog razreda.

Marija Trdić

Zapažanja učiteljice o inojezičnom učeniku

D. i S. prošle su godine doselili u Hrvatsku i upisali se u prvi razred srednje škole hotelijerskog smjera. Da bi lakše pratili nastavu i uopće se snašli u novoj školskoj sredini, organizirana je pripremna nastava hrvatskoga kao inoga jezika u okviru dva školska sata tjedno.

Komunikacija je u početku bila vrlo oskudna i otežana te se uglavnom sastojala od uporabe vizualnih predložaka ili različitih igara. Tijekom vremena učenici su postajali opušteniji i sigurniji. Često sam se i sama iznenadila kako su samo uspjeli brže naučiti neke izraze i riječi, za boravivši pritom da se jezik najlakše uči kada si jednostavno prisiljen »progovoriti« da bi se snašao u novoj sredini i pronašao nove prijatelje. S obzirom na to da pripremna nastava nije bila jedini način usvajanja jezika, već je veliku ulogu imala i komunikacija s ostalim učenicima u razredu, bilo je potrebno stalno praćenje i provjeravanje napretka u usvajanju jezika. Promatrala sam i bilježila napredak u razumijevanju i prepoznavanju riječi prilikom komunikacije, čitanja tekstova, napredak u govornoj interakciji i produkciji, mogućnost pisanja riječi i rečenica te na taj način pokušala odrediti stupanj jezičnokomunikacijske sposobnosti u određenom razdoblju. Smatrala sam da su D. i S. u tome trenutku bili na A1 razini poznavanja hrvatskoga kao stranog jezika. Prilikom jednog razgovora učenici su mi sami rekli da im je vrlo teško pratiti nastavu i razumjeti riječi kada nastavnik govori brzo ili nerazgovijetno. Mogu prepoznati poznate riječi i osnovne fraze koje se odnose na neposrednu okolinu ili obitelj, ali nove riječi i izraze sugovornik treba polako izgovarati i ponoviti ih da bi ih razumjeli, a potom i usvojili. Čitajući jednostavne rečenice i kraće tekstove, utvrdila sam da mogu prepoznati poznate riječi koje se često rabe u svakodnevnoj komunikaciji i nastavi, primjerice nazive predmeta u učionici, česte glagole, riječi vezane uz obitelj i slično te vrlo jednostavne rečenice. Strategija razumijevanja napisane rečenice svodila se na pogađanje značenja na temelju poznavanja i povezivanja poznatih riječi. Pri čitanju rečenica učenici su imali više vremena za povezivanje riječi, pa su se na taj način lakše snalazili. Poteškoće u savladavanju jezika uglavnom su se odnosile na govornu interakciju i proizvodnju. Učenici slušanjem, čitanjem i komunikacijom s ostalima neprestano pamte nove riječi, stvarajući na taj način vlastiti mali rječnik, pri čemu neke riječi prepoznaju samo zapisane, nekima ne mogu odrediti

značenje, a najveći im problem stvara kako povezati to mnoštvo riječi i složiti rečenicu. Zbog nemogućnosti uspostavljanja veze među riječima učenici su često frustrirani i gube samopouzdanje, osobito ako im sugovornik nije spreman pomoći. Poteškoće pri govornoj interakciji dolazile su na vidjelo pri sasvim jednostavnom razgovoru koji se, osobito u početku, svodio na moje postavljeno pitanje i njihov odgovor šutnjom ili jednom riječju. Često je razlog šutnje bio sram ili strah od nepravilno izgovorene riječi. Učenici mogu voditi jednostavan razgovor o poznatim temama ili prethodno uvježbano odgovaranje na poneka pitanja, ali uz uvjet da je sugovornik spreman sporije ponoviti ili preformulirati svoje rečenice. Često sam se našla u situaciji kada, uza sav moj uloženi trud, crtanje po ploči i prevođenje na engleski jezik, D. i S. nisu razumjeli o čemu govorim, nakon čega smo se nas troje jednostavno počeli smijati od muke zbog neuspjele komunikacije, a zatim polako krenuli opet iznova dok ne razriješimo problem. Primitila sam da im moje stalno ohrabrivanje i poticanje na komunikaciju, bila ona na hrvatskom, engleskom ili albanskom, uvelike pomaže da bi se oslobodili i stekli sigurnost, a samim time i lakše usvojili jezik. Ohrabrivanje je osobito bitno kod govorne proizvodnje pri kojoj D. i S. imaju najviše problema zbog nesigurnosti. Bez obzira na to što smo nekoliko sati unazad, uvijek na isti način, pričali o tome kako provode dan, još uvijek će vrlo nesigurno složiti samo dvije do tri rečenice. Kod pisanja je ovaj problem nešto manji jer imaju vremena za razmišljanje i prepravljanje te se osjećaju nekako sigurnije. Rečenice su pune pogrešaka, kombinacije engleskih i albanskih riječi, nedovršene, ali se može razumjeti što su njima željeli izraziti, što i jest cilj.

Moji su učenici vrlo zainteresirani za rad, trude se postići što bolje rezultate, naučiti jezik i što je moguće više pratiti nastavu u koju su uključeni. Nadam se da će daljnji rad, suradnja ostalih nastavnika i učenika, kao i roditelja, stalno ohrabrivanje i poticanje na razgovor i što intenzivnije uključivanje u nastavu, pridonijeti razvijanju njihova rječnika i omogućiti napredak u poznavanju hrvatskoga jezika.

Uspješno uključivanje učenika u razredni odjel

Davorka Likarić

Dobra motivacija – put prema bržem učenju jezika

Učenik M. došao je u Hrvatsku prije godinu i pol dana u sedmi razred. Do tada je s roditeljima putovao najčešće Europom, a nekoliko godina živjeli su i u Beogradu. Roditelji su Hrvati, no učenik engleski jezik smatra prvim jezikom, doživljava ga kao materinski, zato što na njemu razmišlja, a i najbliža mu je engleska kultura. U njegovim pismenim radovima uočavala sam brojna pravopisna odstupanja, a gramatičko znanje nije bilo na razini njegove dobi i razreda u koji je upisan. No pokazivao je volju za učenjem i radom. Učenik se služio mješavinom hrvatskoga i srpskoga jezika. Budući da je bio svjestan razine svoga znanja i nije volio govoriti pred ostalim učenicima u razredu, često sam mu zadavala pismene zadatke da bismo poboljšali njegovu pismenost. Dok nisam počela pohađati module vezane za poučavanje inozemnih učenika, poučavala sam učenika tako da sam izvlačila najbitnije iz gradiva od petoga razreda pa nadalje. Trudila sam se pružiti mu *brzi tečaj hrvatskoga jezika*. Napredovao je, no nakon prvoga modula projekta odlučila sam njegovome ponajprije opismenjavanju pristupiti drugačije. Zapravo, shvatila sam da ga moram motivirati za učenje jezika i osvijestiti mu da je svaki mali korak k napretku važan. Stoga sam svoga učenika uputila u to na koji će način napraviti samoprocjenu svoga poznavanja hrvatskoga jezika. Rezultat samoprocjene bio je da učenik poznaje hrvatski jezik na stupnju B1, a to je značilo da može napisati jednostavan tekst o poznatoj temi i prepričati ga (doduše, malo teže) te se snalaziti u svakodnevnim komunikacijskim situacijama (komunikacija s vršnjacima u slobodno vrijeme). Zaključili smo da je to zasad razina s kojim smo zadovoljni, no da bismo rečenice trebali učiniti jasnijima, odnosno više u duhu hrvatskoga jezika.

Opis provedbe aktivnosti

Za učenika sam pokušala osmisliti samostalne aktivnosti te smo u zajedničkom razgovoru zaključili da će jezik učiti i pišući sastavke. Naime, pismeno mu je izražavanje bilo draže od usmenoga. Dobio je zadatak da svakoga vikenda napiše jedan sastavak o temi o kojoj želi i koja ga zanima. Pritom je bio samostalan i naučio se služiti različitom literaturom, a poticala sam ga i na čitanje tinejdžerskih časopisa. Ta-

ko je M. počeo čitati i izvještavati me o novostima iz svijeta moderne glazbe, a njih je pronalazio u časopisu *Bravo* i *Teen*.

Učenik je ubrzo počeo shvaćati da hrvatski ne uči samo na satu i u školi, već i u svoje slobodno vrijeme. Naime, učenje u školi demotiviralo ga je jer nije napredovao kao drugi učenici. Njegovi radovi iz tjedna u tjedan bili su sve bolji i zanimljiviji. Sve je više počeo pokazivati interes i za gramatičke sadržaje te smo počeli izrađivati tjedne i mjesecne planove rada (učenja hrvatskoga jezika). Tako se u planu našao i nimalo lagan zadatak ovladavanja pisanja riječi u kojima se nalazi alternacija *-ije/-je*. Budući da poznaje srpski jezik, dogovorili smo se da će svaku riječ u kojoj se nalazi *-ije* ili *-je* izgovoriti najprije na srpskom jeziku te ako je dugo *-e*, u hrvatskome jeziku neka piše tu riječ s *-ije*. Ta komparativna metoda na ovome stupnju učenja jezika učeniku je bila zabavna i davala mu osjećaj da ima znanja, ali i nadu da hrvatski nije nesavladiv (na što se više puta požalio!). Tijekom zajedničkih sati postalo mu je zabavno osluškiivati riječi, stavljati ih u životne situacije, izgovarati ih nekoliko puta, zapravo usvajati vokabular, kulturu i izgovor. Shvatio je da je izgovor jako važan – osobito ako želite pripadati skupini svojih vršnjaka u školi.

Do promjene je došlo zato što smo nedostatke i odstupanja počeli iskorištavati kao prednost. Osvijestila sam inojezičnom učeniku i učenicima u razredu da je prednost govoriti mnogo jezika i poznavati tako mnogo kultura. Učenik se više nije žalio na teškoće, već je počeo uspoređivati sličnosti i razlike te na taj način učiti i prihvaćati sve kao avanturu. Mislim da će nakon ovoga hrvatskog iskustva biti spremniji za prilagodbu i život u novoj sredini u koju će doći jer će za najviše tri godine napustiti Hrvatsku.

Shvatila sam koliko je važno omogućiti inojezičnom učeniku sudjelovanje u aktivnostima u kojima će moći ostalim učenicima u razredu predstaviti svoj doživljaj i iskustvo vezano uz kulturu, obilježja i običaje zemalja koje je upoznao i u kojima je živio. Na satu analize i interpretacije putopisa V. Vide *Boka i Bokelji* govorili smo ljepotama Hrvatske, a učenik M. je govorio o ljepotama sjevernih mora, opisivao je uspoređivao London i Zagreb, kao i život u ta dva grada. Ostalim učenicima bilo je zanimljivo slušati o doživljajima svoga vršnjaka, a moj inojezični učenik osjetio se prihvaćenim i nije razmišljao izražavati se u potpunosti u duhu hrvatskoga jezika. Važno je da je dobio priliku govoriti i da su ga drugi slušali – to je najbolja vježba za učenje jezika. Idući sat bio je još zabavniji jer su učenici dobili zadatak napraviti prezentaciju mjesta koja je za njih – dom! M. je napravio prezentaciju o Velikoj Britaniji, a ostali učenici o Hrvatskoj. Svi su jedni druge slušali

s mnogo interesa i uvažavanja, a M. se oslobodio jer je napokon imao prilike govoriti na satu o temi koju poznaje bolje od ostalih učenika. Zaboravivši na jezik, počeo je slobodnije komunicirati i od tad je sve krenulo nabolje. Prihvaćanje učenika u razredu pokrenulo je učeničko samopouzdanje i brži napredak. Poticajna sredina, ali i ocjena, zaista pomažu. Učeniku koji nije, i ne može biti na razini znanja jezika ostalih učenika, u ovladavanju nastavnog plana i programa trebamo pomoći da se dobro osjeća u novoj sredini, da bude prihvaćen i važan. Valja mu pristupiti s obzirom na njegovu osobnost, znanje i iskustvo te ocjenjivati njegova postignuća s obzirom na njegov osobni napredak, trud, volju i znanje koje može pokazati.

Ivana Domović

Interkulturalni pristup lektirnom djelu ***Šaljive narodne priče***

Jedan moj učenik došao je iz Turske u Hrvatsku u četvrti razred i nije znao ni jednu riječ hrvatskoga jezika. Nitko u njegovoj obitelji također nije znao govoriti hrvatski jezik. Njegova učiteljica u četvrtom razredu uložila je mnogo truda da se učenik dobro osjeća u razrednoj sredini. Moj rad s njime započeo je u petome razredu.

Moj je inojezični učenik veselo dijete, međutim, ubrzo sam shvatila da mu nije lako prilagoditi se zbog velikih jezičnih, ali i kulturoloških razlika. U petome razredu uspio se s malo riječi sporazumijevati s ostalim učenicima i učiteljima. Prvotno oduševljenje suučenika njime pomalo je jenjavalo, ponekad ga nisu prihvaćali u svoje društvo i nisu pokazivali razumijevanje za njegove poteškoće. Shvatila sam da najprije moram stvoriti uvjete u razrednoj sredini da ga ostali učenici prihvate, razumiju i da mu pomognu. Naravno, morala sam slijediti nastavni plan i program i organizirati nastavu za sve učenike, no pomoći i njemu.

Jedna od obaveznih lektira, *Šaljive narodne priče*, učinila mi se kao dobra prilika za bolje upoznavanje učenika iz Turske i ostalih učenika iz razreda. Da bi inojezični učenik lakše komunicirao s drugima i učio nove riječi, zamolila sam jednog učenika iz njegova razreda da mu pomogne i radi s njime.

Opis provedbe aktivnosti

Izabrala sam jednostavne priče iz zbirke koje se tematski bile vezane za Tursku. Trebali su ih zajedno pročitati, razgovarati o tome što su pročitali i popisati motive koji su bili vezani za turske običaje i kulturu te pripremiti objašnjenja njihova značenja za ostale učenike iz razreda. Sami su mogli odabrati način na koji će ih predstaviti. Učenici su radeći u paru, zahvaljujući različitim znanjima i sposobnostima, međusobno učili jedan od drugoga. Inojezični učenik usvajao je riječi na hrvatskome jeziku, a učenik iz Hrvatske naučio je nešto o turskim običajima i kulturi.

Tijekom njihova rada savjetovala sam im što mogu poboljšati. Na vlastitu inicijativu pripremili su prezentaciju u PowerPointu koja je bila na razini primjerenoj njihovoj dobi.

Sat smo započeli njihovom prezentacijom. Sadržavala je mnoštvo sli-čica i podataka o turskoj kulturi, povijesti, zemljopisnim obilježjima, religiji i politici. Učenici su naizmjenično govorili, izlagali, a ostatak je razreda zainteresirano postavljao inojezičnom učeniku pitanja o nje-govoj zemlji. F. je bio ponosan zato što je mogao govoriti o svojoj zemlji i što su ostali pokazali interes. Nakon toga učenici su govorili o tome što su pročitali, koji se sve turski motivi javljaju u pročitanim pričama, kako su ih oni shvatili, što je šaljivo u pojedinoj priči itd. Osim prezen-tacije izradili su i plakat. Ostatak je razreda bio zainteresiran za ono što slušaju te su imali i pitanja koja su potaknula raspravu u učionici. Atmosfera je bila radna i pozitivna. Ovaj nam je sat bio odličan uvod u lektiru, a mislim da je nakon njega F. zauzeo ponovno ravnopravnu ulogu u razredu.

Zoran Čorkalo

Pustinjski cvijet

U školu u kojoj predajem hrvatski jezik prije nekoliko godina došla je inojezična učenica. Prema stupnju prethodnog školovanja i procjeni stručne službe škole učenica je uključena u peti razred. Njezin je materinski jezik ruski, a prije dolaska u Hrvatsku učenica nije bila u kontaktu s hrvatskim jezikom.

U dotadašnjoj se učiteljskoj praksi nisam susretao s učenicima kojima je hrvatski jezik strani jezik. Novu sam učenicu uglavnom izlagao većini zahtjeva redovne nastave. Povratna je informacija bila iznenađujuće dobra i bila je rezultat razvijenih radnih navika, samostalnosti u učenju i motivaciji. Brzom usvajanju jezika svakako je pridonijela i srodnost jezika, no ona se pokazala i svojevrsnom preprekom u savladavanju jezika na višoj razini. Unatoč dobrim rezultatima komunikacija je s drugim učenicima i učiteljima bila vrlo ukočena i na razini nužnosti.

U poboljšanju komunikacije s učenicima već mi godinama pomažu izvannastavne aktivnosti. Želio sam da se T. uključi u jednu od aktivnosti. Inojezična je učenica između lutkarske družine i radionice za animirani film odabrala animirani film. Vrlo se brzo snašla i postala ravnopravnim članom grupe. Njezina komunikacija s učenicima i sa mnom postajala je sve opuštenijom. Tu je svoju opuštenost polako počela prenositi i na nastavu. Otvorenijom komunikacijom otvarali su se i različiti pristupi u poučavanju jezika, a sama je jezična praksa nametala metode.

Kao članica radionice animiranoga filma T. je pokazala da u sebi krije brojne talente. Ona je autorica jedne animirane minijature pod nazivom *Pustinjski cvijet*. Taj je animirani film prikazan na Lidranu 2011. i na 49. reviji hrvatskog filmskog i video stvaralaštva djece. Njezin animirani film pokazao je koliko je u svima nama jaka želja za komunikacijom koja pronalazi različite načine ostvarivanja, kao što u njezinu animiranom filmu iz pustinje nikne cvijet.

Lidija Cvikić

Višejezičnosti i višekulturalnost – aktivnost izrade jezičnoga portreta

Jezik je neodvojiv dio identiteta svake osobe pa se učenjem svakoga novoga jezika naš identitet pomalo mijenja. Da su jezici neodvojivo povezani uz kulturu, učenjem inoga jezika mijenjamo i svoj kulturni identitet te tako postajemo i višejezične i višekulturalne osobe. Višejezičnost i višekulturalnost nisu samo obilježje osobe, one su obilježje suvremenoga društva te njegova potrebna vrijednost. Stoga je učenike potrebno poticati u spoznavanju vlastite kulture i drugih kultura i njihovu uvažavanju, uočavanju njihova bogatstva i vrijednosti, razvijanju kompetencija koje će ih osposobiti za život i rad u višekulturalnome društvu i sredini te u izgradnji višekulturalne okoline. Upravo su ovo ciljevi interkulturalne pedagogije. Ona se ne provodi kao poseban predmet, već je riječ o postupcima i pristupima poučavanju koji su utkani u nastavu različitih predmeta, najčešće stranoga i materinskoga jezika. Upravo je nastava jezika ona u kojoj se različite kulture mogu najjasnije očitovati pa poticanje dijaloga i razmjene činjenica, stavova, iskustava, doživljaja među pripadnicima različitih jezika i kultura treba biti jedan od njezinih ciljeva. Interkulturalna pedagogija u nastavi jezika može se očitovati u provedbi različitih aktivnosti, kod učenika mlađe dobi uglavnom usmjerenih na uočavanje razlika među dvjema ili više kultura te njihovu uvažavanju i razvijanju svijesti o njihovoj vrijednosti.

Jedna je od aktivnosti izrada jezičnoga portreta (Krumm i Jenkins 2001). Učenicima se podijele bojice i papir s crtežom siluete osobe (dječaka ili djevojčice) koja predstavlja učenika (učenike se može također zamoliti da sami nacrtaju svoju siluetu). Nakon toga učenici trebaju razmisliti o tome kojim jezicima vladaju i s kojim jezicima dolaze u susret, a koji su za njih važni te za svaki od njih odabрати jednu boju. Bojom odabranom za svaki jezik potrebno je obojiti onaj dio sebe koji dovodimo u vezu s pojedinim jezikom. Nakon što su učenici obavili zadatak, svaki učenik treba opisati i objasniti svoj jezični profil svojem suučniku ili cijelome razredu. Donosimo dva primjera jezičnih portreta inojezičnih učenika. Primjer 1 jezični je portret iz kojega se može vidjeti da je riječ o osobi kojoj dva jezika imaju jednako značenje (polu tijela obojeno bojom za češki jezik, a polu drugom bojom za hrvatski), dok ostali jezici (španjolski i engleski) imaju manju važnost za govornika. U pri-

mjeru 2 osim slike jezičnoga portreta učenik navodi i značenje koje za njega ima svaki pojedini jezik. Hrvatski je jezik smjestio u glavu jer je to jezik na kojemu razmišlja, njemački je njegov materinski jezik i on se nalazi na mjestu srca. Od jezika s kojima dolazi u doticaj, a koji nisu jezici koje uči u školi, učenik je naveo slovenski i japanski. Plavom bojom koja predstavlja slovenski jezik, jezik njegove bake, obojio je jednu ruku, a mjesto na kojemu se nalazi želudac označio je žutom bojom koja predstavlja japanski jezik. Učenik voli japansku hranu i često ide u japanski restoran u kojemu je okružen japanskim jezikom. Od jezika koje uči u školi engleski jezik je na mjestu nogu jer učenik smatra da će mu »u životu trebati kao što trebam noge za hodanje«, a latinski je jezik na mjestu slijepoga crijeva jer ga učenik smatra nebitnim.

Navedeni primjeri pokazuju da nam jezični profili mogu o učeniku otkriti znatno više od toga s koliko jezika vlada. Primjerice, iz jezičnoga portreta možemo saznati da učeniku dva jezika mogu biti jednako važna (hrvatski i češki u primjeru 1) iako možda njima ne vlada jednako dobro. Također možemo saznati da u učenikovu životu jedan jezik ima posebno značenje iako učenik njime ne govori (slovenski ili japanski u primjeru 2) ili prema jednome jeziku učenik može imati negativan stav (latinski u primjeru 2). Naime, za učenje inoga jezika posebno su važni čimbenici poput motivacije i stava prema jeziku koji se uči jer o njima može umnogome ovisiti uspješnost ovladavanja jezikom. Učitelju nije uvijek jednostavno procijeniti kakvi su stavovi učenika prema pojedinome jeziku, kao ni to kakvu važnost pojedini jezik ima za učenika. Prethodno negativno ili pozitivno iskustvo ovladavanja nekim jezikom može ostaviti dubokoga traga na učenika, njegovo dalje ovladavanje tim jezikom može biti pod utjecajem prethodnoga iskustva. Stoga je učitelju važno saznati kakve stavove učenik ima prema pojedinome jeziku te kakvu važnost svaki od jezika kojim vlada i s kojim dolazi u susret ima za učenika, u čemu mu može pomoći i navedena aktivnost.

Izradom jezičnih portreta i razgovorom učenika o njima ostvaruju se dva cilja. Učitelju se pomaže u otkrivanju višejezičnosti svojih učenika i njihova stava prema pojedinim jezicima. Ujedno je ova aktivnost zanimljiv, a učenicima blizak način na koji ih možemo poučiti o važnosti i vrijednosti svih jezika i uloji jezika u oblikovanje našega identiteta te im time pomoći u boljem razumijevanju i prihvaćanju suučenika i razumijevanja razreda kao višejezične i višekulturalne zajednice.

Primjer 1

26. Različitim bojama oboji crtež ljudskoga tijela.

Obojeni crtež predočit će tebe s tvojim jezičnim znanjima.

Dakle, upotrijebi onoliko boja koliko si jezika u životu govorio ili koliko govoriš.

Svaka boja jedan je jezik kojim si se u životu na bilo koji način služio.

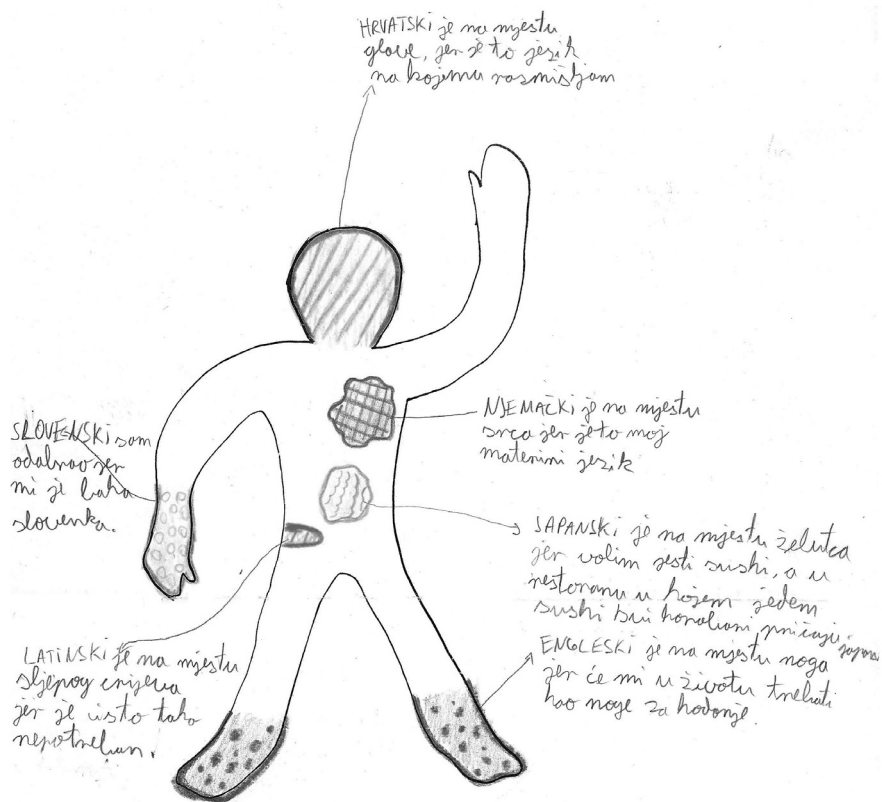
Veličina površine koju ćeš obojiti nekom bojom ovisi o tomu koliko mjesta u

tvojem životu zauzima pojedini jezik (koliko je važan, koliko je bio važan).

Uz crtež načini legendu kojom ćeš objasniti što koja boja znači.



Primjer 2



Nastavne aktivnosti – razredna nastava

Ana Levačić

Mladen Pokić: *Naš brod* (interpretacija lirske pjesme)

Inojezični jedanaestogodišnji učenik pohađa treći razred osnovne škole. Slabo poznaje hrvatski jezik, a to znači da se pomalo snalazi u čitanju jednostavnih tekstova, može izgovoriti pokoju rečenicu, no gramatičko mu je znanje oskudno, što je i razumljivo budući da je tek počeo učiti hrvatski jezik. Nakon godinu i pol dana provedenih u razredu još uvijek ne razumije u potpunosti moja predavanja, upute i zadatke koje zadajem ostalim učenicima u razredu. Barijere u razumijevanju prevladavamo služeći se i engleskim jezikom.

Slijedi primjer aktivnosti koju sam ostvarila s inojezičnim učenikom. Moj je cilj bio poboljšati komunikaciju s učenikom, osloboditi ga osjećaja nelagode prilikom govorenja, odnosno izlaganja, omogućiti mu pozitivno i poticajno razredno ozračje i poboljšavanje komunikacije s ostalim učenicima, kao i povećavanje rječnika te potaknuti učenika na postavljanje pitanja i traženje objašnjenja kod nejasnoća. Ciljevi koji su bili usmjereni na učenika bili su: osvijestiti potrebu za sudjelovanjem u nastavnom procesu predstavljanjem svoga rada na hrvatskom jeziku bez srama i nelagode te na taj način poboljšati komunikaciju s učiteljicom i suučenicima, a uz to razumjeti i upotrijebiti nove riječi u govoru i pismu.

Opis provedbe aktivnosti

Učenici slažu puzzle (slika broda, kapetana, mornara...), učiteljica objašnjava nepoznate riječi, a učenici ih zapisuju i sastavljaju svoj mali rječnik. Navedene aktivnosti prvi su koraci učenja novih riječi i priprema za čitanje, analizu i interpretaciju teksta. Slijede faze nastavnoga sata prema načelima interpretacijsko-korelacijskoga sustava: interpretativno čitanje pjesme, doživljajno-emocionalna stanka, objava doživljaja, interpretacija i sinteza. Aktivnosti koje su namijenjene inojezičnom učeniku usmjerene su prije svega na ovladavanje tehnika čitanja s razumijevanjem i izražajnog čitanja te na usvajanje vokabulara. Stoga inojezičnom učeniku zadajem posebne zadatke: višekratno čitanje pjesme u sebi uz pomoć rječnika koji je sastavio na početku sata; potom slijedi čitanje pjesme naglas, također nekoliko puta. Inojezičnoga učenika uključujem i u aktivnosti koje su namijenjene osta-

lim učenicima u razredu: crtanje stripa – svoju obitelj učenici trebaju prikazati na humorističan način prikazujući situacije iz pjesme *Naš brod* (likovi su članovi posade) ili su dio nekog drugog tima, npr. sata (mehanizam, kućište, mala i velika kazaljka), pjevačkog zbora, orkestarska, košarkaške momčadi i slično.

Nakon toga učenici u paru jedan drugome objašnjavaju svoj strip (postavljanja i odgovaranja na pitanja tipa intervjua: *Zašto si svoju obitelj prikazao kao košarkašku momčad? Zašto je tvoja mama trener? Zašto je brat kapetan?...*). Na taj način, putem intervjua, svom paru predstavljaju svoju obitelj, a naposljetku predstavljaju jedan drugoga ostalim učenicima prema saznanjima iz intervjua. Svrha aktivnosti jest da inojezični učenik smanji u sebi postojeći strah od izražavanja. Provedbom tih aktivnosti inojezični je učenik potaknut na suradnju i traženje pomoći suučenika zbog želje za učenjem jezika, uživljava se u ulogu svoga para, postavlja pitanja i odgovara na pitanja, izlaže i objašnjava upamćeno, usmeno i pisano objašnjava i bilježi podatke vlastitim riječima. Za domaću zadaću predviđena je aktivnost pisana vježba *Moja obitelj – moj brod*, sastavak tematski vezan uz tek usvojene riječi (brod, kormilar, mali od palube...) u kojoj će učenici prikazati članove svoje obitelji kao članove posade broda, dajući im uloge i važnost na temelju vlastitoga iskustva. Inojezični će učenik tako uvježbavati već poznate i nove riječi (obitelj, majka, mama, tata, brat, brod, komandirati, časnik, posada...). Na sljedećem će satu hrvatskoga jezika inojezični učenik izlagati svoj rad na hrvatskom jeziku i još jednom se potvrditi kao govornik te povećati želju za učenjem novih riječi, čitanjem, pisanjem i govorenjem, sve više se oslobađajući straha i razvijajući želju za isticanjem i osjećajem pripadnosti razredu.

Prilog

Naš brod

Mladen Pokić

Moja obitelj, moj najbliži rod
Kroz život plovi ko veliki brod.

Kapetan je tata, čvrst kao cer,
A s krme mama određuje smjer.

Uz kapetana, po moru života,
Kormilo ona bez pogreške mota.

Po buri, magli, po najcrnijoj tami,
Prepuštamo svi se sigurnoj mami!

U posadi brodske ima nas troje:
Uz sestru i brata, ime je moje!

Starija sestra prvi je časnik,
Na lađi se vlada ko da je vlasnik!

Sva brodska momčad, ja sam i brat,
s časnicom strogom vodimo rat!

Kad poslije rada želimo mira,
Dođe nam ona i komandira!

A na tom brodu, niste li znali,
Ja osoba važna: od palube mali!

Diana Jurčić Bakrčić

Igra asocijacije i tombola kao poticaji za govorno izražavanje

Moj inojezični učenik sada pohađa četvrti razred, ima 9 godina, a došao je u našu školu na početku drugog razreda. Rođen je u Hrvatskoj, ali je od druge do sedme godine života živio s obitelji u Italiji. Tamo je išao u vrtić i pohađao prvi razred osnovne škole. Dobro je usvojio talijanski jezik, hrvatski slabije, iako su roditelji s njim razgovarali na hrvatskom jeziku. Dolaskom u našu školu dječak nije imao poteškoća u komuniciranju sa suučenicima i učiteljicom jer je upisan u razredno odjeljenje u kojem su bili učenici koji govore talijanski jezik. No, na nastavi hrvatskoga jezika samo je šutio ili je govorio na talijanskom jeziku. Učenik je na razini razumijevanja mogao pratiti nastavu na hrvatskome jeziku, dobro je čitao i pisao, iako je početno čitanje i pisanje usvajao samo na talijanskom jeziku u Italiji. Njegov je problem bilo govorno izražavanje na hrvatskom jeziku. Pokušala sam osmisliti aktivnosti koje će mu pomoći da stekne sigurnost u govorenju i da započne komunicirati na hrvatskome sa mnom i suučenicima. S obzirom na to da se djeca najslobodnije osjećaju u igri i da igrajući se najlakše i najbrže uče, kao poticaj komunikaciji odabrala sam didaktičke igre asocijacija i tombole koristeći se općepoznatim pravilima tih sveprihvaćenih igara raznodobnih generacija. Naravno, važno je pomno upoznati učenike s pravilima igre prvi put. Osnovni cilj bio je stvaranje opuštenog didaktičkog ozračja radi stvaranja uvjeta za aktivno govorno sudjelovanje inojezičnog učenika u individualnom i suradničkom obliku učenja te razvijanje samopouzdanja, ali i komuniciranje na hrvatskom jeziku te usvajanje riječi važnih za svakodnevnu komunikaciju s vršnjacima.

Opis provedbe aktivnosti

Aktivnosti su provedene u trećem i četvrtom razredu. Igra asocijacija trajala je jedan školski sat.

Učenici su bili podijeljeni u skupine. Skupinama su sami mogli nadjenuti ime, a redoslijed sudjelovanja bio je određen izvlačenjem papirića. Svaki učenik iz skupine imao je pravo otvoriti polje po vlastitom izboru i potom samostalno ili u dogovoru s drugima doći do rješenja. Ako skupina nije znala odgovor, na redu je bila druga skupina po redu

i njihov predstavnik u tom krugu. Važno je naglasiti da sam prateći inojezičnog učenika uočila da se aktivno uključio u igru, komunicirao je s ostalim članovima skupine na talijanskome jeziku, ali je predlagao rješenja na hrvatskome. Stekao je samopouzdanje, oslobodio se i nije više bio toliko primjetan strah od govorenja na hrvatskome jeziku. Budući da je važno ponavljati aktivnosti da bi se stekle komunikacijske vještine, učenici su za rad kod kuće dobili zadatak da samostalno osmisle igru asocijacija (tema je bilo lektirno djelo *Vlak u snijegu*) da bi sljedeći nastavni sat sami vodili igru. U tome su bili vrlo uspješni. Inojezični je učenik na *satu učenika* bez ikakvih poteškoća prikazao svoj domaći uradak – samostalno oblikovanje igre asocijacije. Primijetila sam da je nelagoda od govorenja nestala, kao i osjećaj straha od jezika, njegovo samopoštovanje je poraslo, a i učenici iz razreda počeli su ga gledati *drugačijim očima*. Strategije učenja i poučavanja koje su tom aktivnosti bile poticane i razvijane kod inojezičnoga i ostalih učenika bile su: sumiranje podataka, objašnjavanje pojmova (govorno), čitanje naglas, samostalno organiziranje i vođenje aktivnosti, ali i suradničko učenje. Ujedno su bile ostvarene nastavne situacije u kojima učenici mogu usporediti i povezati nove spoznaje s prethodnim znanjem i osvijestiti ih, otkriti važnost povjerenja u vlastite sposobnosti i znanja, pisati, odnosno govoriti prema zadanom modelu, planirati i organizirati zajednički put do pronalaženja rješenja razgovorom, traženjem pomoći jedni od drugih i međusobnom suradnjom.

Igru tombola provela sam u četvrtom razredu na satima vježbe. Učenici su trebali ovladati pojmovima opisni i posvojni pridjevi, razumjeti razliku među njima i prepoznati ih u tekstu. Aktivnost je bila predviđena za dva školska sata. Učenici su bili podijeljeni u tri skupine. Svaki učenik u skupini dobio je dva kartončića s već iscrtanim poljima za tombolu. Na svakom kartončiću bilo je deset praznih polja za upisivanje riječi. Svaka skupina dobila je tekst zasićen pridjevima (trideset pridjeva). Trebali su ih podcrtati. Nakon što su podcrtali pridjeve, učenici su na svoje kartončiće upisali deset pridjeva po vlastitom izboru vodeći računa o tome da oba kartončića ne smiju biti ispunjena istim pridjevima. Svi predloženi pridjevi bili su ispisani na velikom kartonu i malim kartončićima, koji su poslužili pri izvlačenju i pokrivanju riječi na velikom kartonu. I ova je aktivnost u inojezičnoga učenika potaknula slobodnije izražavanje na hrvatskom jeziku i unaprijedila komunikaciju s učiteljicom i suučenicima. Učenik je bez poteškoća vodio igru i izražavao se na hrvatskom jeziku, nelagoda i osjećaj straha od jezika bitno su se smanjili, a samopoštovanje učenika je poraslo.

Kao i u prethodno opisanoj aktivnosti cilj je ove aktivnosti bio da učenike poučim metakognitivnim i društveno-afektivnim strategijama koje su važne za rješavanje problemskih zadataka, pronalaženje načina za otkrivanja zajedničkog puta k rješenjima, uspoređivanje i nadgledanje prethodnih i novih spoznaja te osvješčivanje vlastitih sposobnosti i komunikacijske kompetencije.

Ljiljana Ovčar

Kratka kiša **(obrada imenica)**

Šest učenika govornika materinskoga romskoga jezika polazi prvi razred osnovne škole. Od treće su godine pohađali dječji vrtić u kojemu je odgajateljica bila izvorni govornik hrvatskoga jezika. Učenici pokazuju razumijevanje pojmova koji im omogućuju početnu komunikaciju u novoj sredini kao što su pozdravi, riječi za imenovanje predmeta i osoba iz neposredne okoline (igračke, odjeća, obuća, dijelovi tijela, članovi uže obitelji), imenuju pribor kojim se svakodnevno služe u školi (knjiga, bilježnica, olovka, gumica, šiljilo) i u održavanju osobne higijene, imenuju boje i sl. Poznaju neke brojalice i pjesmice na hrvatskom jeziku. Učenici na redovnoj nastavi s ostalim učenicima usvajaju glasovnu analizu i sintezu, prepoznaju tiskana slova, uče čitati i pisati, poneki uspješno i vrlo brzo razlikuju slovo, riječ i rečenicu – neki na razini prepoznavanja, a neki i na razini imenovanja. No, do poteškoća dolazi u usvajanju apstraktnih gramatičkih pojmova (npr. imenica). Zato je važno da se oni objašnjavaju na konkretnim riječima, leksiku bliskome djeci, onom koji predstavlja konkretni predmet ili pojam iz njihove okoline. Moji romski učenici uz redovnu nastavu pohađaju i dopunsku.

Opis provedbe aktivnosti

Slijedi prikaz aktivnosti i vježbi na dopunskoj nastavi nakon što su učenici sudjelovali na redovnom satu Hrvatskoga jezika čija je nastava na tema bila *Imenice*. Cilj sata bio je da učenici nauče nove riječi koje su po vrsti riječi imenice, pokušaju ih izgovoriti, napisati i razumjeti njihovo značenje u rečenici, tekstu, ali i izvan konteksta (primjerice, proživljenim događajem ili iskustvom iz vlastitog svakodnevnog života). Važno je osmisliti aktivnost u kojoj će se učenici dobro osjećati, opustiti se i svladati strah od govorenja. Romski učenici vole pjevati pa sam to iskoristila za stvaranje poticajnog razrednog ozračja i smanjivanja nelagode govorenja na hrvatskome jeziku. Od nastavnih materijala pripremila sam kartice na kojima su sličice koje su predstavljale imenice: kiša, trava, gora, drveće, djevojčica i dječak te slikopriču *Kratka kiša* na prozirnici. Učenici su poznavali pjesmu *Kiša pada* koju smo zajednički otpjevali na početku. Sljedeća aktivnost bila je da učenici

uz pomoć kartica imenuju sličicu koju su dobili na kartici dopunjavanjem rečenice *Ovo je...*, npr. *Ovo je kiša.*, *Ovo je trava* i slično. Nakon toga uslijedilo je ponovno pjevanje pjesme, ali su sada učenici trebali podignuti karticu sa sličicom predmeta koji prikazuje riječ koju čuju tijekom pjevanja. Poželjno je više puta izmijeniti dvije aktivnosti.

Nakon provođenja opisanih aktivnosti učenici su pripremljeni za slušanje, a potom i analizu i interpretaciju slikopriče *Kratka kiša*. Aktivnosti sam provela u sljedećim koracima: 1) izražajno čitanje priče i vođenje heurističkog razgovora da bi se provjerilo razumijevanje na globalnoj razini pitanjima, npr. *Tko se veseli suncu?*, *Čemu se vi veselite?* i slično; 2) ponovno čitanje svake pojedine rečenice slikopriče uz promatranje slikopriče i zamjenjivanje kartica na kojima su sličice s karticama na kojima su riječi; 3) provjera razumijevanja svake pojedine riječi.

Nakon toga učenici na kartice ispod sličica zapisuju imenicu koju sličica predstavlja i razvrstavaju ih u tri stupca: bića, stvari i pojave. Učenicima objašnjavam da zapisane riječi nazivamo imenicama jer njima imenujemo bića, stvari i pojave iz svoje okoline. Budući da je pjevanjem stvoreno radno i pozitivno razredno ozračje i da su učenici u prethodnim aktivnostima usvojili značenje imenica, učenici rado sudjeluju u razgovoru o tekstu i rješavanju zadatka. Važno je da im odjednom ne ponudimo velik broj riječi i da u različitim aktivnostima više puta vide, izgovore i zapišu istu riječ. Primijetila sam da učenici u aktivnostima međusobno traže pomoć jedni od drugih ukoliko se ne mogu sjetiti prave riječi, a kartice sa sličicama i napisanim imenicama rabim i u vježbi oblikovanja rečenica.

U poučavanju inojezičnih učenika valja predvidjeti više različitih aktivnosti te strategija učenja i poučavanja s istim riječima i lingvometodičkim predloškom na različitim metodičkim sredstvima (kartice, lingvometodički predložak, prozirnica sa slikopričom) i uz pomoć različitih metodičkih pomagala.

Primjer slikopriče
(Baksa, S., *Radost čitanja 1*, Zagreb: Cvrčak, 2006)

KRATKA KIŠA

1. PROČITAJ KRATKU PRIČU POPRAĆENU CRTEŽIMA.



2. ZAOKRUŽI TOČNE ODGOVORE. SAMO JE JEDAN TOČAN ODGOVOR NA SVAKO PITANJE.

A) GDJE SE SAKRILO SUNCE?



B) ŠTO SU NOSILA DJECA DOK JE KIŠILO?



C) ČEMU SU SE DJECA VESELILA?

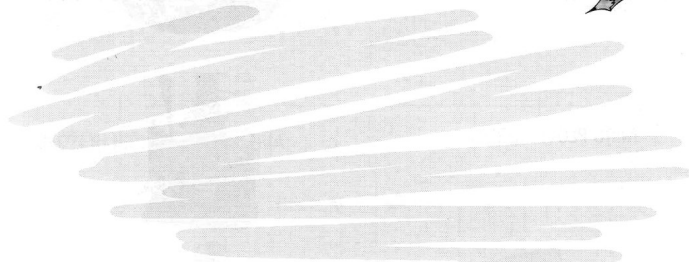


D) ŠTO TI VIŠE VOLIŠ?

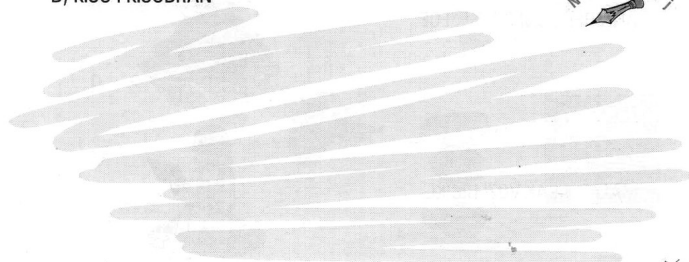


3. NACRTAJ:

A) SUNCE IZA OBLAKA



B) KIŠU I KIŠOBRAN



Nastavne aktivnosti – predmetna nastava

Teana Tomažin

Danas sam ja DJ (pristup nastavi jezika)

Bez obzira na to kada i kakvog ćemo inojezičnog učenika dobiti, vrlo je važno da se učenik što prije počne dobro osjećati u razredu. Osjećaj pripadnosti i zajedništva motivirat će učenika i stvoriti uvjete za svladavanje jezične barijere. Iskustvo me naučilo da sve učenike iz razreda treba što više uključivati u rad s inojezičnim učenikom jer su mu oni bliži od učitelja i najviše će ubrzati njegov napredak.

Prije dvije godine u jedan naš peti razred stigao je desetogodišnji učenik iz Italije. Iako mu je majka rodom iz naših krajeva, učenik je jedva razumio pokoji hrvatsku riječ. Dodatni je problem predstavljalo to što je došao iz škole Montessori u Milanu tako da se nikako nije snalazio u novom školskom sustavu. Sve je dodatno bilo začinjeno i njegovim jakim oštećenjem vida čime je bilo otežano njegovo pisanje i čitanje, a nije vidio ni bilješke na ploči. Iako se činio vrlo bistar i živahan, u prvom je polugodištu napredak bio skoro nikakav. Na satu je uvijek bio umoran i u konfliktu s ostalim učenicima.

Pokušavala sam na sve načine doprijeti do njega, proučila njegove bilježnice koje je donio iz Italije da vidim što zna i kako je radio, a onda sam jednim vrlo jednostavnim pitanjem otkrila što ga muči. Pitala sam ga: »Što ti je u našoj školi najljepše, a da toga nije bilo u Montessori školi?« Sav sretan rekao je: »Učenici, svi su skupa, smiju se, igraju, zabavljaju, zajedno uče, pomažu si!« Dakle, sve što ide s »bukom« tipičnog razreda. Tada je i razred razumio neka njegova ponašanja i od tada je njegov napredak nevjerojatan. Shvatila sam kako pomoći učeniku da lakše savlada mnoge prepreke koje su se u početku činile vrlo teškima. Što sam više mogla, osiguravala sam mu rad u paru, u skupini, a to mu se jako sviđalo. Također sam mu dopuštala da se slobodno prošeće razredom ako osjeti potrebu, pogleda izložene plakate, crteže, slike i novinske članke. Ponukan stečenim navikama u Montessori školi volio je sam otkrivati i istraživati, često je upravo on bio inicijator nekih tema i aktivnosti na satu, rado je postavljao pitanja i tražio objašnjenja kada mu nešto nije bilo jasno.

Opis provedbe aktivnosti

Jezični sadržaji petoga razreda zahtjevni su, no oni su i važan temelj. Stoga je moj cilj bio da i inojezičnom učeniku omogućim da koliko-toliko uspije usvojiti jezične sadržaje kao i ostali učenici. Pritom sam i dalje imala na umu koliko je važno da se učenik dobro osjeća u razrednoj sredini i da surađuje s ostalim učenicima.

Aktivnosti vezane uz sklonidbu pridjeva, u drugom polugodištu petoga razreda, pridonijele su tome da inojezični učenik ovlada novim riječima, stekne vještine suradničkog učenja i tako razvija prijateljske odnose s ostalim učenicima u razredu. Padeži su i sklonidba za sve moje učenike u školi talijanske nacionalne manjine problem te toj problematici prilazim kao da su svi moji učenici inojezičari. Budući da su učenici sklonidbom imenica već ovladali, osim ovladavanja jezičnim znanjima o pridjevima, cilj tih nastavnih sati bio je također poticanje i razvijanje vještina slušanja, govorenja, čitanja i pisanja – korelacijski i integracijski pristup nastave jezika i jezičnoga izražavanja. Svim je učenicima tako lakše, a posebno inojezičnima. Do obrade ove teme učenik o kojemu je bilo riječi već se dobro služio hrvatskim jezikom u svakodnevnoj školskoj komunikaciji. S lakoćom je mogao pratiti nastavu, a aktivnosti koje bih njemu namijenila, omogućavale su da se osjeti važnim, sposobnim i poduzetnim te da tako doprinese kvaliteti i zanimljivosti sata. Naročito je volio da mu se postave izazovi.

Sat smo započeli igrom asocijacija na temu ljeta i nakon otkrivanja ključnog pojma razgovarali smo o ljetnim radostima, a onda crtali njima najdraže ljetne motive. Znajući da voli raditi na računalu, u međuvremenu sam inojezičnog učenika i još jednog učenika iz razreda zamolila da na internetu pronađu tri ljetne slike i jedan zvučni zapis šuma mora i valova koji najviše odgovaraju njihovu viđenju ljeta.

Kada su bili gotovi (a to su vrlo brzo pronašli), predstavili su slike i odabrane motive nadopunjujući jedan drugoga, a inojezični učenik, kao pravi DJ, pustio je zvučni zapis u kojem je cijeli razred uživao. To nam je bila prilika da ponovimo značenje riječi *nostalgija*, *sjeta* i *melankolija*. Ovim pristupom učenik je bio potaknut na razvoj samostalnosti, snalažljivosti, osjećaj vrijednosti, ali i pripadanja.

Prije poučavanja novim jezičnim sadržajima (pridjevi) ponovili smo kojom vrstom riječi imenujemo bića, stvari i pojave, a onda smo uz pomoć crteža ljetnih motiva ponovili znanja o jeziku – rod i broj imenica. Tada su učenici dobili zadatak da imenicama *more*, *sladoled* i *lubenica* dodaju što više pridjeva. Dok su drugi radili samostalno, inojezični je učenik radio u paru. Iskoristila sam crtež, izdvojila sam imenice s

crteža. S obzirom na njegovu slabovidnost i nerazvijenu grafomotoriku često mu donosim sličice i jednostavne misaone crteže koje lijepi umjesto da crta i piše. Nakon provjere rješenja zadataka ponovili smo prethodna znanja o pridjevima (na koja pitanja odgovaraju i koje vrste poznaju). Zapisali smo bilješke na ploču i u bilježnice te se podsjetili i na talijanske nazive koje je učenik usvojio još u Montessori školi. Na istim primjerima slijedilo je otkrivanje zajedničkih gramatičkih obilježja imenica i pridjeva. Sljedeći zadatak učenici su radili u paru: nacrtali su Vennov dijagram i svaki je učenik upisao svoje ime iznad jedne kružnice. Učenici su trebali upisati u kružnicu za svoga prijatelja iz klupe upisati pridjeve koji ga najbolje opisuju. Kad je svatko okarakterizirao svoga prijatelja, trebali su pogledati što su jedan o drugome napisali, a onda u središnji, zajednički dio, upisati osobine (pridjeve) koje su im zajedničke. Nakon toga učenici su pročitali svoje zajedničke osobine cijelom razredu.

Na kraju sata ponovili smo novousvojene spoznaje pomoću udžbeničke misaone karte, a za domaću zadaću dobili su zadatak da opišu svojeg najboljeg prijatelja i podcrtaju u sastavku sve pridjeve koje su upotrijebili.

Drugi školski sat uvježbavali smo sklonidbu pridjeva na lingvometodičkim predlošcima. Prvi predložak nastao je iz njihovih sastavaka u kojima su kod kuće trebali opisati prijatelje. Predlošci su poslužili za ispravljanje i samoispravljanje pogrešaka, posebice onih koji se odnose na pogrešnu uporabu padežnih oblika. Drugi lingvometodički predložak ponudila sam im na nastavnom listiću. Zadatak su trebali riješiti individualno.

Dok su ostali učenici samostalno rješavali drugi zadatak, s inojezičnim sam učenikom radila ja. Navodila sam ga potpitanjima na otkrivanje značenja teksta i uočavanje pridjeva. Nakon toga je samostalno trebao riješiti zadatak u kojem su tri sličice predstavljale imenice kojima je trebao pridružiti pridjeve koji ih najbolje opisuju. Dok je inojezični učenik rješavao svoj zadatak, provjerila sam rješenja zadataka ostalih učenika.

Ovakav pristup i nastavni materijal koji objedinjuje sliku i tekst pomogao je učeniku da samostalno i aktivno sudjeluje u radu, nauči nove riječi koje su važne za sporazumijevanje, povezuje svoja znanja iz talijanskog s novim znanjima iz hrvatskog jezika, a prije svega da stvori prijateljstva i suradnju s ostalim učenicima u razredu.

U radu s inojezičnim učenicima također treba funkcionalno iskoristiti sve prednosti suvremene digitalne tehnologije zato što su suvremeni

mediji bliski učenicima, pojačavaju njihov interes pa zašto ih ne iskoristiti u učenju i podučavanju jezika.

Nastavni listić

Zadatak

Podcrtajte pridjeve. Odredite podcrtanim pridjevima rod, broj i padež.

Bila davno dva klauna. Desni klaun imao je crveni, a lijevi plavi šešir. Desni je nosio zelenu, a lijevi plavu košulju. Dok su šetali, na hlačama desnog klauna svijali su se zeleni, a na lijevom plavi cvjetići. U rukama desnog klauna bio je veliki ljubičasti balon, a kod lijevog šarena, mirisna lizalica.

Biserka Draganić

Putovanje inojezičnog učenika kroz mjesnu zavisnosloženu rečenicu

Inojezični učenik za kojeg je pripremljena aktivnost o kojoj će u ovom tekstu biti riječ stigao je u našu školu iz Kanade na kraju prvog polugodišta sedmog razreda. Iako su mu roditelji Hrvati, slabo je razumio hrvatski jezik te je na njemu slabo govorio i pisao. Promijenivši sredinu, odjednom zapljusnut riječima jezika koji nije dobro poznao, izgovorenog brzinom kojom smo ga govorili mi – izvorni govornici – jedno ga vrijeme »nije mogao čuti«, odnosno razgraničiti u svojoj svijesti riječ od riječi, a nije ni razumio značenja riječi. Stoga je u razredu komunikacija tekla paralelno na dva jezika: hrvatskom i engleskom.

S obzirom na kulturološki i jezični *šok* koji je učenik doživio prešavši iz jednog dijela svijeta u drugi, nastojala sam mu dati dovoljno vremena da se privikne na jezik koji ga je na različite načine okruživao. Da bi razvio pozitivan odnos prema predmetu, a time i prema učenju jezika, na nastavnim je satima uključivan u aktivnosti na *lagan i neopterećujuć način*: jeziku su ga poučavali njegovi vršnjaci uz pomoć različitih oblika suradničkog učenja (rad u paru ili skupni rad), a ovladavao je njime i radeći individualizirane zadatke. Ne bih li mu olakšala i ubrzala integraciju u razrednu sredinu, dovodeći ga u situacije da što više govori, a da ga to govorenje motivira na učenje jezika, zadavala sam mu projektne zadatke koji su se temeljili na njegovim interesima i iskustvima, pri tom određivši razvijanje komunikacijske kompetencije učenika kao svoj primarni cilj.

Opis provedbe aktivnosti

Za ovaj sam rad kao temu odabrala mjesnu zavisnosloženu rečenicu ne samo zato što je inojezični učenik došao u vrijeme kad se iz jezika obrađivala zavisnosložena rečenica već da bih pokazala da uključivanje inojezičnog učenika u obradbu planiranih jezičnih sadržaja često ovisi i o pristupu građi koja se obrađuje.

U dvosatnoj obradbi nastavne jedinice cilj mi je bio stvoriti nastavne situacije koje će inojezičnog učenika, kao i ostale učenike, dovesti do spoznaje da je u životu važno točno postavljati pitanja. Cilj mi je bio i stvoriti, kao i uvijek, razredno ozračje u kojemu se učenici međusobno uvažavaju, prihvaćaju, slobodno izriču vlastite misli i stavove,

surađuju, ali i usvajaju jezična znanja i znanja o jeziku, a da su pritom uspješni. Kroz iskustvo uspješnosti, igru i zabavu, suradnju te uporabu izrađenog didaktičkog materijala kao izvora znanja, učenicima, kao i inojezičnom učeniku, trebalo je omogućiti da prepoznaju i razumiju značenjsku razliku između mjesta, cilja i smjera te da prepoznaju mjesnu zavisnu rečenicu.

Da bi se ostvarili postavljeni ciljevi, sat je započeo motivacijskom igrom pogađanja *Gdje se učiteljica nalazi?*, *Kamo ide?* i *Kuda ide?* Odgovori na postavljena pitanja bili su pisani na ploču ispod postavljenih pitanja. Metodom vođenoga razgovora i uz pomoć heurističkih pitanja učenici su zaključivali koje pitanje treba postaviti za određivanje mjesta, cilja i smjera. Nastavna građa povezivala se s njihovim stvarnim iskustvom u primanju i davanju informacija vezanih uz smjer, cilj i mjesto. Važno je naglasiti da je učenicima bilo omogućeno da tijekom učenja i poučavanja osvješćuju svrhu i ciljeve učenja za potrebe svakodnevnog života.

Nakon igre učenici su dobili papir i uputu da na papiru nacrtaju dva velika kruga, od kojih je jedan manji od drugog, te jednu kazaljku veličine većeg kruga. Nacrtano su potom trebali izrezati, krugove staviti jedan na drugi, kazaljku na manji krug, a potom krugove i kazaljku u sredini povezati špagom. Veći i manji krug trebali su podijeliti na tri dijela. U jednom dijelu napisati GDJE, u drugom KAMO, a u trećem KUDA. U manjem krugu, ispod svakog pitanja, u zagradi njegovo značenje. U ovoj je aktivnosti sudjelovao i inojezični učenik. Vrijednost je ove didaktičke igre da u sebi objedinjuje aktivnosti koje omogućuju učenicima različite načine učenja s obzirom na stilove učenja (vizualno, prostorno, akustično). Važno je pritom voditi računa da se učenici mentalno odmore, surađuju, kreću u prostoru i usvajaju informacije u malim koracima na zabavan način.

Nakon obavljenog zadatka učenici su dobili omotnicu s primjerima koje su trebali zalijepiti na veći krug, u jedan od njegova tri dijela, s obzirom na to jesu li u primjeru dobili podatak o mjestu, cilju ili smjeru. Omotnica je sadržavala dva primjera za mjesto, dva za cilj i dva za smjer. Ako nisu bili sigurni koji je podatak bio zadan u primjeru, mogli su zatražiti učiteljevu pomoć ili pomoć svojih prijatelja iz razreda. Bavljenje primjerima omogućavalo je inojezičnom učeniku, kao i ostalim učenicima, samoprovjeru razumijevanja obrađenih pojmova te suradnju s drugim učenicima. Nakon provjere primjera i njihova mjesta na većem krugu učenici su bili podijeljeni u parove sa zadatkom da jedan, a potom i drugi član para, ne gledajući, pomiče kazaljku na manjem krugu i tako metodom slučaja, odaberu jedan od zalijepljenih primjera za mjesto, jedan za cilj i jedan za smjer. Od iza-

branih primjera trebali su stvoriti rečenice. Za tako stvorenu rečenicu trebali su postaviti pitanje rabeći upitne priloge *gdje*, *kamo* i *kuda*. Rješavanje ovoga zadatka omogućavalo je inojezičnom učeniku, kao i drugim učenicima, da komunicira sa svojim parom i uči od njega te da u praksi primijeni razumijevanje mjesta, cilja i smjera.

Tijekom provjere izvršenosti postavljenog zadatka, analizom jedne rečenice na ploči, ponovljeno je znanje o funkciji priložne oznake mjesta. Od analizirane rečenice napravljeno je niz drugih rečenica koje su osim na pitanja *gdje*, *kamo*, *kuda* odgovarale i na pitanja *odakle*, *dokle*, *otkud*, *dokud*.

Potom su učenici dobili omotnice u kojima su bili primjeri zavisnosloženih rečenica, na jednome listiću bila je glavna surečenica, a na drugome mjesna. Zadatak je bio da glavnoj surečenici pridruže mjesnu tako da rečenica ima smisla. Dva dobivena primjera trebali su prepisati u bilježnicu, a jedan na sat pod *gdje*, *kamo* ili *kuda*, ovisno o značenju primjera. Ovaj je zadatak potaknuo inojezičnog učenika da su rješavanju zadatka provjeri svoje poznavanje hrvatskoga jezika, da surađuje sa svojim parom i razgovarajući s njim usvaja nova jezična znanja.

Nakon provjere točnosti složenih rečenica učenici su odabrali jednu za analizu na ploči. Desetominutna analiza utemeljena na heurističkom razgovoru podsjetila je učenike na znanje o zavisnosloženoj rečenici: na koji način odrediti glavnu i zavisnu surečenicu s obzirom na mjesto veznika u rečenici (upitnih priloga koje su tijekom obradbe rabili) te na koji način preoblikovati glavnu surečenicu u pitanje. Učenici su bili usmjeravani na otkrivanje, razumijevanje i imenovanje zavisne rečenice koja znači mjesto, smjer i cilj kretanja. Upozorilo ih se na inverziju promjenom redoslijeda surečenica u analiziranom primjeru.

Da bi naučeno odmah bilo primijenjeno u praksi, učenici su dobili nastavni listić na kojem su bile zavisnosložene rečenice koje su u svom ustrojstvu imale različite zavisne surečenice s obzirom na značenje. Zadatak je bio podcrtati mjesne rečenice, a kao podsjetnik služio je napravljeni sat. Veznici su u zadanim rečenicama, zbog inojezičnog učenika, bili otisnuti velikim slovima. Ovaj je zadatak omogućio inojezičnom učeniku vježbanje uporabe izrađenog didaktičkog materijala za prepoznavanje mjesne zavisnosložene rečenice, a pritom se učenik služio svojim životnim iskustvom koji mu je pomoglo da točno riješi zadatke i onda kad nije sve riječi u potpunosti razumio.

Da bih učenike nagradila za dvosatno bavljenje jezikom, u provjeri zadanih rečenica za svaku točno prepoznatu rečenicu vadili su sami sebi dar iz vreće iznenađenja.

Ovako strukturirani nastavni sati omogućuju i inojezičnim učenicima da postupno usvoje riječi i pojmove mjesto, smjer i cilj, prepoznaju mjesne rečenice unutar zavisnosložene rečenice vođeni različitim metodama, tehnikama, strategijama i oblicima rada, npr. uz pomoć podsjetnika (sata), razgovarajući i učeći s drugim učenicima u razredu, izrađujući i rabeći didaktički materijal. Važno je poticati i učiti učenike samovrednovanju i samonagrađivanju tijekom obavljanja aktivnosti i ostvarivanja ciljeva. Inojezični je učenik, dolazeći u dodir s jezičnim sadržajem na različite načine, razvijao pozitivan stav prema hrvatskom jeziku, samopouzdanje u svoju sposobnost usvajanja jezika, povjerenje u vlastito znanje, komunikacijske vještine, sposobnost suradnje, praktičnu primjenu naučenoga, a što je najvažnije od svega, učio je s radošću. Omogućiti inojezičnom kao i svakom drugom učeniku pozitivno iskustvo učenja jezika znači pomoći mu otvoriti vrata u jezični svijet, u svijet koji će željeti dalje istraživati, u kojem će željeti ostati.

Maja Bašić

Igra trgovine

U našu je školu u šesti razred upisan inojezični učenik kojemu je materinski jezik albanski. U trenutku provedbe vježbe *Igra trgovine* učenik je već pomalo vladao osnovnim komunikacijskim izrazima na hrvatskome jeziku, razumio je osnovne izraze ako mu se veoma polako govori te vladao vokabularom koji mu je nužan u svakodnevnoj školskoj komunikaciji. Roditelji toga učenika ispričali su mi neugodno iskustvo koje je učenik doživio u trgovini. To me iskustvo potaklo na poučavanje osnovnih komunikacijskih situacija u trgovini za koje vjerujem da se mogu preslikati na mnoge svakodnevne situacije.

I prije učenikova neugodnoga iskustva primijetila sam da se učenik usudio razgovarati na hrvatskome jeziku samo s ljudima koje poznaje. Iskustvo u trgovini još ga je više preplašilo i zatvorilo u sebe kad je riječ o komunikaciji s ljudima koje ne poznaje. Cilj mi je bio ohrabriti ga u komunikaciji s ljudima zaposlenim u različitim uslužnim djelatnostima koje, naravno, ne poznaje privatno. Osim toga, to je bila idealna prilika za usvajanje naziva namirnica, hrane, pića, voća i povrća. Zanimalo me i kakve su učenikove prehrambene navike i postoji li možda koja namirnica koja je nama svakodnevna, a on je ne prepoznaje ni na slici. Budući da je dio vježbe oblikovan kao igra odlaska u trgovinu, cilj mi je bio i da se učenik opusti preda mnom i pred razredom te da i ostali učenici samostalno mogu izvesti vježbu s njim. Time sam željela postići zbližavanje učenika te potaknuti inojezičnoga učenika da se u nelagodnim komunikacijskim situacijama, kad je u prilici za to, obrati nekome od učenika iz razreda za pomoć jer su oni prema njemu veoma blagonakloni.

Opis provedbe aktivnosti

Kratak opis izvedbe vježbe *Igra trgovine* – lekcija u tri stupnja

Za učenje sam pripremila plastificirane kartice sa slikama različitih namirnica, voća, povrća i pića. Na prvome satu učenja krenuli smo od *Montessori* lekcije u tri stupnja. Na prvome se stupnju pred učenika stavlja šest slika različitih namirnica i imenuje ih se (npr.: *Ovo je banana. Ovo je sol.*). Na drugome se stupnju pred učenika stavlja istih šest slika te se traži od njega da pokaže određenu namirnicu (npr. *Pokaži mi bananu. Pokaži mi sol.*). Ako učenik zna pravilno pokazati

traženu namirnicu, znači da je svladao razinu prepoznavanja i može se krenuti s radom na trećem stupnju. Na trećem stupnju ponovno se pred učenika stavlja istih šest kartica i pita ga se, pokazujući prstom na sliku namirnice, *Što je ovo?* ili *Koja je ovo namirnica?*. Ako učenik točno odgovori, znači da je svladao i treći stupanj te da samostalno zna imenovati ono što se od njega traži. Vježba se izvodi sa šest po šest slika dok se ne prođu sve slike. Pri daljnjemu ponavljanju pred učenika se može staviti i veći broj slika. Tom se vježbom razvija učenikova sposobnost koncentracije i pamćenja. Također se, ispravljanjem učenikova izgovora, utječe i na učenikov pravogovor, s tim da na posve pravilnome izgovoru riječi na ovoj razini ne bi trebalo inzistirati.

Igra s popisom namirnica

Nakon što je učenik naučio imenovati većinu namirnica (zbog toga što ih je mnogo, neće ih odmah zapamtiti sve), treba učvrstiti to znanje vježbom. Vježbali smo u obliku igre s popisom namirnica. Uzima se šest kutijica i u svaku se kutijicu stavlja jedan popis namirnica koje učenik treba »kupiti«. Učenik pred sebe rasprostire slike svih namirnica te uzima jedan po jedan popis i u kutijicu stavlja sliku namirnice koja se nalazi na popisu. Ta je vježba pogodna za samostalno izvođenje i mojemu je učeniku bila veoma zabavna. Nakon što je složio sve slike namirnica u kutijice, dobio je kontrolne kartice na kojima su i slika i ime namirnice te je sam provjerio točnost onoga što je »kupio« i po potrebi sam ispravio svoju pogrešku. Tom se vježbom razvija samostalnost i snalaženje učenika. Također je važno da se učeniku omogući samoispravljanje pogrešaka. Naime, na taj će način shvatiti da pogreška nije ništa strašno, ništa zbog čega bi mu trebalo biti neugodno. Osim toga, odgovor koji je sam ispravio zapamtiti će mnogo bolje nego da je točan odgovor dobio od učitelja.

Natjecanje

Sljedeći je dio vježbe nastao slučajno i spontano. Naime, sestra inojezičnoga učenika, inojezična učenica petoga razreda, imala je jedan školski sat slobodan, sama se uključila u rad s nama te smo organizirali natjecanje. Rasprostrela sam sve kartice pred inojezične učenike te je svatko dobio jedan popis namirnica koje treba »kupiti« u što kraćem roku. Ta je vježba inojezičnim učenicima bila veoma zabavna. Više su je doživjeli kao igru, nego kao pravo učenje. Razvio se i pozitivan natjecateljski duh, a najpoticajnije im je bilo da se natječu u onome u čemu se zapravo i jedan i drugi osjećaju podosta nesigurnima. To je stvorilo osjećaj sigurnosti u vlastito znanje. U tu je igru uključen i njihov materinski albanski jezik jer su jedan drugoga ispravljali, naravno, na

albanskome jeziku, a i sama se komunikacija među njima dvoma odvijala na jeziku njihova doma. Takvu situaciju treba što je više moguće poticati. U inojezičnoga učenika treba stvoriti osjećaj prednosti zbog vladanja dvama jezičnim sustavima, a ne nastojati izbaciti iz uporabe učenikov osnovni jezik sporazumijevanja.

Učenje osnovnih izraza potrebnih za komunikaciju u trgovini

S inojezičnim sam učenikom razgovarala kako izgleda odlazak u trgovinu, od ulaska u trgovinu do izlaska iz nje. Pred njega sam stavila tlocrt trgovine te smo napravili zamišljenu šetnju kroz trgovinu i razgovarali o tome kako nekoga pozdraviti, kako pitati gdje se nalazi namirnica koju ne možemo naći, kako tražiti namirnicu koju ne smijemo samostalno uzeti s polica, kako pozdraviti na odlasku iz trgovine. Svaki izraz koji sam izgovorila učenik je ponavljao dok ga nije usvojio. Veoma je bilo važno da uz sebe imamo albansko-hrvatski i hrvatsko-albanski rječnik jer sam ubrzo shvatila da neke izraze učenik ne razumije. Taj je rječnik napravljen u obliku rječnika izraza pa je većina onoga što nam je trebalo već bilo prevedeno i nije bilo zabune oko prijevoda. Tom je vježbom učenik usvojio osnovne izraze lijepoga ponašanja, ali i sigurnost u komunikaciji u svakodnevnim situacijama. Shvatio je i da se neugodne situacije u životu mogu dogoditi svakomu i da se zbog njih ne treba povući u sebe, nego još više učiti te svojim znanjem nadvladati neugodu.

Preuzimanje uloga

Nakon što je učenik usvojio i osnovne izraze za sporazumijevanje, uživjeli smo se u uloge. Postala sam trgovac, a učenik kupac. Učenik je dobio popis s kojega je trebao »kupiti« sve namirnice. Trgovina nije bila samoposlužna pa je učenik svaku namirnicu trebao tražiti, a ja sam mu pružala karticu sa slikom namirnice. Katkad sam učeniku pružila pogrešnu sličicu u nadi da će me on ispraviti, no primijetila sam da nije siguran u svoje znanje jer se prvi put nije usudio ispraviti me, tj. pomislio je da je on u krivu. Nakon što sam ga upozorila da je bio u pravu, oslobodio se i svaki me put ispravio kad bih mu pružila pogrešnu sličicu. Kod ispravljanja je bilo važno da sam kaže *Oprostite, dali ste mi krivu namirnicu, to nije banana nego kivi.* – tj. da sam imenuje namirnicu na pogrešnoj sličici. Na taj je način učenik stekao sigurnost u svoje znanje i otvorio se prema okolini.

Crtanje i zapisivanje naziva namirnica i izraza u bilježnicu, rješavanje zadataka

Nakon provođenja svih vježba učenik je zapamtio nazive većine namirnica i osnovne izraze za sporazumijevanje. Slijedilo je zapisivanje gradiva u bilježnicu, crtanje i pisanje naziva namirnica te rješavanje različitih zadataka povezanih s tim gradivom. Time su razvijane i vještine pisanja i čitanja, ali i povezivanje albanskoga i hrvatskoga jezika. Naime, učenik je sve što je zapisivao na hrvatskome jeziku zapisivao i na albanskome te stvarao svoj vlastiti mali albansko-hrvatski rječnik.

Marija Subašić

Učenica iz Kine čita Šenoine povjestice

Učenica Y. H. L. je Kineskinja. Kada se upisala u 1. razred osnovne škole, nije znala nijednu riječ hrvatskoga jezika. Sada ide u 7. razred. Tijekom ovih godina lijepo je ovladala hrvatskim jezikom, tj. čita, piše i razumijeva sadržaje. Vrlo je vrijedna i zainteresirana. Na nastavi hrvatskoga jezika vrlo je aktivna, dobro zaključuje, a najviše voli recitirati pjesme hrvatskih pjesnika. Ostali je učenici tada rado i s velikom pozornošću slušaju. Uz redovnu nastavu ide još i na izborne predmete: talijanski jezik, biologiju, kemiju i informatiku. Članica je i školskog zbora. Vrlo dobra je učenica. Planira trajno ostati živjeti u Hrvatskoj i ovdje nastaviti školovanje. S njom je zadovoljstvo raditi jer svemu pristupa vrlo savjesno i odgovorno.

Opis provedbe aktivnosti

Budući da su Šenoine povjestice obvezna školska lektira za 6. razred, u rad sam uključila i inojezičnu učenicu zato što je već dobro razumjela hrvatski jezik. Svi su učenici trebali pročitati povjesticu *Kameni svatovi* i pripremiti se za nastavu. Učenica Y. H. dobila je sljedeće zadatke:

- a) prisjetiti se jedne narodne kineske priče i pripremiti se da je može ispričati na satu
- b) sažeto pismeno prepričati povjesticu.

Da bi što bolje razumjela povjesticu, načinila sam joj mali rječnik nepoznatih riječi te savjetovala da više puta pročita tekst.

Cilj usmjeren spram inojezične učenice bio je omogućiti učenici da ispriča jednu narodnu kinesku priču te poveže narodne priče dvaju različitih naroda. Željela sam da svi učenici saznaju da je August Šenoa vrlo često inspiraciju za svoja djela tražio u narodnom životu, predaji i hrvatskoj povijesti. Zaključili smo u uvodnome pripremnome satu lektire da narodna književnost ima velik utjecaj na umjetničku književnost i umjetnost bez obzira na to o kojem se narodu radilo.

Inojezična učenica je na pripremnome satu ispričala priču o dječaku koji je volio slatkiše.

Priča o dječaku koji je volio slatkiše

Jedan je dječak jako volio slatkiše, a otac je bio siromašan i nije mu ih mogao kupiti. Otac ga je poveo mudracu da ga on odgovori

od želje za slatkišima, ali mu je mudrac rekao da dođu za mjesec dana. Kad su došli, otac je pitao zašto mu prošli put nije rekao da ne jede slatkiše, a mudrac je odgovorio da ih je i sam volio jesti te da ga nije mogao odgovoriti. U međuvremenu (nakon mjesec dana) mudrac ih je prestao jesti. Pouka priče: vlastiti primjer je najbolji primjer.

Ostali učenici s velikim su zanimanjem slušali priču, a osobito im se svidjela pouka. Zaključili su da nekome možemo davati savjete samo ako smo uistinu uvjereni u nešto i živimo po tim načelima.

Na lektirnome satu inojezična je učenica na početku sata izrekla svoje dojmove o pročitanoj povjestici *Kameni svatovi* te je pročitala kratki sadržaj koji je kod kuće sastavila. Kazala je da joj je bilo otežano razumijevanje povjestice zbog zastarjelica te da je morala više puta čitati tekst. Ipak je razumjela da se riječ o mlinarovu sinu koji voli siromašnu djevojku Janju te da se tome protivi njegova majka.

Uslijedila je interpretacija *Kamenih svatova*. Učenici su radeći u skupinama trebali u tekstu pronaći rečenice (cite) u kojima prepoznaju karaktere glavnih likova. Sljedeći dio sata odvijao se u skupinama. Zajednički smo odredili temu, a potom su učenici, nastavljajući radom u skupini, otkrivali epske i lirske elemente, izvješćivali i otkrili značenje novog književnoteorijskog pojma povjestice. Na drugome lektirnome satu pojedini su učenici izrađivali plakat, a drugi su izrađivali likove od plastelina i glinamola. Budući da Y. H. voli izrađivati predmete od plastelina, izradila je lik Janje. Jedan od zadataka bila je dramatizacija dijela teksta i igranje uloga. Inojezična je učenica vjerno prikazala Janju.

Nakon čitanja i interpretacije *Kamenih svatova* inojezična učenica uočila je da ponekad narodne priče i legende mogu biti poticaj za stvaranje novoga književnog djela; spoznala je da je povjestica lirsko-epsko djelo; uvidjela je da pripovjedno djelo može biti napisano u stihovima. Moje je iskustvo da inojezičnog učenika možemo poučiti programskim sadržajima i uključiti ga u nastavu da se osjeća dobro i da je uključen aktivno u rad s ostalim učenicima. Shvatila sam da je prednost imati učenika koji dolazi iz druge sredine i kulture zato što ostali učenici tako upoznaju novu kulturu (kinesku narodnu priču) i na temelju vlastitoga iskustva osvješčuju univerzalnost pouka narodnih mudrosti na različitim stranama svijeta.

Htjela bih naglasiti da sam sve predviđene aktivnosti za inojezičnog učenika mogla ostvariti s ovom učenicom zato što je ona već usvojila puno hrvatskih riječi, zato što je marljiva i zainteresirana.

Snježana Čubrilo

Profesorice, kada ćemo opet čitati lektiru? (primjer pristupa lektirnom djelu)

Bez poznavanja učenikova neposrednog doživljaja književnoga teksta, koji cijelo vrijeme mora biti u središtu učiteljeve pozornosti, učitelj ima malo mogućnosti da utječe na taj doživljaj i na njegovo usavršavanje. (Grosman 2010)

Na prvom satu lektire u školskoj godini cilj je učenike potaknuti na čitanje, uputiti na koji način će posuditi knjigu jer nema dovoljno primjeraka u školskoj knjižnici, osvijestiti im važnost čitanja i pobuditi zainteresiranost. Poseban je izazov to ostvariti s inojezičnim učenicima koji uz sve ostale teškoće nisu ovladali hrvatskim jezikom.

U dva šesta razredna odjela u kojima predajem ukupno je petero takvih učenika. Učenici govornici materinskoga romskoga jezika rođeni su u Hrvatskoj, a učenici govornici materinskoga albanskoga jezika nisu. Svi učenici razumiju hrvatski jezik, govore ga, čitaju i pišu. Međutim, pritom su prisutna ortoepska, ortografska i gramatička odstupanja. Leksik inojezičnih učenika znatno je oskudniji, a učenici imaju poteškoća u razumijevanju složenih književnoumjetničkih i neknjiževnih tekstova na globalnoj razini. Često se susrećem i s posljedicama života u složenim i teškim obiteljskim i socijalnim uvjetima koje rezultiraju nedostatkom roditeljske podrške učenicima za učenje, čitanje i stvaranje čitalačkih navika i kulture.

Opis provedbe aktivnosti

Bajka o vratima Danijela Dragojevića činila se primamljivim izazovom za prvi lektirni sat u kojem učenicima treba »otvoriti vrata« i zainteresirati ih za književno djelo. Riječ *bajka* u naslovu privlačna je zbog pozitivnih iskustava koje učenici uglavnom imaju s bajkama (pobjeda dobra nad zlom, tajanstvenost, čudesni likovi i slično). Jezik je pripovjedački jednostavan, a kratkoća djela omogućuje da se na jednom školskom satu pročita cijeli tekst. Prilično jednostavno rješenje: dobro pripremljenim čitanjem cijelog djela, neposredni doživljaj književnog teksta omogućen je svima, pa i inojezičnim učenicima. Učiteljevo interpretativno čitanje djela na nastavnome satu omogućilo je

bolju recepciju djela, odnosno književno je djelo svim učenicima bilo predstavljeno u istim uvjetima (na istome mjestu, u isto vrijeme i na isti način).

Razlika je u poznavanju jezika slušatelja. Inojezični učenici manje razumiju od onih koji to nisu, a i međusobno se razlikuju. Međutim, vođeno čitanje, kao kognitivna strategija, otvara šire mogućnosti za bolje razumijevanje teksta, kao i za ostale obrazovne zadaće.

Najava lektirnog sata na kojem će učitelj čitati, a učenici slušati, izazvala je veselje i zanimanje svih učenika. Prije čitanja postavljena su sljedeća pitanja: *Što je za vas bajka?, Koje su vam bajke drage?* Inojezični učenici nisu se odmah javljali, ali nakon što su čuli odgovore drugih, pridruživali su se i govorili o općepoznatim bajkama. Na drugo pitanje *Što očekujete u »Bajci o vratima«?*, svi su učenici nudili svoje odgovore. Prije čitanja učenici su upućeni da pažljivo slušaju uz otvorenu bilježnicu u koju mogu zabilježiti nepoznate riječi ili nerazumljive dijelove teksta koje ćemo naknadno objašnjavati. Učitelj je u pripremi za sat podijelio tekst u nekoliko dijelova. Nakon čitanja svakog dijela slijedila je stanka za objašnjavanje nepoznatih riječi i za pitanja otvorenog tipa, primjerice *Kako zamišljate kraljevića, njegovu odjeću, prostore u kojima se kreće?*; *Što mislite o njegovoj majci? Kako zamišljate njezin glas?*; *Što očekujete da će se dalje dogoditi?* i slično.

Pitanja su poticajna jer je svaki odgovor točan. Učenici su slobodni u izražavanju svojih predodžbi, a manje maštoviti ili nesigurniji učenici slušaju druge, prihvaćaju njihove zamisli pa se postupno oslobađaju i nadopunjavaju svojim zamislima. Javljaju se svi se učenici, uključujući i inojezične. Ponekad im valja pomoći u oblikovanju misli, pretpostaviti što misle i ponuditi im riječi na izbor. Razgovor o naslovu pokrenuo je opću evokacijsku aktivnost kojoj je cilj da učenici počinju predviđati i na taj način posvetiti pozornost određenim dijelovima teksta (neprekinuta aktivnost). Pitanja i razgovor nakon čitanja, odnosno slušanja svake cjeline te pitanja o tome što očekuju da će se dalje dogoditi, održavaju uživiljenost u tekst. Učeničke zamisli osobne su pa je interakcija s tekstem na najvišoj mogućoj razini. Konačno, od učenika se traži preoblika vizualnih predodžbi u riječi, javni govor koji drugi čuju i na koji mogu reagirati. Inojezični učenici više puta čuju i lakše pamte nove riječi i izraze, odnosno proširuju svoj vokabular. Utvrđivanje i bilježenje dijelova fabule, razmatranje ideje djela, usmeno prepričavanje i pisanje novog završetka *Bajke o vratima*, bile su daljnje zadaće u okviru kognitivnih strategija. Opisani dvosat lektire bio je neočekivano uspješan i za učiteljicu. A kako i ne bi kad su se učenici, među njima inojezični, nakon toga i na nastavi hrvatskoga

jezika i na školskom hodniku često obraćali pitanjem: *Profesorice, kad ćemo opet čitati lektiru?*

Na sljedećem satu za prepričavanje javio se jedan od inojezičnih učenika, govornik materinskoga romskoga jezika. Iako uz oskudniji vokabular i uz uporabu većeg broja nepravilnih oblika riječi, uz pomoć učitelja, cjelovito je prepričao sadržaj, naglašavao njemu posebno zanimljive pojedinosti ponavljajući doslovno neke rečenice. Nagradila sam ga odličnom ocjenom. Svi su se radovali s njim. Vjerujem da je slušanje učiteljičinog čitanja za njega bio potpuno nov doživljaj. Interakcija i razumijevanje književnog djela ostvarena je u puno većoj mjeri nego do tada. Ohrabren upravo tim osjećajem javio se za prepričavanje. Odlična ocjena bila je dodatni poticaj. Motiviran je i za jezične sadržaje, iako ih puno teže usvaja. Uvijek je aktivan sudionik, a ne odustaje ni kad griješi. Prepričavanje *Bajke o vratima* bio je zapravo njegov prvi malo veći uspješan javni nastup. Kasnije se često javljao za scenske improvizacije gdje je otkrivena njegova scenska nadarenost. Spretan je improvizator, zabavan, izražajne gestikulacije i mimike, a to su metodičke situacije vrlo pogodne za vježbanje govora i učenje jezika. Sada je u sedmom razredu i dalje je jednako motiviran.

Mirjana Blažičko

Zameten u prijevodu, ali nađen u kuharici

U povodu obilježavanja 70. godišnjice škole Matije Gupca osmišljen je projekt u sklopu dodatne nastave iz hrvatskoga jezika pod nazivom Gupčeva kuharica. Zašto baš Gupčeva – jasan je razlog, zato što je naša škola dobila ime po Matiji Gupcu. Sam naziv kuharice podrazumijevao je da će se u njoj moći pronaći recepti iz Gupčeva kraja. U izradi kuharice sudjelovali su učenici sedmih i osmih razreda koji se školuju prema redovnom i međunarodnom programu (MYP) i učitelji OŠ Matije Gupca. Na kraju se u kuharici našlo šesnaest recepata na kajkavskom narječju, standardnome hrvatskome te engleskome i njemačkome jeziku.

Provedba projekta

Svrha projekta bila je da redovni i inojezični učenici u zajedničkom radu osvijeste važnost učenja materinskoga jezika, nauče uvažavati i poštivati kulturološke, nacionalne i jezične različitosti. Želja nam je bila da inojezični učenici upoznaju i jedan hrvatski dijalekt – kajkavski kojemu su svakodnevno izloženi živeći u Zagrebu. Radom na kuharici učenici su bili izloženi raznovrsnim aktivnostima kojima su bile poticane i razvijane kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije važne za usvajanje jezika.

Prve aktivnosti u izradi kuharice bile su prikupljanje i odabir izvornih i jednostavnih recepata iz Gupčeva kraja. Svi recepti koji su izabrani napisani su na kajkavskom narječju i prevedeni na hrvatski standardni, engleski i njemački jezik. Učenici su bili izloženi aktivnostima u kojima su ovladavali riječima i otkrivali njihovo značenje u kontekstu. Nove i nepoznate riječi kajkavskoga narječja trebali su samostalno zabilježiti, potom su trebali objasniti njihovo značenje, oblikovati pitanja ukoliko su trebali dodatna pojašnjenja te pronaći istovjetnu riječ na standardnom hrvatskom, engleskom i njemačkom jeziku. Navedenim aktivnostima bili su izlagani ovladavanju kognitivnim strategijama: bilježenje vlastitim riječima (npr. tumačenje kajkavizama: *zametni grah*, *bažul*, *buhtle*...), podcrtavanje i čitanje naglas ključnih riječi, sastavljanje modela (strukture) teksta recepta. Sve aktivnosti trebali su raditi surađujući jedni s drugima i vodeći računa o vremenu (rokovima) izrade pojedinih dijelova kuharice. Na taj način bili su izloženi praćenju i vrednovanju pristupa i načina rada u skupini, odabiranja

valjanih strategija u dolaženju do rješenja, poštivanju međusobnih mišljenja i komunikacijskih obrazaca ponašanja: međusobnoga slušanja i uvažavanja tuđeg mišljenja. Dakle, primjenjivali su metakognitivne strategije: organiziranje rada, postavljanje ciljeva skupine, dijeljenje zadataka na podzadatke, nadziranje i vrednovanje vlastitoga rada i društveno-afektivne strategije: suradničko vršnjačko učenje, međusobno poštivanje i individualni doprinos u realizaciji zajedničkog zadatka. Konačni učinak projekta omogućio je da inojezični i redoviti učenici u poticajnom ozračju, koje je utjecalo na njihovu intrinzičnu motivaciju, ovladaju novim riječima i pojmovima, upoznaju međukulturalne i tradicionalne razlike i vrijednosti, a što je i najvažnije, na kraju svega, dožive uspjeh rezultiran svojim radom, a to je tiskana publikacija *Gupčeva kuharica*.

Nastavne aktivnosti – srednja škola

Blaženka Čović

Nesigurne godine u nesigurnom jeziku (primjer pristupima interpretacije lektirnog djela)

U prvom razredu gimnazije uz učenike kojima je hrvatski materinski jezik upisani su učenici kojima hrvatski nije prvi jezik – školovali su se na jeziku zemlje u kojima su živjeli. U jednome se razrednome odjelu učenici obrazuju prema dvojezičnom programu, a to znači da osim uobičajenog broja sati stranih jezika (dvojezični program), određene predmete slušaju na njemačkom jeziku i imaju dva dodatna sata njemačkog ili francuskog jezika i dopunsku nastavu hrvatskoga jezika.

Od početka školske godine učenici su pružali otpor učenju hrvatskoga jezika, doživljavali su ga nametnutim i imali su neprijateljski stav spram njega. Voljeli su isticati svoje poznavanje stranih jezika, posebno njemačkog i francuskog, i govorili su da je u tim jezicima sve *lakše i jednostavnije*. Da bih bolje upoznala svoje učenike – dakle saznala koje jezike govore, koji im je prvi jezik ili materinski, provela sam kratku anketu. Kao nastavnici hrvatskoga jezika bilo je zanimljivo saznati da je tim učenicima prvi jezik bio neki drugi jezik, a ne hrvatski, kod većeg broja učenika jezik države u kojoj su živjeli; da je više od pola učenika u razrednom odjelu progovorilo na nekom drugom jeziku ili su uz hrvatski jezik paralelno učili jezik države u kojoj su živjeli. Riječ je o učenicima koji su u drugoj državi rođeni i tamo su proveli svoje najranije godine. Razdoblje koji su učenici proveli živeći izvan Hrvatske kretao se u od svega nekoliko mjeseci (jedna učenica) do najduljeg razdoblja – 16 godina. Od 24 učenika koji su sudjelovali u anketi čak ih je 12 dio svog života provelo izvan Hrvatske. Mjesto učenja hrvatskog jezika, za vrijeme boravka u drugoj državi, najčešće je bio njihov vlastiti dom. Budući da je više od 50% učenika toga razrednog odjela glasno voljelo isticati kako je u Austriji, Njemačkoj ili Francuskoj škola *lakša i zanimljivija*, jasno je da su takve okolnosti utjecale na razredno ozračje i radnu disciplinu.

Prvi problemi javili su se na satima lektire. Uz to što učenici nisu ovladali hrvatskim standardnim jezikom ili su ga tek dijelom razumjeli, neki od učenika nisu imali razvijene čitalačke navike stoga je posebno teško bilo ostvariti ciljeve programa vezane za stjecanje čitalačkih kompetencija i interpretacije književnih djela – sati lektire, starogrčke tragedije i epovi. No, do važnog preokreta i napretka došlo je nakon čitanja lektire *Lovac u žitu* koja im je bila zanimljiva jer su se mogli po-

istovjetiti s glavnim junakom, a mladenački je jezik bio nešto što razumiju i što im je blisko. Još jedan, možda ključni problem s kojim sam se suočavala, bilo je slabo cijenjenje znanja kao vrijednosti te pridavanje važnosti vanjskom izgledu. Kako je ovaj problem danas sveprisutan i mislim da se s njima suočavaju svi srednjoškolski nastavnici, smatram da se njime moramo baviti i na nastavi hrvatskoga jezika te u učenika poticati osvješćivanje temeljnih ljudskih vrijednosti. Svakako nam pritom mogu poslužiti i tekstovi drugih funkcionalnih stilova, a ne samo književnoumjetnički tekstovi.

Opis provedbe aktivnosti

Svojim sam učenicima odlučila ponuditi pomalo provokativne i moderne tekstove istovjetne tematike: vokalno-instrumentalnu pjesmu *Reži me zagrebačke reperske skupine Elemental* i novinski ulomak *Obucimo uspjeh* dr. sc. Vladimira Grudena. Moj je cilj bio ostvariti interaktivnu komunikaciju sa svim učenicima, posebice inojezičnim učenicima, *probuditi ih* i potaknuti na izricanje vlastitih razmišljanja i kritički stav spram svijeta oko sebe na jeziku koji im nije bio toliko drag. Ujedno su ti sati trebali biti priprema za pisanje raspravljačkog eseja. Navedeno sam ostvarila u sklopu nastavne jedinice *Stil i stilistika* i na satu ponavljanja *Hrvatski standardni jezik te norme hrvatskoga standardnoga jezika*.

Učenici su nove sadržaje otkrivali putem sljedećih aktivnosti: usmjerenog slušanje glazbenog predloška uz bilježenje riječi koje ne pripadaju standardnom jeziku; usmjerenog čitanje dijela teksta pjesme i uočavanje stilski obilježenih riječi uz objašnjavanje njihova značenja; otkrivanje stilskih figura ironije i sarkazma; čitanje novinskog teksta i otkrivanje obilježja novinskoga stila. Nakon zajedničke analize lingvometodičkih predložaka metodom vođenoga razgovora (problemska pitanja i pitanja otvorenog tipa) učenici su izricali vlastito mišljenje o ponuđenoj temi, povezivali su sadržaje teksta s vlastitim iskustvom i aktualizirali probleme u tekstovima, a otkrili su i obilježja razgovornog i novinskog stila pisanja.

Reakcija učenika na ove tekstove i način rada bila je iznimno dobra. Svima su se svidjeli tekstovi i svi su učenici ravnopravno sudjelovali. Inojezični učenici pokazali su zadovoljstvo jer mogu ravnopravno raspravljati o temi koja im je bliska, na jeziku koji je i njima poznat. Također sam bila pozitivno iznenađena kritičnošću i osvrtima učenika u kojima su pokazali da su svjesni problema koji ih okružuju. Da bih dobila potpunu informaciju o ostvarivanju ciljeva ove nastavne teme,

učenici su dobili zadatak napisati esej u kojem će pisanim putem obrazložiti stavove o kojima smo razgovarali na satu.

Prilog 1

Ulomak iz članka *Obucimo uspjeh iz časopisa Zdrav život*

Piše: prof. dr. Vladimir Gruden, dr. med., spec. psihoterapije Klinika za psihološku medicinu, Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Jesmo li izvana onakvi kakvi smo iznutra? Nismo, ili barem ne u potpunosti. No živimo u skupini, što znači da komuniciramo, a sredstvo komunikacije je i vanjski izgled. Kako ćemo drukčije priopćiti sugovorniku što mislimo i što osjećamo ako ne vanjskim znacima? Osim govora, neverbalni je izraz najveći dio komunikacijskog zbivanja. U ljudskoj je prirodi ispravljati i uljepšavati sebe i svoju neposrednu okolinu prema vlastitim pretpostavkama kako bi ono što je prirodno moglo, a i trebalo biti bolje, savršenije, savršeno. Nerijetko se prirodno proglašava nepoželjnim, primitivnim ili čak prostim.

Nema dvojbe, između forme i sadržaja postoji razlika. Kako se objekti (uključujući i osobe) zapažaju po obliku, vanjština postaje sve važnija u susretima, u komunikaciji. Stoga se mnogo investira u lijepo perje, ugodan glas i »vitki stas«. Pa i čovjek se uključuje u tu utрку: Izgledati što privlačnije! Sve je manje energije, vremena i motivacije za stvarnom kvalitetom. Važnije je izgledati kvalitetno. Kozmetika postaje važnija od znanja, diploma vrednija od naučenoga, a ljepota tijela ima primat pred ljepotom duha...

Prilog 2

Smjernice za pisanje eseja na temu *Koliko je vanjski izgled važan za uspjeh čovjeka?*

Esej treba imati od 200 do 250 riječi. U pisanju eseja slijedite trodijelnu strukturu eseja.

U uvodu iznesite polaznu tezu. U njoj iznesite svoj stav o važnosti fizičkog izgleda za uspjeh čovjeka. (Npr.: »Smatram da fizički izgled ne utječe na uspjeh čovjeka jer...« ili »Fizički izgled važan je za uspjeh čovjeka jer...«)

U središnjem dijelu razradite polaznu tezu.

Objasnite svoju definiciju uspjeha. Tko je za vas uspješan čovjek? Navedite primjer, obrazložite. U kojim je situacijama fizički izgled važan?

Postoje li poslovi za koje smatrate da je fizički izgled presudan pri njihovu dobivanju? Što mislite o važnosti »prvoga dojma«? Kako bi trebao izgledati uspješan čovjek? Svoja razmišljanja pokušaj argumentirati navođenjem različitih primjera, objašnjenja ili citiranjem određenih tekstova.

U završnom dijelu iznesi zaključak i potvrdi tezu iznesenu u uvodu.

Dodaci

Popis literature

- Akcijski plan za obrazovanje za 2011. i 2012. godinu* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (www.mzos.hr – posjećeno 12. 3. 2012.)
- Benson, P. G. (1987). Measuring Cross-Cultural Adjustment: The Problem of Criteria. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 176–196.
- Benjak, M. i Požgaj Hadži, V. (ur.) (2005). *Bez predrasuda i stereotipa. Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Bežen, A. (2008). *Metodika znanost o poučavanju nastavnoga predmeta*. Zagreb: Profil.
- Bošnjak, M., Filipović, D. (2009). Međudjelovanje učitelja i učenika hrvatskoga kao stranoga jezika na nastavi. *Lahor*, 4 (8), 195–218.
- Bown, J. i White, C. (2010). A social and cognitive approach to affect in SLA. *IRAL* 48, 331–35.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research in foreign language aptitude. u: K.C. Diller (ur.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley MA: Newbury House.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London, New York. Longman.
- Cvikić, L. (2005). Hrvatski kao drugi i strani jezik: trenutačno stanje i potrebe. u: Z. Jelaska i sur. (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (311–329). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Cvikić, L. i Bergovec, M. (2008). CEFRL between L2 Language Learning and Acquisition: an Example of Croatian. u: Z. Urkun (ur.), *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL): Benefits and Limitations* (21–26). Canterbury, Kent: IATEFL.
- Cvikić, L., Jelaska, Z., Kanajet-Šimić, L. (2010). Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenjem hrvatskoga jezika. *Croatian Studies Review*, 6 (6), 113–127.
- Cvikić, L., Tomek, T. (2003) Hrvatski – prvi strani jezik?, u: M. Kovačević i D. Pavličević-Franić (ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena* (126–135). Zagreb – Jastrebarsko: Sveučilište u Zagrebu i Naklada Slap.

- Češi, M. i Barbaroša-Šikić, M. (2007). *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Dabrowska, E. (2008). The Effects of Frequency and Neighbourhood Density on Adult Speakers' Productivity with Polish Case Inflections: an empirical test of usage-based approaches to morphology. *Journal of Memory and Language*, 58 (4), 931–951.
- Dewaele, J-M. (2004). Individual Differences in the Use of Colloquial Vocabulary: the effects of sociobiological and psychological factors. u: P. Bogaards i B. Laufer (ur.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, acquisition, and testing* (127–153). Amsterdam: John Benjamins.
- Dobravac, G., Cvikić, L. i Kuvač-Kraljević, J. (2011). Obavijesna vrijednost morfoloških i semantičkih ukazivača u određivanju vršitelja radnje u hrvatskome jeziku. *Lahor*, 11, 135–149.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 46–78.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42–68.
- Dufva, M. i Voeten, M. J. M. (1999). Native Language Literacy and Phonological Memory as Prerequisites for Learning English as a Foreign Language. *Applied Psycholinguistics*, 20, 329–348.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Europska komisija (2004). Mnogo jezika jedna obitelj – Jezici Europske unije.
- Fantini, A. E. (1995). Introduction: Language, Culture, and World View: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143–153.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. u: Z. Dörnyei i R. Schmidt (ur.), *Motivation and Second Language Acquisition* (1–20). Honolulu HI: University of Hawaii Press.
- Grgić, A. i Kolaković, Z. (2010). Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *Lahor*, 5 (9), 78–96.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3–15.

- Gulešić-Machata, M. i Jelaska, Z. (2009). Inojezični hrvatski i govornici drugih slavenskih jezika. *Riječki filološki dani*, 8.
- Gulešić-Machata, M. i Udier, S. L. (2008). Izvorna odstupanja u hrvatskome kao inojezičnome, *Lahor*, 3 (5), 19–33.
- Horwitz, E. K. i Young, D. J. (ur.). (1991). *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hržica, G., Padovan, N. i Kovačević, M. (2011). Društvenojezični utjecaj na dvojezičnost –hrvatske dvojezične zajednice u Istri i Beču. *Lahor*, 11, 175–196.
- Huitt, W. (1999). Conation as an important factor of mind. *Educational Psychology Interactive*, chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys
- Jelaska, Z. (2003). Hrvatski jezik i višejezičnost. u: D. Pavličević i M. Kovačević (ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini* II (106–125). Zagreb: Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu.
- Jelaska, Z. (2005). Jezik, znanje, sposobnost. Usvajanje materinskoga jezika. Dvojezičnost i višejezičnost. u: Z. Jelaska i sur., *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2005). Ovladavanje drugim jezikom. u: Jelaska, Z. i sur., *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (88–108). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2005). Poučavanje hrvatskim glagolima i pravila. u: Jelaska, Z. i sur., *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (341–353). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2009). Nastanak osobnoga jezičnoga identiteta. *Lađa*, 2 (4), 9–20.
- Jelaska, Z. i Cvikić, L. (2007). Usvajanje i učenje drugoga jezika. u: L. Cvikić (ur.), *Drugi jezik hrvatski* (66–72). Zagreb: Profil.
- Jelaska, Z. i Cvikić, L. (2009). Teaching of Croatian as a Second Language to Young Learners: Minority language speakers and their Croatian competence. U: L. u M. Nikolov (ur.), *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes* (46–62). Briston-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Jelaska, Z. i Hržica, G. (2005). In search for a Missing Part: Identificational and generational motivation in learning the L2. *EUROSLA*. Dubrovnik.
- Jelaska, Z. i sur. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

- Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Krumm, H. J. i Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und Ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Kuvač-Kraljević, J. i Palmović, M. (2006). *Metodologija istraživanja dječjeg jezika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Luciak M. I Binder S. (2010). *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips »Interkulturelles Lernen«*. (Informacije i poticaji za provedbu nastavnog načela »Interkulturalno učenje«). Online-Journal. www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html
- Macan, Ž. i Kolaković, Z. (2008). Prijenosna odstupanja govornika njemačkog jezika u ovladavanju hrvatskim jezikom. *Lahor* 5, 34–52.
- MacIntire, P. D. i Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effect of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283–305.
- Marzano, R. J. i sur., (2006). *Nastavne strategije*. Zagreb: Educa.
- McClelland, N. (2000). Goal Orientations in Japanese College Students Learning EFL. u: S. D. Cornwell i P. Robinson (ur.), *Individual Differences in Foreign Language Learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation* (99–115). Tokyo: Japanese Association for Language Teaching.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti – Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
- Medved Krajnović, M. (2009). SLA i OVIJ: Što se krije iza skraćenice?. *Lahor*, 7, 95–109.
- Mihaljević Djigunović, J. (2003). *Strah od stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mihaljević Djigunović, J. i Legac, V. (2008). Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *SRAZ*, 53, 327–347.
- Mihaljević Djigunović, J., Opačić, N. i Kraš, T. (2006). Čega se više bojimo: materinskoga ili stranoga jezika?. u: D. Stolac, N. Ivanetić i B. Pritchard (ur.), *Jezik u društvenoj interakciji – Zbornik radova sa znanstvenoga skupa* (303–318). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2005). Uvod u HNOS.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.
- Nastava na materinskom jeziku u Austriji. Statistička analiza za školsku godinu 2010/11. Informacije odsjeka za migraciju i školu br. 5/2012.
- National strategies-Nacionalne strategije (o Romima). Vijeće Europe (ec.europa.eu/justice/discrimination/roma/national-strategies/index_en.htm – posjećeno 12. 3. 2012.)
- Nacionalni okvirni kurikulum (2011) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Novak Milić, J. (2002). Učenje glagolskih oblika u hrvatskome kao drugome jeziku. *Suvremena lingvistika*, 53–54, 85–101.
- Novak Milić, J. (2005). Djelotvornost gramatičkoga poučavanja. u: Jelaska, Z. i sur., *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (353–361). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Nunan, D. i Choi, J. (2010). *Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity*. New York: Routledge.
- Nusche D., Shewbridge C. i Rasmussen C. (2009). OECD Länderprüfungen. Migration und Bildung. Österreich. OECD (OECD Provjere zemalja. Migracija i obrazovanje. Austrija. OECD).
- Pavičić, V. i Bagarić, V. (2005). Komuniciram, dakle (ne) učim? u: D. Stolac, N. Ivanetić i B. Pritchard (ur.), *Jezik u društvenoj interakciji – Zbornik radova sa savjetovanja održanoga 16. i 17. svibnja u Opatiji* (375–392). Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Pavličević-Franić, D. (2011). *JEZIKOPISNICE – Rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Peirce N. B. (1995). Identity, Investment and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1) 9–31.
- Popis stanovništva – prvi rezultati*. (2011). Državni ured za statistiku [e-book] (www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/xls/Tab1_HR.xls – posjećeno 12. 3. 2012).

- Recommendation (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning.
- Reid, J. M. (ed.) (1995). *Learning Styles In the ESL/EFL Classroom*. Boston MA: Heinle and Heinle.
- Riding, R. (2000). Cognitive style: A review. u: R. J. Riding i S. G. Rayner (ur.), *Interpersonal Perspectives on Individual Differences, Vol. 1: Cognitive styles* (315–344). Stamford CT: Ablex.
- Roma Education Fund (www.romaeducationfund.hu/ref-one-page – posjećeno 12. 3. 2012.)
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Savezno ministarstvo prosvjete, umjetnosti i kulture (2009). Pisa 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. (Međunarodna usporedba uspjeha učenika). Leykam.
- Savezno ministarstvo prosvjete, umjetnosti i kulture (2011). Zahlen-spiegel 2011. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. BMUKK. (Brojčani prikaz 2011. Statistike s područja škole i obrazovanja odraslih u Austriji).
- Savezno ministarstvo prosvjete, umjetnosti i kulture (2012). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2010/11. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 5/2012.
- Schumm, J. S. (2005). *Škola bez muke*. Lekenik: Ostvarenje.
- Skehan, P. (2002). Theorising and Updating Aptitude. u: P. Robinson (ur.), *Individual Differences and Instructed Language Learning* (69–93). Amsterdam: John Benjamins.
- Strohmeier, D., Fricker, A. (2007). *Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis?* (Interkulturalno učenje: Nepoznato nastavno načelo ili živa školska praksa?). *Erziehung und Unterricht* 2. ÖBV.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Udier, S. L., Gulešić-Machata, M. i Čilaš-Mikulić, M. (2006). Gramatičko-semantički pristup obradi padeža. *Lahor*, 1(1), 36–48.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika PISANJE*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vizek-Vidović, V. i sur. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

- Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Vugrinčić, M. (2008) *Iz života Roma*. Čakovec: Udruga sport za sve.
www.europa.eu.int/comm/publications
www.ibo.org
www.longman.com/metodology
Zakon o azilu (NN 79/07; 88/10)

Preporuke za dalje čitanje

- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York. William Morrow.
- Alerić, M. (2009). Jezični osjećaj kao kriterij u normiranju standardnoga jezika. u: J. Granić (ur.), *Jezična politika i jezična stvarnost / Language Policy and Language Reality* (105–116). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Alerić, M. i Gazdić-Alerić, T. (2009). Pozitivni stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegovoga uspješnijega ovladavanja. *Lahor*, 7, 5–23.
- Antunac, M. (2002). Stereotip – spona povijesti i kulture i civilizacije u nastavi engleskoga jezika. *Strani jezici*, 32.
- Baksa, S. (2006). *Radost čitanja 1, vježbenica za razumijevanje pročitano teksta za 1. razred osnovne škole*. Zagreb: Cvrčak.
- Bandura, E. (2003). *Interview with Professor Michael Byram 1 – the concept of intercultural competence*. Symposium on intercultural competence and education for citizenship. School of Education, University of Durham, UK, 24–26 March, elt.britcoun.org.pl/forum/byrint.htm
- Bennett, J. M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. u: R. M. Paige (ur.), *Education for the intercultural experience* (109–135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Cvikić, L. (ur.) (2007). *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga: priručnik s radnim listovima*. Zagreb: Profil International.
- Fantini, A. E. (2001). Exploring Intercultural Competence: A Construct Proposal, NCOLCTL Fourth Annual Conference. www.councilnet.org/papers/Fantini.doc

- Galloway, V. (1985). *A design for the improvement of the teaching of culture in foreign language classrooms*. ACTFL Project Proposal.
- Grosman M. (2010). *U obranu čitanja*. Zagreb: Algoritam.
- Hrvatska krijesnica – udžbenički komplet* (2007). Zagreb: Naklada Ljevak.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the Intercultural Speaker. u: M. Byram i M. Fleming (ur.), *Language Learning in Intercultural perspective: Approaches Through Drama and Ethnography* (16–31). New York: Cambridge University Press.
- Lynne L. (2003). *Montessori čitanje i pisanje*. Zagreb: HENA COM.
- Novak Milić, J. (2006). Međukulturalna kompetencija u nastavi stranoga i drugoga jezika. *Strani jezici*, 35 (3), 269–276.
- Novak Milić, J. i Gulešić-Machata, M. (2006). Međukulturalna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor*, 1 (1), 69–83.
- Pavlin, A. (2006). Odrasli učenici hrvatskoga jezika i komunikacijski pristup. *Lahor*, 1, 90–97.
- Steele, L. S., Kurtis S. M. i Temple, C. (1998). *Metode za promicanje kritičkog mišljenja*, pripremljeno za Projekt čitanje i pisanje za kritičko mišljenje. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Težak, S. (ur.) (2008). *Šaljive narodne priče*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Bilješke o autorima

Dr. Karl Blüml rođen je 1947. u Austriji. Završio je studij anglistike, germanistike i kazališne znanosti u Beču. Bio je gimnazijski nastavnik engleskoga i njemačkoga kao materinskoga i stranoga jezika u Beču, lektor njemačkoga jezika na Bečkom sveučilištu, suradnik na Austrijskom rječniku te ravnatelj Akademске gimnazije, tj. najstarije gimnazije u Beču. Od 1994. godine školski je inspektor u Beču, mjerodavan za njemački kao materinski i strani jezik i za nastavu u privatnim školama bez prava javnosti koja se ne odvija prema austrijskome nastavnom programu i održava se na arapskome, bugarskom, hrvatskom, perzijskom, poljskom, turskom i mađarskom jeziku. Od 2011. godine konzultant je Gradskega ureda za obrazovanje u Beču za istraživanje čitanja i međunarodne projekte.

Marija Bošnjak profesorica je hrvatskoga jezika i književnosti (diplomirala na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu). Hrvatski je jezik, kao materinski i ini, predavala u osnovnim školama, u nekoliko veleposlanstava, američkoj organizaciji World Learning, SIT Study Abroad Program, u Sveučilišnoj školi hrvatskoga jezika i kulture te kao vanjski suradnik na Odsjeku za zapadnu slavistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. U središtu je njezina istraživačkoga i stručnoga interesa poučavanje i učenje hrvatskoga jezika kao inoga i materinskoga, procjena jezičnoga znanja te e-učenje jezika o čemu je objavila nekoliko radova te sudjelovala na znanstvenim skupovima. Bila je suradnica nekoliko projekata. Suautorica je udžbenika za učenje hrvatskoga kao inoga jezika te e-tečaja hrvatskoga kao inoga jezika HiT-1.

Dr. sc. Lidija Cvikić docentica je na Katedri za hrvatski jezik, književnosti, scensku i filmsku umjetnost Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu. Bavi se istraživanjem ovladavanja hrvatskim kao drugim, stranim i nasljednim jezikom (posebno gramatikom i rječnikom) u dječjoj i odrasloj dobi te e-učenjem jezika. Bila je znanstvena novakinja na nacionalnim projektima o hrvatskome kao inome jeziku te je surađivala na nekoliko domaćih i međunarodnih projekata. O navedenim je temama objavila više od trideset znanstvenih radova, dvadesetak poglavlja u knjigama, uredila je jednu knjigu te u suautorstvu objavila dva udžbenika hrvatskoga jezika. Sudjelovala je na brojnim domaćim i inozemnim kongresima te se usavršavala u zemlji i inozemstvu. Predavala je hrvatski jezik u Sveučilišnoj školi hrvatskoga jezika i kulture Sveučilišta u Zagrebu te je bila gostujući lektor hrvatskoga jezika u

SAD-u. Suautorica je *online* tečaja hrvatskoga kao inoga jezika (HiT-1). Članica je nekoliko stručnih udruga i uredništva dvaju časopisa.

Marijana Češi, prof., viša savjetnica za hrvatski jezik, rođena u Münchenu 1970. godine. Šesnaest godina radnog iskustva (OŠ Izidora Kršnjavog, OŠ Vladimira Nazora, OŠ Remete u Zagrebu, od 2005. u Agenciji za odgoj i obrazovanje). Diplomirala je kroatistiku i južnoslavenske filologije 1995. godine na Filozofskome fakultetu u Zagrebu. Suautorica je udžbeničkog kompleta za hrvatski jezik za osnovnu školu (VII. i VIII. razred), suurednica monografija tiskanih povodom simpozija učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika. Upisala je Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike.

Prof. dr. sc. Zrinka Jelaska redovita je profesorica na Odsjeku za kroatistiku Filozofskoga fakulteta u Zagrebu na kojemu predaje kolegije iz hrvatskoga standardnoga jezika. Njezin je znanstveni interes usmjeren na hrvatski standardni jezik (ponajviše na fonologiju, morfologiju i semantiku) te na ovladavanje hrvatskim kao inim jezikom, što je tema triju nacionalnih znanstvenih projekata kojima je bila voditeljicom. Kao istraživač sudjelovala je na više međunarodnih i domaćih projekata o usvajanju materinskoga jezika, dvojezičnosti i višejezičnosti. Kao članica i voditeljica radnih skupina i drugih tijela sudjelovala je u reformama hrvatskoga školskoga sustava (HNOS, NOK, Državna matura) za predmet Hrvatski jezik. Autorica je i urednica osam knjiga, osamdesetak znanstvenih radova u zemlji i inozemstvu, brojnih poglavlja u knjigama, izlagala na brojnim kongresima od čega na desetak s pozvanim predavanjima. Osnivačica je i glavna urednica časopisa Lahor, član je uredništva časopisa Suvremena lingvistika i Govor. Dugogodišnja je voditeljica Sveučilišne škole hrvatskoga jezika i kulture Sveučilišta u Zagrebu i projekta mrežnoga učenja hrvatskoga kao inoga jezika (HiT-1). Predavala je na sveučilištima u Njemačkoj i SAD-u.

Mag. Silvia Jindra završila je studij engleskoga i francuskoga jezika na Sveučilištu u Beč. Voditeljica je odjela »Višejezičnost i interkulturalnost« u stručnom usavršavanju nastavnika na Učiteljskom fakultetu u Beču (Pädagogische Hochschule Wien) te voditeljica Odsjeka za strane jezike. Profesorica je za didaktiku engleskoga jezika na Institutu za obrazovanje. Predavačica je i referentica na području školsko-praktičnih studija, didaktike predmeta Engleski jezik, međukulutalnoga učenja. Suraduje na međunarodnim projektima s međukulturnim temama (Program Pestalozzi Vijeća Europe, Akademija St. Petersburg...).

Dr. sc. Jasna Novak Milić docentica je na Katedri za švedski jezik Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Osim istraživanjima švedskoga jezika, kao i kontrastivnim švedsko-hrvatskim istraživanjima (naročito temom aspektnosti), bavi se i hrvatskim kao inim jezikom (posebno ovladavanjem gramatikom i međukulturnom kompetencijom). Bila je znanstvena novakinja na nacionalnim projektima o švedskome jeziku te suradnica na projektima o hrvatskome kao inome jeziku. Objavila je tridesetak znanstvenih radova, uključujući i poglavlja u knjigama te je sudjelovala na brojnim domaćim i inozemnim kongresima, usavršavala se u zemlji i inozemstvu (Švedska, SAD). Članica je nekoliko stručnih udruga i uredništva časopisa. Hrvatski kao ini jezik predaje u Sveučilišnoj školi hrvatskoga jezika i kulture Sveučilišta u Zagrebu. Hrvatski je predavala i u američkoj organizaciji World Learning, SIT Study Abroad Program, a kao dobitnica stipendije Fulbrightova programa i na Sveučilištu Indiana, SAD.

Popis sudionika projekta

Organizatori – bilateralna suradnja

- Agencija za odgoj i obrazovanje, Hrvatska
- Ured austrijske koordinatorice za prosvjetnu suradnju, Austrija

Pokrovitelji

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske
- Grad Zagreb, Gradski ured za obrazovanje, kulturu i šport

Projektni tim

Voditeljice projekta – Agencija za odgoj i obrazovanje:

- mr. sc. Sanja Milović, viša savjetnica za međunarodnu suradnju
- Marijana Češi, prof., viša savjetnica za hrvatski jezik
- voditeljice Projekta – K-education projektni ured u Zagrebu (Republika Austrija)
- mag. Anita Pašalić, austrijska koordinatorica za prosvjetnu suradnju
- mag. Christine Okresek, austrijska koordinatorica za prosvjetnu suradnju
- Staša Skenžić, viši stručni savjetnik, Uprava za međunarodnu suradnju i europske integracije, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (član projektnog tima)
- Božica Šimleša, pomoćnica pročelnika za obrazovanje i mlade, Gradski ured za obrazovanje, kulturu i šport Grada Zagreba (članica projektnog tima)
- Katarina Milković, Gradski ured za obrazovanje, kulturu i šport Grada Zagreba
- Irena Vajdović, ravnateljica, XVIII. gimnazija, Zagreb (članica projektnog tima)
- Ljiljana Klinger, ravnateljica, Osnovna škola Matije Gupca, Zagreb (članica projektnog tima)

Vanjski suradnici stručnjaci, predavači i voditelji radionica na projektu:

- dr. sc. Brigitta Busch, Centar za interkulturalne studije, Austrija
- dr. sc. Zrinka Jelaska, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- dr. sc. Marta Medved Krajnović, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- dr. sc. Lidija Cvikić, Učiteljski fakultet u Zagrebu
- dr. sc. Jasna Novak, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Marija Bošnjak, prof. – metodičar praktičar

- mag. Silvia Jindra, Učiteljski fakultet u Beču
- dr. Karl Blüml, Gradski ured za obrazovanje u Beču
- Marijana Češi, prof., Agencija za odgoj i obrazovanje
- mag. Sanja Milović, Agencija za odgoj i obrazovanje

Projektna skupina

Viši savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje:

- Mirela Barbaroša-Šikić, voditeljica Odjela za srednje školstvo, viša savjetnica za hrvatski jezik
- Linda Grubišić Belina, viša savjetnica za hrvatski jezik, Podružnica Rijeka
- Đurđa Kulušić, voditeljica Odsjeka za razrednu nastavu, viša savjetnica za razrednu nastavu
- Jasna Vukonić-Žunič, viša savjetnica za razrednu nastavu, Podružnica Rijeka
- Jadranka Oštarčević, viša savjetnica za stručne suradnike pedagoge
- Učitelji razredne nastave, učitelji i nastavnici hrvatskog jezika i stručni suradnici
- Zilha Redžebašić, učiteljica razredne nastave, OŠ Matije Gupca, Zagreb
- Mirjana Blažičko, učiteljica hrvatskog jezika, OŠ Matije Gupca, Zagreb
- Renata Pintar, učiteljica razredne nastave, OŠ Remete, Zagreb
- Ivona Domović, učiteljica hrvatskog jezika, OŠ Remete, Zagreb
- Snježana Čubrilo, učiteljica hrvatskog jezika, OŠ Vinka Žganca, Zagreb
- Davorka Likarić, učiteljica hrvatskog jezika, OŠ »Gustav Krklec«, Zagreb
- Jadranka Valek, učiteljica razredne nastave, OŠ Augusta Šenoe, Zagreb
- Marija Subašić, učiteljica hrvatskog jezika, OŠ Augusta Šenoe, Zagreb
- Ivana Šafran Tunjić, stručna suradnica pedagoginja, OŠ Borovje, Zagreb
- Javorka Srdotović, učiteljica razredne nastave, OŠ Borovje, Zagreb
- Jasminka Salamon, učiteljica hrvatskog jezika, OŠ »Dr. Ivan Merz«, Zagreb
- Zoran Čorkalo, učitelj hrvatskog jezika, OŠ Ivana Gundulića, Zagreb

- Biserka Draganić, učiteljica hrvatskog jezika, OŠ F. K. Frankopana, Zagreb
- Jasenka Belas Bušić, stručna suradnica pedagoginja, OŠ Sesvetski Kraljevec, Sesvetski Kraljevac
- Ana Levačić, učiteljica razredne nastave, OŠ Sesvetski Kraljevec, Sesvetski Kraljevac
- Ivana Dragić, učiteljica hrvatskog jezika, OŠ Sesvetski Kraljevec, Sesvetski Kraljevac
- Ljiljana Ovčar, učiteljica razredne nastave, OŠ Podturen, Podturen
- Martina Jalšovec, stručna suradnica pedagoginja, OŠ Podturen, Podturen
- Diana Jurčić-Bakrčić, učiteljica razredne nastave, OŠ San Nicolo, Rijeka
- Teana Tomažin, učiteljica hrvatskog jezika, OŠ »Giuseppina Martinuzzi«, Pula
- Marija Trdić, nastavnica hrvatskog jezika, Gimnazija B. Frankopana, Ogulin
- Nataša Zovko, nastavnica hrvatskog jezika, IV. gimnazija, Zagreb
- Ivana Matas Zorica, nastavnica hrvatskog jezika, IV. gimnazija, Zagreb
- Ana Boban Lipić, stručna suradnica pedagoginja, XVIII. gimnazija, Zagreb
- Blaženka Čović, nastavnica hrvatskog jezika, XVIII. gimnazija, Zagreb
- Maja Bašić, učiteljica hrvatskog jezika, Osnovna Montessori škola Barunice Dédé Vranyczany, Zagreb

Želja nam je bila da svaki učitelj razredne i predmetne nastave, nastavnik u srednjoj školi ili stručni suradnik koji treba poučavati inojezičnog učenika pronađe barem neki od odgovora na pitanja koja se javljaju pri suočavanju sa zahtjevima i izazovima organizacije nastave za inojezičnog učenika. Prikupljeni su tekstovi sudionika (učitelja i predavača) projekta i na jednome je mjestu objedinjen onaj dio teorijskih i praktičnih iskustva i znanja o učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika koji može pomoći učiteljima u pr-
vome susretu s inojezičnim učenicima.

Voditeljice projekta

