

Primjerenost školskih udžbenika za poučavanje inojezičnih učenika hrvatskoga jezika

Zorić, Nikol

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:098146>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-08**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE / ODGOJITELJSKI STUDIJ**

Nikol Zorić

**PRIMJERENOST ŠKOLSKIH UDŽBENIKA ZA
POUČAVANJE INOJEZIČNIH UČENIKA HRVATSKOGA
JEZIKA**

Diplomski rad

Zagreb, srpanj, 2022.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Nikol Zorić

**PRIMJERENOST ŠKOLSKIH UDŽBENIKA ZA
POUČAVANJE INOJEZIČNIH UČENIKA HRVATSKOGA
JEZIKA**

Diplomski rad

**Mentor rada:
Prof. dr. sc. Lidija Cvikić**

Zagreb, srpanj, 2022.

SADRŽAJ	
SAŽETAK	6
SUMMARY	7
1. UVOD	1
2. OSNOVNI TERMINI	2
2.1. Usvajanje jezika, učenje jezika i ovladavanje jezikom	2
2.2. Materinski (prvi) jezik	3
2.3. Strani, drugi i ini jezik	4
3. JEZIK ŠKOLOVANJA I INOJEZIČNI UČENICI	5
4. UKLJUČIVANJE INOJEZIČNIH UČENIKA U OBRAZOVNI SUSTAV REPUBLIKE HRVATSKE	9
4.1. Pravna regulativa	9
4.2. Nastava hrvatskoga jezika za inojezične učenike - pripremna i dopunska	9
4.3. Uloga učitelja u nastavi za inojezične učenike	11
4.4. Inojezična nastava s aspekta društvenih i kulturoloških koncepata	12
5. IZAZOVI POUČAVANJA INOJEZIČNIH UČENIKA	15
5.1. Kompetencije učitelja	15
5.2. Pilot ispitivanje učitelja	18
5.3. Primjerenost udžbenika - ilustrativni primjeri	23
5.4. Analiza prilagodbe romana Čudnovate zgrade šegrta Hlapića za B1 razinu	31
6. STRATEGIJE POUČAVANJA HRVATSKOGA KAO INOGA JEZIKA	35
6.1. Suvremeni pristupi – strategije i praktični primjeri	35
6.1.1. Kognitivne strategije	37
6.1.2. Metakognitivne strategije	39
6.1.3. Društveno-afektivne strategije	40
6.2. Posebno o CLIL modelu	41
6.2.1. Primjenjivost CLIL metode na nastavnu jedinicu prirode i društva	44

<i>6.3. Primjeri dobre prakse novih pristupa poučavanja inojezičnih učenika</i>	47
7. ZAKLJUČAK	49
LITERATURA	51

SAŽETAK

Učenje jezika je ključan dio intelektualnog sazrijevanja i općenito socijalizacije čovjeka. Određeno je kroz brojne komponente, među kojima su najznačajnije motivacija, kognicija i emocije. U suvremenim programima načina održavanja nastave od učenika se zahtijeva aktivna uloga te je zbog toga važan element uspješnog učenja kvalitetno poučavanje. Međutim, praksa pokazuje kako učiteljima u radu s učenicima ono može biti veliki izazov. Još veći izazov predstavlja rad s inojezičnim učenicima koji se prema važećoj hrvatskoj pravnoj regulativi dijele na djecu državljanke Republike Hrvatske koja se vraćaju iz inozemstva, djecu koja su članovi obitelji država članica Europske unije, djecu stranaca s pravom boravka ili prebivališta u Republici Hrvatskoj i djecu pripadnike nacionalnih manjina. S obzirom na to da za njih učenje hrvatskoga jezika predstavlja posebne napore, učiteljima je glavni izazov kako da probude njihov interes za učenje jezika, pronađu prikladne metode za poučavanje inojezičnih učenika te naposljetku ostvare ciljeve i planirane ishode učenja. Nadalje, važno sredstvo učenja jezika predstavljaju udžbenici iz pojedinih nastavnih predmeta te njihova primjerenost za poučavanje inojezičnih učenika hrvatskoga jezika.

Ključne riječi: inojezični učenici, jezik, školski udžbenici, hrvatski kao ino jezik

SUMMARY

Language learning is a key part of the intellectual maturation and socialization of the human personality in general. It is determined through numerous components, whereas the most important are motivation, cognition and emotions. In modern curricula, students are required to play an active role. Therefore, a decisive element of successful learning is quality teaching. However, practice shows that it can be a great challenge for teachers to work with students. An even bigger challenge is working with non-native speakers of Croatian language students who, according to current Croatian legislation, are divided into children of Croatian citizens returning from abroad, children who are family members of EU member states, children of foreigners with residence or residence in the Republic of Croatia and children who are national minorities. Therefore, learning Croatian is a special effort for them. The main challenge for teachers is how to arouse their interest, find suitable methods for teaching them and eventually achieve goals and planned learning outcomes. Moreover, a very important element in teaching are different subjects textbooks and how suitable they are for teaching non-native students.

Key words: non-native speakers, language, textbooks, Croatian language as non-native

1. UVOD

Jezik je primarni način sporazumijevanja i komuniciranja među ljudima. Svi ljudi nakon rođenja, ali i prije, usvajaju svoj materinski jezik, no osim materinskog mnogi su izloženi i koriste se i inim jezicima. Pod ine jezike ubrajaju se strani jezik, drugi, treći itd., o čemu se govori u drugom poglavlju ovoga rada. Dok se materinskim ovladava nesvjesno, ini jezici se najčešće uče kroz aktivno učenje.

Ovaj rad bit će usmjeren na uključivane inojezičnih učenika hrvatskoga jezika u hrvatski obrazovni sustav, na iskustva učitelja pri njihovu poučavanju te na analizu primjerenosti školskih udžbenika za njihovo poučavanje. Osnovni cilj ovoga rada je ponuditi teoretski i praktični zasnovan odnos prema načinu realizacije poučavanja inojezičnih učenika hrvatskoga jezika s naglaskom na primjerenost redovnih školskih udžbenika iz nastavnih predmeta Prirode i društva te Matematike

Ovaj rad je podijeljen u sedam glavnih poglavlja. Nakon uvodnog poglavlja, pojasnit će se neki osnovni pojmovi za razumijevanje teme ovoga rada kao što su: usvajanje i učenje jezika, ovladavanje jezikom, materinski jezik, strani, drugi i ini jezik. U trećem poglavlju rada definirati će se jezik školovanja kao i sam pojam inojezičnog učenika. U četvrtom poglavlju prikazuje se najprije pravna regulativa kojom su određena pravila uključivanja inojezičnih učenika u obrazovni sustav Republike Hrvatske te će se nakon toga prikazati način provođenja nastave hrvatskog jezika za inojezične učenike i uloga učitelja u tom procesu. Bit će riječi i o inojezičnoj nastavi s aspekta društvenih i kulturoloških koncepata. U petom poglavlju objasnit će se koji su to izazovi poučavanja inojezičnih učenika s posebnim naglaskom na kompetencije koje moraju zadovoljavati učitelji. Također, u tom će poglavlju biti navedeno i pilot ispitivanje četvero učitelja u vezi rada s inojezičnim učenicima. Nadalje, napravljena je i analiza primjerenosti školskih udžbenika za poučavanje inojezičnih učenika te analiza prilagodbe romana *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*. U šestom poglavlju rada objasnit će se pristupi proučavanja inoga jezika što će biti popraćeno i primjerima dobre prakse. Na kraju rada iznesena su zaključna razmatranja autora ovoga rada.

2. OSNOVNI TERMINI

2.1. Usvajanje jezika, učenje jezika i ovladavanje jezikom

Usvajanje jezika je sastavnica odrastanja i razvoja čovjeka, neovisno o tome koji jezik se usvaja unutar prirodnog okruženja. Uobičajeno je da se najprije usvajaju jezične djelatnosti slušanja i govorenja (Cvikić, Jelaska i Kanajet Šimić, 2010). Uglavnom gotovo sva djeca usvoje jezik, no ipak, razlike u načinu i brzini usvajanja ovise o osobinama djeteta (Cvikić i sur., 2010). Okolnosti u kojima dijete usvaja jezik vrlo su važne jer mogu utjecati na njegov daljnji jezični razvoj. Riječ je o različitim okolnostima poput načina odnošenja roditelja prema djetetu, jezičnoj okolini, spolu djeteta, broju i redosljedu djece u obitelji i sl. (Cvikić i sur., 2010).

Danas je razlika između usvajanja i učenja jezika i više nego očita. Zasniva se na shvaćanjima o materinskom, drugom i stranom jeziku (Vilke, 1991). Usvajanje jezika obično se spominje u kontekstu materinskog jezika. Pojam usvajanja jezika često se veže za usvajanje jezika kod djece zato što je manja vjerojatnost da će osoba starije životne dobi usvojiti jezik do te mjere da ga se uspoređuje s njezinim materinskim jezikom (Vilke, 1991). Nasuprot tome, učenje jezika više je vezano za stariju djecu i odrasle, ali ne nužno i za školske obaveze. Učenje se tako više promatra u kontekstu stranoga jezika, dok se usvajanje više veže za pojmove prvi i drugi jezik (Hržica, 2006). Novije vrijeme je dovelo i do pojave dodatnih čimbenika koji utječu na razumijevanje učenja i usvajanja jezika. Tako se pod učenje podrazumijeva postupak ovladavanja jezikom neovisno o dobi i vanjskim utjecajima (Hržica, 2006). Ovakvo definiranje učenja zapravo pokazuje da se svaki jezik koji je usvojen barem do neke mjere smatra drugim jezikom (Hržica, 2006).

U svrhu pojmovnog razumijevanja i shvaćanja načina usvajanja i učenja jezika koristi se i terminologija: ovladavanje jezikom (Hržica, 2006). Naime, većina potomaka hrvatskih iseljenika kao djeca usvaja hrvatski jezik, ali u procesu odrastanja dolaze u situacije kada su u stranoj državi okruženi jezikom te države koji zamjenjuje tada njihov prvi jezik (Hržica, 2006). Prema tome, znanje hrvatskoga se učenjem može proširiti i u kasnijim fazama čovjekova života, a što svakako ovisi o okolnostima u kojima živi.

2.2. Materinski (prvi) jezik

Materinski jezik prvi je jezik koji čovjek, odnosno dijete usvaja, a naziva se materinskim jer se smatra kako ga je dijete naučilo od majke, no taj se naziv ne mora shvaćati doslovno jer dijete jezik može usvojiti i od neke druge bliske osobe s kojom provodi vrijeme, kao što su otac, baka, djed i drugi (Jelaska, 2007). Neka djeca od rođenja usvajaju dva materinska jezika. Ako majka govori jednim jezikom, a otac drugim te u istoj mjeri komuniciraju na oba jezika s djetetom, onda se govori o dvojezičnom usvajanju materinskoga jezika. Ponekad je teško odrediti djetetov materinski jezik, pogotovo u slučaju dvojezičnih ili višejezičnih obitelji. Postoje dva načina za njegovo određivanje (Jelaska, 2007). Prvi način je procjena roditelja odnosno skrbnika, a drugi je način službena procjena, odnosno procjena stručne osobe. Može se dogoditi da niti jedan od navedenih načina nije sasvim prikladan i točan jer roditelji ili skrbnici kao nestručne osobe mogu donijeti krivu procjenu bez obzira što su učestalo s djetetom. Međutim, službeni procjenjivači, iako stručne osobe, u kratkom vremenu možda ne dobiju sve ili točne informacije o djetetovom jezičnom izražavanju pa također mogu pogriješiti. Često se događa da djeca, ali i odrasli ljudi ne znaju imenovati koji bi im jezik bio materinski (Jelaska, 2007). Razlozi tomu mogu biti razni, od političkih do društvenih razloga te promjena životnih okolnosti.

Materinski jezik djeteta ne mora nužno biti i prvi kojemu je dijete bilo izloženo (Ćoso, 2016). Na primjer, ako je dijete nakon rođenja, a prije nego što je počelo govoriti bilo izloženo jednom jeziku (prvom jeziku), nakon čega je bilo izloženo nekom drugom jeziku te je nakon nekog vremena i počelo govoriti taj drugi jezik, tada taj jezik postaje djetetov materinski jezik, iako nije prvi jezik koji je dijete čulo u životu (Ćoso, 2016). Prvi jezik tada postaje sekundarni jezik te zapravo naziv prvi jezik označava samo kronologiju susreta djeteta s jezikom (Ćoso, 2016). Dijete materinski jezik usvaja u svom prirodnom okruženju te mu obično nije potrebno dodatno poučavanje istog. Načinom na koji djeca uče, odnosno usvajaju materinski jezik ni jedan drugi jezik više neće učiti iz razloga što su neka svojstva njegova učenja povezana i s razvojnim obilježjima, a ne samo jezičnim (Jelaska, 2007).

Istraživanja pokazuju kako dijete i prije rođenja već počinje usvajati materinski jezik, odnosno počinju se razvijati neki preduvjeti za usvajanje jezika (Cvikić, 2012). Jako je važno

da se roditelj (najčešće majka) ili neka druga, djetetu bliska osoba, obraća izravno djetetu, posvećujući mu pažnju koristeći sve aspekte jezika, jer na taj način dijete bolje i brže usvaja jezik (Cvikić, 2012). Jezik kojim se majka obraća djetetu naziva se i maminski jezik te se odnosi na obilježja jezika kojim se majka pa i druge starije osobe obraćaju djetetu kako bi ga ono lakše usvojilo (Cvikić, 2012).

2.3. Strani, drugi i ini jezik

Često se naziv *strani* i *drugi* jezik preklapaju, odnosno nije uvijek sasvim jednostavno razlikovati ta dva pojma. Strani se jezik može definirati kao jezik koji se uči u posebnim institucijama za poučavanje jezika te kao takav nije spontano stečen, osim u posebnim slučajevima kada je dijete od rane dobi svoga života (čak i prije vrtićke dobi) okruženo strancima kojima je taj strani jezik materinski (Jelaska, 2005). Drugi jezik je onaj koji osoba usvaja nakon što je već usvojila jedan jezik u okolini koja se njime služi (Jelaska, 2005). Strani i drugi jezik razlikuju se po: načinu na koji su ga govornici stekli, ulozi jezika u društvu te govornikovoj pripadnosti jeziku (Jelaska, 2005). Kada je riječ o načinu učenja stranog jezika podrazumijeva se učenje u raznim institucijama što nije slučaj sa spontanom usvajanjem jezika (Jelaska, 2005). Uloga jezika u društvu je također jedan od važnih čimbenika jer iz nje proizlazi je li nematerinski jezik način na koji se sporazumijeva i nekog državi ili nije (Jelaska, 2005). U slučaju da jest, riječ će biti o drugom jeziku. U protivnom se radi o stranom jeziku. Treći način razlikovanja odnosi se na pripadnost jeziku te označava vremensko razdoblje u kojemu je osoba izložena nematerinskom jeziku (Jelaska, 2005).

U kontekstu drugoga ili stranoga jezika javljaju se dva procesa koji su međusobno slični, ali i različiti te treći pojam koji je iznad njih. U pitanju je već uvodno spomenuto usvajanje drugoga jezika i učenje stranoga jezika. Pri tome se pod usvajanje podrazumijeva proces koji se dovija u prirodnoj okolini kroz nesvjesno i spontano poboljšanje jezičnih sposobnosti nematerinskog jezika, dok se učenju stranoga jezika pristupa s institucionalnog aspekta (Hržica, 2006). Ovladavanje jezikom je termin koji je njima nadređen i unutar njega javlja se pored usvajanja i učenja, tzv. ini jezik. On se odnosi na bilo koji jezik koji nije prvi usvojeni jezik (Hržica, 2006). Drugim riječima, odnosi se i na drugi i na strani jezik (Jelaska, 2005). Zapravo je ini nadređeni pojam koji uključuje sve ono što je strano i drugo te se u hrvatskom jezikoslovlju ustalio upravo u situacijama kada nije važno da li je u pitanju jezik koji je drugi ili strani, već isključivo činjenica da se ne radi o prvom jeziku.

3. JEZIK ŠKOLOVANJA I INOJEZIČNI UČENICI

Godine 2006. pod inicijativom Vijeća Europe pokrenut je projekt pod nazivom „Jezici školovanja“ (Vijeće Europe, n.d.). Cilj projekta je pomoći državama članicama da pronađu rješenja za izazove koji se javljaju u vezi s usvajanjem i razumijevanjem jezika u školama (Vijeće Europe, n.d.). Pokazuje se da jezik školovanja nije dovoljno istražen u praksi (Vijeće Europe, n.d.). Zbog toga ovaj projekt u središte pažnje stavlja polazište da je jezik jedna vrsta medija unutar kojega se znanje razmjenjuje i konstruira (Vijeće Europe, n.d.). Naime, učenici mogu svoje pravo na obrazovanje ostvariti samo ako imaju slobodan pristup nastavnom planu i programu. Pristupiti naposljetku mogu samo ako razviju sposobnosti jezika školovanja (Vijeće Europe, n.d.). U sklopu predmetnog projekta provedeno je čak 11 konferencija te isto toliko seminara u vremenskom razdoblju od 2015. do 2017. godine čiji rezultati danas predstavljaju temelj za rješavanje izazova u jeziku školovanja (Vijeće Europe, n.d.).

Vijeće Europe je jezik školovanja definiralo kroz dvije ključne komponente, slikovito prikazane na slici 1. Prva je proučavanje jezika u sklopu nastavnog plana i programa škola (Vijeće Europe, n.d.). Dakle, obveza je obrazovnih institucija u svoj program i plan obrazovanja uvrstiti jezik kao nastavni predmet koji će se temeljiti na učenju čitanja, pisanja, književnosti, razmišljanju o jeziku i sl. (Vijeće Europe, n.d.). Druga komponenta je obveza korištenja jezika u nastavi drugih predmeta (povijest, biologija, matematika i sl.) (Vijeće Europe, n.d.).

Slika 1.

Jezik školovanja kao nastavni predmet i kao jezik u drugim nastavnim predmetima



Napomena. Autorski rad

U navedenom kontekstu pod jezikom se podrazumijeva nacionalni jezik u zemlji, kao na primjer hrvatski u Hrvatskoj, albanski u Albaniji i sl. (Vijeće Europe, n.d.). Manjinski jezici u nekim obrazovnim ustanovama kao na primjer njemački u školama njemačkih manjina u Danskoj također se podrazumijevaju kao jezik školovanja (Vijeće Europe, n.d.). Nadalje, treba istaknuti da su jezici školovanja okosnica onoga što se danas podrazumijeva intelektualnim i višejezičnim obrazovanjem (Vijeće Europe, n.d.). U praksi su razvijeni alati s pomoću kojih učitelji svih predmeta mogu utjecati na jezične vještine učenika. Same obrazovne institucije promiču jezične vještine kroz svoje nastavne planove i programe (Vijeće Europe, n.d.). Na primjer, putem istraživanja jezičnih kompetencija učenika u različitim fazama života može se doći do novih alata koji mogu u budućnosti poboljšati jezično znanje. Također, važna je uloga učitelja u tome koliko sami u provođenju nastave uzimaju u obzir lingvističku dimenziju (Vijeće Europe, n.d.).

Polazeći od takvih shvaćanja Odbor ministara Vijeća Europe je uputio državama članicama Preporuku o važnosti kompetencija na jeziku/jezicima školovanja za pravednost i kvalitetu u obrazovanju i za uspjeh u obrazovanju od 2. travnja 2014. (Vijeće Europe, n.d.). Sukladno Preporukama, pravo na obrazovanje se ostvaruje samo ako se savladaju konkretna pravila koja se primjenjuju u obrazovnim institucijama, a neophodna su za pristup znanju (Odbor ministara Vijeća Europe, 2014). Jezične kompetencije su temelj obrazovanja i uvjet za daljnje obrazovanje i osposobljavanje te sudjelovanje u društvenom životu (Odbor ministara Vijeća Europe, 2014). Također, ukazuje se na potrebu posvećivanja pažnje onim učenicima koji mogu biti u nepovoljnom položaju u odnosu na svladavanje takvih jezičnih kompetencija zbog raznih društvenih nejednakosti, posebno onih jezičnih (Odbor ministara Vijeća Europe, 2014). Odbor ministara je u 3 glavne točke istaknuo što se konkretno preporuča državama članicama, pa je tako navedeno:

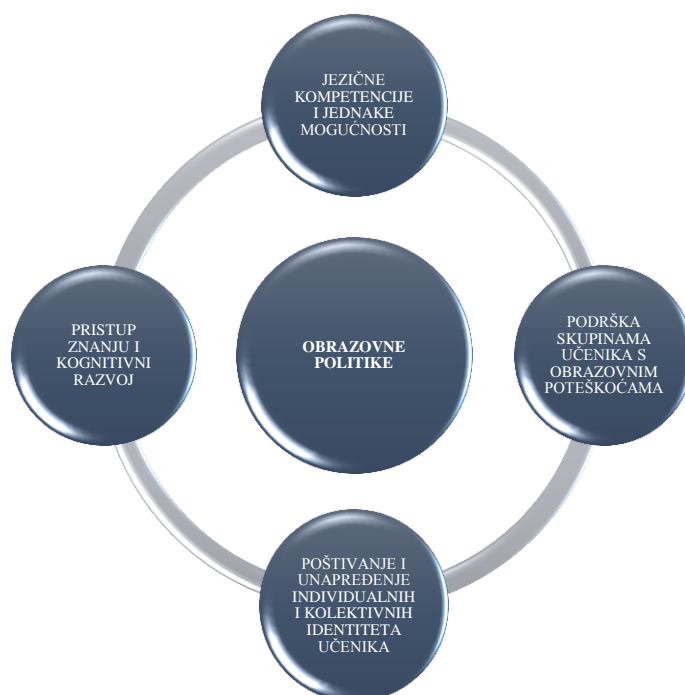
- provođenje i uvažavanje nacionalnih (regionalnih i lokalnih) prilika u skladu s ustavnim odredbama za stjecanje kompetencija na jeziku školovanja potrebnih za uspjeh u raznim školskim predmetima;
- oslanjanje na iskustvo država članica, međunarodnih organizacija i općenito ono kojemu pristup omogućuje Vijeće Europe uz sagledavanje njihovih obrazovnih iskustava;
- implementirati ovu Preporuku kroz sve institucionalne sustave na nacionalnoj razini putem odgovarajućih kanala (Odbor ministara Vijeća Europe, 2014).

Treba istaknuti da je svaki nastavni predmet u školi zaseban za sebe te se u njegovom programu koriste specifični oblici izražavanja, kako usmenog tako i pismenog. Promatrajući s te strane, od učenika se zahtijeva da ovladavaju tim normama kako mi mogli aktivno i uspješno sudjelovati u školskim aktivnostima. Isto tako, većina učenika dolazi u školu sa već naprednim jezičnim kompetencijama, ali za one ranjivije učenike koji se služe drugim jezikom u svakodnevnoj komunikaciji, posebno one koji dolaze iz okruženja u nepovoljnom položaju, stjecanje jezičnih kompetencija može predstavljati veliki izazov (Odbor ministara Vijeća Europe, 2014). Međutim, uz pomoć suvremene visoke kvalitete nastave i uvažavanje svih jezičnih dimenzija učenici mogu vrlo lako steći potrebne jezične kompetencije (Odbor ministara Vijeća Europe, 2014).

Nadalje, preporuka je da prosvjetna tijela u državama članicama promiču obvezu preispitivanja svojih obrazovnih politika počevši od 4 glavna načela: jezične kompetencije i jednake mogućnosti, pristup znanju i kognitivni razvoj, akcija za podršku skupinama učenika s obrazovnim poteškoćama i poštivanje i unapređenje individualnih i kolektivnih identiteta učenika (Odbor ministara Vijeća Europe, 2014). Podjela načela prikazana je na slici 2.

Slika 2.

Preporuka smjernica-načela na kojima se moraju temeljiti obrazovne politike



Napomena. Autorski rad

Učinkovita primjena prethodno istaknutih načela zahtijeva posebnu pozornost što se tiče raznolikosti jezika kojima se koriste učenici. To podrazumijeva posebno jezike manjinskih skupina, odnosno razne jezične registre. Cilj je da se svima na ovaj način pokaže i prizna kako su svi jezici pogodni za uspjeh u procesu školskog učenja i aktivan život svakog učenika (Odbor ministara Vijeća Europe, 2014).

Slijedom navedenoga, države su dužne provoditi mjere koje su odgovarajuće za učenje jezika, dati jasan politički poticaj za pokretanje ključnih čimbenika u razvijanju svijesti o važnosti jezičnih kompetencija u obrazovnom sustavu te poticati učinkovitost djelovanja kroz definiranje obrazovnih sadržaja (obuka nastavnika, nastavna praksa i sl.) (Odbor ministara Vijeća Europe, 2014). Od institucija nadležnih za osmišljavanje i provedbu nastavnog plana i programa stoga se traži učinkovito razmatranje jezičnih dimenzija s aspekta različitih nastavnih predmeta, a što se odnosi i na važnost uloge učitelja i drugih obrazovnih čimbenika da uspostavljaju procese temeljem kojih će se moći utvrditi i ocijeniti jezične kompetencije i po toj osnovi pružiti odgovarajuća podrška kako bi se omogućilo lakše ovladavanje jezikom školovanja. Pored navedenoga, treba ukazati da su obrazovne institucije odgovorne da potiču svoje zaposlenike na razmatranje jezičnih dimenzija u praksi, a velika je uloga upravo autora ovih smjernica – Vijeća Europe, da kroz svoje nadležnosti osigura suradnju u ostvarivanju ovih ciljeva na europskoj razini. Naposljetku treba ukazati kako usvajanje jezika prati razvoj događaja kroz djetetov život. Dijete koje nije dovoljno izloženo (inom) jeziku neće ga potpuno usvojiti, pri čemu stupanj usvojenosti utječe neposredno i na program i oblik nastave inoga jezika.

4. UKLJUČIVANJE INOJEZIČNIH UČENIKA U OBRAZOVNI SUSTAV REPUBLIKE HRVATSKE

4.1. Pravna regulativa

Uključenje inojezičnih učenika u obrazovni sustav osim praktičnim uključivanjem temelji se i na pravnim propisima kojima je velikim dijelom definirano navedeno pitanje. Među najznačajnijima su:

1. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi [ZOOOS] iz 2013. godine
2. Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostavno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika [Pravilnik] iz 2013. godine
3. Odluka o Programu hrvatskoga jezika za pripremu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik [Odluka] iz 2011. godine.

U svjetlu ovih pravnih propisa inojezični se učenici dijele na:

1. djecu državljanke Republike Hrvatske koja se vraćaju iz inozemstva,
2. djecu koja su članovi obitelji država članica Europske unije
3. djecu stranaca s pravom boravka ili prebivališta u Republici Hrvatskoj
4. djecu pripadnike nacionalnih manjina (Pravilnik, 2013).

Zajedničko je navedenim pravnim propisima da svaki osigurava da se odgoj i obrazovanje inojezičnih učenika provodi sukladno propisima osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja pod istim uvjetima kao i hrvatskim državljanima (Pravilnik, 2013). Svaki od njih regulira način provođenja programa učenja hrvatskoga jezika, stjecanje znanja iz materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika, članova obitelji ranika iz država članica Europske unije koji rade ili su radili na području Republike Hrvatske (Bogdan i Lasić, 2014).

4.2. Nastava hrvatskoga jezika za inojezične učenike - priprema i dopunska

U obrazovnom sustavu Republike Hrvatske već dugo vremena se bilježi pojačani broj upisa učenika koji ne poznaju hrvatski jezik ili nisu nikada dobro ovladali njime da bi kroz

njega mogli pratiti nastavu (Bogdan i Lasić, 2014). Osim toga, sve je veći broj učitelja, pedagoga i drugih obrazovnih djelatnika koji traže savjete kako pomoći u nastavi onim učenicima kojima hrvatski jezik nije materinski (Bogdan i Lasić, 2014). Navedeno upućuje da pristup tim pitanjima nije lak i zahtijeva velike napore koji zahtijevaju da se odgovori nizu zadaća koje mora ispuniti područje obrazovanja. Ako se promatra kako je regulirana podjela inojezičnih učenika, proizlazi da se svaka skupina učenika odnosi na one učenike koji nisu usvojili hrvatski jezik da bi se s njime služili glatko i bez problema u svom obrazovanju. To upućuje da je od samog početka inojezične učenike potrebno uključiti u pripremnu nastavu koja bi se odvijala na hrvatskome jeziku (Bogdan i Lasić, 2014).

Pripremna nastava za inojezične učenike provodi se temeljem prethodne suglasnosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta i mišljenja Ureda za školstvo (Pravilnik, 2013). Prethodna nastava provodi se kroz program od 70 sati godišnje (Pravilnik, 2013). Ovisno o procjeni nadležnih tijela i institucija, škola ima mogućnost uključiti inojezičnoga učenika i u redovnu nastavu istog ili približno sličnog razreda (Pravilnik, 2013). U tom slučaju rad učenika se ne ocjenjuje već isključivo prati kroz analizu rezultata učenja jezika i općenito učenikovu socijalizaciju (Pravilnik, 2013). Tek na kraju provedbe programa stručno povjerenstvo škole provjerava znanje učenika pisanim i usmenim putem te rezultate dostavlja nadležnom Uredu za školstvo (Pravilnik, 2013). Naposljetku, Ured za školstvo temeljem navedenih rezultata, odnosno izvješća izdaje pisanu potvrdu o položenom programu pripremne nastave inojezičnom učeniku (Pravilnik, 2013). Ako učenik nije zadovoljio na ispitu, obvezan je ponovno pohađati program pripremne nastave kako je to naprijed obrazloženo (Pravilnik, 2013).

Pored pripremne nastave, hrvatski pravni sustav predvidio je i mogućnost pohađanja dopunske nastave za inojezične učenike koji se provodi u skladu sa školskim kurikulumom (Pravilnik, 2013). Dopunska nastava je namijenjena onim učenicima koji su uspješno položili ispit unutar pripremnog programa tako da mogu proširiti svoje znanje jezika uz istovremeno pohađanje redovne nastave. U dopunskoj nastavi vrednovanje napretka usvajanja jezika inojezičnog učenika usklađuje se ovisno o konkretnom slučaju. To je zapravo jedan oblik pomoći u učenju koja se provodi u programu od po jedan ili dva školska sata tjedno (Pravilnik, 2013). Procedura u odnosu na izdavanje dopusnice je jednaka kao i za pripremnu nastavu. Nadležno ministarstvo u suradnji s uredom državne uprave dopusnicom potvrđuje izvođenje dopunske nastave u pojedinoj školi koju pohađa inojezični učenik.

4.3. Uloga učitelja u nastavi za inojezične učenike

Specifičnost pripremne i dopunske nastave za inojezične učenike leži upravo u heterogenosti polaznika pa je nužno osigurati da se nastava provodi i od strane kvalitetnih izvođača, odnosno učitelja koji su za to obučeni sukladno propisima (Bogdan i Lasić, 2014). Za osposobljavanje učitelja svakako je odgovorna za to nadležna ustanova, na primjer Agencija za odgoj i obrazovanje. Gore opisane pripremne i dopunske programe nastave može izvoditi jedino učitelj u školi koja je za to prethodno ishodila suglasnost nadležnog ministarstva (Bogdan i Lasić, 2014). Iznimno, škola može zaposliti na određeno vrijeme posebnu osobu koja će isključivo provoditi takve programe, no to znači također prethodno ishodenje suglasnosti nadležnih institucija (Bogdan i Lasić, 2014).

Program hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu namijenjenu inojezičnim učenicima provodi se u skladu sa odredbama ZOOOS-a. Također, može poslužiti i učenicima koji su u različitom odnosu naspram hrvatskog jezika, a što je vidljivo upravo ako se promatraju kroz uvodno u ovom poglavlju navedene skupine. U prvoj skupini učenici žive u Hrvatskoj ali im je materinski neki od manjinskih jezika što znači da im je hrvatski drugi jezik. Neki ga učenici stoga mogu više ili manje poznavati te se služiti isključivo materinskim jezikom (doma, u školi i sl.) (Bogdan i Lasić, 2014). Onim učenicima koji su se tek doselili u Hrvatsku jasno je da im je hrvatski jezik strani jezik i da zahtijevaju poseban program rada kako bi ih se uključilo u život u njima novoj državi. Nasljednim govornicima hrvatski nije tako stran i tada ga mogu poznavati i koristiti barem u pojedinim jezičnim djelanjima (Bogdan i Lasić, 2014).

Sveobuhvatno sagledavajući koncept pripremne nastave kako je to ranije u radu objašnjeno, može se vidjeti stroga utemeljenost na odgojno-obrazovnim ciljevima i jezično-komunikacijskim načelima posebno s aspekta Nacionalnoga okvirnog kurikulumu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa [MZOŠ], 2010). Cijela je koncepcija zapravo osmišljena uz poštivanje raznih pristupa učenja, od holističkoga, komunikacijskog do humanističkoga i funkcionalnog (MZOŠ, 2010). Uloga je učitelja da prilagodi nastavu sukladno potrebama, dobi i predznanju učenika (MZOŠ, 2010). Takva njihova uloga prije svega se ostvaruje kroz program pripremne nastave za inojezične učenike (Bogdan i Lasić, 2014). Učitelji moraju brinuti o načelima funkcionalno-komunikacijskoga sustava vodeći

računa o okruženju iz kojeg inojezični učenik dolazi te o njegovom jezičnom predznanju i samoj razvojnoj dobi (Bogdan i Lasić, 2014).

Treba naglasiti da učitelji ocjenjuju obrazovna postignuća učenika isključivo formativno (Bogdan i Lasić, 2014). To upućuje i kakav bi trebao biti učitelj tijekom provođenja nastave za inojezične učenike. Naime, već je uvodno istaknuto da se pripremna i dopunska nastava odvija kroz 70 sati što samo po sebi povlači odgovornost učitelja da se prethodno dobro pripremi, no dobra priprema ne odnosi se isključivo na jezik. Ona mora biti sveobuhvatna što znači da se odnosi i na jezik i na kulturu (Bogdan i Lasić, 2014). Nastava za inojezične učenike mora ispunjavati međukulturne zahtjeve i zato je uloga učitelja i svih ostalih učesnika koji sudjeluju u obrazovanju da inojezičnim učenicima osiguraju potrebnu međukulturnu prilagodbu (Bogdan i Lasić, 2014).

4.4. Inojezična nastava s aspekta društvenih i kulturoloških koncepata

Riječ kultura je sama po sebi višeznačnica, odnosno određena je na nekoliko različitih načina i opisuje se uglavnom ovisno o interpretaciji pojedinog teoretičara i zato je riječ o vrlo kompleksnom pojmu (Kaikkonen, 1997). Najjednostavnije bi bilo definirati ju kao način života (Kaikkonen, 1997). S aspekta hrvatske kulture, može se primijetiti da se ističu osnovna četiri vida, vjerojatno kao i kod drugih kultura. Riječ je o estetskom (npr. glazba, film), društvenom (npr. obitelj, međuljudski odnosi), semantičkom (npr. shvaćanja, opažanja) i pragmatičnom vidu (npr. opća znanja, neverbalne vještine) (Adaskou, Britten i Fahsi, 1990). Premda nije obveza uključiti sva četiri segmenta, ipak oni odražavaju koliko je kultura kompleksan pojam i na neki način predstavljaju ono što učitelji inoga jezika trebaju uključivati u svoju nastavu. Naime, u jezičnoj nastavi je kultura prisutna svakoga dana. Neki čak autori to slikovito opisuju navodeći kako je kultura spremna "zaskočiti" čak i one najbolje učenike jezika i da pokaže koliko su ograničene njihove teško stečene komunikacijske sposobnosti i koliko je kompliciran svijet oko njih (Kramsch, 1993).

Svaki se učitelj u ovakvim programima suočava sa izazovima jer provođenje nastave s inojezičnim učenicima zahtijeva dobro poznavanje metodičkih rješenja upravo iz razloga jer takvim učenicima nije dovoljno poznat hrvatski jezik. Uz korištenje metodičkih rješenja učitelji se moraju koristiti i kombinacijama kulturoloških i društvenih koncepata (Thanasoulas, 2001). To se naročito odnosi na rad s početnicima, odnosno onima koji ne poznaju ini jezik. Zapravo je riječ o mikro konceptima kao dio nastavnog programa s

inojezičnim učenicima kojima se služe učitelji kako postigli uspješno usvajanje jezičnih barijera kod takvih učenika. Oni se mogu svrstati u četiri osnovna koncepta kako je to slikovito prikazano na slici 3., a u nastavku će se objasniti svaki od njih. To su:

1. „postizanje jezičnoga razumijevanja pomoću kulturoloških usporedaba
2. analiza jezika u kontekstu društvenih odnosa
3. kultura kao sredstvo u promidžbi jezičnih razlika
4. pragmatička i sociolingvistička identifikacija jezika“ (Lasić 2011).

Slika 3.

Društveni i kulturološki mikrokoncepti u inojezičnoj nastavi



Napomena. Autorski rad

S kulturološkog aspekta jedan od konceptata je razumijevanje jezika. Ovaj se koncept zasniva na zahtjevu da se ovladavanje jezikom mora nastojati postići kroz razumljive teme i korištenjem jedinstvenih univerzalnih pojmova temeljem odabranih usporedba (Bogdan i Lasić, 2014). Nekome tko ne razumije hrvatski jezik, naročito kada je u pitanju dijete, mora se pristupiti na takav način da se omogući jednostavno učenje kroz razumljivu i jasnu komunikacije bez složenih riječi. Na primjer, u svrhu analize i usporedbe mogu se koristiti jednostavni pojmovi i elementi kao što su zastava ili grb dvaju ili više zemalja, osobna imena i prezimena i slično. Ovaj koncept se upravo i temelji na takvim analizama koje se zasnivaju

na ponavljanju i povezivanju riječi i dodatnom njihovom usporedbom. Na taj način jačaju se komunikacijske sposobnosti.

Društveni koncept je vrlo čest, ali i dosta teško primjenjiv i shvatljiv u praksi kada je u pitanju rad s inojezičnim učenicima (Bogdan i Lasić, 2014). Ta se spomenuta težina primjene ovog koncepta ogleda u tome što se koriste najteža gramatička pravila. Međutim, upravo iz tog razloga je analiza jezika u vidu društvenih odnosa jako dobar izbor ako se potkrijepi prikladnim tekstovima u kojima će biti jasno naznačene kulturološke raščlambe, na primjer u popularnim pjesmama i slično (Bogdan i Lasić, 2014). U praksi se pokazalo kako takvi tekstovi motiviraju učenike i potiču ih na lakše i brže razumijevanje jezika (Bogdan i Lasić, 2014).

Treći je koncept kulture u promicanju jezičnih razlika. Naime, kultura ima tri tumačenja kroz koja ju je moguće i sagledavati u kontekstu jezičnog učenja. Temelji se na antropološkom, civilizacijskom i naposljetku bihevioralnom shvaćanju (Pasini, 2010). Ako se promatra u kontekstu rada s inojezičnom djecom u savladavanju jezičnih barijera moguće je kulturu koristiti kao dio načina ponašanja odraslih iz načina shvaćanja razvoja čovjekova života i tako ju smjestiti u nastavni program poučavanja inojezičnih učenika (Pasini, 2010).

Posljednje, no ne i manje važno je pragmatičko usvajanje jezika. U nastavi učenicima može biti teško usvojiv jezik zbog nemaštovitosti i nemotivacije (Lasić, 2011). Navedeno može biti posljedica zastarjelog načina učenja po predvidljivom redosljedju iz udžbenika (Lasić 2011). Međutim, ne treba zaboraviti, a pogotovo ne u ovo suvremeno vrijeme, da na raspolaganju stoje napredniji alati za pomoć u nastavi: računala, tableti, didaktička pomagala i sl. (Lasić 2011). Zbog toga je potrebno da se u nastavu uključuju koncepti uporabe jezičnih sredstava u odgovarajućem smislu iz samog prostornog okruženja (Lasić, 2011). Na taj način nastaje jedan poseban osobni doživljaj na kojemu se naposljetku i temelji ovaj pragmatički koncept. To što neki učenik ima ograničeno razumijevanje jezika ne znači automatski i prepreku jer ako se koriste pravi načini pragmatike i sociolingvistike u okviru nastavnog plana i programa sigurno da će se učenicima više približiti značenjska struktura jezika i mogućnost poistovjećenja (Lasić 2011). Na taj način stvara se zaseban model po kojemu se razbija jezični kod temeljem jasnih jezičnih usporedbi i sličnosti u sveobuhvatnom procesu učenja jezika.

5. IZAZOVI POUČAVANJA INOJEZIČNIH UČENIKA

5.1. *Kompetencije učitelja*

Kompetencija načelno predstavlja stručnost ili sposobnost kojom raspolaže pojedinac. Tako se kao i od svakog vođe, od učitelja zahtijeva da upravlja i djeluje na razini svojih znanja i umijeća te da je sposoban rasuđivati i ocjenjivati. Opće gledano, može se zaključiti da se kompetentnost sastoji od više elemenata koji prije svega uključuju; znanje, stav, sposobnost, vještine i osobnost. Neki autori smatraju da se kompetencija sastoji od kognitivnih sposobnosti čovjeka, a koje predstavljaju raspolaganje vještinama da znaju ili mogu naučiti kako riješiti neki problem (Prevešić, 2013).

Dosadašnja empirijska istraživanja su pokazala kako postoje četiri najvažnija područja kompetencija nastavnika u obrazovanju:

1. „Sadržajno-predmetne kompetencije - kompetencije u posredovanju nastavnim sadržajima
2. Dijagnostičke kompetencije - vještine za određivanje stupnja i vrste (pred)znanja, napretka u učenju i problema u postignućima pojedinih učenika te stupanj teškoće različitih zadataka.
3. Didaktičke kompetencije - kompetencije odabira različitih oblika i vrsta nastave i pristupa radi dostizanja ciljeva.
4. Kompetencije u vođenju razreda - kompetencije za otklanjanje uzroka za nesmetani nastavni proces“ (Palekčić, 2005).

S druge strane, Europska je unija proširila navedene kompetencije u svojim preporukama za cjeloživotno obrazovanje. Svih osam s posebnim obrazloženjem prikazano je u Tablici 1. Naime, kroz svoj dokument pod nazivom Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications EU Commission iz 2005. godine Europska je unija predstavila opće uvjete traženih kompetencija (Fatović, 2016). Navedeni uvjeti usmjereni su na profesionalce koji se bave obrazovanjem. Navedeni dokument tako ističe da nacionalni sustavi odgoja i obrazovanja moraju razvijati vlastite okvire i standarde za razvoj profesije, a to su prije svega:

1. kompetencije za rad s ljudima

2. kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem
3. kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu (Fatović, 2016).

Tablica 1.

Osam područja ključnih kompetencija

KOMPETENCIJA	DEFINICIJA
KOMUNICIRANJE NA MATERINSKOME JEZIKU	Komunikacija je sposobnost izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pismenom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) i lingvističko uzajamno djelovanje na odgovarajući način u nizu društvenih i kulturnih sadržaja kao što su obrazovanje, izobrazba, posao, dom i slobodno vrijeme.
KOMUNICIRANJE NA STRANOM JEZIKU	Komuniciranje na stranim jezicima u velikoj mjeri ima istu dimenziju vještina komuniciranja na materinskome jeziku: temelji se na sposobnostima razumijevanja, izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pismenom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) u odgovarajućem nizu društvenih sadržaja – posao, dom, slobodno vrijeme, obrazovanje i izobrazba u skladu sa željama i potrebama pojedinca. Komuniciranje na stranom jeziku zahtijeva vještine poput posredovanja i međukulturnog razumijevanja.
MATEMATIČKA PISMENOST I OSNOVNA ZNANJA IZ ZNANOSTI I TEHNOLOGIJE	Matematička pismenost je sposobnost zbrajanja, oduzimanja, množenja, dijeljenja i izračunavanja omjera pri mentalnom i pismenom izračunavanju u svrhu rješavanja niza problema u svakodnevnim situacijama. Naglasak je na procesu a ne rezultatu, na aktivnosti a ne znanju. Znanstvena pismenost se odnosi na sposobnost i spremnost korištenja znanja i metodologije koja se koriste da bi se objašnjavao svijet prirode.
DIGITALNA KOMPETENCIJA	Digitalna kompetencija podrazumijeva sigurnu i kritičku upotrebu elektronskih medija na poslu, u slobodnom vremenu i komuniciranju. Ova kompetencija je povezana s logičkim i kritičkim razmišljanjem, visokom razinom vještine upravljanja

	informacijama i dobro razvijenom vještinom komuniciranja. Na najnižoj razini, IRT uključuje upotrebu multimedijske tehnologije za pronalaženje, primanje, pohranjivanje, proizvodnju,
UČITI KAKO SE UČI	'Učiti kako se uči' predstavlja sposobnost i umijeće organiziranja i uređivanja vlastitog učenja bilo pojedinačno ili u grupama. To uključuje umijeće učinkovitog raspolaganja vlastitim vremenom, rješavanje problema, stjecanje, procesuiranje, ocjenjivanje i asimiliranje znanja te primjenu novog znanja i vještina u različitim kontekstima: kod kuće, na poslu, u obrazovanju i izobrazbi. Općenito, učiti kako se uči značajno doprinosi uspješnom upravljanju vlastitom karijerom.
MEĐULJUDSKA, SOCIJALNA I GRAĐANSKA KOMPETENCIJA	Međuljudska kompetencija obuhvaća sve oblike ponašanja kojima treba ovladati da bi pojedinac učinkovito i konstruktivno mogao sudjelovati u društvenom životu i rješavati probleme kada je to potrebno. Međuljudske vještine su nužne za učinkovitu interakciju između dvoje ili više ljudi i primjenjuju se u javnoj i privatnoj domeni.
PODUZETNIŠTVO	Poduzetništvo ima aktivnu i pasivnu komponentu: ono uključuje sklonost da sami unosimo promjene te sposobnost da prihvaćamo, podržavamo i prilagođavamo inovacije vanjskih čimbenika. Poduzetništvo podrazumijeva prihvaćanje odgovornosti za vlastite postupke bilo pozitivne ili negativne, razvijanje strateške vizije, postavljanje ciljeva i njihovo postizanje te motiviranost za njihov uspjeh.
KULTURNO IZRAŽAVANJE	'Kulturno izražavanje' podrazumijeva prihvaćanje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osjećaja u nizu medija, uključujući glazbu, tjelesno izražavanje, književnost i plastične umjetnosti.

Napomena. Preuzeto iz: Agencija za odgoj i obrazovanje. Osam područja ključnih kompetencija, Preuzeto 6.6.2022. s:

http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/EK.doc

5.2. Pilot ispitivanje učitelja

U ovome pilot ispitivanju sudjelovale su tri učiteljice te jedan učitelj razredne nastave. Svima su bila postavljena ista pitanja vezana uz rad s inojezičnim učenicima koji pohađaju njihove razrede. Ispitivanja su provedena u Osnovnoj školi Bogumila Tonija u Samoboru te u Osnovnoj školi Središće u Zagrebu.

Cilj ispitivanja bio je saznati na koji su način učitelj te učiteljice integrirali inojezične učenike u razred, na koji način provode pripremnu nastavu hrvatskog jezika s njima, što njima, ali i učenicima predstavlja najveće izazove te koja nastavna sredstva koriste pri poučavanju.

Pitanja koja su postavljena učiteljicama i učitelju su sljedeća:

1. Koliko godina ima učenik? Koji je učenikov materinski jezik? Uči li i neki strani jezik te ako da, koji i koliko dugo?
2. Koliko je znao hrvatski u početku, odnosno pri upisu u školski sustav Republike Hrvatske?
3. S koliko je godina i u koji razred upisan u školski sustav Republike Hrvatske?
4. Što mu je bilo ili još uvijek je najteže svladati (koji predmet i što u njemu)?
5. Možete li se sjetiti nekih učenikovih pogrešaka pri usvajanju jezika ili riječi/sintagmi koje nije razumio?
6. Što ste koristili pri prilagodbi sadržaja, točnije, koje udžbenike i priručnike?
7. Što je Vama kao učitelju/ci bilo najzahtjevnije pri poučavanju inojezičnog učenika?
8. Na koji način ste radili pripremni hrvatski?
9. Ima li učenik posebne prilagođene udžbenike?
10. Od koga, odnosno gdje ste tražili profesionalnu pomoć za poučavanje inojezičnog učenika?

Ispitanik broj 1

Ispitanica broj jedan je učiteljica 1. razreda osnovne škole u Osnovnoj školi Bogumila Tonija u Samoboru.

P: Koliko godina ima učenik? Koji je učenikov materinski jezik? Uči li i neki strani jezik te ako da, koji i koliko dugo?

O: Učenik ima 7 godina te je njegov materinski jezik albanski. Majka govori isključivo albanski, a otac zna hrvatski. Unutar obitelji roditelji s učenikom komuniciraju samo na albanskom. Učenik uči engleski jezik od početka prvog razreda, dakle 9 mjeseci.

P: *Koliko je znao hrvatski u početku, odnosno pri upisu u školski sustav Republike Hrvatske?*

O: *Učenik je hrvatski jezik u početku poznao samo na razini riječi koje nije mogao povezati u rečenice. Kada je nešto trebao, sugovorniku je rekao samo riječ koja mu je bila poznata te je na taj način komunicirao.*

P: *S koliko je godina i u koji razred upisan u školski sustav Republike Hrvatske?*

O: *Učenik je u prvi razred upisan sa 6,5 godina. Prethodno je pohađao godinu dana predškole u hrvatskom vrtiću.*

P: *Što mu je bilo ili još uvijek je najteže svladati (koji predmet i što u njemu)?*

O: *Učenik ima teškoća u izgovoru pojedinih glasova (č, ć, š, ž i r) te višesložnih riječi. Najteže mu je svladavanje hrvatskog jezika te prirode i društva, posebice u zadacima gdje treba pročitati upute te u zadacima s većom količinom teksta. Učenik samostalno i točno čita riječi i rečenice te prepoznaje glasove, međutim ponekad ne razumije u potpunosti ono što je pročitao. To se događa zbog nepoznavanja određenih riječi hrvatskoga jezika.*

P: *Možete li se sjetiti nekih učenikovih pogrešaka pri usvajanju jezika ili riječi/sintagmi koje nije razumio?*

O: *Učenik radi pogreške u padežima te pri slaganju riječi u rečenice često ne koristi pravilan redoslijed riječi.*

P: *Što ste koristili pri prilagodbi sadržaja, točnije, koje udžbenike i priručnike?*

O: *U prilagodbi sadržaja koristila sam dopune i dodatne materijale udžbeničkog kompleta po kojem radimo redovne sate hrvatskoga jezika zajedno s drugim čitankama. Velika je pogodnost što učenik i na redovnoj nastavi svladava početno čitanje i pisanje pa je priprema nastava pratila redovni plan sati predmeta Hrvatski jezik.*

P: *Što je Vama kao učitelju/ci bilo najzahtjevnije pri poučavanju inojezičnog učenika?*

O: *Najzahtjevnije mi je bilo prilagoditi svoj govor učeniku, odnosno koristiti se frazama takvim da me učenik razumije, odnosno da razumije uputu koju mu dajem.*

P: *Na koji način ste radili pripremi hrvatski?*

O: *Pripremu nastavu hrvatskog jezika sam radila prema uputama Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_12_151_3143.html, u skladu s Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik za 1. razred osnovne škole.*

P: *Ima li učenik posebne prilagođene udžbenike?*

O: *Učenik ne koristi posebne prilagođene udžbenike.*

P: *Od koga, odnosno gdje ste tražili profesionalnu pomoć za poučavanje inojezičnog učenika?*

O: *Pri odabiru metoda i načina rada poučavanja inojezičnog učenika pomogla mi je profesorica hrvatskog jezika.*

Ispitanik broj 2

Ispitanik broj dva je učitelj 2. razreda osnovne škole u Osnovnoj školi Bogumila Tonija u Samoboru.

P: *Koliko godina ima učenik? Koji je učenikov materinski jezik? Uči li i neki strani jezik te ako da, koji i koliko dugo?*

O: *Učenica ima 9 godina, njen materinski jezik je engleski te uči kineski od svoje 6. godine. Roditelji s djevojčicom u obitelji pričaju na engleskom jeziku, unatoč tome što se majka njoj od malena ponekad obraćala na hrvatskom jeziku.*

P: *Koliko je znao hrvatski u početku, odnosno pri upisu u školski sustav Republike Hrvatske?*

O: *Učenica je djelomično znala hrvatski jezik. Izražavanje joj je predstavljalo problem, dok joj je razumijevanje bilo vrlo dobro.*

P: *S koliko je godina i u koji razred upisan u školski sustav Republike Hrvatske?*

O: *Učenica je upisana u 2. razred s 9 godina.*

P: *Što mu je bilo ili još uvijek je najteže svladati (koji predmet i što u njemu)?*

O: *Najteže joj je bilo savladati nastavni sadržaj prirode i društva te hrvatskog jezika. Priroda i društvo joj je predstavljala i još uvijek predstavlja problem zbog nerazumijevanja riječi. U hrvatskom jeziku ima problema sa svladavanjem zadataka koji sadržavaju čitanje tekstova, također zbog težeg razumijevanja riječi i njihovog povezivanja u smislenu cjelinu. Učenica se zna usmeno izražavati na hrvatskom jeziku, no radi pogreške u padežima, rodu i broju.*

P: *Možete li se sjetiti nekih učenikovih pogrešaka pri usvajanju jezika ili riječi/sintagmi koje nije razumio?*

O: *Učenica pri izražavanju radi pogreške u rodu, broju i padežu te često koristi krivi poredak riječi u rečenici. Pri čitanju slikopriča, često krivo pročita sliku, odnosno u krivom obliku. Npr. prikazana je slika koja predstavlja riječ košare, a učenica ju pročita kao košara.*

P: *Što ste koristili pri prilagodbi sadržaja, točnije, koje udžbenike i priručnike?*

O: *Za poučavanje učenice koristim udžbenike za redovnu nastavu uz pojednostavljivanje pojedinih zadataka.*

P: *Što je Vama kao učitelju/ci bilo najzahtjevnije pri poučavanju inojezičnog učenika?*

O: *Najzahtjevnije mi je bilo poučavanje novih riječi. Smatram da je od velike važnosti da učenica što prije usvoji što više novih riječi kako bi joj bilo lakše se snalaziti u njoj*

svakodnevnici, a to je zahtijevalo puno stalnog ponavljanja i pronalaženja metoda koje bi bile korisne za usvajanje istih.

P: Na koji način ste radili pripremni hrvatski?

O: Pripremni hrvatski sam radio pomoću redovnih materijala za prvi razred, kako bi učenica barem djelomično usvojila sve ono što su i ostali učenici prethodne godine učenja u hrvatskom školskom sustavu.

P: Ima li učenik posebne prilagođene udžbenike?

O: Učenica nema posebne prilagođene udžbenike.

P: Od koga, odnosno gdje ste tražili profesionalnu pomoć za poučavanje inojezičnog učenika?

O: Svu prilagodbu i pronalaženje informacija o poučavanju učenice radio sam sam.

Ispitanik broj 3

Ispitanica broj tri je učiteljica 3. razreda osnovne škole u Osnovnoj školi Bogumila Tonija u Samoboru.

P: Koliko godina ima učenik? Koji je učenikov materinski jezik? Uči li i neki strani jezik te ako da, koji i koliko dugo?

O: Učenica ima 10 godina. Njen materinski jezik je albanski te uči engleski jezik od početka upisa u 3. razred koji sada pohađa, dakle 9 mjeseci.

P: Koliko je znao hrvatski u početku, odnosno pri upisu u školski sustav Republike Hrvatske?

O: Učenica uopće nije znala hrvatski jezik pri upisu u školski sustav Republike Hrvatske.

P: S koliko je godina i u koji razred upisan u školski sustav Republike Hrvatske?

O: Učenica je upisana s 9 godina u 3. razred osnovne škole.

P: Što mu je bilo ili još uvijek je najteže svladati (koji predmet i što u njemu)?

O: Učenici je najteže svladati hrvatski jezik, odnosno korištenje pravilnog roda, broja i padeža.

P: Možete li se sjetiti nekih učenikovih pogrešaka pri usvajanju jezika ili riječi/sintagmi koje nije razumio?

O: Učenici je od početka pa sve do danas vrlo teško razumjeti pojmove jučer, danas i sutra. Također, kao što je već navedeno, radi pogreške pri korištenju pravilnog roda, broja i padeža.

P: Što ste koristili pri prilagodbi sadržaja, točnije, koje udžbenike i priručnike?

O: Pri poučavanju učenice koristila sam udžbenike za prvi razred osnovne škole te za matematiku tablicu množenja po prilagođenom programu.

P: Što je Vama kao učitelju/ci bilo najzahtjevnije pri poučavanju inojezičnog učenika?

O: Najzahtjevnije mi je poučavanje hrvatskog jezika s obzirom da učenica jezik uopće nije poznavala pri upisu u školu.

P: Na koji način ste radili pripremni hrvatski?

O: S učenicom sam u početku, a ponekad i sada koristila google prevoditelj pri sporazumijevanju te slikovne diktate.

P: Ima li učenik posebne prilagođene udžbenike?

O: Učenica nema posebne prilagođene udžbenike.

P: Od koga, odnosno gdje ste tražili profesionalnu pomoć za poučavanje inojezičnog učenika?

O: Sama sam pripremala materijale i prilagodbe za učenicu.

Ispitanik broj 4

Ispitanica broj četiri je učiteljica u 1. razredu produženog boravka osnovne škole u Osnovnoj školi Središće u Zagrebu.

P: Koliko godina ima učenik? Koji je učenikov materinski jezik? Uči li i neki strani jezik te ako da, koji i koliko dugo?

O: Učenica ima 8 godina, a materinski jezik joj je ukrajinski. Uči engleski jezik godinu dana.

P: Koliko je znao hrvatski u početku, odnosno pri upisu u školski sustav Republike Hrvatske?

O: U početku nije znala gotovo ništa hrvatskog, samo nekoliko osnovnih fraza poput pozdrava ili riječi slične ukrajinskom jeziku.

P: S koliko je godina i u koji razred upisan u školski sustav Republike Hrvatske?

O: Upisana je s 8 godina u 1. razred, početkom 2. polugodišta.

P: Što mu je bilo ili još uvijek je najteže svladati (koji predmet i što u njemu)?

O: Najteže joj je svladati hrvatski jezik, posebno početno čitanje i pisanje. Najviše problema stvara joj razlika u pismu ćirilica-latinica, zbog čega vrlo teško samostalno piše duže riječi, rečenice, odgovore na pitanja i sl. Također, teško joj ide usvajanje novih riječi iz predmeta prirode i društva iz razloga što taj predmet zahtijeva poznavanje određenog vokabulara svojstvenog njemu.

P: Možete li se sjetiti nekih učenikovih pogrešaka pri usvajanju jezika ili riječi/sintagmi koje nije razumio?

O: Najčešće greške radi prilikom pisanja č i ć ili prilikom izgovora riječi koje su slične njenom materinskom jeziku (osam - vosem).

P: Što ste koristili pri prilagodbi sadržaja, točnije, koje udžbenike i priručnike?

O: *Pri prilagodbi sadržaja koristili smo radne listove za učenje hrvatskoga kao stranog jezika Hrvatski i ja (Školska knjiga).*

P: *Što je Vama kao učitelju/ci bilo najzahtjevnije pri poučavanju inojezičnog učenika?*

O: *Najzahtjevnije je bilo ostvariti prvi kontakt i steći povjerenje učenice da slobodno govori na svom jeziku kako bismo se pokušali međusobno razumjeti. Također, vrlo izazovno je bilo pronaći nastavne materijale i sredstva koja bi omogućila sporazumijevanje, ali i način na koji evaluirati njeno predznanje s kojim je došla u našu školu.*

P: *Na koji način ste radili pripremni hrvatski?*

O: *Pripremi hrvatski održava se izvan razredne nastave kao izvannastavni predmet koji vodi nastavnica hrvatskog jezika.*

P: *Ima li učenik posebne prilagođene udžbenike?*

O: *Učenica ima samo radne listiće za učenje hrvatskog, ostali udžbenici nisu prilagođeni.*

P: *Od koga, odnosno gdje ste tražili profesionalnu pomoć za poučavanje inojezičnog učenika?*

O: *Tražila sam pomoć od učiteljice mentorice te ostalih kolega učitelja koji su se susreli sa sličnim izazovom.*

Ono što je ključno, a može se zaključiti iz odgovora svih ispitanika je da nitko od inojezičnih učenika nema prilagođene udžbenike za poučavanje, već učitelji/učiteljice moraju sami prilagođavati sadržaj te da većina njih nije imala odgovarajuću profesionalnu potporu pri tome.

5.3. Primjerenost udžbenika - ilustrativni primjeri

S obzirom da su u pilot ispitivanju svi ispitanici naveli kako inojezičnim učenicima izazov predstavlja učenje pojmova iz predmeta Prirode i društva, u ovome poglavlju bit će analizirana primjerenost jednog udžbenika za treći razred iz prirode i društva. Udžbenik koji će biti analiziran naziva se *Priroda, društvo i ja 3*, autorica M. Bulić, G. Kralj, L. Križanić te M. Lesandrić. Osim njega, bit će analiziran i udžbenik iz predmeta Matematike za drugi razred osnovne škole. Nitko od ispitanika nije spomenuo da matematika inojezičnim učenicima predstavlja problem, no uzrok tomu je što nastavni predmet Matematike ne zahtijeva toliko poznavanje novog vokabulara, kao što je to u prirodi i društvu te ne sadrži toliko tekstualnog sadržaja. Udžbenik koji će biti analiziran naziva se *Matematika 2*, autora J. Markovca te D. Vrgoč. U udžbenicima će se analizirati primjerenost zadataka za razvijanje

jezičnih djelatnosti čitanja, pisanja, govorenja i slušanja te uolikoj mjeri tome pridonose ilustrativni prikazi.

5.2.1. Primjerenost udžbenika *Priroda, društvo i ja 3*

Udžbenik *Priroda, društvo i ja 3* zasićen je tekstovima o nastavnim jedinicama koje se u njemu nalaze zbog čega je pogodan za razvijanje jezične djelatnosti čitanja. Složenost jezika u tim tekstovima može predstavljati problem za čitanje inojezičnom učeniku. U navedenom udžbeniku uz većinu tekstova prikazane su i ilustracije onoga o čemu tekst govori što inojezičnom učeniku može olakšati razumijevanje istog. Tada on/ona pročitano riječ može povezati s njenim slikovnim prikazom što ubrzava proces učenja jezika, ali i nastavnog sadržaja prirode i društva. Primjer jednog takvog teksta potkrijepljenog ilustracijama prikazan je na slici 4.

Slika 4.

Tekst potkrijepljen ilustracijama

Po sredini leđa ljudi imaju kralježnicu koju možeš osjetiti dodiranjem ruke. Neke životinje imaju kralježnicu, a druge ju nemaju, stoga ih na temelju toga razvrstavamo. Kralježnicu imaju ribe, žabe, zmije, gušteri, ptice i sisavci pa pripadaju skupini životinja s kralježnicom. Savij glavu prema dolje i opipaj rukom svoju kralježnicu na vratu i leđima. Životinje bez kralježnice su kukci, pauzi, rakovi, školjke...

Životinje koje imaju kralježnicu razvrstavamo u još manje skupine prema drugim obilježjima. Promotri sliku koja prikazuje kako se životinje razvrstavaju prema prehrani. **Biljojedi** jedu samo biljke, **mesojedi** jedu meso, a **svejedi** jedu i biljke i meso. Čime se hrani zec? Što jedu jelen i krava? Medvjed voli jesti plodove biljaka, ali i meso te ribu pa je svejed. Navedi još dvije životinje, osim vuka i lisice, koje jedu meso pa pripadaju mesojedima.

Navedi tri sličnosti između lisice i vuka. Navedi tri razlike među njima.

SAŽETAK
Živa bića razvrstaju se temeljem različitih obilježja. Biljke mogu biti drvenaste i zeljaste. Životinje razvrstavamo na životinje koje imaju kralježnicu i one koje nemaju kralježnicu. Prema ishrani mogu biti mesojedi, biljojedi i svejedi.

PROVJERI ZNANJE
1. Navedi jedno obilježje prema kojem možeš razvrstati ptice. Navedi dva primjera ptica koje bi spadale u te skupine.
2. Koje obilježje može biti odlučujuće za razvrstavanje ribe, medvjeda i lastavice?

Aktivi 13

Napomena. Preuzeto iz Priroda, društvo i ja 3 (13)

Na slici je prikazana nastavna jedinica *Razvrstavam živa bića*, točnije životinje, pri čemu su sve skupine životinja i one koje spadaju u njih pregledno razvrstane u tablice s ilustracijama.

S obzirom da navedeni udžbenik nije prilagođen inojezičnim učenicima, učitelj/ica inojezičnom učeniku tekst može prilagoditi na način da izdvoji ili podcrta ključne riječi te uz njih (ako ne postoje slikovni prikazi u udžbeniku) priloži sliku ili objašnjenje pojedinih riječi. Unatoč tome što su tekstovi u nekim nastavnim jedinicama, poput gore navedene, potkrijepljeni s jasnim slikovnim prikazima, za neke druge, učenik/ca će trebati puno veću pomoć od učitelja/ce zbog složenosti teksta i specifičnih riječi. Jedan takav primjer prikazan je na slici 5

Slika 5.

Tekst koji nije potkrijepljen fotografijama svih ključnih riječi

**OBNOVLJIVI
IZVORI ENERGIJE
U ZAVIČAJU**

Obnovljivi izvori energije očuvani su u prirodi i sami se obnavljaju. To su energija vode, Sunčeva energija, energija vjetra, energija plime, oseke i morskih valova. Prilikom pretvorbe ovih izvora energije u električnu energiju, ne oslobađaju se štetni plinovi niti štete okolišu. Energija koja se dobiva iz goriva (nafta, ugljen) nije prihvatljiva za okoliš jer se u okoliš ispuštaju štetne tvari i plinovi.

Obnovljivi izvori energije u zavičaju

hidroelektrana (rijeka Dobra pored Karlovca)



3D

Prirodna obilježja zavičaja utječu na to koji se obnovljivi izvor može koristiti u njemu. U zavičaju koji ima brze rijeke na njima se grade **hidroelektrane**. U primorskom zavičaju na rijeci Cetini nalazi se više hidroelektrana, a najveća je Zakućac. Na rijeci Dravi izgrađene su tri hidroelektrane. *Pronađi na karti rijeke Dravu i Cetinu.*

U primorskom zavičaju često puše vjetar pa je pogodan za gradnju **vjetroelektrana**. Pretvaraju energiju kretanja vjetra u električnu energiju. Vjetroelektrana ima na otoku Pagu, pored Šibenika, Splita, Zadra i Dubrovnika. *Pronađi ta mjesta na karti. Ljudi koriste energiju vjetra za pokretanje brodova jedrenjaka. U koju se energiju pretvara energija vjetra kada pokreće jedrenjak? Koji se izvori energije koriste u tvome zavičaju? Ima li hidroelektrana ili vjetroelektrana?*

SAŽETAK

U obnovljive izore energije ubrajamo energiju vjetra, vode, sunca te energiju valova, plime i oseke. Prilikom pretvorbe tih izvora energije u električnu energiju, ne oslobađaju se štetni plinovi niti štete okolišu. O izgledu i posebnostima zavičaja ovisi koju se energiju može koristiti.

PROVJERI ZNANJE

1. Zašto za obnovljive izvore energije kažemo da su i prihvatljivi za okoliš?
2. Što znači da su izvori energije obnovljivi?
3. Opiši gdje se grade hidroelektrane.
4. Zašto su vjetroelektrane česte u primorskom zavičaju?

Napomena. Preuzeto iz Priroda, društvo i ja 3 (46)

U navedenom primjeru spominju se riječi poput *obnavljajući izvori energije, hidroelektrana, vjetroelektrana, oseka, nafta, ugljen, jedrenjak* i sl. Za većinu tih riječi u udžbeniku se ne nalaze slikovni prikazi, a s obzirom da su navedene riječi usko povezane s temom energije te se ne koriste u svakodnevnom govoru, inojezični učenici s razinom znanja jezika A1 i A2 te neki i s B1 neće moći samostalno shvatiti tekst.

Za razvijanje jezične djelatnosti pisanja na kraju svake lekcije nalaze se zadaci za rješavanje, od kojih su većina njih pisani zadaci. Neke od tih zadataka inojezični učenici moć će riješiti samostalno ili uz minimalnu podršku učitelja/ce (najčešće su to zadaci koji uključuju

ilustracije) ,no za većinu njih će trebati pomoć i dodatno pojašnjenje. Primjeri primjerenih zadataka nalaze se na slici 6 ,a primjeri neprimjerenih zadataka na slici 7. U zadatku razvrstavanja životinja, inojezični učenici moći će razvrstati životinje uz pomoć objašnjenja kategorija životinja, ovisno o razini znanja jezika. U zadatku povezivanja, inojezični učenici će pomoću ključnih riječi i ilustracija moći povezati iste.

Slika 6.

Primjereni zadaci za razvoj pisanja kod inojezičnih učenika

10. Razvrstaj napisane životinje na biljojede, mesojede i svejede upisujući broj u tablicu:
1. pas, 2. mačka, 3. konj, 4. krava, 5. vuk, 6. ovca, 7. morski pas, 8. zec, 9. svinja, 10. medvjed.

BILJOJEDI	<input type="text"/>
MESOJEDI	<input type="text"/>
SVEJEDI	<input type="text"/>

13. Poveži crtom sliku i opis.

<p>TOPLINA energija koja prelazi s toplijeg na hladniji predmet</p> 	<p>ZVUK energija koju čujemo</p> 
<p>SVJETLOST energija koju vidimo</p> 	<p>ELEKTRIČNA ENERGIJA energija koja putuje žicama, potrebna za rad kućanskih uređaja</p> 

Napomena. Preuzeto iz Priroda, društvo i ja 3 (28,54)

Slika 7.

Neprijmjereni zadaci za razvoj pisanja kod inojezičnih učenika

10. Napiši tri dječja prava i odgovornosti koje proizlaze iz njih.

dječje pravo	odgovornost

11. Možeš li očekivati da drugi poštuju tvoja prava ako ti kršiš tuđa prava? **Objasni.**

9. Tena je s prijateljima otišla na sanjkanje na obližnje brdo. Iznenadili su se kada su vidjeli da snijega s jedne strane brda ima, a s druge strane brda snijega nema. Na koju je stranu svijeta okrenuta strana brda na kojoj su se mogli sanjkati? Zašto je snijeg s jedne strane brda okopnio? **Objasni.**



Napomena. Preuzeto iz Priroda, društvo i ja 3 (71,88)

Zadaci prikazani na slici su zadaci koji zahtijevaju objašnjavanje i čitanje s razumijevanjem te jezično nisu prilagođeni inojezičnim učenicima.

Također, na kraju svake nastavne jedinice nalaze se pitanja pod nazivom *Provjeri znanje* na koja učenik može odgovarati usmeno ili pismeno. Na pitanja poput: *Ovisi li orijentacija o vremenskim uvjetima? Objasni.* inojezični učenik razine znanja jezika A1, A2 te B1 samostalno neće moći dogovoriti, no na zadatak poput: *Navedi tri prava djece.*, koji zahtijeva samo nabranje određenih informacija, većina će ih moći riješiti. Uz to, na početku svake lekcije nalazi se prostor u koji učenici mogu upisati što već znaju o toj temi te što žele saznati. U takvim zadacima inojezični učenici mogu se izraziti samo riječima koje poznaju ili kraćim rečenicama.

Zadaci kojima učenici mogu vježbati govorenje su već navedeni zadaci na kraju svake nastavne jedinice u kojima se učenik može usmeno izražavati. Inojezičnim učenicima će biti lakše na pitanja odgovarati usmeno, nego pismeno, no navedeni zadaci s pitanjima nisu jezikom primijenjeni inojezičnim učenicima, što je prikazano na slici 8.

Slika 8.

Neprijmjereni zadaci za razvoj govora kod inojezičnih učenika

PROVJERI ZNANJE

1. Opiši nizinu.
2. Navedi uzvisine po redu počevši s najvišom.
3. Kako ćeš na rijeci odrediti lijevu i desnu obalu?
4. Što je ušće? U što sve rijeka može utjecati?
Može li rijeka teći uzvodno?
5. Po čemu su otok i poluotok slični?
Po čemu se razlikuju?

75



Napomena. Preuzeto iz Priroda, društvo i ja 3 (75)

Na sljedećoj slici 9 prikazan je zadatak koji bi inojezični učenici mogli riješiti s obzirom da uključuje ilustracije te se mogu koristiti i jednostavnijim, njima poznatim vokabularom za opis i usporedbu ilustracija.

Slika 9.

Primjeren zadatak za razvoj govora kod inojezičnih učenika

2 Usporedi cvijet, list i plod rajčice i naranče. Ispričaj po čemu su slični, a po čemu različiti.

	CVIJET	LIST	PLOD
RAJČICA			
NARANČA			



Napomena. Preuzeto iz Priroda, društvo i ja 3 (26)

Za razvijanje slušne jezične djelatnosti, u digitalnom obliku udžbenika nalaze se poveznice s online lekcijama gdje učenik može o njoj slušati, no one jezično nisu prilagođene. Drugi način vježbanja slušanja, je slušanje učitelja/ce dok govori pri čemu on/ona može prilagoditi svoj govor.

5.2.2. Primjerenost udžbenika Matematika 2

U nastavnom predmetu Matematika zadaci koji inače, a i u navedenom udžbeniku zahtijevaju čitanje, su zadaci s riječima. Hoće li inojezični učenici razumjeti pojedini zadatak ovisi o

njihovoj razini znanja jezika. Zadaci nisu primjereni za poučavanje inojezičnih učenika, iako bi one kraće, s jednostavnim riječima, mogli razumjeti. Kada bi oni bili prilagođeni, uz nepoznate riječi trebao bi stajati njihov slikovni prikaz ili jednostavno objašnjenje riječi te bi rečenice morale biti kratke i jednostavne. Slika 10 prikazuje kratak zadatak s riječima, s riječima iz svakodnevnog učenikovog života koji bi inojezični učenik sam ili uz minimalnu pomoć učitelja/ce mogao riješiti. Ključne riječi u zadatku su *tramvaj*, *putnici*, *stoji*, *sjede*.

Slika 10.

Primjeren zadatak s riječima za razvoj čitanja kod inojezičnih učenika

5. Tramvajem se vozi **87** putnika. Koliko ih stoji ako **43** putnika sjede?

Napomena. Preuzeto iz *Matematika 2 (77)*

Slika 11 prikazuje neprimjerene zadatke za razvoj jezične djelatnosti čitanja kod inojezičnih učenika zbog složenosti jezika koji sadrže te duljine teksta.

Slika 11.

Neprijmereni zadaci za razvoj čitanja kod inojezičnih učenika

11. Ivano je početkom školske godine počeo štedjeti. Prvi je mjesec uštedio **20** kuna, drugi **25**, treći **51**, a u četvrtom je odmah prvi dan uštedio toliko da sveukupno ima **100** kuna. Koliko je kuna Ivano uštedio na prvi dan prosinca?

Napomena. Preuzeto iz *Matematika 2 (73,79)*

S obzirom da se u ovome poglavlju analizira primjerenost udžbenika iz nastavnog predmeta Matematika, većina zadataka su zadaci koji uključuju pisanje. Kao što je u radu već navedeno,

većina inojezičnih učenika nema problema s usvajanjem sadržaja iz matematike iz razloga što on većinom sadrži brojeve te matematičke znakove koji su jednaki u svim jezicima. Iz tog razloga zadaci gdje učenici moraju pisati brojke i matematičke simbole su primjereni za inojezične učenike. S druge strane, zadaci s riječima koji zahtijevaju odgovor riječima, točnije punim rečenicama na određeno pitanje mogu predstavljati problem inojezičnim učenicima zbog nepoznavanja riječi, nemogućnosti slaganja riječi u rečenice i sl.

Osim zadataka kojima učenici uvježbavaju pisanje, udžbenik sadrži i zadatke kojima se potiče razvoj jezične djelatnosti govorenja. Na slici 12 prikazani su zadaci primjereni za razvoj govora inojezičnih učenika, dok slika 13 prikazuje primjer neprimjerenog zadatka za razvoj govora inojezičnih učenika.

Slika 12.

Primjereni zadaci za razvoj govora kod inojezičnih učenika

2. Promotri sliku.
Što uočavaš na satovima?
Ispričaj.



5. Neka jedan učenik prati brzu kazaljku na uri. Čučni ili klekni ispod stola. Ostani tako **1** minutu dok učenik ne izbroji **60** njezinih pomaka.

1 minuta ima 60 sekundi.

Brojite svi u razredu novih **60** sekundi. Istodobno radite čučnjeve.

Napomena. Preuzeto iz Matematika 2 (12,90)

Slika 13.

Neprijmjereni zadatak za razvoj govora kod inojezičnih učenika



Napomena. Preuzeto iz Matematika 2 (6)

Primjer na slici broj 12 prikazuje zadatak potkrijepljen ilustracijom, odnosno učenik mora opisati ilustraciju. Za inojezične učenike takav zadatak je prikladan iz razloga što se može služiti riječima koje poznaje te tako opisati ono što vidi. U drugom zadatku na slici broj 12 inojezičnom učeniku pri govoru pomažu drugi učenici iz razreda jer svi zajedno moraju izgovarati brojeve. Primjer zadatka sa slike 13 svojim opsegom te zahtijevanjem objašnjenja pretežak je za inojezične učenike.

Udžbenik ne sadrži zadatke za uvježbavanje jezične djelatnosti slušanja te ju tako inojezični učenici mogu razvijati samo slušanjem učiteljice.

5.4. Analiza prilagodbe romana *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* za B1 razinu

U ovome poglavlju analizirat će se prilagodba romana *Čudnovate zgode šegrta Hlapića*. Ivane Brlić – Mažuranić za razinu B1 te će se usporediti s njegovom originalnom verzijom. Autorice navedenog prilagođenog romana su Ana Grgić, Ranka Đurđević i Tanja Salak. U predgovoru prilagodbe romana stoji kako je: „šegrt Hlapić za razinu B1 prva prilagodba

cjelovita književnoga djela za hrvatski kao ini jezik “ (Grgić i sur., 2016, str. 8). Kao potreban preduvjet za nastajanje ovakve prilagodbe romana je priručnik *Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1*. U novije vrijeme glotodidaktičari tvrde kako je primjena književnoumjetničkih tekstova od velike koristi u nastavi inoga jezika. S obzirom da se do razine znanja jezika B1 ne predviđa čitanje književnih djela, u novije vrijeme se sve više uključuju prilagodbe književnih tekstova u nastavnu inoga jezika.

Spomenuti roman prilagođen je na morfološkoj, sintaktičkoj, leksičkoj te pravopisnoj razini. Ovom prilagodbom romana autorice su htjele potaknuti razvijanje četiri jezičnih vještina (govorenja, slušanja, čitanja i pisanja) te stjecanje kulturne kompetencije i učenja vokabulara. U poglavlju *O nepoznatim i manje poznatim riječima* autorice navode kako se u originalnoj verziji romana pojavljuju dvije skupine riječi, a to su: riječi koje sa sigurnošću ne pripadaju svakodnevnome leksiku te da su govornicima na B1 razini znanja jezika nepoznate (npr. riječi postolar, šegrt i kola) te manje poznate riječi. Unatoč tome što ne pripadaju svakodnevnome leksiku koji je uglavnom poznat govornicima na B1 razini, riječi poput postolar, šegrt i kola su zadržane i u prilagodbi romana zbog njihove važnosti te značenja koji pridonose tekstu. Autorice spomenutog prilagođenog romana navode kako za pojedinu razinu znanja jezika ne postoji točno određen popis riječi kojima je govornik ovladao, nego samo okviran, velik ih broj govornika koji su ovladali razinom znanja B1 poznaje, no zbog njihove rijetke uporabe te morfološke složenosti postoji mogućnost da ih ne poznaju svi govornici na toj razini (Grgić, i sur., 2016). Nadalje, originalna verzija romana *Čudnovate zgode Šegrtu Hlapića* napisana je književnoumjetničkim stilom, dok je njegova prilagodba napisana standardnim hrvatskim jezikom radi lakšeg i boljeg razumijevanja teksta.

Način na koji je napravljena prilagodba riječi u ovome romanu je sljedeći. „Kada se nepoznata ili manje poznata riječ pri put pojavljuje u tekstu, ona je podebljana, a na marginama je prijevod te riječi na engleski. Kada se ta riječ pojavi svaki sljedeći put, ona je podcrtana kao podsjetnik da se ranije već pojavila u tekstu. Sve se riječi poredane po abecedi nalaze i na kraju knjige u *Rječniku nepoznatih i manje poznatih riječi*.“ (Grgić i sur., 2016, str. 11). Primjer prilagodbe riječi prikazan je na slici 14.

Slika 14.

Način prilagodbe riječi

<p>čudo – miracle kut – angle, corner ukraden – stolen (ukradene stvari)</p>	<p>Veliko čudo</p> <p>Što se dogodilo s Hlapićem kad je pao s krova, to je bilo pravo čudo. Pao je na tavan u brašno. A što je prvo vidio Hlapić kad je pogledao oko sebe po tavanu, to je bilo još veće čudo. Na tavanu su bile njegove lijepe maše-čizmice. Malo dalje bio je kaput onog prvog seljaka, pokraj toga šunka. U kutu je bila torba trećeg seljaka. Na podu je bila Gitina bijela kutijica.</p> <p>„O! O! Ljudi, dođite gore!” Hlapić je sve ljude zvao na tavan. Kad su došli gore, našli su tavan pun kao dućan. Sad su svi znali zašto Grga nikad nije noću kod kuće. Znali su da su Grga i onaj crni čovjek prijatelji i da su na Grgin tavan sakrivali ukradene stvari. Ljudi su bili sretni kao nikada, svatko je uzео svoju stvar, a najveseliji je bio onaj čovjek koji je našao svoju torbu s novcem. Hlapića su nosili na ramenima. On je držao u ruci svoje drage čizmice i bio je sretan kao car.</p>
--	--

11

Napomena. Preuzeto iz *Prilagodba romana Čudnovate zgode šegrta Hlapića Ivane Brlić – Mažuranić* (11)

Uz popis nepoznatih riječi koje su abecednim redom poredane na kraju knjige, navedene su i vrste riječi. Uz imenice je naveden i rod, te uz pojedine kako ona glasi u genitivu i nominativu množine. Uz određene glagole navedeno je jesu li svršeni ili nesvršeni, a uz sve je navedeno prvo lice jednine i treće lice množine toga glagola. Primjer je prikazan na slici 15.

Slika 15.

Rječnik nepoznatih i manje poznatih riječi

ZA RAZINU B1		
davati	gl., nesvrš. dajem, daju	to give
dijeliti dobro i zlo	ekspr.	share good and bad
dinja	im., ž.r.	melon
dirati	gl., diram, diraju	to touch
dječica	im., ž.r.	little children
dobrota	im., ž.r.	goodness, humanity
dogadati se	gl., nesvrš. događa se, događaju se	to happen, to occur
dogoditi se	gl., svrš. dogodi se, dogode se	to happen, to occur
dok ne	vez.	until
dok ne bude		(until...+ verb)
dok se ne zna		
donijeti	gl., donesem, donesu	to bring
doživjeti	gl., doživim, dožive	to experience
doživljaj	im., m.r.	experience
društvo	im., s.r.	company, crew
drven, a, o	prid.	wooden
drvo	im., s.r., G drveta	tree
držati	gl., držim, drže	to hold
E		
Eto ti ga na!	ekspr.	There you go!
G		
gasiti (vatru)	gl., gasim, gase	to fight fire
gibanica	im., ž.r.	cheese and egg pie (Croatian speciality)
glas	im., m.r., N mn. glasovi	voice
gorjeti	gl., gorim, gore	to burn

65

Na sintaktičkoj razini roman je prilagođen na način da su neke rečenice kraće i jednostavnije napisane sa smanjenim brojem nepoznatih riječi. U nastavku se navode neki od primjera prilagodbe na sintaktičkoj razini.

„Išli su, naime, jedno vrijeme veselo i bez brige, a onda su došli do jednoga mjesta na cesti, gdje su sjedjeli ljudi s dugim čekićima i tukli kamen za cestu.“ (Brlić – Mažuranić, 1913, str. 19)

„Išli su neko vrijeme veselo i bez brige, a onda su došli do jednog mjesta na cesti gdje su radili radnici.“ (Grgić i sur., 2015, str. 21)

„Mačka se uplaši od njezinoga vriskanja, pa skoči Hlapiću na glavu, a s glave sluškinji na rame, i onda preko ramena pljus! ravno u lonac pun vode.“ (Brlić – Mažuranić, 1913, str. 13)

„Mačka je skočila na Hlapićevu glavu, a s glave sluškinji na rame i onda u vodu.“ (Grgić i sur., 2015, str. 17)

Prva i treća rečenica su rečenice iz prvog izdanja Čudnovatih zgrada šegrta Hlapića objavljenog na internetskih stranicama Knjižnica grada Zagreba, dok su druga i četvrta iz prilagođenog romana. Iz primjera se može vidjeti kako su rečenice u prilagođenom romanu kraće te u njima nedostaju neke riječi iz izvorne verzije. Takve, pojednostavljene rečenice primjerenije su za razumijevanje govornicima B1 razine znanja jezika.

Na leksičkoj razini sadržaj romana je prilagođen na način da su neke hrvatske riječi koje ne pripadaju standardnom hrvatskom jeziku te koje bi bile preteške za razumjeti inojezičnim čitateljima, zamijenjene jednostavnijim riječima iz hrvatskog standardnog jezika. U nastavku se navode neki od primjera prilagodbe na leksičkoj razini.

„A tko je **narisao** onu plavu zvijezdu na kućici?!“ (Brlić – Mažuranić, 1913, str. 18)

„A tko je **nacrtao** onu plavu zvijezdu na kućici?!“ (Grgić i sur., 2015, str. 19)

„To je bila takva **halabuka**, da se Hlapić probudio i mislio u prvi čas, da je u menažeriji.“ (Brlić – Mažuranić, 1913, str. 19)

„Bila je velika **buka** pa se Hlapić probudio.“ (Grgić i sur., 2015, str. 21)

Prva i treća rečenica su rečenice iz prvog izdanja Čudnovatih zgrada šegrta Hlapića objavljenog na internetskih stranicama Knjižnica grada Zagreba, dok su druga i četvrta iz prilagođenog romana. Iz primjera se može vidjeti kako je riječ *narisao* zamijenjena riječju *nacrtao*, a riječ *halabuka* zamijenjena riječju *buka* te su na taj način prilagođene B1 razini znanja jezika.

Na morfološkoj razini neke od imenskih riječi prilagođene su s obzirom da neku njihovu kategoriju, a to su rod, broj i padež, dok su glagolske riječi prilagođene s obzirom na lice, način i vrijeme. U nastavku su navedene rečenice u kojima su glagoli prilagođeni s obzirom da vrijeme.

„*Nato se Hlapić oprostio od kamenara, a oni rekoše:...*“ (Brlić – Mažuranić, 1913, str. 20)

„*Zatim je Hlapić pozdravio radnike, a oni su rekli: ...*“ (Grgić i sur., 2015, str. 22)

„*Potom odoše svi spavati.*“ (Brlić – Mažuranić, 1913, str. 30)

„*Nakon toga su svi otišli spavati.*“ (Grgić i sur., 2015, str. 29)

Prva i treća rečenica su rečenice iz prvog izdanja Čudnovatih zgoda šegrta Hlapića objavljenog na internetskim stranicama Knjižnica grada Zagreba, dok su druga i četvrta iz prilagođenog romana. U prvoj rečenici glagol *reći* napisan je u glagolskom vremenu aoristu, dok je u drugoj u perfektu. Unatoč tome što je aorist jednostavno glagolsko vrijeme, za razinu znanja jezika B1 prikladnije je koristiti perfekt. Isti slučaj je i s primjerom u drugoj i trećoj rečenici gdje se navodi glagol *reći*.

Prema Hrvatskom pravopisu Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje zarez se ne piše između rečenica i rečeničnih dijelova povezanih sastavnim i rastavnim veznicima *i*, *pa*, *te*, *ni*, *ni*, *ni*, ili (Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2013). U sljedećem primjeru može se vidjeti kako je u originalnoj verziji *Čudnovatih zgoda šegrta Hlapića* zarez stavljam ispred veznika *i*, dok su autorice prilagođenog romana tu rečenicu napisale u skladu s normom Hrvatskog pravopisa.

„*Svi su se pastiri sakupili oko Gite i Hlapića, i oko Bundaša i papige, i nijesu znali kakva su to šarena čudovišta.*“ (Brlić – Mažuranić, 1913, str. 37)

„*Svi su pastiri gledali Gitu, Hlapića, Bundaša i papigu. Čudili su se tom šarenom društvu.*“ (Grgić i sur., 2015, str. 34)

6. STRATEGIJE POUČAVANJA HRVATSKOGA KAO INOGA JEZIKA

6.1. Suvremeni pristupi – strategije i praktični primjeri

Postoje različiti pristupi poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika (Češi, 2012). U tim pristupima treba znati razliku između strategije poučavanja i strategije učenja. Strategije poučavanja podrazumijevaju sve one radnje kojima se učitelj koristi da bi poticao, vodio i organizirao plan i program nastave (Češi, 2012). Učitelj sam bira koje će radnje poduzeti

ovisno o učenikovim interesima, mogućnostima i sposobnostima (Češi, 2012). S druge strane, strategije učenja podrazumijevaju sve one strategije koje izabire i kojima se služi učenik u rješavanju problema i zadataka, odnosno tijekom učenja (Češi, 2012). Ovdje još treba uvodno napomenuti da strategija i metoda nisu dva jednaka pojma. Temeljna razlika je u tome što metoda predstavlja zajedničke načina rada učitelja u nastavnom procesu, a strategija pojedinačni način obrade i pohrane podataka, odnosno sveobuhvatno ponašanje u procesu učenja i aktivnosti vezanih za nastavu i učenje (Češi, 2012).

Usljed procesa poučavanja učenike bi trebalo upoznati sa strategijama učenja jer bi oni sami naposljetku trebali odabrati za sebe onu strategiju koja će im pomoći u učenju novih riječi, njihovom razumijevanju i općenito komunikaciji i sporazumijevanju. Kod planiranja i osmišljavanja nastavnih aktivnosti za inojezične učenike stoga treba obratiti posebnu pozornost da se u tom procesu koriste različite strategije poučavanja kako bi ih učenik imao na raspolaganju u obavljanju aktivnosti (Češi, 2012). Neke studije pokazuju kako se u nastavnom procesu vrlo često događa da učitelji zanemare važnost osvještavanja onoga što sve učenik radi da bi shvatio i riješio zadatak te naposljetku znanje primijenio kroz govor ili pismo (Češi, 2012).

Danas postoje razne koncepcije nastave jezika koje u sebi objedinjuju više spoznaja iz različitih područja odgojno-obrazovnih znanosti i primijenjene lingvistike kako bi se došlo do konačnih zaključaka o tome kako postići učinkovitije i uspješnije učenje (Češi, 2012). No da bi učenik postigao uspjeh u stjecanju jezičnih sposobnosti te se naučio sporazumijevati u društvenoj okolini, treba ga poučiti različitim strategijama učenja, kako je to naprijed već istaknuto. Odabir strategija treba voditi do konkretnog cilja, no postoje određeni zahtjevi što se tim strategijama naposljetku namjerava postići (Češi, 2012). Neki od ciljeva tih strategija su:

1. učinkovito dovesti do cilja učenja i stjecanja znanja i (jezičnih) vještina
2. „omogućiti upravljanje i nadgledanje vlastitog procesa učenja
3. potaknuti samomotivaciju za učenje jezika (ili drugih sadržaja)
4. pomoći u samostalnom planiranju i određivanju ciljeva učenja
5. omogućiti učenicima da iskoriste postojeće znanje
6. pomoći učenicima pri odabiru najučinkovitije strategije za rješavanje zadataka, aktivnosti ili problemskih situacija
7. pomoći učenicima u rješavanju neuspjeha tijekom procesa učenja“ (Češi, 2012).

Iz naprijed navedenoga proizlazi da se sve istaknute značajke naposljetku svode na isti cilj, a to je „osvještavanje učitelja o važnosti strategija u učenju jezika i njihovo poticanje na ovladavanje novim strategijama“ (Češi, 2012). Kroz poučavanje učenika nekoj strategiji učitelji moraju biti svjesni da se takva strategija ne bi trebala odnositi samo i isključivo na nastavni predmet hrvatskoga jezika već i na sve ostale predmete. Na primjer, ako se učenik pouči gdje može pronaći određene informacije, u kojim izvorima i na koji način, velika je vjerojatnost da će se on tom istom strategijom koristiti i za neke druge zadatke koje može riješiti na isti način.

6.1.1. Kognitivne strategije

Kognitivne strategije uključuju manipulaciju ili transformaciju onoga što se treba naučiti kroz ponavljanje gradiva, uporabu mnemotehnika, sažimanje podataka i slično (Medved Krajnović, 2010). Ova vrsta strategija u učenju dijeli se na tri osnovne kategorije (ponavljanje, elaboracija i organizacija) i još nekoliko podkategorija što je vidljivo u Tablici 2. Kroz početnu komunikaciju na inome jeziku važno je u rad s inojezičnim učenikom uključiti nekoliko različitih aktivnosti kojima će on biti izložen da kontinuirano ponavlja riječi i utvrđuje njihova značenja i to temeljem istog lingvometodičkog predloška (Češi, 2012). Za uspješno usvajanje riječi nije dovoljno da se s njima učenik susretne u pismu, već i u govoru i to više puta na različite načine i kroz različite kontekste (Češi, 2012). Također, učenju mnogo doprinosi ako učenik postavlja pitanja, samostalno zapisuje i vodi bilješke vlastitim riječima. Treba svakako napomenuti da se kod provođenja ovakvog plana poučavanje mora svoditi na jednostavnost, odnosno poželjno je da se u tom cijelom nastavnom procesu izaberu ključne riječi i jednostavni nazivi te izbací sve ono što je nevažno. Kroz takvu selekciju učenik će sam dobiti perspektivu o onome što uči i naposljetku jednostavno pokazati spremnost i motiviranost za učenje hrvatskoga jezika. U protivnom bi ga se moglo demotivirati pa bi poučavanje i učenje bilo neuspješno.

Tablica 2.

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

Napomena. Preuzeto iz: Češi, M. (2012). Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. U Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (Ur.). Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku (str. 43-50.). Agencija za odgoj i obrazovanje.

Prema jednom istraživanju u školi učiteljica hrvatskoga jezika provela je ovu strategiju u cilju da jedan učenik šestoga razreda osnovne škole, kojemu je materinski jezik albanski, stekne znanje, odnosno usvoji nove riječi iz hrvatskoga jezika temeljem aktivnosti koje su se kontinuirano ponavljale (Češi, 2012). Učiteljica se koristila plastificiranim karticama na kojima su bile prikazane fotografije raznih namirnica (na primjer: voće, povrće, piće i sl.) (Češi, 2012). Poučavanje i učenje se provelo prema Montessori lekcijama u tri stupnja:

1. Stavljanje pred učenika šest slika na kojima su prikazane i imenovane različite namirnice (na primjer: „*Ovo je sol*“).
2. Stavljanje pred učenika istih šest slika (kao pod 1.) sa zadatkom da učenik pokaže određenu namirnicu (na primjer: „*Pokaži mi sol*“) – u ovom stupnju promatra se je li učenik savladao lekciju prepoznavanja, te ako jest, može se nastaviti s radom u trećem stupnju.
3. Stavljanje pred učenika istih šest kartica i pita ga se „*Što je ovo?*“ ili „*Koja je ovo namirnica?*“ istovremeno pokazujući na sliku namirnice – točan odgovor od strane učenika ukazuje da je ovladao tim riječima i da je samostalno naučio imenovati ono što se od njega traži (Češi, 2012).

Naime, preporuka je da se ovakva vrsta vježbi provodi ponavljanjem i izvođenjem po šest slika sve dok se svih šest ne prođe sa učenikom (Češi, 2012). Na taj način razvija se sposobnost koncentracije i pamćenja kod učenika (Češi, 2012).

6.1.2. Metakognitivne strategije

Uz pomoć modernih tehnologija i različitih mogućnosti načina dostupnosti i pohranjivanja podataka, nove generacije inojezičnih učenika mogu uz pomoć internetskih alata za prevođenje tekstova brzo i lako otkriti značenje neke riječi te naučiti neku činjenicu ili podatak. Međutim, kada je riječ o poučavanju inojezičnih učenika o tome na koji će način nadgledati svoj proces učenja i utvrditi (znati) je li u nečemu dobar, ipak su vještine koje moraju biti sastavni dio školske nastave (Češi, 2012). Navedeno nadalje povlači za sobom zaključak da je osnovni preduvjet za izvođenje nastave sa inojezičnim učenicima pripremiti program nastave u koji će se uvrstiti ciljevi da se učenika nauči kako da upravlja i spoznaje o vlastitim znanjima (Vizek Vidović i sur., 2003). Svijest učenika o procesu njegovih aktivnosti potiče ga da uspješnije stječe kompetencije ne samo u svladavanju jezika već i u drugim predmetima i područjima života (Vizek Vidović i sur., 2003). Iz navedenog je jasno da se nastava mora organizirati na način da se stvore aktivnosti i situacije u kojima će učenici učiti temeljem vlastitih iskustava i osvješćivanja. Upravo je to osnova ove metakognitivne strategije čiji su osnovni elementi prikazani u Tablici 3.

Tablica 3.

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 odbacivanje 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

Napomena. Preuzeto iz: Češi, M. (2012). Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. U Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (Ur.). Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku (str. 43-50.). Agencija za odgoj i obrazovanje.

Smatra se kako je skupni rad najučinkovitiji način poučavanja i ovladavanja ovakvom vrstom strategija (Češi, 2012). Međutim, neka istraživanja pokazuju da učenici češće ne uspijevaju realizirati zadatke u takvom skupnom radu (Češi, 2012). Unatoč tome, uspjeh je zagantiran ako učitelj već na prvim satima nastave prema unaprijed dobro isplaniranom načinu za rad u paru ili grupama učenike izloži aktivnostima. Naime, prema jednom istraživanju u sklopu provedbe projekta koji se odnosio upravo na poučavanje inojezičnih učenika šestoga razreda hrvatskom jeziku, nastavnik je svoje učenike izložio suradničkom učenju, ali ih je prije toga poučio metakognitivnim strategijama (Češi, 2012). Učenici su podijeljeni u grupe tako da su u paru bili jedan učenik kojemu je turski materinski jezik i jedan učenik kojemu je hrvatski materinski jezik (Češi, 2012). Zadatak im je bio predstaviti jedno djelo iz lektire ostalim učenicima u razredu na način koji su trebali sami odlučiti – na primjer kroz Power Point prezentaciju, plakat i sl. (Češi, 2012). Za to su dobili određeno vrijeme i smjernice od učitelja, ali su sami trebali isplanirati na koji će način prezentirati uz pomoć interneta ili drugih alata – na primjer rječnika (Češi, 2012). Cilj je bio da učenici sami kroz praćenje i nadziranje vlastitoga rada realiziraju zadatak (Češi, 2012).

6.1.3. Društveno-afektivne strategije

Na ranije navedenom primjeru za metakognitivnu strategiju može se pojasniti i društveno-afektivna strategija. Naime, uslijed samostalnog rješavanja zadataka učenici nisu otkrivali isključivo svoje metakognicije već i kulturološke i sociološke različitosti Hrvatske i Turske (Češi, 2012). Učiteljica je kao cilj postavila da se učenici međusobno kroz povećanu komunikaciju na hrvatskom jeziku oslobode straha od jezika komunicirajući sa svojim vršnjakom (Češi, 2012). U ovom slučaju učenik se kroz čitanje šaljivih narodnih pripovijetki susretao s područjima iz turske kulture, povijesti i tradicije koja su mu poznata (Češi, 2012). Učeniku je tako omogućeno da uči u pozitivnom ozračju te mu se dalo do znanja da ga se razumije kako od strane njegovih vršnjaka tako i od učitelja u nastavi (Češi, 2012).

Od učitelja koji rade s inojezičnim učenicima zahtijeva se da dobro isplaniraju aktivnosti u kojima će učenike izlagati ovakvim situacijama u kojima oni sami moraju započeti komunikaciju (Češi, 2012). Pod time se podrazumijeva motiviranje i ohrabivanje učenika, a nikako korekcije u njegovom naglasku ili pogrešnom izgovoru neke riječi jer bi to dovelo do kontra efekta (Češi, 2012). Stoga je za učenje i ovladavanje inim jezikom potrebno shvatiti emocionalne čimbenike učenja (Češi, 2012). Postoji više društveno-kognitivnih teorija o strategijama učenja inoga jezika te s sve svode uglavnom na objašnjavanje da učenje jezika ovisi o svjesnoj uporabi društveno-afektivnih strategija tijekom poučavanja i učenja. Neke od njih navedene su u Tablici 4.

Tablica 4.

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, opušta- nje, samonagrađivanje	traženje pomoći stručne osobe, razgovor s vršnja- cima, traženje objašnjenja razvoj kulturnoga razumi- jevanja

Napomena. Preuzeto iz: Češi, M. (2012). Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. U Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (Ur.). Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku (str. 43-50.). Agencija za odgoj i obrazovanje.

6.2. Posebno o CLIL modelu

CLIL (eng. Content and Language Integrated Learning) predstavlja integrirani model učenja jezika i izvan-jezičnih sadržaja (Tolnauer-Ackermann, Skledar Matijević i Jemrić Ostojić, 2021). CLIL se često primjenjuje u nastavi stranih jezika struke, a prihvaćen je i u poučavanju i učenju inoga jezika (Tolnauer-Ackermann i sur., 2021). Radi se o metodi koja se odnosi na sve one predmete koji se proučavaju u nastavi određenog učeniku (stranoga) jezika,

te se sastoji od dvostrukog cilja (Tolnauer-Ackermann i sur., 2021). Jedna od glavnih značajki CLIL metode je da se jezik usvaja, točnije, uči se spontano i prirodno. Unatoč tome što se poučavanjem CLIL metodom odmiče od tradicionalnog načina poučavanja jezika i sadržaja, vjeruje se kako je oblik takvog poučavanja postojao još kod starih Grka i Rimljana. U doba kada je grčki teritorij bio okupiran od strane Rimljana, Rimljani su svoju djecu htjeli poučiti grčkom jeziku i kulturi kako bi u budućnosti imali bolje prilike za život (Deller i Price, 2007). Iz toga primjera vidimo kako metoda poučavanja kulture i jezika nije nešto što je nastalo u suvremeno doba, samo je s vremenom napredovala te se danas koristi širom svijeta. Ono što također CLIL metodu izdvaja od drugih tradicionalnijih metoda poučavanja jezika jest činjenica da jezik nije samo predmet o kojemu se govori i sluša, već je on sredstvo komuniciranja (Dalton-Puffer, 2010). Usvajajući jezik CLIL metodom, učenici su "uronjeni" u jezik. Veliku odgovornost ima i sam učitelj pri upotrebi CLIL metode. Učitelj mora uskladiti učenikovu kognitivnu razinu razvoja s njegovim znanjem jezika.

CLIL ima mnoge korisne strane kada je u pitanju rad s učenicima:

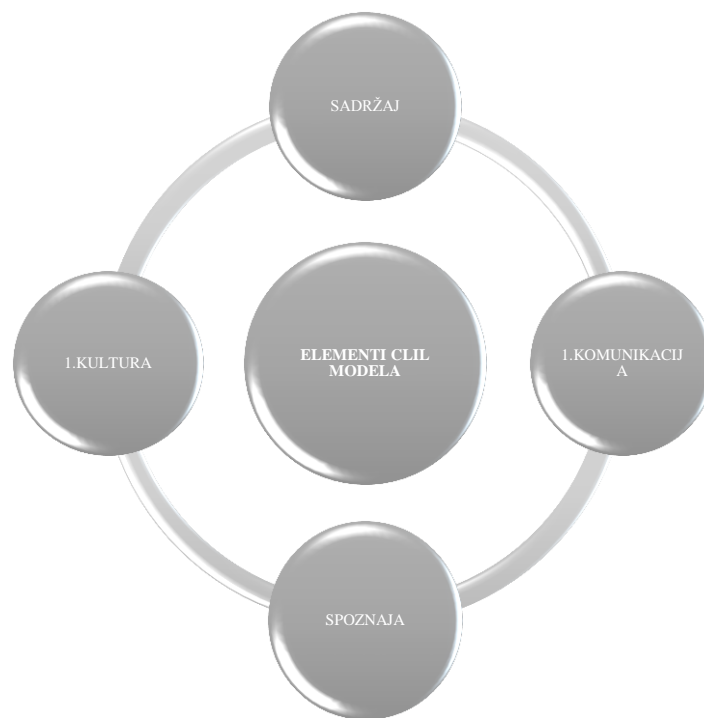
1. proširenje intelektualnih i jezičnih sposobnosti
2. razvoj interesa i pozitivnog stava prema višejezičnosti
3. učenje sadržaja glavnog predmeta temeljem različitih perspektiva
4. razvijanje samopouzdanja učenika
5. poboljšavanje društveno-socijalnih odnosa u razrednoj zajednici
6. mogućnosti za uporabu raznovrsnih metoda i strategija poučavanja i učenja
7. šira primjena elektroničnog načina učenja
8. proširenje konkurentnosti na tržištu znanja i rada (Klanjčić i Ozorlić Dominić, 2009).

Nastava koja se provodi s CLIL-om uključuje sljedeće elemente ujedno prikazane na slici 16:

1. Sadržaj – razumijevanje, znanja, sposobnosti i vještine predviđene kurikulumom
2. Komunikacija – razvoj jezičnih sposobnosti
3. Spoznaja – razvoj spoznajnih sposobnosti
4. Kultura – razvoj interkulturalne kompetencije što podrazumijeva motivaciju, kreativnost, suradnju i kritičko razmišljanje (Klanjčić i Ozorlić Dominić, 2009).

Slika 16.

CLIL model



Napomena. Autorski rad

U nastavi u kojoj se podučava jezik učitelji se susreću sa izazovima kako najbolje pristupiti učeniku i koju strategiju odabrati. Kod ovog modela naglasak je na različitim jezičnim vještinama i postavljanju dualnih ciljeva nastave te fleksibilnosti koju oni omogućuju u vidu načina odabira pristupa za društveno korisno učenje koje se može bez bilo kakvih prepreka uklopiti u nastavi temeljem dobre prethodne logističke pripreme (Tolnauer-Ackermann i sur., 2021). Učenicima se u ovom modelu na određeni način omogućuje da odgovore na potrebe svoje zajednice, a u smislu inojezičnih učenika navedeno može koristiti u svjetlu bolje integracije i jačanja jezičnih i interkulturalnih kompetencija (Tolnauer-Ackermann i sur., 2021). Rezimirajući navedeno, riječ je o integriranom učenju jezika u kojemu se podučava i sadržaj i jezik, te se svaka od te dvije komponente međusobno isprepliću.

Danas se od učenika zahtijeva da budu snalažljivi u traženju strategija kako bi se mogli suočiti sa raznim društvenim okolnostima i pojavama koje su normalne u svakodnevnom životu. Učenici bi trebali raspolagati različitim sposobnostima koje će im omogućiti fleksibilnost i motivaciju u rješavanju zadataka (Klanjčić i Ozorlić Dominić, 2009). Polazeći od takvih zahtjeva nastava s učenicima nikako ne bi trebala biti statična i pasivna, te

upravo učitelji moraju svojim načinom rada znati kako inspirirati učenike da se aktiviraju i nauče biti fleksibilni u prilagodbi raznim zadacima i okolnostima (Klanjčić i Ozorlić Dominić, 2009). Od takvih aspekata polazi upravo ova metoda CLIL-a.

6.2.1. Primjenjivost CLIL metode na nastavnu jedinicu prirode i društva

Na sljedećem primjeru bit će prikazano kako se CLIL metoda može primijeniti na jednu nastavnu jedinicu iz prirode i društva za treći razred osnovne škole pri čemu bi učenik usvajao sadržaj toga predmeta te hrvatski jezik. Nastavna jedinica koja će biti uzeta za primjer je *Moje tijelo* iz udžbenika *Pogled u svijet 3*, prikazana na slici 17 (Basta, i sur., 2020). U ovoj nastavnoj jedinici učenik/ca treba usvojiti pojmove iz nastavne jedinice prirode i društva *Moje tijelo*, ali i pojmove na njemu/njoj stranom ili drugom jeziku iz navedene nastavne jedinice.

Prvi korak pri poučavanju ove nastavne jedinice CLIL metodom bio bi učeniku pokazati model ljudskoga tijela. Tijelo bi bilo položeno na papirnatu podlogu po kojoj bi učenik mogao pisati. Nakon što učenik vidi model ljudskoga tijela, učitelj mu daje zadatak da na hrvatskom jeziku kaže što model prikazuje te dijelove tijela koje zna, ako ih zna.

Drugi korak je da učitelj/ica učeniku kaže da model ispred njega predstavlja tijelo, učenik iznad modela zapiše riječ *tijelo* te za učiteljicom ponovi riječ nekoliko puta.

Treći korak je čitanje pjesme (slika 18) o tijelu. Ako učenik/ca nije dovoljno vješt/a u čitanju na hrvatskome jeziku, učitelj/ca mu pomaže. Pjesma je napisana tako da opisuje što je tijelo, od čega se ono sastoji te koja je funkcija pojedinog dijela. Riječi koje učenik/ca mora usvojiti podebljane su, što učitelj/ica naglasi prije čitanja kako bi učenik/ca na njih obratio/la pažnju tijekom čitanja. Nakon čitanja učitelj/ica pita učenika/icu je li zapamtio/la neke dijelove tijela, odnosno organe te može li ih nabrojati. Slijedi čitanje pjesme još jednom nakon čega učitelj/ica pita učenika/cu da određene dijelove pokaže i na modelu te ako se može sjetiti kaže funkciju pojedinog organa. Razgovaraju o tome i što je zdravlje te zna li neke načine brige o zdravlju.

Četvrti korak je pokazivanje fotografija organa i dijelova tijela te izgovaranje i ponavljanje novih riječi.

Peti korak je učenikov samostalni rad gdje on/ona samostalno povezuje dijelova modela tijela i organa s njihovim fotografijama, riječima te na kraju definicijama, odnosno rečenicama koje opisuju njihove funkcije. Učenik/ca pomoću kontrolnih kartica sam/a sebe provjerava u tome je li dobro izvršio/la zadatak.


Šesti korak je igranje igre memori s ostalim učenicima gdje moraju spojiti riječ s fotografijom iz naučenog nastavnog sadržaja. Svaki puta kada učenik/ca otvori karticu mora naglas reći što na njoj piše ili se nalazi.

Koristeći ovu metodu većina nastavnih sadržaja, uz hrvatski jezik, može se približiti učeniku te mu olakšati usvajanje kako jezika tako i nastavnih sadržaja ostalih predmeta. Učitelj/ica mora dobro poznavati razinu učenikova znanja jezika, isto kao i njegove ostale kognitivne sposobnosti, interese i sl. kako bi mogao/la na pravi način odabrati metodu i način rada s učenikom/com.

Slika 17.

Nastavna jedinica iz predmeta Prirode i društva

MOJE TIJELO




Kada tebi srce jako lupa?


Ljudsko je tijelo složen organizam čiji su sastavljeni od mnogih dijelova – organa. U glavi je mozak. U trupu se nalaze pluća, srce, želudac, crijeva, bubrezi, jetra. Moramo se brinuti o zdravlju svih organa i cijeloga organizma. Svi dijelovi tijela (organi) imaju svoju ulogu i potrebni su nam za normalan život. Zato ih moramo čuvati od oštećenja i brinuti se za njihovo zdravlje.

Redovito kretanje i vježbanje, raznolika i redovita prehrana, uzimanje dovoljno tekućine i redovit odmor vrlo su važni za zdravlje cijeloga organizma.


Za očuvanje zdravlja važan je boravak na svježem zraku, u čistome okolištu. Danas je u gradovima zrak često vrlo zagađen, a veliku štetu daju organima nerasni i dim cigareta. Moramo često boraviti u prirodi i izbjegavati zadržane prostore. Našemu zdravlju šteti i prekomjerno igranje računalskih igara i gledanje televizije.



Ljudi ponekad nose zaštitne majice, kape i sunčane naočale koje ih štite od sunca.




Koja tekućinu pije dječak na fotografiji? Po čemu je možda prepoznati?



Pogledaj tijelo dječaka na fotografiji. Kako se pomažu njegove ruke? Pokušaj skočiti u mjestu. Kako se tvoje tijelo pomaže dok skakaš?

Da bi dječak na fotografiji izveo ovaj skok, morao je mnogo vježbati. On nije vježbao samo mišićima, morao je naučiti pokret. To znači da je njegov mozak morao naučiti što njegovo tijelo mora učiniti. Takav skok je naučio i usvojio pokret, mogao je izvesti skok.

Svaki dio tijela važan je za naš život. Prouci ilustraciju i daj nam čemu služi koji organ.



Koža je zaštitna sloj koji štiti naše tijelo, pomaže u kućanju znoja i održavanju temperature tijela.

Mozgom možemo, u igru se stvarajući osjećaj, upravljati pokretima.

Srce je mišić koji pumpa krv kroz tijelo. Krv raznosi kisik i hranjive tvari u sve dijelove tijela, a odnosi nepotrebne i štetne tvari.

Pluća služe za disanje – za uzimanje kisika iz zraka i utjecanje nepotrebna dijela zraka.

Želudac pomaže pri probavi hrane koju smo pojeli.

Bubrezi održavaju razinu vode u tijelu i pomažu kućanju štetnih tvari.

Jetra pomaže zadržavanju hranjivih tvari i čišćenju krvi od štetnih tvari.

Nepotrebni višak hrane utjecajemo stolicom kroz otvor na kraju debeloga crijeva.

Zarazne se bolesti prenose s bolesnoga čovjeka ili bolesne životinje na zdravoga čovjeka. Istraži od kojih su zaraznih bolesti bolovali utjecaj tvoga razreda. Kako možete spriječiti širenje zaraznih bolesti?

Napomena. Preuzeto iz *Pogled u svijet 3 (17)*

Slika 18.

MOJE TIJELO

Tijelo je organizam

koji nije baš jednostavan,

to ti priznam.

Na vrhu tijela stoji **glava**,

a u njoj **mozak**, to nije šala.

Tijelo ima i organe,

nauči ih ovom pjesmom sve, nemoj trošiti dane.

U sredini **tijela trup** stoji

i puno **organa** on broji.

Pluća za disanje,

a **jetra** za čišćenje.

Želudac probavlja hranu,

dok **bubrezi** brinu o vodi u našem tijelu u svakome danu.

Kroz **crijeva** višak hrane ide van,

a srce pumpa **krv** kao tijela najvažniji član.

Koža je organ koji naše tijelo štiti,

zato i ti o **zdravlju** brigu moraš voditi!

Napomena. Autorski rad.

6.3. Primjeri dobre prakse novih pristupa poučavanja inojezičnih učenika

U jednom istraživanju provedenom 2017. godine studenti su sudjelovali u predmetu koji je uključivao društveno korisno učenje (McLeod, 2017). Pokazalo se kako su oni imali bolje jezične kompetencije od onih studenata koji nisu sudjelovali u društveno korisnom učenju (McLeod, 2017). Studenti su stekli komunikacijske i organizacijske vještine, a imali su mogućnost i koristiti svoje stečene vještine u praksi i to konkretno kroz rješavanje zadataka i problema koje im je zadao profesor (McLeod, 2017). Istraživanjem se došlo do zaključka kako je u navedenom procesu ključna bila pripremna faza u kojoj je nastavnik trebao definirati potrebu zajednice, pripremiti studente, isplanirati zajednički rad i suradnju, podijeliti im zadatke i naposljetku evaluirati konačne rezultate (McLeod, 2017).

Prema nekim istraživanjima u kojima se proučavalo društveno korisno učenje s aspekta nastavnika naglašava se prilika da se u cijelom tom procesu otkriju potencijali učenika i mogućnosti da se upravo ti potencijali u buduću osnaže (Nanqui, 2000). Ovakav pristup ujedno i motivira učenike, jer nastava, pogotovo ona na kojoj se poučava stranim jezicima, može biti klasično monotona (Nanqui, 2000). Ovakav model podrazumijeva načelno timski rad i suradnju te naglašava nužnost bliske suradnje u postizanju ciljeva i plana provedbe između učenika i svih sudionika u nastavi, od učitelja do pedagoga (Nanqui, 2000). Neki autori ističu kako je obavezna faza refleksije i evaluacije nakon što se učenici angažiraju jer samo tako provedba može biti usklađena s postavljenim ciljevima i ishodima poučavanja i učenja jezika (Nanqui, 2000). Na primjer, ako se inojezičnom učeniku postavi zadatak da u suradnji sa učenikom kojemu je materinski hrvatski jezik slikovito prezentira sadržaj neke lektire na hrvatskom jeziku nakon što je prije toga pogledao film snimljen po istoimenoj priči na svom materinskom jeziku da sam zapiše svoja opažanja do kojih je došao, navedeno će poslužiti kao dobar način podizanja razine njegovih jezičnih znanja ali i povratna informacija učitelju za buduće zadatke.

Jedan od načina koji prezentira model kao uspješan da se učenika dodatno motivira je pisanje dnevnika, odnosno zapisivanje vlastitih opažanja (Tolnauer-Ackermann i sur., 2021). To podrazumijeva opisivanje sudjelovanja u rješavanju zadataka koji su pogodni za uvježbavanje leksika, gramatičkih struktura i tečnosti pisanog načina komunikacija i općenito izražavanja (Tolnauer-Ackermann i sur., 2021). Ako je na primjer učeniku dan zadatak koji je ujedno i sastavni dio nastave konkretnog jezika i praktičan, opisivanje situacija u kojima se

učenik našao tijekom učenja može se povezati izravno s ishodima učenja kao krajnjem cilju koji se treba postići (Tolnauer-Ackermann i sur., 2021). Stoga je od izuzetne važnosti da se na jednostavan način učenicima jasno naglasi koja su očekivanja i kriteriji vrednovanja (Tolnauer-Ackermann i sur., 2021).

U praksi su se pokazali dobrim razni načini aktivnosti i nastavnih materijala kada je u pitanju rad s inojezičnim učenicima, posebno kada su se koristile igre i vježbe oblikovane kao izborni sadržaj i uklopljene u pripremu i dodatnu nastavu u skladu s hrvatskim normama koje propisuju pravila provođenja takve vrste nastave (Bogdan i Lasić, 2014). Učitelj zapravo sam pri tome određuje hoće li takve metode i strategije koristiti u sklopu i tijekom obrade nastavnih jedinica ili nakon nastave (Bogdan i Lasić, 2014). U nastavku se navode neki primjeri načina aktivnosti i nastavnih materijala.

Dobrim alatom u nastavi s inojezičnim učenicima pokazali su se špageti listići. Naime, riječ je zadacima u kojima učenici moraju povezivati pojmove iz dva stupca, jedan s drugim (Bogdan i Lasić, 2014). Često se izrađuju tako da se u jednom stupcu navede riječ a u drugom slika, pa su učenici dužni povezati sliku sa riječi (Bogdan i Lasić, 2014). Moguće je izraditi i listiće sa dva stupca tako da se s lijeve strane navede brojeva riječ, a s desne broj napisan znamenkama (Bogdan i Lasić, 2014). Zapravo je moguće izraditi razne vrste listića putem kojih učenici povezuju riječi suprotnoga ili istoga značenja, dijelove rečenica i sl. Na primjer, može se napraviti listić u kojemu će se povezivati nazivi namirnica ili odjeće. Načelno je učitelj taj koji mora prilagoditi zadatke učeniku i uskladiti ih sa sadržajem koji se obrađuje (Bogdan i Lasić, 2014)

Jedna od najpoznatijih igara je igra *bingo*. Vrlo je dinamična ali istovremeno i jednostavna za izradu. Kroz igru učenici na zanimljiv način u kratkom vremenu mogu usvojiti veliki broj pojmova (Bogdan i Lasić, 2014). Učitelji ju mogu organizirati na više načina. Na primjer, može se igrati tako da najprije učitelj pročita određenu riječ koja je zadana, a učenik na svojoj kartici traži tu sliku te riječi ili obratno tako da učitelj prvo pokaže sliku a učenici na svojoj kartici traže odgovarajuću riječ koja opisuje sliku (Bogdan i Lasić, 2014). Može se provesti i tako da, na primjer, učitelj zada glavnu temu, a učenik smišlja pojmove vezane za temu i upisuje ih na kartice za izvlačenje (Bogdan i Lasić, 2014). Nakon toga, neke od njih se odabiru te ih učenik zatim upisuje na svoju karticu (Bogdan i Lasić, 2014). Ova igra je vrlo

uspješna za brzo i kvalitetno ponavljanje sadržaja, posebno kada je u pitanju učenje jezika jer se na primjer ponavljaju vrste riječi, način njihova pisanja i izgovaranja i sl.

Popularne su i igre na ploči kao na primjer igra Čovječe ne ljuti se gdje je cilj igre točno riješiti zadatke na poljima na koje je učenik stao i što prije doći do cilja (Bogdan i Lasić, 2014). Jednostavno ih je izraditi te se mogu ovisno o potrebi učenika prilagođavati nastavnom sadržaju koji se želi uvježbati s učenicima. Tako se na primjer polja mogu označiti abecednim redom na način da učitelj za svako slovo pripremi zadatak i daje ga učeniku kada svojom figurom stanje na određeno polje (Bogdan i Lasić, 2014). Igra se može napraviti tako da se na poljima nalaze slike predmeta, a zadatak je da učenik imenuje predmet ili na primjer nekakvu radnju na slici na kojoj se nalazi njegov pješak (Bogdan i Lasić, 2014). U slučajevima kada je učenik razvijenijih jezičnih sposobnosti, učitelj ga može pokušati motivirati tako da iskazuje rečenicom što je na slici ili kroz pitanja vezana uz sliku i slično (Bogdan i Lasić, 2014). Zadatci uz ove igre mogu se odnositi i na neki određeni predmet ili se kombinirati s više predmeta (Bogdan i Lasić, 2014). Na primjer, na predmetu matematike mogu se uvježbavati i nabrajati brojevi u nekom rasponu (na primjer od 1 do 10), navoditi prethodnik ili sljedbenik broju, nizati parni ne neparni brojevi i sl. (Bogdan i Lasić, 2014).

7. ZAKLJUČAK

Ovaj je rad pokazao da je uloga učitelja koji rade s inojezičnim učenikom ključna za kvalitetno provođenje programa nastave. Osim učitelja jednako je važna i uloga ostalih stručnih suradnika u školi. Svi oni trebaju pronaći najbolji pristup inojezičnom učeniku, shvatiti njegove potrebe, emocije, interese i provjeriti i ocijeniti razinu njegova poznavanja hrvatskoga jezika, ali i sadržaja ostalih nastavnih predmeta. Tek kada je taj korak učinjen može se prijeći na postavljanje ciljeva i obavljanje zadaća sukladno odredbama spomenutim u radu za poučavanje inojezičnih učenika. Navedeno uključuje i odabir tematskih jedinica te razradu strategije poučavanja inojezičnog učenika. Uloga je učitelja da prilagodi nastavu sukladno potrebama, dobi i predznanju učenika te se takva zadaća prije svega se ostvaruje kroz program pripreme nastave za inojezične učenike. Naposljetku, učitelji moraju voditi računa o načelima funkcionalno-komunikacijskoga sustava, okružju iz kojeg inojezični učenik dolazi njegovom jezičnom predznanju i razvojnoj dobi.

Ono što je, sukladno naslovu rada bilo među glavnim ciljevima ovoga rada, je utvrditi primjerenost školskih udžbenika za poučavanje inojezičnih učenika hrvatskoga jezika. Što je prema pilot istraživanju provedenom s učiteljima razredne nastave te prema analizi udžbenika utvrđeno, je da školski udžbenici za redovnu nastavnu uglavnom nisu primjereni i za poučavanje inojezičnih učenika. Točnije, pojedini zadaci iz udžbenika mogu se koristiti za poučavanje inojezičnih učenika, ovisno o njihovoj razini znanja hrvatskoga jezika, no većinom ih učitelji moraju prilagođavati. Nadalje, svi ispitanici naveli su kako inojezični učenici koje poučavaju nemaju prilagođene udžbenike te da sami moraju vršiti prilagodbe i pronalaziti dodatne materijale za rad. Analizom prilagodbe romana *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* došlo se do zaključka da iako se do razine znanja jezika B1 ne predviđa čitanje književnih djela, postoji sve veća zainteresiranost za takvim prilagodbama jer tada bi ih i inojezični učenici mogli čitati.

Rad je pokazao da se u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske već dugo vremena ukazuje na važnost da je od samog početka inojezične učenike potrebno uključiti u pripremnu nastavu koja bi se odvijala na hrvatskome jeziku te im omogućiti naposljetku i dopunsku nastavu kako bi naučili više. Pokazao je i da učenici uspješnije ovladavaju jezikom, odnosno imaju veću motivaciju za učenje, ako imaju hrabrosti sami započeti komunikaciju ili znaju zatražiti pomoć u slučaju da naiđu na zapreku u komunikaciji ili rješavanju problema. Također, jasno je kako je u tome ključno da su ovladali strategijama koje će im pomoći u rješavanju straha od jezika.

Sveobuhvatno sagledavajući koncept pripreme nastave kako je to u radu objašnjeno, može se vidjeti stroga utemeljenost na odgojno-obrazovnim ciljevima i jezično-komunikacijskim načelima posebno s aspekta Nacionalnoga okvirnog kurikulumu. Cijela je koncepcija zapravo osmišljena uz poštivanje raznih pristupa učenja, od holističkoga, komunikacijskog do humanističkog i funkcionalnog.

LITERATURA

1. Adaskou, K., Britten, D., Fahsi, B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*. 44/1, 3–10.
2. Basta S., Jelić Kolar M., Svoboda Arnautov N. i Škreblin S. (2020). Pogled u svijet 3: radni udžbenik za 3. razred osnovne škole. Profil Klett.
3. Bogdan, N. i Lasić, J. (2014). Pripremna i dopunska nastava na hrvatskome jeziku za inojezične učenike. *Lahor*. 2 (16), 206-218.
4. Bulić, M., Kralj, G., Križanić, L., i Lesandrić M. (2021). Priroda, društvo i ja 3: udžbenik iz prirode i društva za treći razred osnovne škole. Alfa.
5. Cvikić, L., Jelaska, Z. i Kanajet Šimić, L. (2010). Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskoga jezika. *Časopis za hrvatske studije*. 6 (1), 113-127.
6. Cvikić, L. (2012). Nejezični čimbenici ovladavanja inim jezikom. U Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (Ur.). Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku (str. 35-42.). Agencija za odgoj i obrazovanje.
7. Češi, M. (2012). Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. U Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (Ur.). Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku (str. 43-50.). Agencija za odgoj i obrazovanje.
8. Ćoso, Z. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatica et Slavica Iadertina*. 12/2 (12), 493-512.

9. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638.
10. Hržica, G. (2006). Kada je hrvatski pretežak i Hrvatima: Metodologija nastave hrvatskoga kao drugog jezika. *Govor*. 23 (2), 163-179.
11. Jelaska, Z. (2005). Hrvatski kao drugi i strani jezik. Hrvatska sveučilišna naklada.
12. Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*. 1 (3), 86-99.
13. Kaikkonen, P. (1997). Learning a culture and a foreign language at school — aspects of intercultural learning. *Language Learning Journal*.15, 47–51.
14. Klanjčić, M. i Ozorlić Dominić, R. (2009). Integrirano učenje sadržaja i jezika - mogućnosti primjene načela CLIL-a u nastavi stranog jezika. *Zbornik radova Centra za strane jezike*. 1, 89-95.
15. Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
16. Lasić, J. (2011). „Gostujuća“ kultura u jeziku „domaćinu“. *Časopis za hrvatske studije*. 1-2 (7), 377–388.
17. Markovac, J. i Vrgoč, D. (2021). *Matematika 2: Radni udžbenik iz matematike za drugi razred osnovne škole*. Alfa
18. McLeod, A. K. (2017). Service learning and community engagement for English classes. Preuzeto 06.06.2022. s: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_55_3_pg20-27.pdf
19. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti – Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Leykam International.

20. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Preuzeto 6.6.2022. s: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
21. Nanqui, L. M. (2000). Service Learning Project in ELT: Connecting Classroom Experiences to Community. *Linguistic Forum*. 2 (2), 12-18.
22. Odbor ministara Vijeća Europe. (2014). Preporuka o važnosti kompetencija na jeziku/jezicima školovanja za pravednost i kvalitetu u obrazovanju i za uspjeh u obrazovanju. Preuzeto 6.6.2022. s: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105
23. Odluka o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik, Narodne novine, 151/11 (2011).
24. Pasini, D. (2010). Kultura u nastavi hrvatskoga kao stranog jezika. *Časopis za hrvatske studije*. 6, 1–19.
25. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagojska istraživanja*. 2 (2), 209-233.
26. Previšić, V. (2013). Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu. Stručnoznanstveni skup Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu, 10. susret pedagoga Hrvatske, Zadar, 13.-16.10.2013.
27. Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika, Narodne novine, 15/13 (2013).
28. Thanasoulas, D. (2001). The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*. 3, 103–128.
29. Tolnauer-Ackermann, T., Skledar Matijević, A. i Jemrić Ostojić, I. (2021). Društveno korisno učenje u nastavi stranog jezika struke. *Politechnic & Design*. 9 (1), 1-8.

30. Vijeće Europe (n.d.). Languages of schooling. Preuzeto 6.6.2022. s:
<https://www.coe.int/en/web/language-policy/languages-of-schooling>
31. Vilke, M. (1991). Vaše dijete i jezik, materinski, drugi i strani. Školska knjiga.
32. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). Psihologija obrazovanja. IEP- -VERN.
33. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 133/2020 (2020)

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)