

Tamara Turza-Bogdan

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Odsjek u Čakovcu

Vesna Ciglar

Fakultet organizacije i informatike Varaždin

tamara.turza-bogdan@ufzg.hr

veciglar@foi.hr

NASTAVA HRVATSKOGA JEZIKA U VIŠEJEZIČNOJ SREDINI

Sažetak

Rad proizlazi iz dosadašnjih istraživanja usvajanja jezika učenika romske nacionalnosti u Međimurskoj županiji. Naime, pokazalo se da ti učenici zaostaju u svladavanju jezičnih kompetencija na nematerinskom (hrvatskom) jeziku što im znatno otežava praćenje nastave, socijalizaciju s ostalim učenicima te često uzrokuje odustajanje od školovanja. Zaostajanje u usvajanju hrvatskoga jezika uvjetovano je jezičnim i nejezičnim čimbenicima koji su međusobno povezani. U nizu dosadašnjih radova taj je problem promatran s aspekta učenika (Cvikić, Jelaska, Kuvač i sur.), a u ovom radu u istraživanje ćemo uključiti učitelje razredne nastave. Zanimalo nas je kako učitelji doživljavaju to stanje, koja su njihova očekivanja od učenika, kako organiziraju načine poučavanja, samoprocjena vlastitih kompetencija u radu s višejezičnim i jednojezičnim učenicima u istom razredu (horizontalna višejezičnost), stručna pomoć i podrška koje mogu koristiti. Na temelju dobivenih rezultata zaključuje se o posebnostima i teškoćama koje učitelji navode u svome radu te se promišlja o mogućnostima njihova otklanjanja.

Ključne riječi: nastava hrvatskoga jezika, višejezična sredina, kompetencije učitelja, višejezični razred.

Uvodna promišljanja

Na ovladavanje inim (drugi, trećim, vidi: Jelaska, 2005) jezikom djeluju lingvistički, psihološki, sociološki i edukacijski čimbenici. Te je čimbenike teško dijeliti i posebno opisivati u odgojno-obrazovnom procesu gdje su neprestano prisutni u svome prožimanju. Usvajanje hrvatskoga jezika kod učenika Roma u Međimurskoj županiji složen je proces. Prema izloženosti jeziku, s obzirom na mjesto stanovanja u seoskim naseljima, mogli bismo govoriti o spontanom usvajanju drugoga jezika u primarnoj sredini. Međutim, zbog zatvorenosti zajednice i življenja na rubnim dijelovima ili izvan seoskih naselja, to se usvajanje u predškolskome razdoblju pokazuje nedostatnim i vrlo manjkavim zbog toga što nema značajnije govorne interakcije s govornicima hrvatskoga jezika. Mogli bismo reći da djeca dolaze u osnovnu školu s nedostatnim pragmatičkim znanjem hrvatskoga jezika koje im otežava komunikaciju s okolinom i praćenje nastave. Tek u školi počinje ovladavanje jezikom koje uključuje formalno učenje hrvatskoga jezika (Medved Krajnović, 2010:5). Međutim, tu se postavlja pitanje možemo li takav oblik učenja jezika nazivati formalnim ukoliko ono nije postavljeno kao učenje stranoga jezika. Ili je moguće govoriti o ovladavanju inim jezikom u mješovitom kontekstu koji uključuje neformalno usvajanje i formalno učenje.

Uočava se još jedna specifičnost u usvajanju jezika. Naime, učenici Romi kojima hrvatski nije prvi jezik, u osnovnoj školi počinju s formalnim učenjem hrvatskoga jezika na jednak način kao i učenici kojima je hrvatski prvi jezik. Pretpostavlja se da su ovladali hrvatskim kao imanentnim jezikom kao i kod materinskih govornika. Dakle, niti prema vrsti okruženja nismo sigurni u koju bismo karakterističnu vrstu okruženja smjestili ovladavanje hrvatskim jezikom (Medved Krajnović, 2010:4-5). Na ovom se primjeru pokazuje kako je proces usvajanja i učenja jezika u okruženju isprepleten te je vrstu okruženja gotovo nemoguće razlučiti. Nažalost, još ne postoje sustavna istraživanja koja bi nam pokazala stupanj ovladanosti hrvatskim kao stranim jezikom u romskoj populaciji predškolske dobi. Podatci bi zasigurno pomogli osmišljavanju strategija i postupaka u daljem usvajanju hrvatskoga jezika na početku školovanja, prilikom dolaska u prvi razred.

Ovaj se problem zrcali u školskoj praksi: nedostatno i vremenski prekratko usvajanje hrvatskoga jezika u predškolskom razdoblju dovodi do lošeg uspjeha učenika, a posljedica toga je veliko zaostajanje u usvajanju hrvatskoga jezika (na svim jezičnim razinama) u odnosu na ostalu djecu te nemogućnost sudjelovanja u nastavnom procesu zbog nerazumijevanja jezika. Na završetku njihova školovanja pokazuje se nedostatno pragmatično služenje hrvatskim jezikom, a mogli bismo ga povezati i s podacima o vrlo malom broju učenika Roma koji završavaju osnovnu školu te završavaju školovanje. Svjesni smo da na navedene činjenice ne utječe samo jezik već i ostali socijalni uvjeti. Međutim, upravo zbog jezika možemo postaviti pitanje jednakosti/nejednakosti u dostupnosti njihova obrazovanja. Problem jednakosti/nejednakosti obrazovanja zrcalno se može postaviti i u odnosu na učenike kojima je hrvatski prvi jezik jer je pitanje koliko je njima dostupna primjerena razina obrazovanja u uvjetima u kojima razvidno postoji vrlo velika razlika u početnoj usvojenosti jezika između učenika u razrednim odjelima. O usvajanju hrvatskog kao stranoga jezika govori se u knjizi *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (ur. Jelaska, 2005). Mogućnosti usvajanja hrvatskoga kao stranog jezika predstavljene su u knjizi *Drugi jezik hrvatski, poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga* (ur. Cvikić, 2007). Problemima usvajanja jezika u višejezičnoj sredini bavio se i Tempus projekt u sklopu kojeg su nastale dvije knjige: *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi, putokazi i Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena* (ur. Pavličević-Franić i Kovačević, 2002). Istraživanja jezične kompetencije učenika Roma na različitim

stupnjevima obrazovanja obuhvaćala su neke segmente jezične kompetencije koja je utvrđivana na prigodnim uzorcima (Ciglar i Turza-Bogdan, 2006. i 2008).

Problem poučavanja višejezičnih govornika jednim je dijelom prisutan i kod nekih drugih nacionalnih manjina. Na primjer, govoreći o usvajanju hrvatskoga kod talijanskih govornika naglašavaju Benjak i Požgaj Hadži:

"Postavlja se također i pitanje kako uspješno poučavati hrvatski jezik ako se ne ispuni zahtjev zapisan u Programu: 'Strukturalna i sadržajna složenost jezičnih poruka kojima su izloženi učenici osnovne škole mora biti primjerena zatečenoj razini njihovih jezično-komunikacijskih sposobnosti' (NPP OŠ: 25)." (Benjak i Požgaj Hadži, 2010: 14)

Programske odrednice ne pretpostavljaju i ne uvažavaju razlike uvjetovane ovom vrstom višejezičnosti. Naime, ne postoji posebni nastavni plan i program koji bi propisao ciljeve, obrazovna postignuća, ključne pojmove i strategije u usvajanju hrvatskoga kao stranoga jezika s učenicima romske nacionalnosti.

Psiholingvističke spoznaje o načinima i modelima usvajanja inog jezika čije se osnove mogu naći u suvremenim teorijama učenja slažu se da je "ovladavanje inim jezikom zapravo usvajanje složene kognitivne vještine... a ovladavanje vještinama niže razine zapravo je preduvjet za ovladavanje vještinama više razine..." (Medved Krajnović, 2010:62). Vježba i uporaba jezika dovode do njegove automatizacije. Time se bave različite teorije sposobnosti jezične obrade (usp. Clashen, Meisel, Piennemann, Mac Whinney, Bates). Navedene teorije dovode do uvažavanja uloge dobi u ovladavanju jezikom (isto, 66). Uloga dobi i hipoteza o postojanju kritičnoga razdoblja dovele su do razvoja proučavanja usvajanja staranog jezika u osnovnim školama (Vilke, 1993). Kod nas su se tim pitanjima prvenstveno bavile Vilke, Vrhovac i Mihaljević Djigunović. Istraživanja se odnose na usvajanje engleskog ili francuskog jezika, no rezultati su pomogli u osmišljavanju novih istraživanja i strategija usvajanja stranih jezika. Iako je pretpostavka o postojanju kritičnoga razdoblja naišla na različita kritička tumačenja (Singleton, 2003; Mihaljević Djigunović, 2006), pokazalo se da postoji osjetljivo razdoblje za usvajanje stranoga jezika koje se može objasniti psihološkim i neurološkim čimbenicima koji nisu nužno vezani samo za jezik. Na tome je vezana i pretpostavka:

"... da bi hipotezu osjetljivoga razdoblja za usvajanje jezika trebalo shvatiti upravo s gledišta implicitno-eksplicitne dihotomije: negdje između ranoga djetinjstva i puberteta djeca postupno gube sposobnost ovladavanja jezikom samo putem implicitnih mehanizama (DeKeyser, 2000), odnosno urođena jezična obrada zamjenjuje se općim kognitivnim sposobnostima (Skehan, 1998). S obzirom na to da je mnoge oblike jezičnoga znanja teško naučiti eksplicitnim putem (DeKeyser, 2003: 331-34) djeca, u konačnici, ovladaju inim jezikom bolje od odraslih. Upravo navedeno jest i srž tzv. **'manje je više' pretpostavke** (engl. *'less is more' hypothesis*) E. Newport (1990), koja tvrdi da u slučaju ranoga, prirodnoga ovladavanja inim jezikom ulaganje svjesnoga i kognitivnoga truda dovodi do boljega uspjeha. Međutim, u uvjetima ograničenoga vremena i potrebe strukturiranog učenja (dakle, u školskim uvjetima) odrasli i starija djeca uče brže zbog svojih eksplicitnih analitičkih sposobnosti." (Medved Krajnović, 2010:71)

Istraživanje

Prema podacima Međimurske županije, 1990/91. godine upisano je 463 učenika romske nacionalnosti u međimurske osnovne škole što je činilo 3,5% ukupno upisane populacije

osnovnoškolskih učenika. Školske godine 2001/02. upisano je 916 učenika što je činilo 7,9% ukupne osnovnoškolske populacije, a 2009/10. upisano je 1475 učenika što je činilo 13,8% ukupne osnovnoškolske populacije (izvor: materijali Ureda državne uprave u Međimurskoj županiji, Služba za društvene djelatnosti, 2010.).

Iz ovih je podataka razvidno da u Međimurskoj županiji postoji rast udjela učenika Roma u osnovnoškolskoj populaciji. Postoji trend rasta upisa učenika u srednju školu, no s obzirom na broj upisanih učenika to je još uvijek vrlo malen udio. Primjerice, školske godine 2009/10. od 47 učenika Roma koji su završili osnovnu školu, njih 83% je upisalo srednju školu. To je mali broj u odnosu na broj Roma koji su upisali prvi razred osam godina ranije (916 učenika) te pokazuje da velik broj učenika odustaje od školovanja.

Razredni su odjeli u školama koje pohađaju učenici romske nacionalnosti sastavljeni dvojako: kao odjeli s romskim učenicima i kao odjeli s hrvatskim i romskim učenicima. Sastavljanje odjela na dvojaki način uvjetovano je kriterijem broja učenika prvih razreda u pojedinim sredinama i podložno je promjenama tijekom školskih godina.

Sva se dosadašnja istraživanja ovladavanja inim jezikom slažu u tome da je utjecaj formalnog obrazovanja važan u procesu učenja i ovladavanja. Navedena istraživanja provedena u Hrvatskoj upravo kao svoju krajnju svrhu imaju poboljšanje obrazovne prakse zbog uspješnijeg svladavanja inog jezika. U ostvarenju te svrhe važni su oni koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu: učenici i učitelji. Učitelji kao izvoditelji odgojno-obrazovnog procesa trebaju posjedovati znanstveno znanje, znanje o sadržaju učenja, znanje o poučavanju, metodičko znanje i kompetencije (Bežen, 2008: 21-24). Zanimalo nas je kakve su kompetencije učitelja o načinima poučavanja hrvatskoga kao stranog jezika budući da o tome ne uče na učiteljskim fakultetima pa je to znanje koje moraju steći samoobrazovanjem (Jelaska, 2002).

Cilj istraživanja bila je samoprocjena učitelja o vlastitim kompetencijama za organizaciju nastave u višejezičnim razrednim odjelima. Postavili smo si istraživačka pitanja: Kako učitelji razredne nastave razmišljaju o organizaciji nastave hrvatskoga jezika s obzirom na višejezičnost učenika, što doživljavaju u svome radu kao prepreku?

Ispitivanje je provedeno u osam osnovnih škola Međimurske županije koje, u znatnijem udjelu pohađaju učenici Romi. Ispitana su 82 učitelja razredne nastave koji rade ili su dulje vrijeme radili kao učitelji u razrednim odjelima s učenicima Romima, dakle učitelji za koje se pretpostavlja da imaju iskustva relevantna za ovo ispitivanje. Trideset od njih u ovoj školskoj godini radi u razrednim odjelima u kojima su samo učenici Romi, a ostali su u višejezičnim razrednim odjelima.

Za prikupljanje podataka korišten je niz tvrdnji s pridruženom numeričkom skalom od pet definiranih kategorija:

Stupnjevi na skali:

1 – *nikako se ne slažem; uopće nije karakteristično za mene...*

2 – *uglavnom se ne slažem; rijetko kad se tako ponašam...*

3 – *nisam ni za, ni protiv, polovično se slažem; ponašam se tako ali nije mi posebno izražena karakteristika...*

4 – *uglavnom se slažem; često se tako ponašam...*

5 – *u potpunosti se slažem; u pravilu se tako ponašam...*

Tvrdnje su se odnosile na širi kontekst iskustva nastavnika koji rade s učenicima Romima. U

odabiru tvrdnji pazilo se da pokrivaju i pozitivne aspekte kako se ne bi djelovalo na stavove ispitanika.

U statističkoj obradi podataka korištena je deskriptivna analiza. Izračunata je prosječna skalna vrijednost za svaku tvrdnju te je izražena aritmetičkom sredinom. Podatci su obrađivani posebno za skupinu ispitanika (učitelja razredne nastave) koji rade u višejezičnim razrednim odjelima (N = 50) i onih koji rade u odjelima koje pohađaju samo učenici Romi (N = 30) ta zajednički rezultat (N = 80).

Pokazalo se da su razlike u prosječnim skalnim vrijednostima za većinu tvrdnji zanemarive, no ovdje ipak donosimo potpune rezultate u svim tvrdnjama. U intrerpretaciji rezultata naglašena je veća razlika u odnosu na različite skupine.

Interpretacija rezultata

Tablica 1. Podatci uz tvrdnju 1

Tvrdnja broj	Sadržaj tvrdnje	Svrha - što ispituje	Prosječna skalna vrijednost			
			R i H	R	Z	
1	Raditi u razredu s učenicima Romima isto je kao i raditi u bilo kojem drugom razredu.	percepcija rada u razrednom odjelu s učenicima Romima	1,6	1,6	1,6	
	Distribucija odgovora po stupnjevima na skali (N)	Stupnjevi na skali				
		1	2	3	4	5
		52	15	11	2	2

*Legenda: RiH: rezultat učitelja iz mješovitih odjela; R: rezultat učitelja iz romskih odjela; Z: zajednički rezultat svih učitelja iz uzorka

Iz prosječne skalne vrijednosti koja iznosi 1,6 od mogućih 5 stupnja razvidno je da više od polovice ispitanika smatra da nije jednako raditi u odjelu s učenicima Romima i u ostalim odjelima. Dakle, samo postojanje razlike već implicira nužnost drukčijeg pristupa poučavanju, bez obzira na jezični ili neki drugi segment nastave (odgojni ili psihološki).

Tablica 2. Podatci uz tvrdnju 2

Tvrdnja broj	Sadržaj tvrdnje	Svrha – što ispituje			Prosječna skalna vrijednost		
					R i H	R	Z
2	Znanje većine učenika Roma ne bi se smjelo ocjenjivati jednako kao i znanje učenika kojima je hrvatski materinski jezik.	mišljenje o primjerenosti kriterija ocjenjivanja za učenike Rome			3,1	3,6	3,3
	Distribucija odgovora po stupnjevima na skali (N)	Stupnjevi na skali					
		1	2	3	4	5	
		5	16	23	26	12	

*Legenda: RiH: rezultat učitelja iz mješovitih odjela; R: rezultat učitelja iz romskih odjela; Z: zajednički rezultat svih učitelja iz uzorka

S obzirom na prosječnu skalnu vrijednost od 3,3 zaključujemo da kod ispitanih učitelja

prevladava mišljenje o nužnosti postojanja različitih kriterija u ocjenjivanju znanja u odnosu na različiti materinski jezik. Ovaj podatak upućuje na složenost problema u području ocjenjivanja koje je već dovoljno slojevito zbog svoje važnosti u vrednovanju znanja te različitih objektivnih i subjektivnih čimbenika koji utječu na njega. Pitanje se odnosilo na znanje u širem smislu, prema kategorijama Bloomove taksonomije (Pastuović, 1999:534), a ne samo na znanje hrvatskoga jezika. Mišljenje o nužnosti postojanja različitih kriterija nešto je izraženije kod učitelja koji rade samo s Romima od mišljenja onih koji rade u mješovitim odjelima. Jedno je od mogućih objašnjenja da se u mješovite odjele usmjerava učenike Rome koji pri upisu imaju bolje znanje hrvatskog jezika pa su njihova postignuća tijekom obrazovanja sličnija i mogu se na njih primjenjivati isti kriteriji ocjenjivanja. Tablica 2 pokazuje veliki udio ispitanika koji o tome nemaju jasno mišljenje. Kako oni ocjenjuju, kakav je njihov stav u vezi aktivnosti koje gotovo svakodnevno obavljaju, kako u praksi rješavaju tu nedoumicu?

Tablica 3. Podatci uz tvrdnju 3

Tvrdnja broj	Sadržaj tvrdnje	Svrha - što ispituje	Prosječna skalna vrijednost			
			R i H	R	Z	
3	Razlike u jezičnim kompetencijama učenika u razredu ne utječu na moj odabir nastavnih metoda.	prilagođavaju li se nastavne metode razlikama u stupnju usvojenosti jezika	2,4	2,5	2,5	
	Distribucija odgovora po stupnjevima na skali (N)	Stupnjevi na skali				
		1	2	3	4	5
		15	34	17	13	3

*Legenda: RiH: rezultat učitelja iz mješovitih odjela; R: rezultat učitelja iz romskih odjela; Z: zajednički rezultat svih učitelja iz uzorka

Ovoj je tvrdnji većina ispitanika pridružila stupanjeve na skali 1 i 2 koji govore da se ne slažu s njenim sadržajem. To znači da veliki broj naših ispitanika bira drugačije metode prilikom poučavanja, a taj je izbor uvjetovan razlikama u jezičnim kompetencijama učenika. Pritom nema veće razlike između učitelja koji rade u romskim i onih koji rade u mješovitim odjelima. U daljem bi istraživanju bilo uputno usmjeriti pozornost na saznavanje o konkretnim metodama koje se upotrebljavaju u nastavi s višejezičnim govornicima. Možemo to povezati s odrednicom koju smo naveli u uvodnim promišljanjima: o zatečenoj razini jezično-komunikacijskih sposobnosti učenika na kojima se mora graditi nastava jezika. Nigdje nije određeno koje je zatečena razina jezičnih kompetencija u višejezičnih govornika koja se može smatrati dostatnom niti kojim će se metodama ona razvijati. Da je upravo ovo izvor problema za učitelje, pokazuju odgovori koje smo dobili u sljedećoj tvrdnji.

Tablica 4. Podatci uz tvrdnju 4

Tvrdnja broj	Sadržaj tvrdnje	Svrha - što ispituje	Prosječna skalna vrijednost		
			R i H	R	Z
4	Imam probleme pri osmišljavanju nastavnog procesa za učenike u višejezičnim odjelima	doživljaj kompetentnosti učitelja za kreiranje nastave primjerene učenicima s	2,9	2,8	2,9

		različitim stupnjem usvojenosti jezika					
	Distribucija odgovora po stupnjevima na skali (N)	Stupnjevi na skali					
		1	2	3	4	5	
		16	11	31	16	8	

*Legenda: RiH: rezultat učitelja iz mješovitih odjela; R: rezultat učitelja iz romskih odjela; Z: zajednički rezultat svih učitelja iz uzorka

Prosječna skalna vrijednost za ovu tvrdnju je 2,9, a distribucija odgovora po stupnjevima na skali pokazuje da su se ispitanici prema odgovorima na ovu tvrdnju prilično uravnoteženo rasporedili. Najveći je broj njih neodlučan (stupanj 3 na skali), a omjer onih ispod i iznad tog stupnja je 27:24. Povežemo li to s podacima prikupljenim kod treće tvrdnje, možemo zaključiti da učitelji odabiru nastavne metode primjerene za rad u višejezičnim razrednim odjelima no imaju probleme pri osmišljavanju nastavnog procesa u tim uvjetima. Na prvi pogled ovo može izgledati neusklađeno. No činjenica je da je učitelju moguće samostalno birati i kreirati nastavne metode, ali ne i nastavne sadržaje koje mora realizirati. Ti sadržaji su često u raskoraku s iskustvima i jezično-komunikacijskim sposobnostima koje učenici imaju, pa pretpostavljamo da je to izvor problema.

Tablica 5. Podatci uz tvrdnju 5

Tvrdnja broj	Sadržaj tvrdnje	Svrha - što ispituje	Prosječna skalna vrijednost			
			R i H	R	Z	
5	Bez obzira na razlike u jezičnim kompetencijama učenika u razredu, nastavni plan i program realiziram kako je predviđeno.	realizira li se NPP-a s obzirom da postoje razlike u jezičnim kompetencijama	3,9	3,7	3,8	
	Distribucija odgovora po stupnjevima na skali (N)	Stupnjevi na skali				
		1	2	3	4	5
		0	13	8	40	21

*Legenda: RiH: rezultat učitelja iz mješovitih odjela; R: rezultat učitelja iz romskih odjela; Z: zajednički rezultat svih učitelja iz uzorka

Prosječna je skalna vrijednost odgovora na ovo pitanje među najvišim vrijednostima u ovom istraživanju. Iznosi 3,8 od mogućih 5. Taj bi podatak mogli smatrati pozitivnim jer govori da se, bez obzira na relevantne razlike u jezičnim kompetencijama, ono što je propisano nastavnim planom i programom realizira kako je predviđeno. No tek bi mjerenje rezultata koje postižu učenici pokazalo radi li se o formalnoj ili stvarnoj realizaciji sadržaja propisanih nastavnim planom i programom. Postavlja se pitanje kako je moguće uz posebnosti koje se spominju u ovom istraživanju u potpunosti realizirati nastavni plan i program koji ne propisuje mogućnosti poučavanja hrvatskog kao stranoga jezika (Nastavni plan i program, 2006.).

Tablica 6. Podatci uz tvrdnju 6

Tvrdnja broj	Sadržaj tvrdnje	Svrha - što ispituje	Prosječna skalna vrijednost			
			R i H	R	Z	
6	U svojim kriterijima ocjenjivanja vodim računa o mogućnostima usvajanja znanja koje učenici imaju s obzirom na svoje jezične kompetencije.	prilagođavaju li se kriteriji ocjenjivanja jezičnim kompetencijama učenika	4,1	4,0	4,0	
	Distribucija odgovora po stupnjevima na skali (N)	Stupnjevi na skali				
		1	2	3	4	5
		0	5	10	44	33

*Legenda: RiH: rezultat učitelja iz mješovitih odjela; R: rezultat učitelja iz romskih odjela; Z: zajednički rezultat svih učitelja iz uzorka

Prosječna je skalna vrijednost za ovu tvrdnju 4. Distribucija odgovora još bolje ilustrira ponašanje učitelja u kontekstu ove tvrdnje: čak 67 od 82 ispitanika odabralo je najviše stupnjeve na skali (4 i 5), a nijedan ispitanik stupanj 1. Iz ovih je podataka razvidno da učitelji u pravilu prilagođavaju kriterije ocjenjivanja jezičnim kompetencijama učenika. To se, s obzirom na situaciju, može razumijeti, ali može se postaviti pitanje opravdanosti tih kriterija u odnosu na one koje sustav propisuje. Mogu li se i na koji način učenici koji su ocjenjivani drukčijim kriterijima, nakon osnovnoškolskog školovanja uspješno uklopiti u sustav srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja? S druge se pak strane pitamo kakva bi bila slika da se te posebnosti ne uvažavaju, da nema te osjetljivosti i da se primjenjuju jednaki, propisani kriteriji? Očito je ovo područje u kojem su učitelji ostavljeni da se sami snalaze i nose s problemom jer sustav je kriterije manje više jasno propisao ne propitujući ih u odnosu na relevantne kriterije koji određuju ono što mjere. Podatci vezani uz ovu tvrdnju usporedivi su s podacima vezanim i uz tvrdnju broj 2. Bez obzira na to je li takav odnos prema kriterijima prihvatljiv, on ukazuje na nužnost da se u rješavanje tih problema uključe institucije nadležne za to područje te pomognu učiteljima u njihovom djelovanju.

Tablica 7. Podatci uz tvrdnju 7

Tvrdnja broj	Sadržaj tvrdnje	Svrha - što ispituje	Prosječna skalna vrijednost			
			R i H	R	Z	
7	U organizaciji obrazovnog sustava ima dovoljno „manevarskog prostora” za uvažavanje jezičnih posebnosti učenika Roma.	postoje li mogućnosti za uvažavanje jezične kompetencije učenika u organizaciji nastavnog procesa	2,6	2,3	2,5	
	Distribucija odgovora po stupnjevima na skali (N)	Stupnjevi na skali				
		1	2	3	4	5
		20	19	27	12	4

*Legenda: RiH: rezultat učitelja iz mješovitih odjela; R: rezultat učitelja iz romskih odjela; Z: zajednički rezultat svih učitelja iz uzorka

Iz prosječne je skalne vrijednosti za ovu tvrdnju (2,5) razvidno da učitelji ne vide puno mogućnosti za uvažavanje jezičnih kompetencija učenika u cjelokupnom nastavnom procesu. Nešto je više to izraženo u odgovorima učitelja koji rade u romskim odjelima, no ta razlika nije značajna. Usporedimo li podatke ove tvrdnje s odgovorima na petu tvrdnju (o realizaciji nastavnog plana i programa), možemo zamijetiti neusuglašenost – je li moguće nastavni plan i program realizirati u potpunosti iako nema puno mogućnosti (ili ih nastavnici možda ne prepoznaju!) za uvažavanje jezičnih posebnosti učenika u nastavnom procesu, osobito u kontekstu okruženja u kojem je provođeno ispitivanje. Ponovo to možemo povezati s prijašnjom sumnjom o načinu realizacije postojećeg nastavnog plana i programa.

Tablica 8. Podatci uz tvrdnju 8

Tvrdnja broj	Sadržaj tvrdnje	Svrha - što ispituje	Prosječna skalna vrijednost			
			R i H	R	Z	
8	Imam dojam da nas nastavnici koji ne rade s učenicima Romima ne cijene osobito.	doživljaj vrednovanja unutar profesije	3,5	3,9	3,6	
	Distribucija odgovora po stupnjevima na skali (N)	Stupnjevi na skali				
		1	2	3	4	5
		14	6	9	19	34

*Legenda: RiH: rezultat učitelja iz mješovitih odjela; R: rezultat učitelja iz romskih odjela; Z: zajednički rezultat svih učitelja iz uzorka

Prema prosječnoj skalnoj vrijednosti 3,6 od mogućih 5 vidljivo je da se učitelji koji rade s učenicima Romima ne osjećaju cijenjeno unutar profesije. Taj je dojam kod učitelja koji rade u romskim odjelima još izraženiji. Kao da učitelji koji ne rade u takvim uvjetima ne prepoznaju i/ili ne vrednuju posebnost toga rada. Tako se, uz povećane zahtjeve, napore te mentalne konflikte koje doživljavaju vezano uz odgovornosti koje preuzimaju donoseći određene odluke vidljive iz prezentiranih podataka istraživanja, vezuje i doživljaj da njihovi naponi nisu prepoznati čak niti unutar struke. U tim je okolnostima teško održavati motivaciju za rad pa nastavnici često, ako imaju prilike, odlaze iz takvih uvjeta rada. No, bilo bi nekorektno ne spomenuti i jedan broj nastavnika koji prihvaćaju taj izazov i zdušno se posvećuju radu tim uvjetima.

Zaključak

Odgovori učitelja, prikupljeni izjašnjavanjem o formuliranim tvrdnjama na skali od pet stupnjeva, naznačili su probleme vezane uz to kako učitelji doživljavaju rad s učenicima Romima kojima hrvatski nije materinski jezik. Pokazalo se da za njih rad u romskim i ostalim razrednim odjelima nikako nije jednak. Postoje problemi u kreiranju nastave zbog različitog stupnja usvojenosti jezik. Različite jezične kompetencije nameću im pronalaženje i odabir specifičnih nastavnih metoda, odluke o kriterijima ocjenjivanja, traženje prostora unutar zadanog sustava u kojem bi mogli uvažiti te

posebnosti. Razvidno je da jezična kompetencija utječe na organizaciju nastavnog procesa, a učitelji razredne nastave na vrlo različite načine uvažavaju činjenicu da rade s višejezičnim učenicima i razrednim odjelima. To ukazuje na njihovo prepoznavanje i življenje problema koje imaju učenici te potrebu da to uvažavaju i time pomognu. U postojećim uvjetima jako im je teško posvećivati pozornost jezičnom razvoju učenika što je zapravo jedan od ključeva rješavanja problema obrazovanja učenika Roma u Međimurskoj županiji. U tom području puno dvojbi bi trebalo riješiti djelovanjem institucija sustava. Iako je, prema odgovorima učiteljima, nastavni plan i program uglavnom realiziran, ta bi se tvrdnja morala podvrgnuti posebnoj i detaljnijoj analizi koja prelazi okvir ovoga rada.

Buduća bi istraživanja trebala obuhvatiti prije svega učiteljsko (pre)poznavanje strategija učenja jezika i mogućnosti njihove primjene (Dörnyei i Skehan, 2003), ali i opće kompetencije koje imaju za rad u ovako posebnim uvjetima. Postavlja se i pitanje jezične socijalizacije, društvenog konteksta u kojem se jezik ostvaruje, te njihov utjecaj na ovladavanje hrvatskim jezikom kod učenika Roma. Vrlo je važan i problem usvojenosti materinskog jezika, bajaškog romskog, jer je poznato da na ovladavanje inim jezikom značajan utjecaj ima ovladanost prvim jezikom (Medved Krajnović, 73). Osim toga, kod nas još nisu napravljena sustavna istraživanja razine očuvanosti bajaškog jezika te razine ovladanosti tim jezikom kod mlađih, ali i starijih govornika.

U Međimurskoj županiji potrebno je što ranije djecu uključiti u predškolski program i povećati izloženost hrvatskome jeziku. Osobito na ciljanim područjima bilo bi važno uključivati u program predškolskog odgoja i sadržaje na bajaškom jeziku i one vezane uz život Roma. U školi bi za rješavanje problema obrazovanja Roma u Međimurskoj županiji poučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika moralo postati nova paradigma. Za poučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika nužne su specifične primjerene kompetencije učitelja koje bi trebalo poučavati i usvajati tijekom školovanja za poziv, ali i u obliku stalnog stručnog usavršavanja. Saznanja iz prakse govore da postoji veliki broj učitelja koji vrlo uspješno rade u razrednim odjelima s višejezičnim učenicima i tu bi pozitivnu praksu svakako trebalo puno više koristiti u vidu diseminacije znanja i iskustva. Jednako bi tako bilo važno da sustav, struka, a i šira javnost prepoznaju i uvažavaju rad učitelja koji rade taj posao.

Literatura:

1. Benjak, M. I Požgaj Hadži, V. (2010); Od statutarnih odredbi do nastavne prakse, u: Pavličević-Franić, D. I Bežen, A. (ur.). Društvo i jezik – višejezičnost i višekulturalnost. Zagreb: Učiteljski fakultet I ECNSI. (str. 11-24).
2. Bežen, A. (2008); Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Profil.
3. Cvikić, L. (ur.) (2007); Drugi jezik hrvatski. Profil: Zagreb.
4. Dörnyei, Z. i Skehan, P. (2003); Individual Differences in Second Language Learning, u: Doughty, C. J. i Long, M. H. (ur.), The Handbook of Second Language Acquisition. (str. 589-630).
5. Jelaska, Z. (2002); Analiza programa nastave hrvatskoga jezika na višim pedagoškim školama, u: Pavličević-Franić, D. i Kovačević, M. Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I. Jastrebarsko: Naklada Slap, (str. 48-52).
6. Jelaska, Z. (ur) (2005); Hrvatski kao drugi i strani jezik. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
7. Kovačević, M. i Pavličević-Franić, D. (ur.) (2002). Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Kovačević, M. i Pavličević-Franić, D. (ur.) (2003). Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Medved Krajnović, M. (2010); Od jednojezičnosti do višejezičnosti, Zagreb: Leykam internacional.
10. Mihaljević Djigunović, J. (2006); Role of Affective factors in the Development of Productive Skills, u: Nikolov, M. i Horvath, J. (ur.), Empirical Studies in English Applied Linguistics. (str. 9 – 23).
11. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006); Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
12. Pastuović, N. (1999); Edukologija. Zagreb: Znamen.
13. Singleton, D. (2003); Critical Period of general Age Factor(s)?, u: Garcia Mayo, M. P., Garcia Lecumberri, M. L. (ur.), Age and the Acquisition of English as a Foreign Language.
14. Turza Bogdan, T. i Ciglar, V. (2006). Jezik – jedna od prepreka u učenju/obrazovanju Roma. u: I. Vodopija (ur). Dijete i jezik danas, zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku i Učiteljski fakultet Osijek.(str. 59-71).
15. Turza-Bogdan, T. i Ciglar, V. (2008); Utjecaj višejezičnosti na recepciju umjetničkoga teksta. U: Konferencijski zbornik Prvi specijalizirani znanstveni skup: Rano učenje hrvatskoga jezika (RUHJ-1). Šimović, V., Bežen, A., Pavličević-Franić, D. (ur.). Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. (str. 182-193)
16. Vilke, M. I Vrhovac, Y. ((1993); Children and Foreign Languages I, Zagreb: Filozofski fakultet.

TEACHING CROATIAN IN A MULTI-LINGUAL ENVIRONMENT

Summary

This paper is the result of research that has been carried out into the process of language acquisition of students of Roma nationality in Medjimurje county. It has been indicated that these students lag behind in mastering linguistic competences in non-mother (Croatian) tongues which significantly aggravates their participation in the educational process, socializing with other pupils and frequently causes early school leaving. Lagging behind in Croatian language acquisition is caused by linguistic and non-linguistic factors which are closely interwoven. In numerous recent papers this problem has been presented from student's point of view (Cvikić, Jelaska, Kuvač et al.), while this paper presents the result of research in which primary school teachers participated. Our aim in this research was to find out how teachers perceive this situation, what their expectations are, how they organize the teaching process, self-evaluation of their own competences in working with multilingual and monolingual students in the same class (horizontal multilingual environment), expert help and support they can use. Based on the obtained results conclusions are drawn on peculiarities and difficulties which teachers deal with in their work, and the possibilities of resolving these problems are considered in this paper.

Key words: Croatian language teaching, multi-lingual environment, teachers competences, multilingual class