

Jezične kompetencije učenika u hrvatskoj nastavi u inozemstvu

Izvorni znanstveni članak
UDK: 371.3:811.163.42
Primljeno: 14. 10. 2011.



Prof. dr. sc. Dunja
Pavličević-Franić¹

dunja.pavlicevic-franic@ufzg.hr



Doc. dr. sc. Tamara
Gazdić-Alerić²

tamara.gazdic-aleric@ufzg.hr



Mr. Katarina
Aladrović Slovaček³

katarina.aladrovic@ufzg.hr

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

¹ Dunja Pavličević-Franić, redovita je profesorica na Katedri za hrvatski jezik i književnost. Nositeljica kolegija Hrvatski standardni jezik, Komunikacijska gramatika i Jezično izražavanje. Autorica je triju udžbenika te petnaest knjiga i priručnika iz područja primijenjene lingvistike i lingvodidaktike. Posebice se bavi višejezičnošću i komunikacijskom gramatikom u ranojezičnome diskursu.

² Tamara Gazdić-Alerić diplomirala je na Filozofskome fakultetu i na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu. Doktorirala je iz područja humanističkih znanosti, grane lingvistike. Docentica je na Katedri za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu te sudjeluje u radu projekta Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome diskursu hrvatskoga jezika. Izlagala je na brojnim međunarodnim znanstvenim skupovima, održala je više javnih predavanja, objavila je znanstvene i stručne radove iz jezikoslovlja u zemlji i inozemstvu.

³ Katarina Aladrović Slovaček zaposlena je kao znanstvena novakinja na Katedri za hrvatski jezik, književnost, scensku i medijsku kulturu. U svome znanstvenom djelovanju bavi se primijenjenom lingvistikom te osobito razvojem komunikacijske kompetencije u ranome učenju i poučavanju hrvatskoga jezika. Objavila je petnaestak znanstvenih radova u domaćim i inozemnim publikacijama te dva poglavlja u knjizi.

Sažetak

Tijekom projekta *Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome diskursu hrvatskoga jezika* (Učiteljski fakultet, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006. – 2010.) provedeno je istraživanje o ovladanosti hrvatskim kao drugim jezikom u djece hrvatskih iseljenika u Njemačkoj (Baden-Württemberg). Ispitanicima koji pohađaju hrvatsku nastavu u inozemstvu, hrvatski je jezik bio jedini ili jedan od dva idioma u ranome djetinjstvu, dok im je polaskom u vrtić ili školu, odnosno izlaskom iz uže obiteljske sredine, njemački jezik postao primarno sredstvo sporazumijevanja. Tako je hrvatski postao drugi jezik (J2), iako većina ispitanika to negira.

Istraživanjem se željelo ispitati zadovoljstvo ispitanika hrvatskom nastavom u inozemstvu te koji su najvažniji razlozi njezina pohađanja. Također se željelo istražiti u kakvu su odnosu samoprocjena znanja hrvatskoga jezika učenika i njihova jezična kompetencija na različitim jezičnim razinama. Osobita je pažnja posvećena istraživanju razlika u jezičnoj kompetenciji učenika na leksičkoj, sintaktičkoj i tekstnoj razini, odnosno istraživanju međuodnosa jezičnoga unosa i ovladanosti hrvatskim jezikom kao J2. Na uzorku ispitanika (N = 100) istražena je i korelacija između godina učenja jezika i stupnja usvojenosti hrvatskoga jezika kao drugoga.

U istraživanju su kao instrumenti ispitivanja korišteni upitnik o zadovoljstvu učenika, test jezične kompetencije na hrvatskome jeziku i pedagoško promatranje. Podaci su analizirani i obrađeni u SPSS programu za statistiku. Hi-kvadrat testom utvrđeno je postoji li statistički značajna razlika u točnosti imenovanja pojmova i njihova uklapanja u rečenice, dok je analizom varijance utvrđeno postoji li statistički značajna razlika u rezultatima tekstne kompetencije s obzirom na godine učenja hrvatskoga jezika. Pearsonov koeficijent korelacije pokazao je povezanost između godina učenja hrvatskoga jezika i samoprocjene znanja, a Poinbiserijalni koeficijent povezanost godina učenja i rezultata leksičke kompetencije te rezultata na razini sintaktičke kompetencije.

Istraživanje je pokazalo da su ispitanici zadovoljni hrvatskom nastavom u inozemstvu te da im je hrvatski jezik potreban kako bi se sporazumijevali u različitim situacijama koje iziskuju znanje hrvatskoga jezika. Ispitanici su u većini imali visoko mišljenje o svome znanju što nije u skladu s rezultatima testa kojim se ispitivala njihova jezična kompetencija na različitim jezičnim razinama.

Pokazalo se da su ispitanici najuspješniji na leksičkoj razini, da su nešto manje uspješni na sintaktičkoj razini, a da su na testu jezične kompetencije na tekstnoj razini, uporabi jezičnoga znanja na razini višoj od razine rečenice, postigli najlošije rezultate, što je na početku istraživanja i pretpostavljeno.

Rezultati istraživanja također pokazuju da na postavljenu zavisnu varijablu (razvoj komunikacijske kompetencije na leksičkoj, sintaktičkoj i tekstnoj razini) utječe nezavisna varijabla (godine učenja hrvatskoga jezika) jer ispitanici koji duže uče hrvatski jezik pokazuju i statistički značajno bolje rezultate na testu jezične kompetencije na leksičkoj i tekstnoj razini.

Podaci dobiveni istraživanjem poslužit će za analizu nastave hrvatskoga jezika kao drugoga u inozemstvu, te za usporedbu procesa ovladavanja hrvatskim standardnim jezikom kao J2 u inozemstvu i u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: jezične kompetencije, komunikacijska kompetencija, hrvatska nastava u inozemstvu, usvajanje hrvatskoga kao drugoga jezika

Uvod

Ranojezični razvoj (*engl. early language development*) općenito obuhvaća usvajanje jezika (*engl. early language acquisition*) i učenje jezika (*engl. early language learning*) u predškoli i osnovnoj školi. No, budući da se ovo istraživanje odnosilo na analizu ovladanosti hrvatskim kao drugim jezikom potomaka hrvatskih iseljenika u Njemačkoj koji pohađaju hrvatsku nastavu, obuhvatilo je sve polaznike, i to u dobi od 6. do 18. godine. Provedeno je u okviru veće teme i dio je opsežnoga znanstvenoga projekta *Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome diskursu hrvatskoga jezika*⁴ kojemu je temeljna zadaća istražiti svrhovite načine poticanja komunikacijske kompetencije i razvoja pragmatičnih jezičnih sposobnosti djece na razini funkcionalne primjene u svakodnevним priopćajnim situacijama. Do sada je u hrvatskome jeziku i na hrvatskome uzorku provedeno vrlo malo sličnih istraživanja.⁵

⁴ Znanstveni projekt *Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome diskursu hrvatskoga jezika* odobrilo je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (Učiteljski fakultet, 2006.-2011., voditeljica dr. sc. Dunja Pavličević-Franić).

⁵ TEMPUSOV projekt *Communicative Competence in Language Pluralistic Environment* (2000.-2003.); projekt Laboratorija za psiholingvistička istraživanja (POLIN) *Usvajanje hrvatskoga u međujezičnome opisu* (Kovačević i sur.); pojedinačna istraživanja na Filozofskome fakultetu (Težak, Jelaska i sur.), Učiteljskome fakultetu (Pavličević-Franić i sur.), Edukacijsko-rehabilitacijskome fakultetu (Ljubešić, Kovačević i sur.).

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da se „osnova jezika uglavnom stječe do pete godine, ali jezični razvoj time ne prestaje“ (Karmiloff-Smith 1986; McShane 1991, prema: Pavličević-Franić i Kovačević /ur./ 2003). S razvojem djetetovih kognitivnih mogućnosti mijenja se i funkcionalna uporaba jezika i dolazi do novoga jezičnoga ustroja uvjetovanoga zrelijim spoznajnim fazama razvoja. Brojne su psihološke teorije svojim istraživanjima pridonijele razumijevanju toga područja, od kojih su Piagetova teorija (1978) i sociokulturalna teorija Lava Vigotskoga (1962) stvorile temelj današnjem tumačenju cjeloživotnoga razvojnog procesa.

Prema tome usvajanje i učenje jezika su procesi i ne završavaju u ranoj dječjoj dobi, nego se mijenjaju u skladu s čovjekovim kognitivnim razvojem. Uz mnoge unutarnje čimbenike, poput bioloških i psihičkih, na procese usvajanja i učenja jezika utječu i mnogi vanjski čimbenici. Neki su od njih analizirani u ovome radu.

Teorijski okvir istraživanju ponajprije daju teorije ranoga jezičnoga razvoja. Valja istaknuti *teoriju usvajanja semantičkih crta* Eve Clark (1973, 1981), koja naglašava da razvoj rječnika, a time i usvajanje značenja riječi, omogućuje ključan uvid u tijek jezičnoga razvoja općenito. U obzir su uzete i postavke tzv. *teorije semantičke vučnice* (engl. *theory of semantic bootstrapping*) i *teorije sintaktičke vučnice* (engl. *theory of syntactic bootstrapping*) (Smiley i Huttenlocher, prema: Kovačević, 2005). Prva od njih tumači usvajanje leksičkoga značenja riječi na temelju uočavanja uvjeta njihove uporabe, što je bitno za rani leksik jer se razvoj temelji na prijenosu već usvojenih značenjskih obrazaca na nove riječi, dok druga od njih govori o ranome usvajanju sintakse i ističe da je proces usvajanja jezika uvjetovan jezičnim ustrojem. Za istraživanja dječjega jezičnoga razvoja važna je i *teorija ulaznoga jezika* K. Nelson (1973). Riječ je o teoriji koja promatra jezik usmjeren djetetu, pri čemu ulazni jezik izravno utječe na oblikovanje tzv. ciljanoga jezika, odnosno onoga jezika koji želimo u djeteta razviti. Pri učenju jezika uvijek mora postojati ulazni jezik, odnosno jezik koji je prilagođen i usmjeren recipijentu. Prema tome, ako je učenik dijete, ulazni jezik mora biti prilagođen i usmjeren djetetu. Mogu se izdvojiti četiri osnovna čimbenika koja utječu na to kakav će biti ulazni, a zatim i ciljani jezik: 1. razina komunikacijske kompetencije na organskome, zavičajnome idiomu (prvi usvojeni jezik, J1), 2. utjecaj oglednoga govorenoga modela (učitelja,⁶ roditelja, okoline), 3. utjecaj pisanoga jezika udžbenika i nastavnih materijala, 4. utjecaj različitih vrsta medija.

⁶ Učitelj je bitna sastavnica nastavnoga procesa. Tako, primjerice, Hattie (2003) na temelju više od 500.000 ispitanika zaključuje da učeničkome postignuću pridonose 50% činitelji vezani uz samog učenika, a nakon toga kao glavni činitelj ističe se učitelj i njegovo ponašanje s 30% objašnjene varijance. Nažalost, u Republici Hrvatskoj ni jedna ustanova ne osposobljava buduće učitelje hrvatskoga jezika za specifičnosti profesije učitelja hrvatskoga kao drugoga ili stranoga jezika.

No, osim temeljnih, valja uzeti u obzir i druge jezične ili izvanjezične čimbenike koji utječu na oblikovanje i razinu usvojenosti ciljanoga jezika, npr. motivaciju učenika, jezično predznanje, spoznajni razvoj, izloženost jezičnoj komunikaciji, sociokulturno ozračje u kojem dijete odrasta te kao zasebnu sastavnicu – ustroj hrvatskoga standardnoga jezika.

Za većinu je učenika koji pohađaju hrvatsku nastavu u inozemstvu hrvatski bio jedini ili jedan od dva idioma u ranome djetinjstvu, dok im je polaskom u vrtić ili školu, odnosno izlaskom iz uže obiteljske sredine, njemački jezik postao primarno sredstvo sporazumijevanja (iako većina ispitanika to negira). Pritom je bitna činjenica da ispitanici sustavno počinju učiti hrvatski jezik tek pohađanjem hrvatske nastave gdje se susreću sa standardnim oblikom hrvatskoga jezika, koji je različit od idioma kojemu je učenik bio izložen u užoj ili široj obiteljskoj sredini. Tome u prilog idu i dijalektalni primjeri pronađeni u njihovim tekstovima poput: *zakaj* (stand. *zašto*), *vičēju* (stand. *viču*), *zela* (stand. *uzela*), *čovik* (stand. *čovjek*), *tribao* (stand. *trebao*). Dakle, pojavljuje se međujezično polje, a učenici postaju i horizontalno i vertikalno višejezični.

Metoda

Problem i svrha istraživanja

Istraživanjem se željela utvrditi jezična kompetencija⁷ djece hrvatskih iseljenika u Saveznoj Republici Njemačkoj (*pokrajina Baden-Württemberg*) u hrvatskoj nastavi u inozemstvu, kako bi se potaknula komunikacijska osposobljenost i pragmatična jezična stručnost djece i mladih u svakodnevnim priopćajnim situacijama. Željelo se istražiti i zadovoljstvo ispitanika hrvatskom nastavom u inozemstvu te koji su najvažniji razlozi njihova pohađanja hrvatske nastave. Također se željelo istražiti u kakvu su odnosu samoprocjena znanja hrvatskoga jezika učenika i njihova jezična kompetencija na različitim jezičnim razinama te samoprocjena njihova znanja s njihovom dobi i godinama njihova učenja hrvatskoga jezika. Osobita je pažnja posvećena korelaciji između godina učenja jezika i stupnja ovladanosti hrvatskim kao J2.

U skladu s temeljnom svrhom istraživanja postavljeni su sljedeći problemi:

⁷ Jezična kompetencija obuhvaća lingvističku stručnost koja označava teorijsko poznavanje jezika (Chomsky, 1965,1988) i komunikacijsku stručnost koja označava uporabu jezika u konkretnim komunikacijskim situacijama (Hymess, 1980).

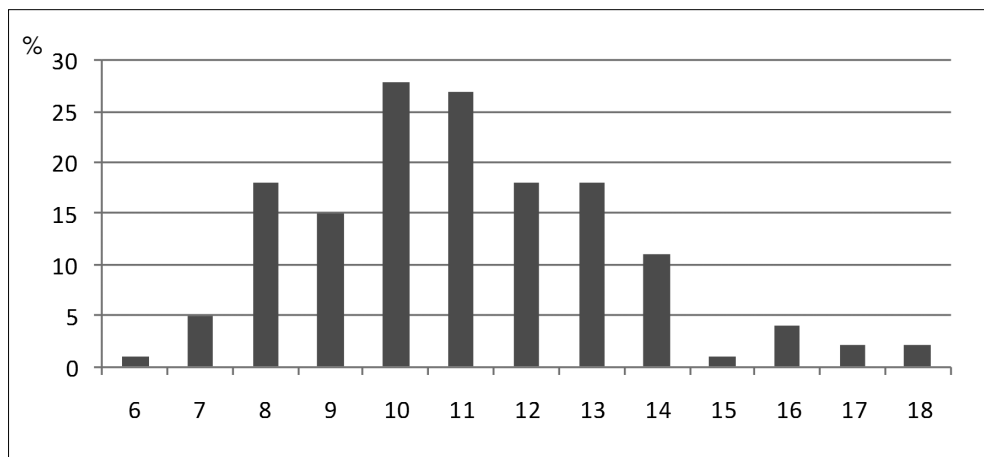
- Istražiti zadovoljstvo učenika hrvatskom nastavom u inozemstvu te odnos samoprocjene njihova znanja hrvatskoga jezika i razine njihove jezične kompetencije.
- Istražiti razlike u jezičnoj kompetenciji učenika na leksičkoj, sintaktičkoj i tekstnoj razini.
- Istražiti povezanost razine jezične kompetencije učenika i godina njihova učenja hrvatskoga jezika.

Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali učenici hrvatske nastave u Saveznoj Republici Njemačkoj, u pokrajini Baden-Württemberg, koordinacija Ulm (*gradovi: Friedrichshafen, Konstanz, Rottweil, Scweninge, Singen, Tuttlingen, Ulm, Villingen*).

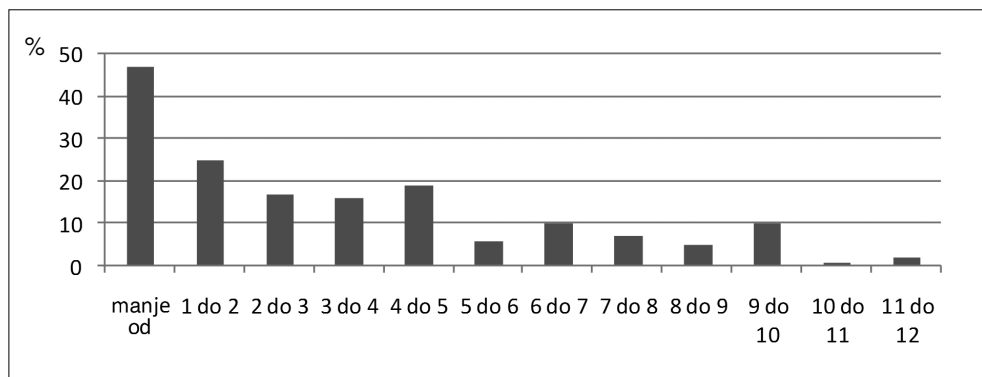
Istraživanje je provedeno u lipnju 2009. godine, a u njemu je sudjelovalo stotinu učenika (N = 100). Ispitanici su podijeljeni s obzirom na dob, godine učenja hrvatskoga jezika te podrijetlo roditelja. U istraživanju je sudjelovalo 48% dječaka i 52% djevojčica u dobi od 6 do 18 godina. Najbrojnija je bila skupina od 8 do 14 godina (*grafikon 1*).

Grafikon 1. Raspodjela ispitanika prema dobi



S obzirom na godine učenja ispitanici su podijeljeni u dvanaest kategorija: od učenika koji hrvatski jezik uče jednu godinu, do učenika koji hrvatsku nastavu pohađaju 12 godina. Najveći broj ispitanika uči hrvatski jezik do jedne godine, a najmanji broj ispitanika od 11 do 12 godina (*grafikon 2*).

Grafikon 2. Raspodjela ispitanika prema godinama učenja hrvatskoga jezika



Ispitanici su podijeljeni i s obzirom na državu u kojoj su im rođeni roditelji te s obzirom na državu u kojoj su oni rođeni. U Saveznoj Republici Njemačkoj rođeno ih je 90%, a samo 3% rođeno je u Republici Hrvatskoj. Većini su ispitanika roditelji rođeni u Republici Hrvatskoj (39,2% očeva i 27,5% majki) ili Republici Bosni i Hercegovini (41,2% očeva i 29,4% majki).

Velik broj ispitanika (76,5%) smatra da im je hrvatski jezik materinski, dok samo njih 13,7% njemački smatra materinskim jezikom. Kod kuće 25,5% ispitanika govori isključivo hrvatskim jezikom, 7,8% isključivo kod kuće govori njemačkim jezikom, a najveći broj ispitanika (64,7%) govori i hrvatskim i njemačkim jezikom.

Instrumenti istraživanja

U prvome dijelu istraživanja proveden je test kojim je provjerena razina jezične kompetencije na hrvatskome jeziku. Test je sastavljen za potrebe ovoga istraživanja, a pitanja su bila otvorenoga tipa te vezana uz ispitivanje jezične kompetencije na leksičkoj, sintaktičkoj i tekstnoj razini. Pritom su leksička i sintaktička kompetencija vrednovane na ljestvici od 0 (netočno) do 1 (točno), a tekstna kompetencija vrednovana je prema kreiranoj *Ljestvici deskriptora za procjenu tekstne kompetencije u području jezičnoga stvaralaštva (kreativno pisanje)*. U drugome dijelu istraživanja korišten je *Upitnik o zadovoljstvu ispitanika hrvatskom nastavom u inozemstvu*, kojim se ispitalo zadovoljstvo učenika udžbenicima, nastavnicima i nastavom. Vrednovanje je provedeno na ljestvici od 1 do 5. Uz to, ispitanici su samoprocjenjivali svoje znanje hrvatskoga jezika te su odgovarali na pitanja u vezi s razlozima svoga učenja hrvatskoga jezika, a mogli su i dopisati razlog koji nije bio naveden. Rezultati su obrađeni u SPSS programu za statistiku metodom analize varijance, Hi-kvadrat testa, Pointbiserijalnoga koeficijenta korelacije te Pearsonova koeficijenta korelacije.

Hipoteze

U skladu s navedenom svrhom i problemima istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

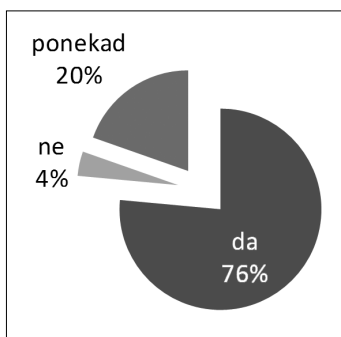
- H1** – Pretpostavlja se da će učenici biti zadovoljni hrvatskom nastavom u inozemstvu te da samoprocjena znanja hrvatskoga jezika neće biti u skladu s razinom njihove jezične kompetencije.
- H2** – Pretpostavlja se da će učenici biti najkompetentniji na 1. razini jezične kompetencije u kojoj se od njih traži samo imenovanje pojmova, nešto manje kompetentni na 2. razini koja obuhvaća definiranje pojmova, te da će najnekompetentniji biti na 3. razini u kojoj se traži uporaba hrvatskoga jezika u pisanome obliku.
- H3** – Pretpostavlja se da će se razina jezične kompetencije učenika statistički značajno razlikovati s obzirom na godine učenja hrvatskoga jezika, tj. da će godine učenja biti povezane s razinom jezične kompetencije u pozitivnom smjeru.

Rezultati istraživanja i rasprava

Zadovoljstvo učenika hrvatskom nastavom i njihova procjena vlastitoga znanja hrvatskoga jezika

Prvi je problem istraživanja bio utvrditi zadovoljstvo ispitanika hrvatskom nastavom u inozemstvu. Također se željelo ispitati koji je najvažniji razlog njihova pohađanja hrvatske nastave. Ispitanici su na postavljeno pitanje mogli odabrati odgovor među ponuđenima ili sami dopisati svoj razlog pohađanja nastave. Čak 32% ispitanika ističe kako uče hrvatski jezik zato što ga žele bolje naučiti. Njih 8% smatra da je učenje hrvatskoga jezika važno zbog druženja s prijateljima, 4% ističe da im je važno zbog druženja s rođacima, dok 4% uči hrvatski jezik zato što ih na nastavu šalju roditelji. Više od polovice ispitanika (52%) navodi kako postoje drugi razlozi koji ih na to potiču, ali samo nekolicina ističe te razloge (npr. „razgovor na moru“, „upoznavanje novih ljudi“, „želim naučiti jezik svojih predaka“ i sl.).

Većina ispitanika (76%) smatra da je učenje hrvatskoga jezika potrebno, a samo 4% ispitanika smatra da znanje hrvatskoga jezika nije potrebno (*grafikon 3*). Hrvatski jezik im je potreban jer njime najčešće govore kod kuće (40%), kada dođu na odmor u Republiku Hrvatsku (27%), kada razgovaraju s prijateljima (18%), kada su kod bake i djeda (12%), kada su s rođacima (8%) te kada su na praznicima (6%).



Grafikon 3. Procjena važnosti učenja hrvatskoga jezika

Rezultati pokazuju da su ispitanici zadovoljni hrvatskom nastavom u inozemstvu, ali i udžbenicima, a ponajviše nastavnicima koji im predaju (*tablica 1*). Čak je 54,9% ispitanika jako zadovoljno hrvatskom nastavom u inozemstvu, dok je njih 25,5% zadovoljno. Udžbenicima je također jako zadovoljno 54,9% ispitanika, a zadovoljno je 27,5% ispitanika. Njih 72,5% jako je zadovoljno učiteljima koji im predaju, a 19,6% ispitanika je zadovoljno. Učitelj je izuzetno važna osoba u odgojno-obrazovnom sustavu jer ga oblikuje i moderira. U hrvatskoj nastavi u inozemstvu učitelj ima još važniju ulogu jer je najčešće jedini kreator te nastave i o njemu najviše ovisi koliko će učenika imati, kako će naučiti jezik te koliko će ga dugo učiti. Učitelj je ujedno i osoba koja utječe na razredno ozračje – učenici će bolje i motiviranije učiti ako ozračje bude poticajno i pozitivno te ako se svaki učenik u procesu učenja osjeća ugodno. Rezultati ovoga istraživanja dokazuju da je većina učitelja upravo takva, unatoč teškoćama s kojima se susreću organizirajući nastavu izvan svoje domovine, te unatoč tome što, kako je navedeno, u Republici Hrvatskoj ne postoji institucija koja ih osposobljava za učitelje hrvatskoga jezika kao drugoga/stranoga jezika.

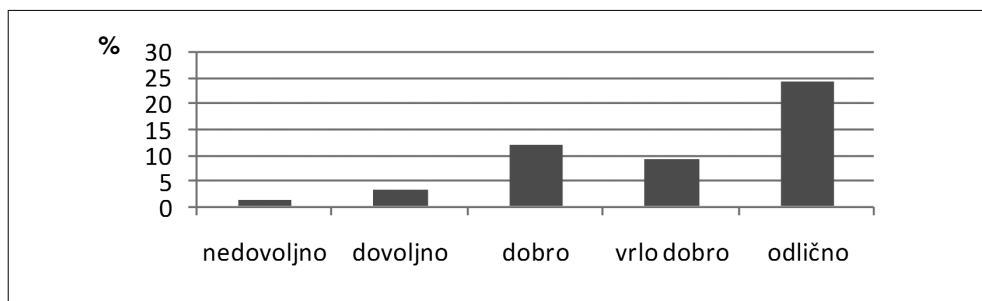
Tablica 1. Zadovoljstvo ispitanika nastavom, učiteljima i udžbenicima

Varijable / pitanja	Aritmetička sredina	Medijan	Standardna devijacija
Koliko si zadovoljna/ zadovoljan hrvatskom nastavom u inozemstvu?	4,34	5	0,89
Koliko si zadovoljna/ zadovoljan udžbenicima hrvatskoga jezika za nastavu koju polaziš?	4,39	5	1,18
Jesi li zadovoljna/ zadovoljan učiteljima koji ti predaju?	4,64	5	0,74

Ispitanici su u Upitniku o zadovoljstvu trebali procijeniti vlastito znanje hrvatskoga jezika na na ljestvici od jedan do pet. Vrijednosti su bile jednake školskim

ocjenama u Republici Hrvatskoj (od nedovoljne do odlične). Svoje znanje hrvatskoga jezika odličnom je ocjenom ocijenilo 47,1% ispitanika, 17,6% ispitanika procjenjuje svoje znanje vrlo dobrim, a 23,5% smatra svoje znanje dobrim. Samo 7,9% ispitanika smatra svoje znanje dovoljnim ili nedovoljnim (*grafikon 4*). U prosjeku ispitanici svoje znanje smatraju vrlo dobrim (AS = 4,06; SD = 1,08; M = 4).⁸ Pearsonov koeficijent korelacije na razini značajnosti od 5% ($p < 0,05$) pokazuje da procjena vlastitoga znanja na ljestvici od 1 do 5 nije povezana s godinama učenja ($r = 0,096$, $P = 0,513$), ali niti s dobi ispitanika ($r = -0,133$, $P = 0,363$).

Grafikon 4. Samoprocjena znanja hrvatskoga jezika



Ispitanici su trebali objasniti ocjenu kojom su procijenili svoje znanje hrvatskoga jezika. Svoje odlične ocjene ispitanici pojašnjavaju iskazima: „na nastavi sam dobio/la petice“; „uvijek imam ocjenu 5“; „redovito dolazim na nastavu“; „dobro sam naučila hrvatski kod kuće od roditelja“; „dosta pričam s rodbinom“. Svoje vrlo dobre ocjene ispitanici pojašnjavaju iskazima: „zato što sam puno učio“; „puno pričam hrvatski kod kuće“; „učiteljica me dobro uči i znam dobro pričati“; „puno pričam hrvatski kod kuće“; „s pričanjem nemam problema, uvijek radim zadaću“; „neke stvari jako dobro znam“. Svoje dobre ocjene ispitanici objašnjavaju: „mislim da je moje znanje dobro, ali nedovoljno“; „dosta pričam kod kuće hrvatski“; „neke stvari dobro znam, ali neke mi ne idu“; „dobro znam pričati s prijateljima“; „već mnogo godina pričam hrvatski jezik“. Dovoljno znanje hrvatskoga jezika ispitanici potkrepljuju iskazima: „koji put pogriješim i ne znam riječi“; „trebam naučiti bolje čitati i govoriti“; „mislim da mogu pričati hrvatski, ali imam još nekih grešaka u pisanju“; „trudim se sve dobro napraviti, ali imam grešaka u gramatici“. Nedovoljne ocjene u samoprocjeni ispitanici objašnjavaju iskazima: „nisam super u hrvatskom jeziku“;

⁸ AS – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija, M – medijan

„neke riječi razumijem, a neke nikad nisam čuo/la“; „ne govorim kod kuće hrvatski“; „mogu objasniti tati što smo mama i ja pričale“; „ne znam dobro pričati“; „ne volim učiti“.

Iz prikazanih se rezultata može zaključiti da su ispitanici zadovoljni hrvatskom nastavom u inozemstvu jer su zadovoljni učiteljima, udžbenicima te samom izvedbom nastave. Smatraju da im je hrvatski jezik potreban kako bi se sporazumijevali u različitim situacijama koje iziskuju znanje hrvatskoga jezika. Ispitanici u većini imaju visoko mišljenje o svome znanju te ga uglavnom procjenjuju odličnim, vrlo dobrim ili dobrim, što nije u skladu s rezultatima testa kojim se ispitivala njihova jezična kompetencija na različitim jezičnim razinama.

U skladu s iznesenim rezultatima može se prihvatiti prva hipoteza kojom se pretpostavilo da će učenici biti zadovoljni hrvatskom nastavom u inozemstvu te da samoprocjena njihova znanja hrvatskoga jezika nije u skladu s razinom njihove jezične kompetencije, jer ispitanici u većini imaju visoko mišljenje o svome znanju, a na testu jezične kompetencije nisu pokazali visoku razinu komunikacijske kompetencije.

Leksička razina jezične kompetencije učenika; znanje denotativnih značenja riječi i definiranje konkretnih i apstraktnih pojmova

Kako bi se provjerila *niža razina* jezične kompetencije na leksičkoj razini, ispitanici su trebali napisati denotativno značenje pojma koji je bio prikazan na slici. Nakon što su imenovali što se nalazi na slici, trebali su riječ upotrijebiti u rečenici. U 3. tablici prikazani su podaci za svaki pojam (riječ) te rezultati rečenične uporabe. Rezultati pokazuju da je ispitanicima najveći problem bilo imenovati pojmove: *bundeva* i *škare*. Pretpostavlja se da razlog leži u činjenici što riječ *bundeva* nije toliko frekventna, a osim toga, različito se naziva u dijalektalnim idiomima hrvatskoga

Tablica 3. Denotativno značenje riječi i rečenični ustroj

	TOČNO NAPISANA RIJEČ (frekvencije)	UKLOPLJENOST U REČENICU (frekvencije)	Rezultati χ^2 -testa (Sig.)
Zec	83	78	0,56
Krava	94	91	0,56
Sat	90	86	0,72
Bundeva	61	59	0,59
Škare	75	72	0,71
Lopta	90	88	0,88

Tablica 4. Povezanost definiranja riječi i godina učenja

POJAM	TOČNO OBJAŠNJENA RIJEČ (ukupno - frekvencije)	r (povezanost poznavanja pojma i godina)	Sig. (značajnost na razini p < 0,05)
učiteljica	77,3 (10 nije odgovorilo)	-0,26	0,753
liječnik	67,3 (21 nije odgovorio)	-0,102	0,216
književnica	30,7 (30 nije odgovorilo)	-0,120	0,147
krojač	38 (50 nije odgovorilo)	0,72	0,383
škola	74 (13,3 nije odgovorilo)	-0,089	0,280
ljubav	56,7 (19 nije odgovorilo)	-0,103	0,213
radost	52,7 (30 nije odgovorilo)	-0,013	0,873
govoriti	62 (23 nije odgovorilo)	-0,132	0109

jezika (*bundeva, buća, tikva*). Riječ *škare* je imenica «zahtjevne» morfologije jer, iako znači jedninu, gramatički ima oblik množine, a također se dijalektalno različito ostvaruje. Stoga se ispitanicima priznao i sinonimni odgovor (*škare – makaze*). Pri strukturiranju rečenica i uklapanju određenih pojma u rečenični ustroj, ispitanici su nešto manje uspješni, ali ne statistički značajno manje, kao što pokazuje χ^2 -test na razini značajnosti od 5%.

Kako bi se provjerila *viša razina* jezične kompetencije na leksičkoj razini, ispitanici su trebali definirati pojmove među kojima je bilo sedam imenica (5 konkretnih, 2 apstraktne) te jedan glagol. U 4. tablici iskazani su rezultati za svaki pojam. Osim toga, naveden je broj ispitanika koji uopće nisu riješili zadatak jer taj podatak značajno utječe na ukupne rezultate. Rezultati potvrđuju da su učenici bolje definirali pojmove koji se nalaze u njihovu mentalnom leksikonu i svakodnevnome govoru. Za neke su riječi upotrebljavali sinonime iz razgovornoga stila jer im standardna riječ očito nije bila poznata (npr. umjesto *krojač* češće upotrebljavaju riječi *šnajder, šivač*). Ispitanici bolje rezultate pokazuju u definiranju konkretnih nego apstraktnih imenicama, što je bilo i očekivano, te riječi koje postoje u hrvatskome jeziku u sličnome grafijskome obliku (*tablica 4*). Pointbiserijalni koeficijent korelacije pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika između godina učenja hrvatskoga jezika i definiranja pojmova. Rezultati pokazuju da postoji negativna korelacija između godina učenja hrvatskoga jezika i definiranja svih pojmova, osim pojma *krojač*, za koji je korelacija pozitivna, iz čega se može iščitati da godine učenja ne utječu nužno na poznavanje pojedinih pojmova. Dakle, više godina učenja hrvatskoga jezika ne znači

i točnije definiranje pojmova, čime je djelomično opovrgnuta treća hipoteza, jer su rezultati pokazali kako postoji negativna korelacija između godina učenja hrvatskoga jezika i jednoga dijela jezične kompetencije na leksičkoj razini.

Sintaktička razina jezične kompetencije učenika i uporaba riječi u rečenici

Ispitanici su trebali svaki od navedenih pojmova iz 3. tablice uklopiti u rečenicu koja bi funkcionirala na komunikacijskoj razini kao iskaz. Najuspješnije su to učinili s riječju *krava* koju je 91,3% ispitanika točno uvrstilo u rečenični kontekst. Pojam *lopta* 88,7% ispitanika točno je stavilo u rečenicu, dok je 86,7% ispitanika točno ustrojilo rečenicu rabeći pojam *sat*. Ispitanici su, kao što je već istaknuto, najslabije riješili zadatak s pojmovima *škare* i *bundeva* jer velik broj djece ne zna na hrvatskome standardnome jeziku imenovati zadane pojmove (*bundeva* – 38,7%; *škare* – 24,7%). Jedan je dio ispitanika uspio imenovati pojam, ali ga nisu uspješno uvrstili u rečenični kontekst (*bundeva* – 1,4% ispitanika; *škare* – 2,6% ispitanika). Najveća se razlika između prepoznavanja pojma i konkretne uporabe u rečenici uočava kod pojma *zec*. Naime, 4,6% ispitanika više uspjelo je prepoznati pojam, ali nije znalo oblikovati rečenicu. χ^2 -test pokazuje da postoji statistički značajna razlika u rezultatima prepoznavanja pojedinih pojmova i rezultatima uklapanja u kontekst ($p < 0,05$, Sig. = 0,00), ali ne postoji statistički značajna razlika između rezultata na testu prepoznavanja pojmova i testu uklapanja pojmova u rečenicu na razini značajnosti od 5%. Pointbiserijalni test korelacije pokazuje da ne postoji statistički značajna povezanost između godina učenja hrvatskoga jezika i razine znanja sintaktičke kompetencije, tj. može se reći da godine učenja ne znače uvijek i bolje ovladavanje sintaktičkom kompetencijom (tablica 5). Ispitanici koji duže uče hrvatski jezik ne postižu statistički značajno bolje rezultate na sintaktičkoj razini jezične kompetencije, čime se opo-

Tablica 5. Povezanost godina učenja i sintaktičke kompetencije

	r (povezanost između godina učenja i sintaktičke kompetencije)	Sig. (značajnost na razini $p < 0,05$)
REČENICA – zec	-0,133	0,106
REČENICA – krava	-0,012	0,886
REČENICA – sat	-0,020	0,809
REČENICA – bundeva	0,102	0,215
REČENICA – škare	-0,024	0,771
REČENICA – lopta	-0,064	0,435

vrhgava dio treće hipoteze koji pretpostavlja da će ispitanici koji duže učiti hrvatski jezik na svim razinama postizati statistički značajno bolje rezultate.

Tekstna razina jezične kompetencije učenika i uporaba riječi u tekstu

U ovome se dijelu istraživanja željela utvrditi razina jezične kompetencije koja se odnosi na komunikacijske aspekte na tekstnoj razini, tj. uporabno znanje jezika na razini višoj od razine rečenice. Tekstna kompetencija⁹ obuhvaća sposobnost nizanja rečenica u koherentne jezične cjeline, što uključuje poznavanje i sposobnost upravljanja rečenicama prema: temama/glavnim mislima, poznatome/nepoznatome, uzrocima/posljedicama, strukturnoj povezanosti i retoričkoj učinkovitosti, „prirodnome nizanju“ (vremenski slijed, logički raspored...). Pritom je odstupanje od kriterija izravne i uspješne komunikacije dopušteno samo u određene svrhe, a nipošto zbog nesposobnosti njihova pridržavanja.

Od učenika je u dva zadatka u testu jezične kompetencije tražena funkcionalna uporaba jezičnih elemenata u tekstu u pisanome obliku. Zadaci u testu povezani su s učeničkim jezičnim i životnim iskustvom, predznanjem, sposobnostima i spoznajnim mogućnostima. U prvome zadatku, prema likovnome predlošku koji se sastojao od četiri sadržajno bliske i povezane slike, trebalo je ispričati priču. U drugome su ispitanici opisivali fotografiju (prikaz svakodnevnog razredne situacije). Vrijeme sastavljanja teksta nije bilo ograničeno, a ispitanicima je uputa uz pisani oblik bila i usmeno pojašnjena.

Kako bi ocjenjivanje takvoga kompleksnoga zadatka bilo valjano i pouzdano, određeni su kriteriji procjene (deskriptori) te razine izvedbe za svaku komponentu.¹⁰ Svaka je razina opisana uz navođenje obilježja prema kojima se prepoznaje slaba, srednja i dobra strukturiranost teksta. Ljestvica polazi od A0 stupnja koji označuje nultu razinu tekstne kompetencije, što znači da učenik nije u stanju ništa napisati, a završava C2 stupnjem koji označuje najvišu razinu tekstne kompetencije. Dakle, na nižim su stupnjevima to kratki izričaji koji obično nisu dulji od jedne do nekoliko jednostavnih rečenica, a na višim stupnjevima je riječ o kompletnim izričajima koji

⁹ U skladu s načelima poststrukturalističke suvremene lingvistike teksta razlikujemo pojam teksta od pojma diskursa, pa prema tome i tekstnu kompetenciju od diskursne kompetencije, iako se u literaturi one često poistovjećuju. Po njoj se diskurs definira kao jedinica više razine nego što je sam tekst, dakle kao skup međusobno povezanih tekstova koji su na izvjestan način upućeni jedni na druge.

¹⁰ Deskriptori u ljestvici nisu empirijski baždareni mjernim modelom. Sastavljeni su dijelom od elemenata deskriptora iz ljestvica *Zajedničkoga europskoga referentnoga okvira za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005.) Vijeća Europe, a dijelom od dodatnih elemenata vezanih uz posebnosti ovoga istraživanja.

Tablica 7. Ljestvica deskriptora za procjenu jezične/tekstne kompetencije u području jezičnoga stvaralaštva (kreativno pisanje)

C2	Može napisati jasan, tečan, dobro strukturiran i zanimljiv tekst, stilom koji odgovara odabranome žanru, sposobnost isticanja bitnoga od nebitnoga, sposobnost logičnoga zaključivanja i argumentiranja, postoji kompozicijska struktura teksta, primjeren leksik, povezani izrazi, složeni veznici, različiti konektori pravilno upotrijebljeni, bez odstupanja od gramatičke i pravopisne norme.
C1	Može napisati jasan, dobro strukturiran i maštovit tekst o složenim temama, naglašavajući bitna pitanja, šire obrazlažući i dopunjavajući svoja stajališta dodatnim elementima, argumentima i primjerima te završiti odgovarajućim zaključkom, postoji kompozicijska struktura teksta, povezani izrazi, složeni veznici, različiti konektori pravilno upotrijebljeni, minimalan broj odstupanja od gramatičke i pravopisne norme.
B2	Može napisati detaljan čitak tekst, povezujući zasebne elemente u linearan i logički složen niz, može dodavati imena i druge elemente prilikom opisa, sposobnost raščlambe i sinteze u priči, sposobnost pisanja jednostavnih rečenica i do 5 složenih rečenica, složen leksik (apstraktni pojmovi), povezani izrazi, postoji kompozicijska struktura teksta, složeni veznici poput zato što, različiti konektori pravilno upotrijebljeni, malo odstupanja od gramatičke i pravopisne norme.
B1	Može napisati jednostavan čitak tekst (ispričati priču), povezujući nekoliko kraćih, zasebnih elemenata u linearan niz, može napisati jednostavne rečenice i do 3 složene rečenice, povezani izrazi, složeniji leksik, postoji kompozicijska struktura teksta, složeni veznici poput zato što, jednostavni konektori koji se ponavljaju, više odstupanja od gramatičke i pravopisne norme.
A2	Može napisati jednostavne rečenice i 1 složenu rečenicu, jednostavan leksik, izolirani izrazi, tekst bez kompozicijske strukture ili samo s naznakom kompozicije, jednostavni veznici poput i, ali, jer, nema konektora ili su pogrešno upotrijebljeni, mnogo odstupanja od gramatičke i pravopisne norme.
A1	Može napisati nekoliko jednostavnih rečenica i 1 složenu rečenicu, jednostavan leksik, upotrebljava riječi u pogrešnome značenju, tekst bez kompozicijske strukture, nema opisa, nema konektora, mnogo odstupanja od gramatičke i pravopisne norme.
A0	Nije u stanju ništa napisati.

zadovoljavaju sve elemente tekstne kompetencije navedene u ljestvici deskriptora pisane produkcije za procjenu učenikove jezične kompetencije za najviše razine (*tablica 7*). Takav se pristup procjeni složenih tekstova u anglosaksonskoj literaturi naziva kreiranje rubrika (*engl. rubrics*) te se na internetu može pronaći mnogo izvora za različite predmete. U ovome je istraživanju kao uzor pri sastavljanju deskriptora razine tekstne kompetencije poslužio *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005.) Vijeća Europe u kojem su objašnjena znanja i vještine koji se moraju razviti kako bi osoba mogla uspješno komunicirati na

Tablica 8. Utjecaj godina učenja hrvatskoga jezika na razinu tekstne kompetencije

	F-test	Sig. (s obzirom na godine učenja)
TEKST 1	5,32	0,000
TEKST 2	5,33	0,000

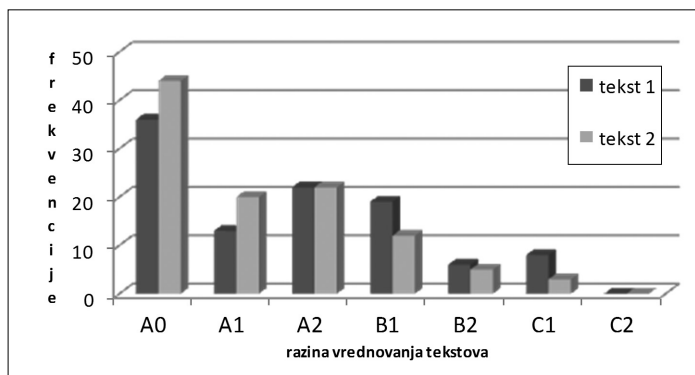
određenome jeziku. Dio je tih deskriptora zamijenjen parametrima koji su postavljeni kao relevantni u ovom istraživanju. Tako se, primjerice, pri ocjenjivanju pisanoga teksta mogu procjenjivati različite jezične komponente poput: gramatičke pravilnosti, bogatstva vokabulara, jasnoće strukture teksta, kvalitete argumentacije, poznavanja relevantnih činjenica, primjerenosti odabranih primjera, logičnosti izvođenja zaključaka i sl. Treba napomenuti da predmet ovoga opisa nisu bila pojedinačna odstupanja od gramatičke i pravopisne norme hrvatskoga standardnoga jezika, iako su ona u velikoj mjeri zastupljena na nižim stupnjevima tekstne kompetencije.

Uz ostalo, na osnovi ljestvice deskriptora, željeli smo istražiti postoji li statistički značajna razlika u tekstnoj kompetenciji učenika s obzirom na godine učenja hrvatskoga jezika. Analiza varijance pokazala je, u skladu s polaznim pretpostavkama, da postoji statistički značajna razlika s obzirom na godine učenja u vrednovanju obaju tekstova (*tablica 8*). Time je u cijelosti na tekstnoj razini potvrđena treća hipoteza.

Istraživanje treće, najzahtjevnije razine jezične kompetencije, pokazalo je da učenici pri uporabi hrvatskoga jezika u tekstu (pisani oblik), imaju najviše problema. To potvrđuje drugu hipotezu u kojoj je pretpostavljeno da će učenici biti jezično kompetentniji na 1. razini imenovanja pojmova, da će na 2. razini definiranja pojmova biti manje kompetentni (osobito u definiranju apstraktnih pojmova), te da će na trećoj (tekstna razina u pisanom obliku) biti najmanje kompetentni.

U 5. grafikonu usporedno je prikazana zastupljenost tekstova iz oba zadatka u pojedinim razinama tekstne kompetencije. Razina tekstne kompetencije od A0 do C2 razine za svaki je pojedini tekst određena prema kriterijima opisanima u navedenoj *Ljestvici deskriptora za procjenu jezične/tekstne kompetencije u području jezičnoga stvaralaštva (kreativno pisanje)*. Rezultati pokazuju da je najmanji broj tekstova ostvaren u oba zadatka koji zadovoljavaju kriterije viših razina jezične/tekstne kompetencije (B i C), da ni jedan tekst ne zadovoljava najviše razine jezične/tekstne kompetencije (C2), te da je najveći broj ispitanika u oba zadatka pokazao nulti stupanj jezične/tekstne kompetencije. Dakle, većina ispitanika nije u stanju strukturirati gramatički i pravopisno pravilan te semantički razumljiv tekst na hrvatskome standardnome jeziku. Iz grafikona 5 vidljivo je da je (za razliku od tekstova prvoga

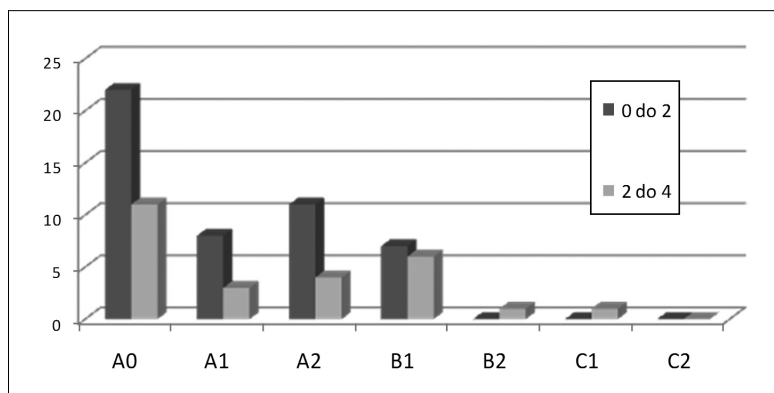
Grafikon 5. Zastupljenost tekstova po razinama jezične/tekstne kompetencije



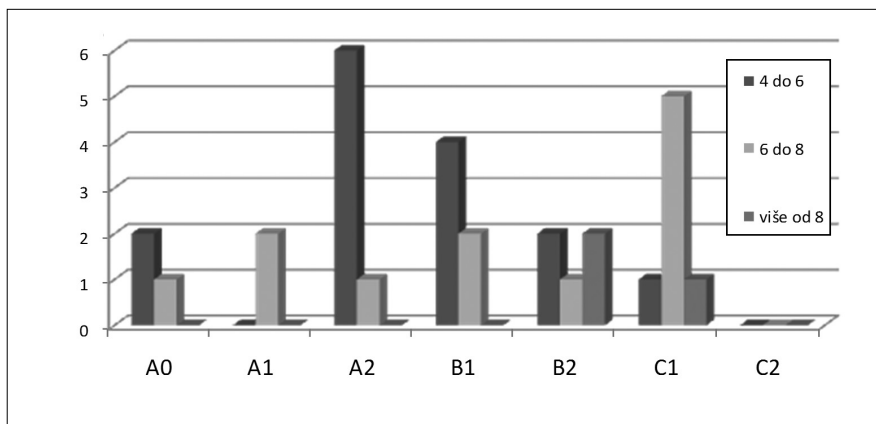
zadatka u kojemu se tražilo da ispitanici opišu slijed slika) veći broj tekstova drugoga zadatka napisan na nižim razinama (tražilo se da ispitanici opišu fotografiju). U skladu s tim može se zaključiti da je drugi zadatak, koji je predstavljao realnu situaciju u razredu prikazanu jednom slikom, bio teži od prvoga zadatka u kojem su, zbog većeg broja slika i mogućnosti da se događaj koji one prikazuju ispriča na različite načine, polaznici imali više mogućnosti za kreativnu upotrebu jezika. Tome u prilog ide i činjenica da su učenici u prvome tekstu na višim razinama upotrebljavali i stilski izražajna sredstva poput frazema, stilski obilježenoga leksika, dijalektizama i sl.

Tekstovi viših razina tekstne kompetencije u grafikonima 6 – 9 prikazani su u odnosu na godine učenja. Rezultati su za svaki tekst, radi preglednosti, razdijeljeni u dva grafikona. Prvi obuhvaća dvije kategorije: *0 do 2 godine* i *2 do 4 godine*, a drugi tri kategorije: *4 do 6*, *6 do 8* te *više od 8 godina*.

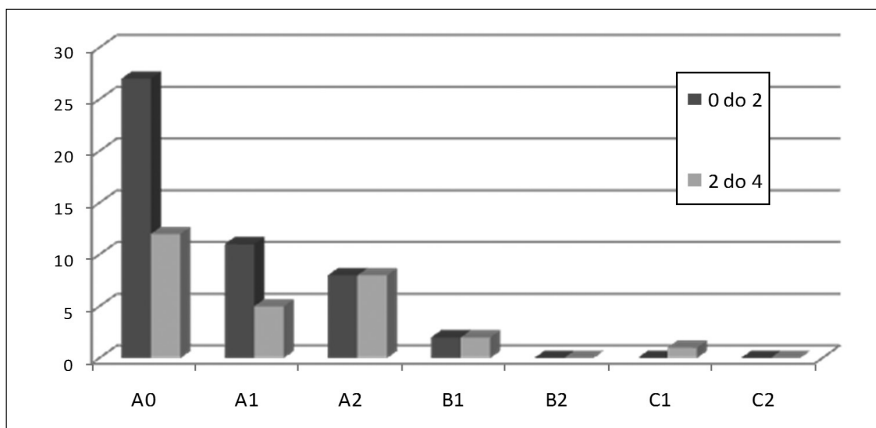
Grafikon 6. Tekstna kompetencija učenika u području jezičnoga stvaralaštva (kreativno pisanje) – 1. tekst



Grafikon 7. Tekstna kompetencija učenika u području jezičnoga stvaralaštva (kreativno pisanje) – 1. tekst

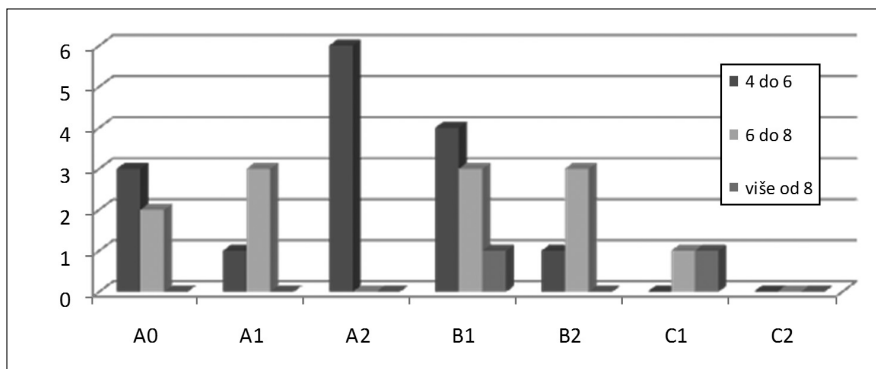


Grafikon 8. Tekstna kompetencija učenika u području jezičnoga stvaralaštva (kreativno pisanje) – 2. tekst



Ispitivanje najviše razine komunikacijske kompetencije na tekstnoj razini potvrdilo je pretpostavku izrečenu u trećoj hipotezi kako će učenici koji duže uče jezik biti jezično kompetentniji. Grafikon 7 i 8 pokazuju kako je najveći broj tekstova nižih razina tekstne kompetencije u kategorijama «0 do 2» i «2 do 4», dok se s povećanjem godina učenja njihov broj smanjuje, a povećava se broj tekstova na višim razinama tekstne kompetencije.

U grafikonima 8 i 9 može se primijetiti kako je u drugom zadatku napisano nešto više tekstova na nižim razinama jezične kompetencije nego što je to slučaj s prvim tekstom. U kategorijama «4 do 6» i «6 do 8», još je uvijek zastupljen velik broj ispi-

Grafikon 9. Tekstna kompetencija učenika u području jezičnoga stvaralaštva (kreativno pisanje) – 2. tekst

tanika koji nisu u stanju ništa napisati, dok u kategoriji «više od 8» takvih ispitanika više nema, što je očekivano.

Zaključak

U prvome dijelu istraživanja testirana je razina jezične kompetencije ispitanika na leksičkome, sintaktičkome i tekstnome planu. Pokazalo se da su ispitanici najuspješniji na leksičkoj razini, više u objašnjavanju konkretnih pojmova, odnosno leksema koji su frekventni u njihovu rječniku ili su dio njihova svakodnevnoga komunikacijskoga leksika te koji su grafijski sličniji leksemima koje poznaju. Na tome dijelu testa pokazao se i utjecaj materinskoga idioma u užemu smislu jer ispitanici za neke pojmove koriste dijalektalne sinonime umjesto leksema iz standardnoga jezika. Nešto slabiji rezultat ispitanici su pokazali na testu jezične kompetencije na sintaktičkoj razini jer nisu uvijek uspješno ostvarili sintaktičku strukturu u oblikovanju rečenica te su često izostavljali ključne riječi važne za razumijevanje rečenice, a bilo je i mnogo odstupanja na gramatičkoj razini, ponajprije vezanih uz red riječi u rečenici, deklinaciju, konjugaciju, komparaciju, razlikovanje roda i broja i sl. Iako su odstupanja od gramatičke i pravopisne norme bila brojna, osobito na nižim razinama jezične kompetencije, ona su nas u ovom radu zanimala samo na onoj razini koja je potrebna da bi se utvrdila komunikacijska razina jezične kompetencije. Najlošiji rezultat ispitanici su postigli na testu jezične kompetencije na tekstnoj razini, što je i pretpostavljeno u drugoj hipotezi, budući da je riječ o najvišoj razini jezične kompetencije – uporabi jezičnoga znanja na razini višoj od razine rečenice, odnosno na razini komunikacije. Razina tekstne kompetencije od A0 do C2 razine određena je prema *Ljestvici deskriptora za procjenu jezične/tekstne kompetencije u području jezičnoga stvaralaštva (kreativno pisanje)* koja je sastavljena u skladu s kriterijima re-

levantnim za valjanu i pouzdanu procjenu kompleksne jezične razine kao što je tekst. Istraživanjem je utvrđeno da je najmanji broj uspješno oblikovanih tekstova u oba postavljena zadatka na tekstnoj razini. Riječ je o tekstovima koji bi trebali zadovoljiti kriterije viših razina jezične/tekstne kompetencije (razina B i C), no niti jedan tekst ne zadovoljava najvišu razinu C2. U oba zadatka najveći je broj ispitanika pokazao nulti stupanj jezične/tekstne kompetencije, odnosno nisu bili u stanju ništa napisati.

Drugi je dio istraživanja pokazao da su ispitanici zadovoljni nastavom hrvatskoga jezika u inozemstvu te učiteljima i udžbenicima. Ispitanici ističu da im je učenje hrvatskoga jezika važno kako bi se sporazumijevali s prijateljima i rođacima u Republici Hrvatskoj, ali i kako bi to znanje iskoristili u sporazumijevanju u drugim komunikacijskim prilikama. Svoje znanje procjenjuju visokim ocjenama, najčešće ocjenom odličan. Može se pretpostaviti da je to stoga jer se vrlo dobro sporazumijevaju s ukućanima, ali najčešće je riječ o nestandardnim (zavičajnim) idiomima ograničenoga uporabnoga dosega.

Rezultati istraživanja također pokazuju da na postavljenu zavisnu varijablu (razvoj komunikacijske kompetencije na leksičkoj, sintaktičkoj i tekstnoj razini) utječe nezavisna varijabla (godine učenja hrvatskoga jezika) jer ispitanici koji duže uče hrvatski jezik pokazuju i statistički značajno bolje rezultate na testu jezične kompetencije na leksičkoj i tekstnoj razini. Iako je polazna pretpostavka bila da je hrvatski jezik ispitanicima materinski jezik (izvorni J1 idiom), pokazalo se da je hrvatski jezik većini ispitanika ipak nedominantan jezik (inojezični idiom). Ispitanici hrvatski jezik većinom smatraju materinskim, no i jezično su kompetentniji u njemačkome jeziku koji predstavlja dominantan idiom.

U skladu s rezultatima istraživanja i navedenim činjenicama valjalo bi prilagoditi metode i pristupe učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. Podatci dobiveni istraživanjem mogu poslužiti i za analizu nastave hrvatskoga jezika kao drugoga u inozemstvu, te za usporedbu procesa ovladavanja hrvatskim standardnim jezikom kao J2 u inozemstvu i u Republici Hrvatskoj.

Literatura

- Alerić, M., Gazdić-Alerić, T. (2009). *Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijega ovladavanja*. Lahor. 4, 7. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo; 5-24.
- Bruner, J. S. (1977). *Early Social Interaction and Language Acquisition*. New York: Academic Press.
- Chomsky, N. (1966, 1989). *Znanje jezika*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall.
- Gazdić-Alerić, T., Pavličević-Franić, D., Rijavec, M. (2008). *Psiholingvistički aspekti usvajanja i ranoga učenja hrvatskoga jezika kao materinskoga*. U: Konferencijski zbornik Prvoga specijaliziranoga znanstvenog skupa Rano učenje hrvatskoga jezika. V. Šimović (gl. ur.). Zagreb: ECNSI i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; 42-57.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research conference (http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf /10. 07. 2011.).
- Hymess, D. (1984). *Etnografija komunikacije*. Beograd: BIGZ.
- Jelaska, Z. i sur. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: HSN.
- Kovačević, M. (2005). *Semantika glagolskoga leksikona u ranome jezičnome usvajanju*. U: Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike. Granić(ur.). Zagreb-Split: HDPL.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Nelson, K. (1973). *Structure and Strategy in Learning to Talk*. Some Evidence for the Cognitive Primacy of Categorization and its Functional Basis. 19. Merrill-Palmer Quarterly, 21 – 39.
- Pavličević-Franić, D., Kovačević, M. (ur.) (2003). *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike – razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice – rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika ranojezičnome diskursu*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D., Gazdić-Alerić, T., Pešić-Ilijaš, T. (2009). *Utjecaj kognitivnoga razvoja na jezičnu kompetenciju učenika*. Zbornik radova 2. međunarodnoga specijaliziranoga znanstvenoga skupa RUHJ-2. Pavličević-Franić, Dunja; Bežen, Ante (ur.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI; 187-202.
- Pavličević-Franić, D., Aladrović, K. (2009). *Psiholingvističke i humanističke odrednice u nastavi hrvatskoga jezika*. Zbornik radova 2. međunarodnoga specijaliziranoga znanstvenoga skupa RUHJ-2. Pavličević-Franić, Dunja; Bežen, Ante (ur.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI; 165-186.
- Pavličević-Franić, D., Gazdić-Alerić, T. (2010). *Utjecaj udžbeničkih tekstova na rani leksički razvoj u hrvatskom jeziku*. Jezik, časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika. 57, 3, Zagreb: Hrvatsko filološko društvo; 81-96.
- Pavličević-Franić, D., Aladrović, K. (2010). *Development of communicative competence among plurilingual students in monolingual Croatian language practice*. Vestnik za tuje jezike 1-2. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta; 175-192.

Piaget, J. (1978). *Odnos jezika i i mišljenja s genetičkoga stajališta*. U: Interkulturalni razvoj deteta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vygotski, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press.

Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. 2005. V. Čeliković (ur.). Zagreb: Školska knjiga.

Language competences of pupils in Croatian classes abroad

In the course of the project *Developing Communicative Competence in the Early Discourse of Croatian* (Faculty of Teacher Education, Ministry of Science, Education and Sports, 2006-2010), a research on the proficiency in Croatian as the second language was carried out among the children of Croatian emigrants to Germany (Baden-Württemberg). Croatian was the only idiom or one of the two idioms the subjects who attend Croatian classes abroad had been exposed to in early childhood. Once they stepped out of the exclusively family environment, with the kindergarten or school start, the German language became their primary means of communication. Consequently, Croatian became their second language (L2), although most students disagree with this view.

The aim of the research was to assess the subjects' satisfaction with Croatian classes abroad and learn the most important reasons for attending them. Another aim was to establish the relationship between the self-appraisal of Croatian language by the students and their language competence on various language levels. Special attention was paid to research of the differences in the language competence of students on the lexical, syntactic and text levels and research of the relationship between the language input and the proficiency in Croatian as the second language. The correlation between the years of language learning and the level of proficiency in Croatian as the second language was researched on the sample of subjects (N=100)

Student satisfaction survey, test of Croatian language competence and pedagogical observation were used as the research instruments. The data were analysed and processed by the SPSS statistics software. The Chi-square test determined whether there is a statistically significant difference between knowing the correct meaning of the word and its correct use in the sentence, while the analysis of variance determined whether there is a statistically

significant difference in the text competence results depending on the years of Croatian language learning. The Pearson correlation coefficient shows the relationship between the years of Croatian language learning and the self-appraisal of knowledge, while the point biserial coefficient shows the relationship between the years of learning and the results of lexical competence as well as the results on the syntactic competence level.

The research showed that the subjects were satisfied with Croatian classes abroad and that they needed Croatian to communicate in various situations when the knowledge of Croatian language was required. Most of the subjects had high opinion of their knowledge which was contradictory to the results of the test of their language competence on different language levels.

The subjects showed to be the most successful on the lexical level and a bit less successful on the syntactic level, while they achieved the worst results in the test of language competence on the text level and the use of language on the level higher than the sentence level, which had been anticipated at the beginning of the research.

The research results also show that the set dependent variable (development of communicative competence on the lexical, syntactic and text levels) is influenced by the independent variable (years of Croatian language learning) since the subjects who learn Croatian language over a longer period show statistically significantly better results on the language competence test, both on the lexical and the text level.

The results of this research will be used for analysis of the tuition of Croatian language as L2 abroad and for comparison of the process of mastering of the standard Croatian language as L2 abroad and in the Republic of Croatia.

Key words: language competences, communicative competence, tuition of Croatian language abroad, acquisition of Croatian as a second language