

# INTEGRACIJA SKUPINA U NEPOVOLJNOM POLOŽAJU U REDOVITI OBRAZOVNI SUSTAV – UČENJE I POUČAVANJE HRVATSKOGA JEZIKA U DJECE STRANACA I AZILANATA

Ana Paljušaj, dipl. uč.  
Nada Kegalj, dipl. psihologinja – prof.  
OŠ Podmurvice Rijeka  
Rijeka, Hrvatska

## Sažetak:

Cilj ovoga istraživanja bio je prikazati projekt *Integracija učenika u multikulturalno školsko okruženje* koji je proveden u Osnovnoj školi Podmurvice u Rijeci, a u kojem su učenici stranci i azilanti (N=26) tijekom sedamnaest mjeseci učili hrvatski jezik. Projekt je financiran nepovratnim sredstvima u sustavu upravljanja i provedbe Instrumentata prepristupne pomoći (IPA) – komponenta IV „Razvoj ljudskih potencijala“. Ispitano je znanje hrvatskoga jezika Peabody testom na početku i po završetku projekta. Dobiveni rezultati pokazuju da je duže vrijeme učenja jezika povezano s boljim uspjehom na testu te da postoji značajan napredak u znanju hrvatskoga jezika između dvije točke mjerenja. Učenici stranci i azilanti na kraju projekta svoje znanje hrvatskoga jezika procjenjuju izvrsnim i vrlo dobrim, iskazuju zadovoljstvo zbog naučenoga te smatraju da su dobro integrirani u školsko okruženje. Zadovoljstvo projektom iskazuju i roditelji djece stranaca i azilanata, učitelji, stručni suradnici te učenici koji redovno pohađaju školu u kojoj se projekt odvijao. U radu su navedene implikacije dobivenih rezultata kao i preporuke.

**Ključne riječi:** azilanti, hrvatski jezik, inojezičari, integracija, osnovnoškolski

## Uvod

Iskustvo migriranja povijesna je konstanta od pamtivijeka, što zbog egzistencijalnih, etničkih, kulturnih, gospodarskih, političkih i inih razloga. Migracija kao pojedinačna i skupna pojava, povezana je s inicijativama i stremljenjima svakoga pojedinca, ali i obitelji, zajednice i uopće društva u cjelini (Friganović, 1989). Migriranja su najčešće namjerna, no svjedoci smo brojnih nedobrovoljnih migriranja, uzrokovanih neimaštinom, ratovima, međuetničkim i međureligijskim sukobima, općom nesigurnošću i slično (Lajić, 2010). U Hrvatsku već više od dvadeset godina pristižu izbjeglice, tražitelji zaštite i utočišta, tražitelji azila. Prvi zahtjev za azil u Republici Hrvatskoj registriran je 1997. godine, a zakon o azilu na snagu je stupio 1. srpnja 2004. godine i otada, do ulaska Hrvatske u Europsku uniju, bilo je gotovo 4000 zahtjeva za azil (Baričević, 2013). Osim što u velikoj mjeri broj tražitelja azila raste, postoje i one obitelji koje iz ekonomskih razloga, ali i opće znatiželje migriraju u Hrvatsku. Možemo ih nazvati „modernim nomadima“ koji iz određenih razloga nisu prihvatili način života u domicilnoj državi, već su zbog suvremene tehnologije i uvida u takozvane moderne živote državljana nekih drugih naroda odlučili odbiti nomadske tradicije. Najvažnija osobina takvih nomada jest motiv za postignućem. Onog trenutka kada djeca stranci i azilanti dođu u Republiku Hrvatsku, institucije su dužne provesti Zakon o strancima i Zakon o azilu.

Koncept modernizacije doveo je u pitanje uzročno-posljedični odnos određenih varijabli kao što su institucije gdje se provodi socijalizacija, moderno ponašanje, gospodarski razvoj kao rezultat djelovanja modernih institucija društva, a k tome se pridodaje i kvaliteta

života koja je krajnji cilj i svrha društvenoga razvoja i modernizacije uopće. Takve navedene varijable tvore „modernizacijski lanac“ u kojem je svaka karika važna za pojedinca (Pastuović, 1999). Stoga se pretpostavlja da je školovanje u prvom redu ono koje pridonosi edukaciji i socijalizaciji. Da bi se ostvario modernizacijski lanac takozvanih „modernih nomada“, potrebna je povezanost između školovanja i individualne modernosti. Svako dijete promjenom mjesta stanovanja mijenja stavove i navike te doživljava niz kulturoloških promjena. U literaturi često nailazimo na povezanost integracije u radu s učenicima s teškoćama, no gotovo da se vrlo malo govori o integraciji učenika stranaca i azilanata. Događa se da upravo u jazu između školovanja i modernosti djeca stranci i azilanti nailaze na teškoće socijalne integracije. Važno je znati kako je upravo rano djetinjstvo razdoblje u kojem se mnoge teškoće socijalne integracije javljaju prvi put (Bouillet, 2010).

Pavlenko (2002) navodi kako se društveni kontekst smatra osobito važnim u razumijevanju procesa ovladavanja inim jezikom koji se može pretvoriti u ekonomski i društveni kapital te mjestom izgradnje identiteta. Vršnjačke skupine uvelike mogu pomoći u tom procesu jer je vršnjačka skupina ona skupina osoba koje su izjednačene po dobi i interesima. Budući da su djeca stranci i azilanti u nepovoljnom položaju, vršnjačke skupine kao okruženje i pojedinci s kojima ostvaruju značajne odnose mogu imati izrazito pozitivan utjecaj na njihov razvoj. Upravo im one omogućavaju vježbanje socijalnih ponašanja koja vode prema kognitivnoj i socijalnoj kompetentnosti i razvoju identiteta (Dodge i Gonzales, 2009; prema Forko i Lotar, 2012). Osim vršnjaka važnu ulogu u prilagodbi takve djece imaju i škole i neke druge institucije u kojima mogu učiti i usavršavati neki drugi jezik. Jedna od takvih bila je i Osnovna škola Podmurvice.

Iz godine u godinu bilježi se sve veći broj djece kojima je hrvatski strani jezik, ne poznaju ga ili nisu ovladali njime da bi mogli pratiti redovitu nastavu na hrvatskome jeziku, stoga i sve veći broj učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika traži savjete i pravne okvire kako takvoj djeci pomoći (Bogdan i Lasić, 2014). Osim Ministarstva unutarnjih poslova, Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, Ministarstva zdravstva i socijalne skrbi, Ministarstva gospodarstva, rada i poduzetništva, Ministarstva kulture, vladinoga Ureda za ljudska prava, Ureda povjerenika UN-a za izbjeglice, Prihvatilišta za tražitelje azila i Prihvatnoga centra za strance, na poseban način i škole imaju svoj zadatak. Naime, države članice EU-a osobama mlađim od 18 godina, a koje uživaju privremenu zaštitu, dužne su osigurati i odobriti pristup sustavu obrazovanja pod istim uvjetima kao i svojim državljanima. Ovisno o dobi učenika, obrazovna ustanova trebala bi procijeniti hoće li učenik biti usporedo, uz učenje hrvatskoga jezika, uključen u pohađanje odgovarajućega ili približno odgovarajućega razreda (Bužinkić, 2010). Važno bi bilo da se, uz donošenje ovakvoga propisa, uz Program hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante (NN, 129/2009), usporedo razvija i praksa te kapaciteti za njihovu implementaciju u svakodnevni život. Da je manjak kapaciteta evidentan za ovakve vrste programa, svjedoči projekt Osnovne škole Podmurvice u Rijeci koji je prvi takve vrste proveden u školama Republike Hrvatske.

## POSTOJEĆI PROPISI I PROGRAMI

Sukladno Zakonu o azilu (NN, 79/2007, 88/2010 i 143/2013) i Zakonu o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (NN, 70/2015) azilant i stranac pod supsidijarnom zaštitom imaju pravo na osnovno, srednje i visoko obrazovanje pod istim uvjetima kao i hrvatski državljanin u skladu s posebnim propisima. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta donijelo je niz propisa, a sukladno navedenom Zakonu o azilu i Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 152/2014) kojima se tražiteljima azila, azilantima, strancima pod privremenom zaštitom i strancima pod supsidijarnom zaštitom, a koji se uključuju u sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj, omogućuje učenje hrvatskoga jezika, povijesti i kulture.

Hrvatska obrazovna politika temelji se na Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnog sustava, od predškolske razine do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja. Uz ostala načela Nacionalnoga kurikuluma postoji europska dimenzija obrazovanja (za osposobljavanje za suživot u europskom kontekstu) i interkulturalizam (za razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura). Europska unija odredila je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje da bi uspješno odgovorila izazovima razvoja društva znanja i svjetskoga tržišta. Obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je iste temeljne kompetencije, a neke su od njih komunikacija na materinskomu jeziku i komunikacija na stranim jezicima (*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, 2011).

Nadalje, svakako treba napomenuti da je Vijeće Europe izradilo Zajednički europski referentni okvir za jezike – ZEROJ (engl. *Common European Framework of Reference for Languages* - CEFR) koji opisuje učenikovo znanje stranih jezika (Vijeće Europe, 2005). ZEROJ-eva postavka kazuje da se usvajanje znanja jezika odvija u pet jezičnih djelatnosti koje su sve jednako važne: jezične strukture (gramatika i rječnik), čitanje, pisanje, slušanje i govorenje. S tom bi pretpostavkom trebalo početi svako poučavanje, a i ispitivanje stranoga jezika. Tri su glavna stupnja: A, B i C. Za potrebe ovoga rada pozornost je potrebno usmjeriti na stupnjeve A1, A2 i B1. Kod stupnja A1 osoba može razumjeti poznate riječi i osnovne fraze poznate tematike koje se odnose na neposrednu okolinu. Može se predstaviti i opisati osobe koje poznaje te voditi jednostavan razgovor. Može napisati kratku razglednicu ili poruku te ispuniti obrasce osobnim podacima. Kod stupnja A2 osoba može razumjeti fraze i najčešće rabljene izraze iz područja neposrednoga interesa te shvatiti značenje kratkih i jasnih tekstova i obavijesti. Može upotrijebiti niz fraza i rečenica da bi jednostavnim jezikom opisala svoju svakodnevnicu te sudjelovati u kratkim razgovorima. Može napisati kratke poruke i jednostavna osobna pisma. Što se tiče stupnja B1, osoba može razumjeti glavne poruke o svakodnevnim temama u medijima i tekstovima pisanim običnim jezikom ili jezikom pripadajuće struke. Može opisati događaje i doživljaje, ukratko objasniti svoja stajališta i planove te se uključiti u razgovor o poznatim temama. Može napisati jednostavan vezani tekst o poznatoj temi ili opsežnija osobna pisma.

## UČENJE I POUČAVANJE INOJEZIČARA

Proučavanju jezika i jezičnoj komunikaciji pripada značajno mjesto u svakom školskom programu, stoga se važnost jezika u svakodnevnom životu prepoznaje po prvom mjestu materinskoga i stranih jezika u obrazovanju svakoga čovjeka (Bežen, 2008). Jezikom se može ovladati na dva načina, kao materinskim ili kao stranim. Nesvjesno ovladavanje jezikom naziva se materinskim, dok se strani jezik usvaja aktivnim i svjesnim učenjem (Bežen, 2008; Jelaska, 2005, 2012; Jelaska i Cvikić, 2007; Medved Krajnović, 2010; Pavličević-Franić, 2011). Možemo reći da je netko usvojio jezik ako je dosegao sve njegove razine: značenjsku (semantičku), rječničku (leksičku), izraznu (fonološku) u govorenju (fonetika) i pisanju (grafetika), obličnu (morfološku), rečeničnu (sintaktičku), uporabnu (pragmatičku) i društvenojezičnu (sociolingvističku), i to u osobnomu životu, javnomu, obrazovnomu i poslovnomu (Jelaska, 2012). Dijete koje bar u nekoj mjeri vlada nekim inim jezikom naziva se dvojezičnim ili višejezičnim djetetom (Jelaska, 2012). Neminovno je da jedan jezik u odnosu na drugi nije uravnotežen, točnije, da je jedan snažniji od drugoga. Uspjeh u ovladanosti drugim jezikom ovisi ponajviše o okolnostima na koji način jezikom govornici ovladavaju i položaja koji svaki od jezika u društvu zauzima (Hržica, Padovan i Kovačević, 2011).

Opća načela teorija strategija učenja koje navodi Karlak (2014) u ovladavanju inoga jezika su sljedeća: (1) jezik je društvena tvorevina, a čovjek društveno biće koje jezikom zadovoljava svoje komunikacijske potrebe, a kroz jezičnu uporabu istovremeno uči; (2) proces ovladavanja inim jezikom uvijek se odvija u određenom društvenom kontekstu koji bitno utječe na krajnji ishod toga procesa; (3) čovjek je u stanju upravljati procesom ovladavanja inim jezikom; (4) proces i ishod ovladavanja jezikom odražava dinamičnu interakciju individualnih i situacijskih čimbenika.

U posljednja dva desetljeća mnogi odgojitelji, učitelji i istraživači vjeruju da je primarni cilj učenja materinskoga i stranoga jezika omogućiti učenicima da komuniciraju s ljudima koji dolaze iz drugih jezičnih i kulturnih područja u multikulturalni svijet (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei i Peck, 2007). Osim što se svakako treba zadovoljiti primarni cilj, pri tome se itekako treba voditi računa o postupnom ovladavanju jezikom (Jelaska, 2007). Ono podrazumijeva postupno razvijanje sposobnosti slušanja i razumijevanja usmenih poruka, sposobnost pravilnoga izgovora glasova, riječi i rečenica hrvatskoga jezika u govornome međudjelovanju i govornoj proizvodnji, sposobnost čitanja i razumijevanja riječi, rečenica i kraćih tekstova, kao i sposobnost primjene osnovnih pravopisnih pravila hrvatskoga jezika u pisanju riječi, rečenica i kraćih poruka (Nacrt Programa učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo, 2014).

Mitchel i Myles (1998) područje koje proučava stjecanje inojezičnoga znanja nazivaju učenje i poučavanje drugoga jezika (engl. *second language acquisition* i *second language learning*). Iako su procesi učenja i poučavanja usmjereni na učenika, svakako valja voditi računa o važnosti jednoga i drugoga u procesu nastave.

U teoriji znanosti, znanje se dijeli na zdravorazumsko i znanstveno znanje. U području obrazovanja, znanje ima izuzetnu važnost jer i smisao samoga obrazovanja jest prenošenje i stjecanje istoga. Znanje o odgoju i obrazovanju obuhvaća sva znanja o toj djelatnosti, neovisno o tome kojoj točno znanosti pripadaju. Za metodiku je osim sadržaja učenja, osobito važan način poučavanja. Znanje o poučavanju, osim što uključuje znanje o učenju, uključuje i brojna znanja, kompetencije i vještine poučavanja (Bežen, 2008).

Ono o čemu se tijekom poučavanja mora voditi računa jest razgovijetno i vrlo polako govorenje, upotrebljavanje vrlo jednostavnih riječi, govorenje s duljim stankama između rečenica da bi učenici razabrali značenje, s uporabom različitih neverbalnih obilježja, glasno i razgovijetno čitanje kratkih obavijesnih tekstova s duljim stankama. Potrebno je ponavljati izgovoreno, vodeći računa o multikulturalnosti (Pavličević-Franić, 2011). Učenike treba poticati da nepoznate riječi i izričaje prvo pokušaju razumjeti primjenom postojećega znanja, konteksta i uz pomoć strategija za razumijevanje i zadavati im zadatke za samostalni rad u skladu s opisanim poučavanjem, koji će poticati podjednak razvoj svih jezičnih djelatnosti. Treba ih poticati na traženje pomoći tijekom poučavanja i učenja u situacijama u kojima ne razumiju riječi, izraze, ne mogu slijediti poučavanje ili im ono ne odgovara, a to se odnosi i na traženje pomoći u svakidašnjim komunikacijskim situacijama kada do njih dođe. Učenike treba poticati da nepoznate riječi i izričaje prvo pokušaju razumjeti primjenom postojećega znanja, konteksta i uz pomoć strategija za razumijevanje i zadavati im zadatke za samostalni rad u skladu s opisanim poučavanjem, koji će poticati podjednak razvoj svih jezičnih djelatnosti. Treba ih poticati na traženje pomoći tijekom poučavanja i učenja u situacijama u kojima ne razumiju riječi, izraze, ne mogu slijediti poučavanje ili im ono ne odgovara, a to se odnosi i na traženje pomoći u svakidašnjim komunikacijskim situacijama kada do njih dođe (Scarino i Liddicoat, 2009). Učitelju koji poučava jezik psiholingvistika treba biti imperativ. Znanstvena disciplina psiholingvistika povezuje spoznaje iz psihologije i lingvistike te istražuje nastanak govora, govorne oblike i jezične promjene, što je uvjet međusobne komunikacije (Bežen, 2008).

Učenje je relativno trajno mijenjanje ponašanja do kojega dolazi pod utjecajem stečenoga iskustva, usvajanja znanja, vještina, navika, stavova, uvjerenja ili složenih kompetencija važnih za rad i život (Matijević i Radovanović, 2011, str. 421). Početno učenje i usvajanje

hrvatskoga kao stranoga i drugoga jezika zahtijeva svladavanje leksičkih i gramatičkih činjenica, kao i postizanje međukulturalnih kompetencija (Novak-Milić i Gulešić-Machata, 2006). Da bi se postigla međukulturalna kompetencija, važna je aktivnost i učenika, a i učitelja u procesu učenja. „Međukulturalna kompetencija“ podrazumijeva sposobnost uspješnoga ponašanja s pripadnicima drugoga jezika i kulture (Fantini, 1995). Jelaska (2007) napominje kako je važno razlikovati pojmove *usvajanje* i *učenje*. Pod pojmom *usvajanje* misli se na prirodan proces ovladavanja jezikom u kojemu se pozornost ne usmjerava na jezične oblike, a *učenjem* se smatra nadgledanje usvajanja i upravljanja izvedbom govornika time što se ispravljaju njegova odstupanja i pogreške, a izdvajaju pravila.

Veliku ulogu u procesu učenja inoga jezika imaju i strategije učenja koje učeniku omogućuju uspješnije ovladavanje procesom učenja, a onda i bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom (Karlak, 2014). Učenici bi se trebali služiti prikladnim strategijama kako bi mogli zamoliti sugovornika da govori sporije ili glasnije, tražiti pomoć zbog nerazumijevanja govorenoga izraza, tražiti objašnjenje nepoznate riječi ili izraza, zamoliti sugovornika da ponovi govoreni izraz ili da ga napiše kako bi ga razumjeli, pronalaziti rješenja u izvan-nastavnim situacijama kako bi rješavali zadatke i zadaće s nastave, snalaziti se u svakidašnjim situacijama unatoč ograničenom jezičnom znanju (Nacrt Programa učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo, 2014). Upoznavanje, učenje i poštivanje hrvatskoga jezika i kulture predstavlja prvi korak prema dobroj integraciji.

## O PROJEKTU „INTEGRACIJA UČENIKA U MULTIKULTURALNO ŠKOLSKO OKRUŽENJE“

Osnovna škola Podmurvice iz Rijeke prijavila se 2011. godine na Natječaj za dodjelu bespovratnih sredstava u sustavu upravljanja i provedbe Instrumenata pretprikladne pomoći (IPA) – komponenta IV „Razvoj ljudskih potencijala“. Program IPA - komponenta IV je prethodnica Europskog socijalnog fonda (ESF) koji podupire mjere usmjerene na poticanje zapošljavanja, obrazovanja, stručnoga osposobljavanja i socijalnoga uključivanja. Projekt je prijavljen za podskupinu „Integracija skupina u nepovoljnom položaju u redoviti obrazovni sustav“ pod imenom „Integracija učenika u multikulturalno školsko okruženje“, a ciljana su skupina djeca stranih državljana i tražitelja azila koja ne poznaju hrvatski jezik. Partneri u projektu bili su Grad Rijeka i Primorsko-goranska županija. Projekt je trajao 17 mjeseci, od listopada 2013. do veljače 2015. godine. Projektni tim Škole Podmurvice pretpostavio je da će ulaskom Republike Hrvatske u Europsku uniju u našu zemlju migrirati više stranaca i azilanata. Pretpostavka je bila da će migrirati uglavnom mladi ljudi, roditelji s djecom osnovnoškolske dobi kojima će trebati poznavanje hrvatskoga jezika zbog što brže integracije. Podatci o učenicima strancima dobiveni su iz škola uz pomoć Odjela za školstvo Grada Rijeke i Ureda državne uprave Primorsko goranske županije. Nakon dobivanja sredstava i opremanja učionice, zaposlene su dvije učiteljice: učiteljica razredne nastave i učiteljica hrvatskoga jezika. Učenici, polaznici dopunske nastave hrvatskoga jezika, polazili su svoje matične škole. Tri puta tjedno po tri školska sata dolazili su u Školu Podmurvice na učenje hrvatskoga jezika. Osim u poučavanju jezika i kulture hrvatskoga jezika sudjelovali su u školskim projektima, priredbama, radionicama, igrama i sportskim igrama s vršnjacima. Sudjelovali su na organiziranim izletima kako bi upoznali Rijeku i okolicu.

Učiteljice su samostalno osmislile program rada jer se postojeća literatura temeljila na 70 sati nastave tijekom školske godine. Samostalno su izrađivale nastavna pomagala jer je dob učenika bila različita, kao i njihovi materinski jezici i predznanje hrvatskoga jezika. Učenici nisu ocjenjivani. Dominirala je individualna nastava, a svakoga su se radnoga dana osmišljavale zajedničke aktivnosti. Svladavajući hrvatski jezik, učenici su iskazivali interes za timskim radom.

Na nastavi se podjednaka pozornost posvećivala slušanju, čitanju, pisanju, govorenju i razgovaranju. Najzastupljenije je tijekom usvajanja gradiva bilo usvajanje novih riječi i pojmova, a potom jezični sadržaji.

Cilj projekta bio je da učenici stranci nakon sedamnaest mjeseci dodatne nastave hrvatskoga jezika mogu govoriti, pisati i čitati na hrvatskom jeziku te upoznati našu kulturu i običaje, ali i da naši učenici, učitelji i roditelji mijenjaju svoje stavove prema različitim narodima, kulturama, vjerama i običajima. Za potrebe ovoga istraživanja bit će prikazani neki rezultati prikupljeni tijekom provođenja projekta.

Ciljevi istraživanja bili su utvrditi stupanj naučenoga znanja hrvatskoga jezika djece stranaca i azilanata osnovnoškolske dobi u sedamnaest mjeseci tako da njihovo znanje bude na stupnju A1, utvrditi u kojoj su mjeri djeca integrirana u školsko i društveno okruženje te koliko su hrvatski učenici i učitelji, učenici stranci i njihovi roditelji zadovoljni projektom. U skladu s ciljevima istraživanja postavljene su hipoteze:

*Hipoteza 1:* Očekuje se da učenici stranci i azilanti osnovnoškolske dobi u sedamnaest mjeseci nauče hrvatski jezik tako da njihovo znanje bude na razini A1 (prema ZEROJ-u).

*Hipoteza 2:* Očekuje se da po završetku projekta učenici stranci i azilanti osnovnoškolske dobi budu integrirani u školsko i društveno okruženje.

*Hipoteza 3:* Očekuje se da će svi sudionici biti zadovoljni edukacijom i integracijom.

## METODA

### SUDIONICI

Testiranju poznavanja hrvatskoga jezika ukupno je pristupilo 29 učenika. Jedan učenik ne pripada ovoj skupini djece u nepovoljnom položaju. Učenik je s govornim teškoćama i u Hrvatskoj živi više od sedam godina. Dvoje učenika nakon početnoga testiranja samoinicijativno je odustalo od pohađanja dodatne nastave procjenjujući da dobro govore hrvatski jezik. U istraživanju je sudjelovalo 26 učenika koji pohađaju osnovne škole u Rijeci i okolici. Treba naglasiti da tri učenika pohađaju nastavu elektronički (u Kanadi) i nisu redoviti učenici u Hrvatskoj. Jedna učenica pohađa srednju školu (pod rednim brojem 17 u tablici 1.). Ovo istraživanje provedeno je na uzorku učenika stranaca koji su u razdoblju od listopada 2013. do kraja veljače 2015. godine boravili na prostoru Primorsko-goranske županije. Testiranju poznavanja hrvatskoga jezika pristupilo je i pet roditelja, ali su se samo dvoje uključili u učenje jezika. Sudjelovalo je 12 dječaka i 14 djevojčica. Prosječna kronološka dob učenika u prvom je ispitivanju poznavanja hrvatskoga jezika bila 12 godina i 2 mjeseca (u rasponu od 6 godina i 2 mjeseca do 17 godina), a u završnom 13 godina i 1 mjesec (u rasponu od 6 godina i 8 mjeseci do 17 godina i 6 mjeseci). Razlika u kronološkoj dobi i rasponu između dvaju mjerenja postoji jer je i duljina učenja jezika bila različita. S obzirom da različite države imaju različitu donju granicu upisa u prvi razred, u ispitivanju je sudjelovalo dvoje učenika koji prema hrvatskim zakonima nisu školski obveznici, ali su školovanje započeli u matičnoj zemlji.

Učenicima je materinski jezik različit: albanski, engleski, kineski, njemački, portugalski, rumunjski, španjolski, ruski, ruski-kazahstanski, španjolski i talijanski. Učenju hrvatskoga jezika pristupio je i dječak iz Srbije koji nije poznao latinično pismo. Tri učenika imaju navedena dva materinska jezika.

U istraživanju su sudjelovala 34 učitelja iz škole u kojoj se provodio projekt, 8 članova tima s dvjema učiteljicama koje su provodile edukaciju i 26 izravnih korisnika programa (učenika).

Tablica 1. Osobine učenika-sudionika istraživanja s obzirom na kronološku dob, spol i materinski jezik

R. br.	Inicijali	Spol	Materinski jezik	Početno testiranje	Završno testiranje
			<b>učenika</b>	<b>KD</b>	<b>KD</b>
1.	E. T.	muški	albanski	9;10	11;3
2.	V. T.	ženski	engleski	9;4	10;9
3.	K. T.	ženski	engleski	7;6	8;11
4.	M. T.	muški	srpski (ćirilica)	7;8	8;7
5.	V. M. S.	ženski	njemački	12;11	13;10
6.	E. T.	muški	albanski	13;6	14;5
7.	Y. Z.	muški	kineski	13;7	15
8.	M. R. E.	ženski	engleski	10;3	11;8
9.	J. O. E.	muški	engleski	12;11	14;4
10.	B. B.	ženski	njemački, portugalski	10;8	11;7
11.	M. A. R.	ženski	rumunjski	7;2	8;1
12.	O. G.	muški	albanski	6;3	7;4
13.	E. I.	muški	albanski	8;3	8;11
14.	M. C. V.	ženski	španjolski	6;1	6;9
15.	L. U.	ženski	engleski, ruski	13	13;6
16.	W. U.	muški	engleski, ruski	7	7;6
17.	C. U.	ženski	engleski, ruski	17	17;6
18.	B. O.	ženski	albanski	10;6	11;4
19.	N. M.	muški	njemački	15	15
20.	M. A.	muški	ruski-kazahstanski	12	12;6
21.	G. R.	ženski	talijanski	6;2	6;8
22.	L. R.	muški	talijanski	8;1	8;7
23.	V. F. W.	muški	njemački	9	9
24.	L. H.	ženski	njemački	14;2	14;6
25.	L. P.	ženski	njemački	10;1	10;4
26.	G. L. P.	ženski	njemčki	14;2	14;5

Napomena: KD - kronološka dob djeteta izražena je u godinama i mjesecima

## INSTRUMENTI

S obzirom na postavljene ciljeve istraživanja bilo je potrebno ispitati tri ključne varijable: početna i završna procjena poznavanja hrvatskoga jezika (kod učenika stranaca), zadovoljstvo integracijom (kod učenika i roditelja) i zadovoljstvo provedbom projekta – procesom učenja hrvatskoga jezika i integracijom (kod učenika, učitelja i roditelja). Korištena su tri mjerna instrumenta.

*Peabody slikovni test rječnika III (PPVT-III-HR)* (Dunn i sur., 2010) vrsta je testa koji se primjenjuje kao test receptivnoga rječnika standardnoga hrvatskog jezika i kao test procjene verbalne sposobnosti. Namijenjen je osobama od 2. do 90. godine. Lako je primjenjiv i vrednovanje je objektivno. Primjenjuje se individualno, ne traži se usmeni ili pisani odgovor i ispituje razumijevanje jezika. Ispitanik ne mora znati čitati. Idealan je za procjenu poznavanja hrvatskoga jezika za osobe kojima hrvatski nije materinski jezik.

*Upitnik o sociodemografskim podatcima obitelji učenika stranaca* provela je psihologinja na početnom susretu. Odvijao se usmeno (na hrvatskom i engleskom jeziku) tako da je psihologinja postavljala pitanja roditeljima učenika koji će se uključiti u program učenja jezika. Upitnik se sastojao od dva dijela: od općih sociodemografskih karakteristika sudionika (država iz koje dolaze, razlog dolaska u Hrvatsku, bračno stanje roditelja, status zaposlenja, stambeno pitanje) te od podataka specifičnih za učenike koji ne poznaju hrvatski jezik (duljina boravka u Hrvatskoj, razred, dosadašnje školovanje, školski uspjeh, razumijevanje hrvatskoga jezika).

*Anketni upitnik o samoprocjeni znanja hrvatskoga jezika* psihologinja-ocjenjivačica u projektu sastavila je za ovu svrhu i u njemu se traže ocjene projekta i procesa učenja i integracije. Učenici su svoje znanje hrvatskoga jezika na završnom ispitivanju procjenjivali na ljestvici od 5 stupnjeva (1 – nedovoljan, 2 – dovoljan, 3 – dobar, 4 – vrlo dobar, 5 – odličan).

Primijenjen je i *Upitnik o zadovoljstvu* kojim se na ljestvici od 6 stupnjeva ispitalo zadovoljstvo provedenim projektom (1 – nedovoljan, 2 – dovoljan, 3 – dobar, 4 – vrlo dobar, 5 – odličan, 6 – nisam upoznat/a), a koji je konstruiran za potrebe ovoga istraživanja. Upitnik su ispunjavali hrvatski učenici i učitelji, učenici stranci i njihovi roditelji.

Učenici stranci na završetku programa procijenili su koliko su se dobro *integrirali u školsko okruženje* na ljestvici od 5 stupnjeva (1 – nedovoljan, 2 – dovoljan, 3 – dobar, 4 – vrlo dobar, 5 – odličan).

## POSTUPAK

Svi sudionici bili su upoznati s ciljem istraživanja. Roditelji učenika dali su suglasnost za sudjelovanje u istraživanju pri prvom dolasku u školu. Na prvom razgovoru prikupljeni su podaci na temelju *Upitnika o sociodemografskim podatcima obitelji učenika stranaca* i *Peabody slikovni test rječnika*. Prvom ispitivanju poznavanja hrvatskoga jezika pristupili su odmah na prvom satu dodatne nastave. Učenici su se uključivali u dodatnu nastavu po dolasku u Hrvatsku. Program učenja trajao je sedamnaest mjeseci, no posljednje dijete uključilo se u dodatni rad mjesec dana prije završetka programa. Na jednak su način završavali s dodatnom nastavom. Na učenikovom posljednjem satu dodatne nastave provedeno je završno ispitivanje znanja hrvatskoga jezika *Peabody slikovnim testom rječnika* te *Anketnim upitnicima o samoprocjeni znanja hrvatskoga jezika*. Svako ispitivanje provedeno je individualno. Tijekom projekta učenici stranci ispunjavali su *Upitnik o integraciji u školsko okruženje*, a po završetku projekta, svi hrvatski učenici i učitelji, učenici stranci i njihovi roditelji ispunili su *Upitnik o zadovoljstvu* provedenim projektom.



## REZULTATI

U tablici 2. prikazani su podatci o vremenskom trajanju učenja hrvatskoga jezika u mjesecima te razlika između početnoga i završnoga uspjeha na testu poznavanja hrvatskoga jezika (Peabody test).

Tablica 2. Vremensko trajanje učenja hrvatskoga jezika u mjesecima te razlika između dvaju ispitivanja (napredovanje)

Redni broj	Inicijali učenika	Učenje u mjesecima	Testiranje Peabody testom		Razlika
			Rezultat 1	Rezultat 2	
1.	E. T.	17	63	90	27
2.	V. T.	17	88	106	18
3.	K. T.	17	40	67	27
4.	M. T.	11	102	107	5
5.	V. M. S.	11	79	84	5
6.	E. T.	11	40	51	11
7.	Y. Z.	17	40	58	18
8.	M. R. E.	17	67	87	20
9.	J. O. E	17	81	84	3
10.	B. B.	11	59	78	19
11.	M. A. R.	11	47	56	9
12.	O. G.	13	40	51	11
13.	E. I.	8	40	45	5
14.	M. C. V.	8	40	44	4
15.	L. U.	6	40	43	3
16.	W. U.	6	40	43	3
17.	C. U.	6	40	49	9
18.	B. O.	10	71	91	20
19.	N. M.	.5	40	40	0
20.	M. A.	6	40	52	12
21.	G. R.	6	58	60	2
22.	L. R.	6	61	63	2
23.	V. F. W.	1	40	40	0
24.	L. H.	4	40	44	4
25.	L. P.	3	40	42	2
26.	G. L. P.	3	42	51	9

Iz tablice 2. vidljivo je da je postojala velika fluktuacija učenika i neravnomjerno uključivanje u ovaj program. Cijeli program učenja trajao je 17 mjeseci. Pun program od 17 mjeseci učenja polazilo je 6 učenika. Vremenski raspon bio je od pola mjeseca (učenik pod rednim brojem 19) do 17 mjeseci (prvih šest učenika u tablici 2.). Prosječno vrijeme učenja bilo je nešto više od 9 mjeseci.

Početno testiranje odvijalo se pri dolasku na učenje hrvatskoga jezika. Završno testiranje odvijalo se na njihovom posljednjem boravku u školi. Usporedba početnoga i završnoga testiranja prikazana je u stupcima *Rezultat 1*, *Rezultat 2* i *Razlika*. Napredak je posebno vidljiv usporedbom *Vremena učenja izraženom u mjesecima* i *napretka*, a određen je razlikom u uspjehu na oba testa. Učenici koji su duže sudjelovali u projektu u poznavanju hrvatskoga jezika više su napredovali za razliku od učenika koji su kraće sudjelovali (Pearsonov koeficijent korelacije iznosi 0.72,  $p < 0.01$ ). I u samim rezultatima, koji su standardizirani i uzeta je u obzir kronološka dob učenika na početku i na kraju testiranja, vidljiva je razlika u postignuću. Rezultati t-testa za zavisne uzorke pokazuju da učenici na razini skupine postižu značajno bolje rezultate u drugom ispitivanju hrvatskoga jezika ( $t=5.94$ ,  $df=25$ ,  $p < 0.01$ ,  $M_1=53$ ,  $SD_1=18.28$ ,  $M_2=62.54$ ,  $SD_2=21.14$ ).

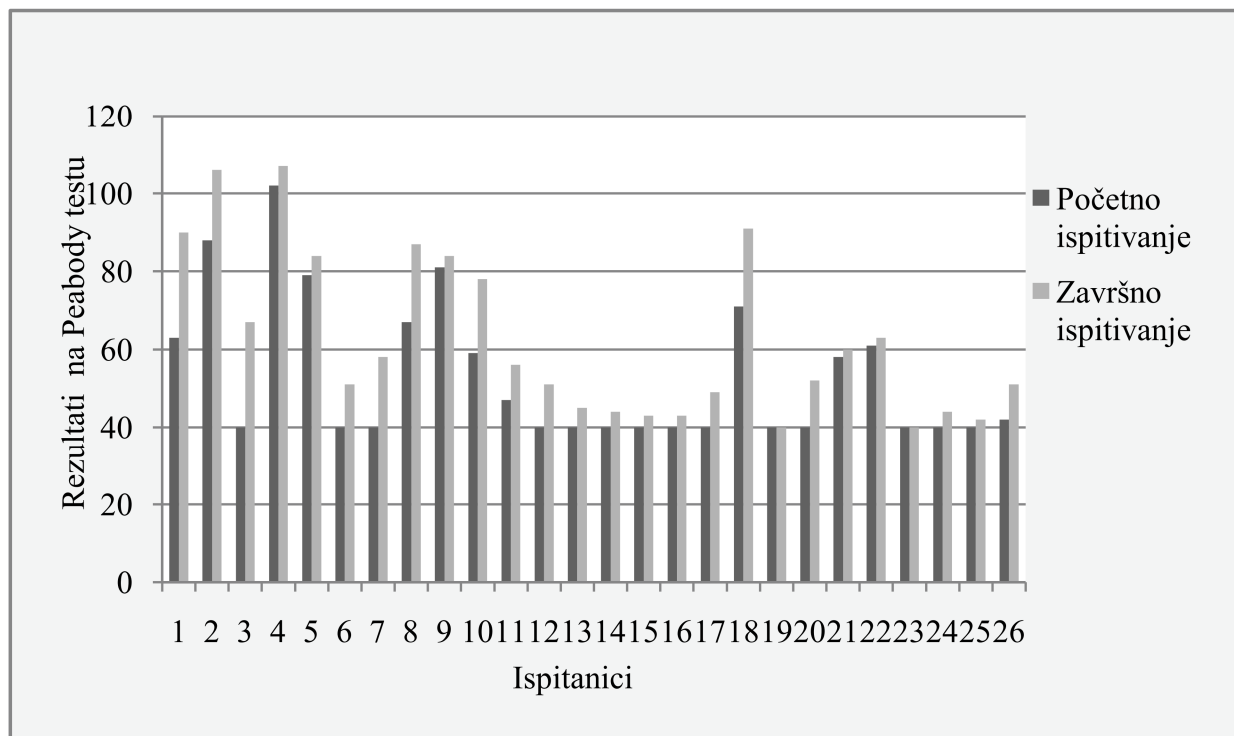
Najviše su napredovali učenici koji su kontinuirano sudjelovali u učenju svih 17 mjeseci. Nekolicina učenika postigla je manji individualni napredak, ali im je početni rezultat nešto viši. Navedeno potvrđuju i rezultati t-testa za nezavisne uzorke ( $t=4.32$ ,  $df=24$ ,  $p < 0.01$ ,  $M_{duže}=14.85$ ,  $SD_{duže}=8.08$ ,  $M_{kraće}=4.23$ ,  $SD_{kraće}=3.66$ ) prema kojima su učenici koji su duže vremena učili hrvatski jezik (10-17 mjeseci) postigli značajno bolje rezultate od onih koji su hrvatski jezik učili kraće (3-8 mjeseci).

Prema ZEROJ-u šesnaest učenika dostiglo je stupanj A1, četiri učenika stupanj A2, troje B1, a troje učenika nije doseglo razinu A1, odnosno njihovo učenje hrvatskoga jezika tek je započelo (trajalo je od pola do tri mjeseca). Zaključujemo da je za poznavanje hrvatskoga jezika potrebno učenje od 400 do 500 sati da bi se dosegnuo stupanj A1 ili A2 (po ZEROJ-u).

Dobiveni rezultati također pokazuju da ne postoje statistički značajne spolne razlike u napretku na testu hrvatskoga jezika ( $t=0.86$ ,  $df=24$ ,  $p > 0.05$ ,  $M_{muško}=8.15$ ,  $SD_{muško}=7.79$ ,  $M_{žensko}=10.92$ ,  $SD_{žensko}=8.66$ ).

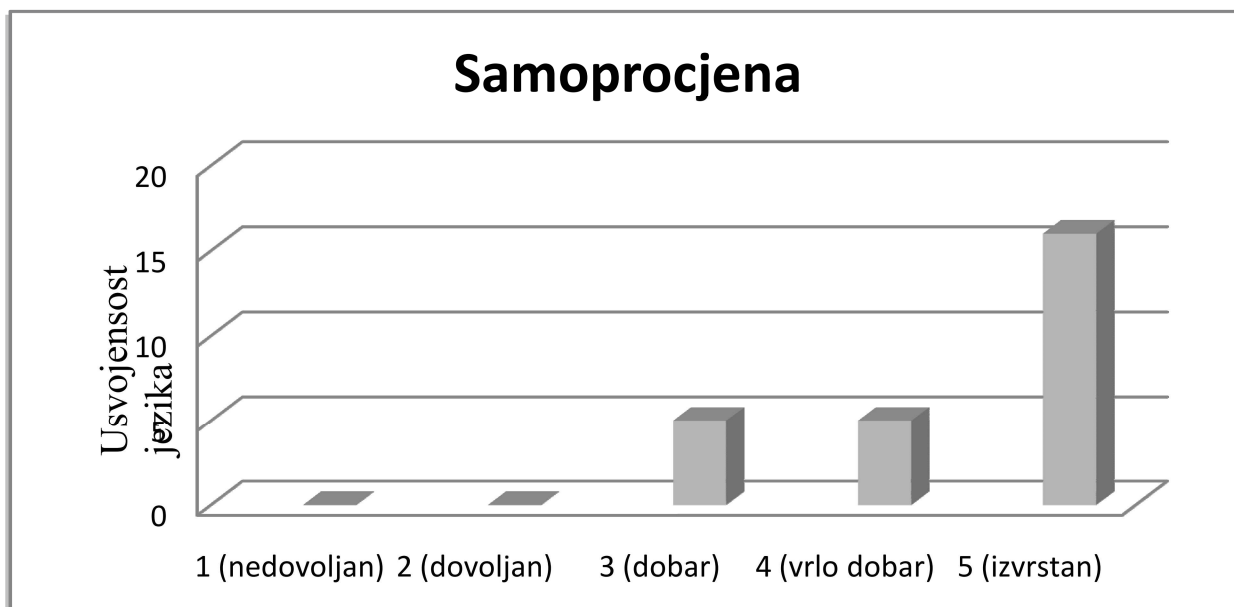
Premalo je vrsta materinskih jezika bilo zastupljeno da bismo mogli zaključiti iz kojih država djeca brže uče hrvatski jezik. Uočena je i dobna razlika u napredovanju. Najbolje napreduju djeca između 8 i 13 godina, a nešto sporije mlađi od 8 i stariji od 13 godina.

Na slici 1. prikazano je individualno napredovanje učenika, odnosno njihov uspjeh na testu hrvatskoga jezika u prvom i drugom mjeranju.



Slika 1. Grafički prikaz napredovanja učenika (razlika između prvoga i drugoga mjerenja)

Na slici 2. grafički je prikazana samoprocjena znanja hrvatskoga jezika od strane učenika stranaca.



Slika 2. Grafički prikaz samoprocjene znanja hrvatskoga jezika - učenici

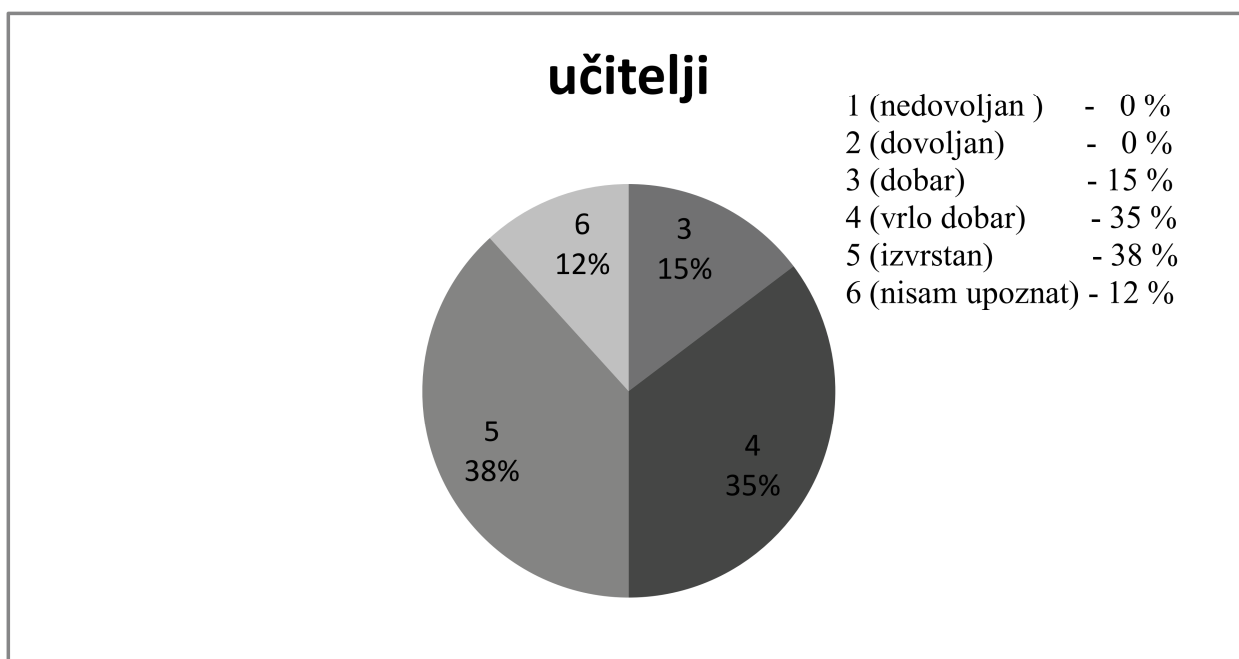
Od 26 učenika 15 je svoje znanje hrvatskoga jezika procijenilo ocjenom izvrstan, 4 učenika procijenilo je ocjenom vrlo dobar, 4 učenika ocjenom dobar, dok je po jedan učenik procijenio svoje znanje dovoljno i nedovoljno. Jedan se učenik nije ocijenio.

Zadovoljstvo provedenim projektom ispitano je na 34 učitelja iz škole u kojoj se provodio projekt, od čega je 8 članova tima s učiteljicama koje su provodile dodatnu nastavu i na 27 izravnih korisnika programa (roditelja i učenika). Učitelji iz škole u kojoj se projekt provodio uglavnom su zadovoljni provedenim projektom. Vrlo dobrim projekt procjenjuje 35%, a 38% kao izvrstan. Od ukupno 34 učitelja, 24 učitelja odgovorilo je da bi se sigurno uključili u takav projekt i ubuduće. Smatraju da je projekt koristan, svrhovit, da bi voljeli da se nastavi, da više budu uključeni te su pokazali zadovoljstvo što se projekt događao baš u njihovoj školi.

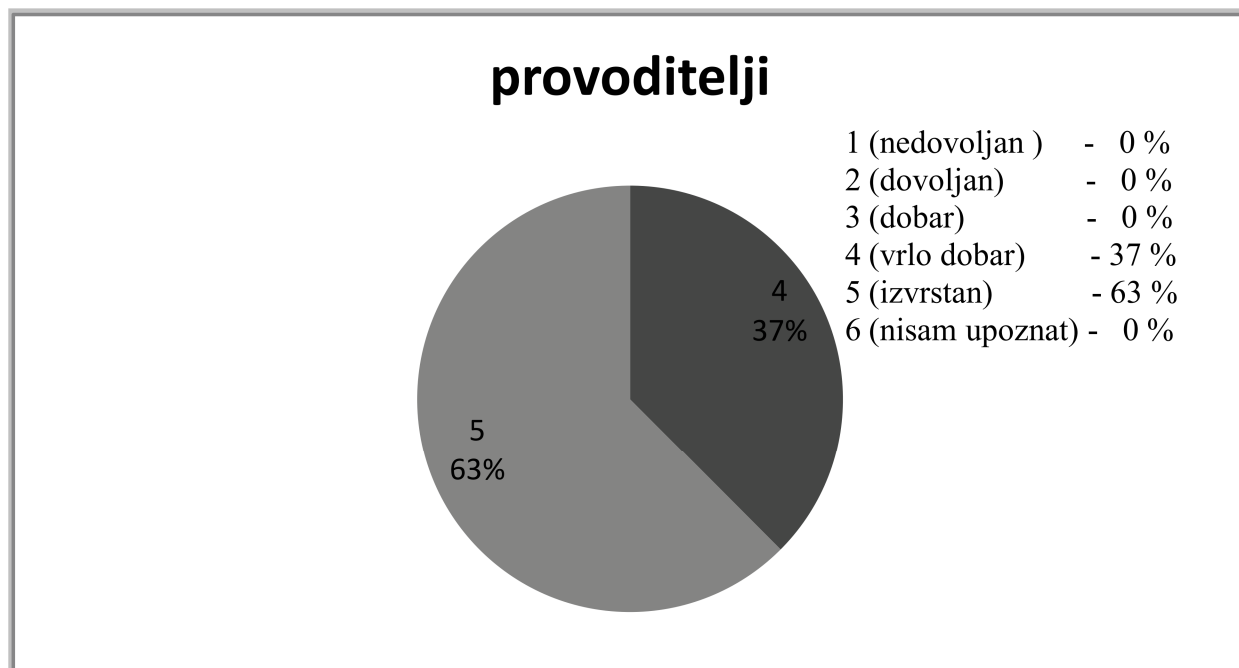
Članovi projektnoga tima i provoditelji također su uglavnom bili zadovoljni projektom, 37% ih procjenjuje vrlo dobrim, dok 63% misli da je projekt izvrstan. Od 8 članova tima, 7 bi se opet uključilo u takav ili sličan projekt. Komentirali su da je projekt izvrstan, da je potrebno uložiti više vremena nego su planirali, naglasili financijske poteškoće te misle da sada započinju da bi administraciju rješavali na drugačiji način.

Učenici i roditelji, izravni korisnici programa, iskazali su najveće zadovoljstvo provedenim projektom. Gotovo svi korisnici (93%) smatraju projekt izvrsnim. Od 27 ispitanih svi bi se uključili u sličan ili jednak projekt jer su mišljenja da je koristan, da im je puno pomogao te da izražavaju žaljenje što se ne nastavlja.

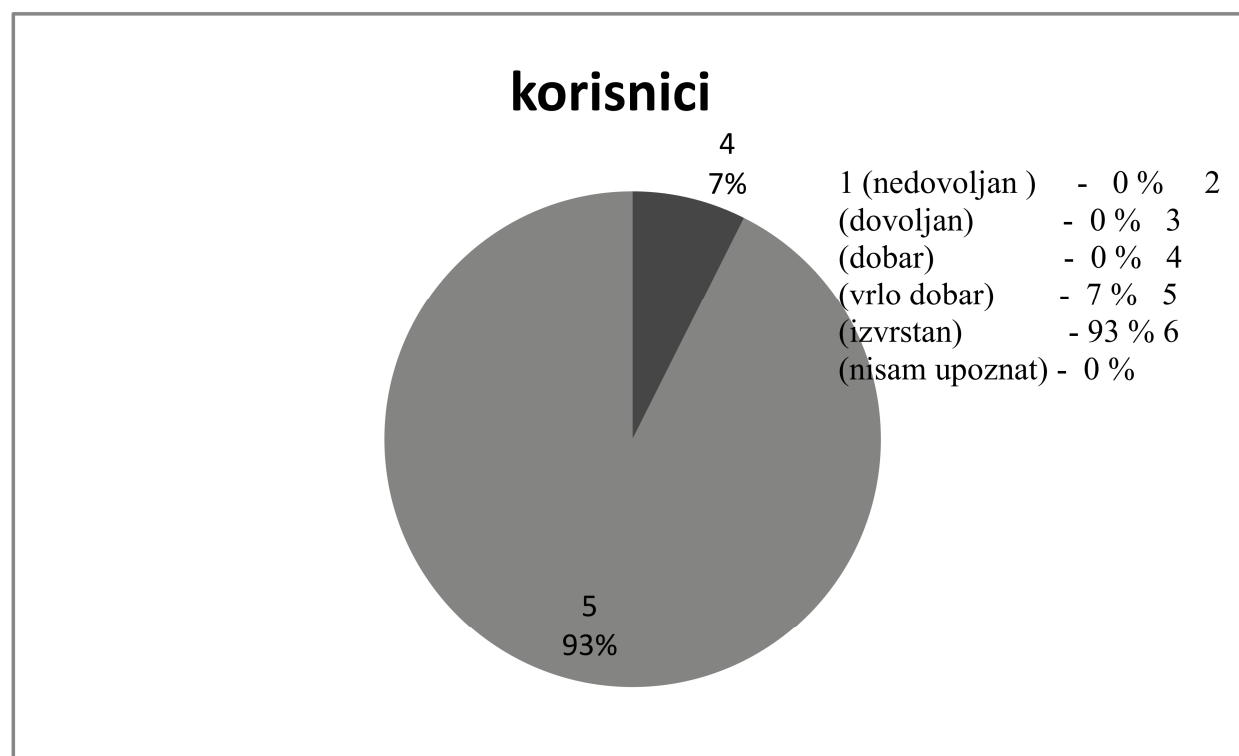
Dobiveni rezultati prikazani su na slikama 3., 4. i 5.



Slika 3. Grafički prikaz procjena cjelokupnoga programa – učitelji škole u kojoj se program provodio

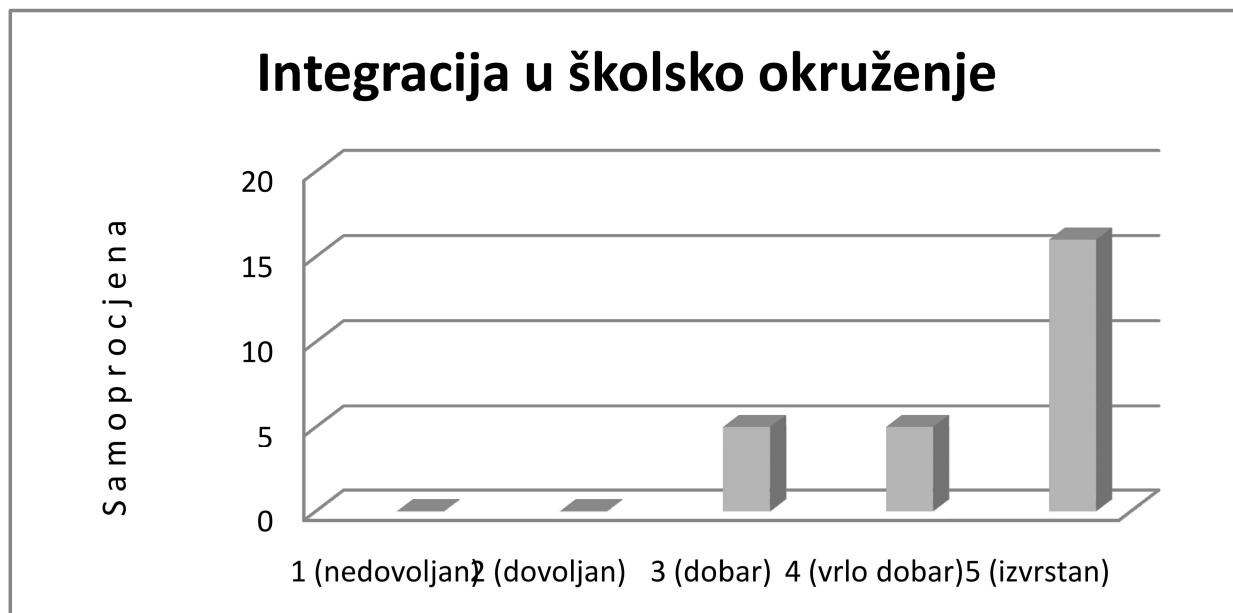


Slika 4. Grafički prikaz procjena cjelokupnoga programa – provoditelji programa



Slika 5. Grafički prikaz procjena cjelokupnoga programa – izravni korisnici programa, roditelji i učenici

Učenici stranci na završetku programa procijenili su koliko su se dobro integrirali u školsko okruženje. Od 26 učenika, 16 ih je integraciju procijenilo izvrsnom ocjenom, 5 vrlo dobrom, 3 dobrom, jedan dovoljnom, a jedan nedovoljnom (slika 6.).



Slika 6. Grafički prikaz procjene integracije u školsko okruženje - učenici

Hrvatski učenici opisivali su svoje dojmove nakon pojedinih aktivnosti u kojima su zajedno sudjelovali s učenicima strancima (školski projekti u knjižnici, proslave rođendana, priredbe, radionice, izleti, igre i sportske igre). Analiza je kvalitativna, a odgovori su: *baš je lijepo družiti se i pomagati vršnjaku koji ne razumije jezik, naučila sam nekoliko riječi kineskog, smijali smo se kao da se razumijemo, brzo uče igre, vidjela sam kako oni slave blagdane, naučio sam nešto o Rijeci što nisam znao do sada, meni se najviše sviđa kako im učiteljica govori sporo i jasno...* i slično. Svi su vrlo zadovoljni druženjem s vršnjacima koji nisu znali ili su nedovoljno poznavali hrvatski jezik.

## RASPRAVA

Cilj je rada bio prikazati neke od rezultata dobivenih na projektu u kojem su učenici stranci i azilanti tijekom sedamnaest mjeseci učili hrvatski jezik. Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti da postoji povezanost između duljine trajanja učenja i uspjeha po završetku; učenici koji su duže sudjelovali u projektu u prosjeku su postizali bolje rezultate od onih koji su sudjelovali kraće. Općenito, skupni rezultati pokazuju da postoji statistički značajan napredak na testu hrvatskoga jezika u dvije točke mjerenja, na početku i na kraju projekta. Ne postoji statistički značajna spolna razlika u uspjehu na završnom testu. Ako gledamo individualni napredak, možemo primijetiti da je u znanju jezika troje učenika dostiglo stupanj A1, čak četiri stupanj A2, a troje B1. Najviše su napredovali učenici između 8 i 13 godina. Na osnovi rezultata istraživanja možemo potvrditi da je za učenje stranoga jezika potrebno 400 do 500 sati učenja (oko 9 mjeseci) da bi se dostigao stupanj svakodnevnoga komuniciranja na poučavanome jeziku.

U prilog korisnosti ovoga i sličnih projekata govori i rezultat da učenici svoje znanje stečeno tijekom provođenja projekta uglavnom procjenjuju izvrsnim i vrlo dobrim. Visoku razinu zadovoljstva provedenim projektom iskazali su učenici stranci i azilanti, njihovi roditelji, učitelji, stručni suradnici te učenici koji redovito pohađaju školu u kojoj se projekt odvijao. Osim toga, djeca stranci i azilanti percipiraju da su dobro integrirani u školsko okruženje što olakšava asimilaciju i bolju prilagodbu školskom okruženju, ali i životu uopće (Rumbaut, 1997).

Treba naglasiti da su osim ciljanoga učenja hrvatskoga jezika, učenici stranci živjeli u Hrvatskoj, među hrvatskim vršnjacima, u hrvatskom okruženju, okruženi hrvatskim medijima. To neizravno učenje jezika, a koje je teško ispitati, sigurno je pripomoglo postignuću na testu iz jezika.

Iako se projekt pokazao uspješnim u mnogo komponenata, uz njega se povezuju i neki nedostaci. U samom programu učenja hrvatskoga jezika i integracije djece poteškoću je predstavljao neujednačen vremenski dolazak, odlazak i boravak, nejednaki početak upoznavanja hrvatskoga jezika i neujednačena dob. Ono što sigurno nije pripomoglo jest fluktuacija „modernih nomada“. Iz istraživanja je vidljivo da se mali broj učenika stranaca trajno doselilo u Hrvatsku. Moderna zanimanja njihovih roditelja zahtijevaju odlazak u druge države. Osim toga, iako su pri učenju učenici bili podijeljeni u skupine nižih i viših razreda, uočena je velika razlika unutar same skupine, primjerice, između djece od 6 i 10 godina koja su bila u istoj skupini. Isto tako, učiteljice koje su vodile edukaciju morale su itekako voditi računa o tome da su učenici taj dan boravili u redovitoj nastavi pet do šest sati. Još jedan od nedostataka jest prigodan, a ne reprezentativan uzorak učenika.

Iz istraživanja je vidljivo da postoji evidentna potreba za ovakvim projektima. Učenici stranci obično postižu lošije rezultate na PISA istraživanjima. Rezultati PISA istraživanja u Norveškoj govore da postoje relativno male razlike u uspješnosti među školama, no velike unutar samih škola, pri čemu imigranti imaju značajno niže rezultate u odnosu na norveške učenike (Taguma, Shewbridge, Huttova i Hoffman, 2009). O važnosti potrebe provođenja programa usvajanja jezika zemlje u koju učenici dolaze, svjedoče i brojne strane zemlje, poput Finske, Švedske, Norveške, Danske, SAD-a, Njemačke, Grčke, Cipra, Litve, Latvije i sl. koje u svoje obrazovne programe integriraju učenje stranoga jezika te zemlje za učenike strance (Adamo, 2012; EACEA, 2009; McCarthy, 1998). U nekim zemljama, zbog bržega usvajanja jezika, jezik zemlje poučava se na materinskom jeziku (Ministry of Education and Culture, 2012).

Preporuka bi bila provoditi takve i slične projekte u Republici Hrvatskoj, što bi omogućilo provedbu različitih istraživanja, usporedbu različitih rezultata te njihovu evaluaciju. U projekt bi bilo potrebno uključiti i roditelje učenika stranaca radi njihove lakše asimilacije u novu sredinu.

## ZAKLJUČAK

Nakon dvadeset godina od osamostaljivanja i uspostavljanja neovisnosti u Republici Hrvatskoj nastale su brojne promjene u modernizaciji i oblikovanju društva, a osobito u području odgoja i obrazovanja. Hrvatska je zacrtala europski put te se iz istoga razloga od obrazovanja očekuje europska sukladnost koja podrazumijeva mjerljive ishode i usporedivost s ciljevima obrazovanja zemalja Europske unije (Šetić, 2012). Jedno od važnih demografskih načela usmjereno je na poštivanje različitosti kako bismo svi zajedno rasli kao subjekti civilizacije. Nova reforma obrazovanja svakako će unijeti promjene za učenike, a i za učitelje i stručne suradnike. Interdisciplinarnost i multikulturalnost trebale bi biti osnova obrazovanja u teoriji i praksi. Da bi se pronašla najbolja rješenja, važno je poznavati i razumjeti metodologiju reforme obrazovanja (Šoljan, 2003). Čini se da će zbog kompleksnosti same zadaće reforme biti potpuno izolirano pitanje integracije skupina u nepovoljnom položaju kroz navedeni oblik obrazovanja kakav je započeo u OŠ Podmurvice.

## LITERATURA

- Adamo, S. (2012). *What is the point? Policies of immigration and the language issue in Denmark*. Helsinki: European Science Foundation. Preuzeto s <http://www.recode.info/wp-content/uploads/2013/02/Adamo-Silvia-2012-RECODE.pdf>
- Baričević, V. (2013). Europske integracije i usvajanje europskih politika azilne zaštite u Hrvatskoj: Prava osoba pod zaštitom i njihova integracija u društvo. U: D. Župarić-Iljić (Ur.), *Prvih deset godina razvoja sustava azila u Hrvatskoj (s osvrtom na sustave azila u regiji)* (str. 99-131). Zagreb: Stega tisak.
- Bežen, A. (2008). *Metodika. Znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
- Bogdan, N. i Lasić, J. (2014). Pripremna i dopunska nastava na hrvatskome jeziku za inojezične učenike. *Lahor*, 16, 206-218.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bužinkić, E. (2010). (Ur.) *Usklađenost zakonodavstva i prakse hrvatskih institucija s europskom pravnom stečevinom u području azila i nereguliranih migracija*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Dunn, L. M., Kovačević, M., Padovan, N., Hržica, G., Kuvač Kraljević, J., Mustapić, M., Dobravac, G. i Palmović M. (2010). *Peabody slikovni test rječnika III (PPVT-III-HR)*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Education, audiovisual and culture executive agency (EACEA) (2009). Integrating immigrant children into schools in Europe. Preuzeto s [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf)
- Fantini, A. E. (1995). Language, culture, and world view. Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 143–153.
- Forko, M. i Lotar, M. (2012). Izlaganje adolescenata riziku na nagovor vršnjaka- važnost percepcije sebe i drugih. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 35-47.
- Frganović, M. (1989). Migracije kao konstanta geoprostora. *Acta Geographica Croatica*, 24(1), 19-30.
- Hržica, G., Padovan, N. i Kovačević, M. (2011). Društvenojeznični utjecaj na dvojezičnost - hrvatske dvojezične zajednice u Istri i Beču. *Lahor*, 12, 175-196.
- Jelaska, Z. (2005). Usvajanje materinskoga jezika. U: Z. Jelaska i sur. (Ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 65–88). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: Izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 3, 86-99.
- Jelaska, Z. (2012). Ovladavanje materinskim i inim jezikom. U: M. Mićanović (Ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika - okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*. (str. 19-35). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Jelaska, Z. i Cvikić, L. (2007). Usvajanje i učenje drugoga jezika. U: L. Cvikić (Ur.), *Drugi jezik hrvatski* (str. 66–72). Zagreb: Profil.
- Karлак, M. (2014). *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet: Osijek.
- Lajić, I. (2010). (Ur.) *Migracije i regionalni razvoj Hrvatske*. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S. i Peck, C. (2007). (Ur.) *Developing and assessing intercultural communicative competence A guide for language teachers and teacher educators*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe.



- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- McCarthy, K. (1998). *Adaptation of immigrant children to the United States: A review of the literature*. Columbia: Princeton University. Preuzeto s
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti — uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
- Ministry of Education and Culture (2012). *Education in Finland*. Preuzeto s [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutt\\_shell.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/Finnish_education_in_a_nutt_shell.pdf)
- Mitchel, R. i Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska.
- Nacrt Programa učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo (2014). Preuzeto s <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=13504>.
- Novak-Milić, J. i Gulešić-Machata, M. (2006). Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor*, 1, 69-82.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. U: V. Cook (Ur.), *Portraits of the L2 User*, (str. 277-302). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice - rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu*. Zagreb: Alfa.
- Pravila boravka u Prihvatnom centru za strance (NN, 79/2007).
- Pravilnik o Programu hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante (NN, 129/2009).
- Rumbaut, R. G. (1997). Paradoxes (and orthodoxies) of assimilation. *Sociological Perspectives*, 40, 483 - 511.
- Scarino, A. i Liddicoat, A. J. (2009). *Teaching and learning languages*. Australia: Australian Government.
- Šetić, N. (2012). Kakvu svijest i okruženje trebamo za reformu hrvatskoga školstva. U: S. Popović (Ur.), *Razvoj hrvatskoga školstva u kontekstu Europske unije* (str. 17-25). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Šoljan, N. N. (2003). Pedagogijska znanost na prijelazu u 21. stoljeće: Kontekstualizacija pedagogijskih razvoja. U: H. Vrgoč (Ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskoga društva* (str. 23-43). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J. i Hoffman, N. (2009). *OECD reviews of migrant education*. Norway: OECD.
- Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ), Common European Framework of Reference for Languages - CEFR*, Zagreb: Školska knjiga.
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o azilu (NN 88/2010, 143/2013).
- Zakonu o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (NN, 70/2015).
- Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 152/2014).

## Integration of Disadvantaged Groups into the General Education System – Teaching the Croatian Language to the Children of Foreigners and Asylum-Seekers

**Abstract:** The main goal of the research was to present the project “*Students’ integration into a multicultural school environment*”, implemented in elementary school Podmurvice in Rijeka, in which foreign students and asylum seekers (N= 26) were learning the Croatian language for over seventeen months. The project was funded by Instrument for Pre/Accession Assistance – component IV (Human Resources). The level of knowledge of the Croatian language was assessed with Peabody test in the beginning and at the end of the project. The obtained results clearly showed that a longer period of learning is associated with a higher success rate at the evaluation, as well as a significant improvement in the knowledge of the Croatian language in between the two periods of assessing. At the end of the project, the foreign students and asylum seekers have self-evaluated their level of the Croatian language as excellent and very good, they showed satisfaction with it, and considered themselves well integrated in the school environment. The satisfaction with the project is also present in foreign students and asylum seekers’ parents, teachers, expert associates, and students attending the school in which the project was implemented. Furthermore, implications of the obtained results as well as further recommendations are stated.

**Keywords:** asylum seekers, Croatian language, elementary school students, foreign students, integration

## Integration von benachteiligten Gruppen ins reguläre Bildungssystem – Lernen und Unterrichten von Kroatisch für Kinder von Ausländern und Asylsuchenden

**Zusammenfassung:** Das Ziel dieser Untersuchung war die Präsentation des Projekts „Die Integration von Schülern in das multikulturelle schulische Umfeld“, das in der Grundschule Podmurvice durchgeführt wurde, in dem ausländische Schüler und Asylanten (N=26) siebzehn Monate lang Kroatisch gelernt haben. Das Projekt wurde mit nicht rückzahlbaren Zuschüssen im Sinne der Verwaltung und Durchführung der Instrumente für Heranführungshilfe (IPA) – Komponente IV „Die Entwicklung der Humanressourcen“ finanziert. Am Anfang und am Ende des Projekts wurden Kenntnisse der kroatischen Sprache durch den Peabody-Test geprüft. Die erhaltenen Ergebnisse zeigen, dass die längere Zeit und kontinuierliches Lernen der Sprache mit besseren Testergebnissen verbunden sind und dass ein deutlicher Fortschritt in Kroatischkenntnissen zwischen den beiden Messpunkten sichtbar ist. Die ausländischen Schüler und Asylanten bewerten zum Schluss des Projekts eigene Kroatischkenntnisse mit ausgezeichnet und sehr gut, äußern ihre Zufriedenheit mit dem Erlernen der kroatischen Sprache und meinen, dass sie gut in das schulische Umfeld integriert sind. Ihre Zufriedenheit mit dem Projekt äußern auch die Eltern von ausländischen Schülern und Asylanten, Lehrer, Fachberater und Schüler, die regelmäßig die Schule besuchen, in der das Projekt stattgefunden hat. Im Beitrag werden die Auswirkungen der erhaltenen Ergebnisse und Empfehlungen aufgeführt.

**Schlüsselbegriffe:** Asylsuchende, kroatische Sprache, ausländische Schüler, Integration, Grundschüler