

*Irena Krumes*⁶²*Luka Pongračić*⁶³*Ana Maria Marinac*⁶⁴

INKLUZIVNI PRISTUP U NASTAVI MATERINSKOG JEZIKA KAO POTICAJ RAZVOJA INTERKULTURALNOG MIŠLJENJA

Prethodno priopćenje / Preliminary communication

UDK: 81'242:376-056.24

DOI: <https://doi.org/10.59014/TJJO3164>

Sažetak

Jedna od temeljnih zadaća nastavnog procesa trebalo bi biti poticanje i razvoj interkulturalnog razmišljanja učenika. Ako taj pristup izostane, posljedice mogu biti nerazumijevanje, stvaranje predrasuda te neprihvatanje i netolerancija (Hercigonja, 2017). U literaturi se interkulturalizam najčešće objašnjava analizom kulturoloških razlika među stanovnicima različitih područja i uglavnom se naglasak stavlja na prihvaćanje pripadnika manjina. No osobe s teškoćama u razvoju rijetko se spominju u kontekstu interkulturalizma. Cilj je ovog rada ukazati na to da interkulturalno razmišljanje učenika prirodno obuhvaća uvažavanje i upoznavanje kulture različitih, tj. kulture učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koja se razvija u tzv. specifičnoj skupini učenika u okviru škole. Obrazovna inkluzija zato pridonosi razvoju interkulturalnog razmišljanja, a inkluzivna praksa pokazuje da je društveni i kulturološki razvoj uvjetovan smanjenjem kulturnih razlika u društvu. Interkulturalno razmišljanje posebna je zadaća nastave materinskog jezika. S obzirom na to da je izražavanje na materinskom jeziku jedna od temeljnih kompetencija građana Europske Unije, nastava materinskog jezika utječe na razvoj usmenog i pisanog izražavanja svih sudionika odgojno-obrazovnog čina. Na temelju teorijskih razmatranja o načinu prilagodbe i potpore za učenike s teškoćama u nastavnom procesu, kao i na temelju prethodnih istraživanja, prikazat će se kako učitelji svojim djelovanjem u

62 Sveučilište u Slavanskom Brodu, Odjel društveno-humanističkih znanosti, ikrumes@unisb.com

63 Sveučilište u Slavanskom Brodu, Odjel društveno-humanističkih znanosti, lukapongracic2@gmail.com

64 Sveučilište u Slavanskom Brodu, Odjel društveno-humanističkih znanosti, marinac.anamaria98@gmail.com

okviru razreda i škole potiču razumijevanje kulture različitih, a time i interkulturalno mišljenje.

Ključne riječi: inkluzivno obrazovanje, interkulturalizam, kultura različitih, nastava materinskog jezika

Uvod

Njemački filozof Georg Wilhelm Friedrich Hegel 1805. godine na svojim predavanjima ističe važnost razvijanja socijalnih kompetencija, naglašavajući da su mnogi sukobi u povijesti naroda bili izazvani upravo nerazumijevanjem različitosti (Hegel, 1969). Interkulturalno poučavanje posebno je važna sastavnica suvremene nastave, a proizlazi ponajprije iz kulturološke različitosti. Cilj je interkulturalnog načina poučavanja usvajanje interkulturalnog mišljenja, odnosno razmišljanje, vjerovanje i djelovanje usmjereno na prihvaćanje različitosti u društvu (Mrnjajus i sur., 2013). Navedeni ciljevi sadržani su i u jednoj od prvih definicija kulture autora Edwarda Burnetta Taylora koji ističe da kultura ponajprije uključuje znanje, uvjerenja, običaje i svaku drugu sposobnost i navike koje pojedinac razvija na temelju svoje društvene zajednice (Mrnjajus, 2013). Sablić (2014) kulturu definira kao pripadanje društvu, a izgradnju identiteta stavlja na središnje mjesto u kontekstu pripadanja. Kako bi se postigao interkulturalizam, važno je razumjeti koji su socijalni i obrazovni problemi u našoj okolini, razvijati komunikacijske sposobnosti i kritičko mišljenje s ciljem postizanja *sposobnosti korištenja znanja o drugačijima*.

Kultura različitih

Budući da se ovdje govori o kulturi škole, postavlja se pitanje može li se i o različitim govoriti kao o zasebnoj kulturi. McLaughlin (2005) opisuje pojam etosa koji prepoznaje kao kulturu, okolinu i identitet koji se razvija u školi i izravno utječe na bolji uspjeh učenika. Ta se ista kultura može prenijeti na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koji su različiti pa se u ovom kontekstu može govoriti o njihovoj kulturi koja se razvija unutar kulture školske ustanove. Kultura se sastoji od međuljudskih odnosa između učitelja i učenika i živa je u spoju stavova i kulturnih normi koje se mijenjaju i podložne su promjenama (Posavec i Vlah, 2019;

Vrcelj, 2003; Fullan, 1999). Brdarić-Jončić i Mohr Nemčić (2016) govore o kulturnom identitetu gluhih i nagluhih kao dijelu dvokulturnog identiteta koji je potrebno izgrađivati – iako primjećuju napredak u prvih 15 godina 21. stoljeća, ipak je vidljiv velik prostor za razvoj kulturne osviještenosti. Bedeković (2010, 104) opisuje pojam *kultura društva* u kontekstu postojanja nekog skupa zajedničkih uvjerenja, normi, načina mišljenja i ponašanja, a temelji se na vrijednostima koje razlikuju pojedince ili specifične grupe od drugih. Cifrić (2007) objašnjava koncept postojanja više kultura u kontekstu odnosa homogenosti i heterogenosti jedne zasebne kulture. Homogenost jedne kulture može biti jača ili slabija, no ta ista kultura može na nižim razinama biti i heterogena što autor povezuje sa zaključkom kako upravo ta heterogenost omogućuje različitim kulturama da se međusobno ne isključuju. Isti ovaj koncept može se primijeniti i u školi pa se u tom smjeru učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama mogu promatrati kao zasebna kultura koja ne isključuje druge kulture niti one isključuju nju. To je dodatno omogućeno konceptom obrazovne integracije.

Inkluzivno obrazovanje kao temelj interkulturalnosti

Interkulturalno obrazovanje jedno je od temeljnih sastavnica i jedan od temeljnih ciljeva suvremene škole. Brojni su sociolozi, pedagozi, psiholozi, profesori i drugi stručnjaci proučavali interkulturalnost i time dali velik znanstveni doprinos suvremenom društvu, međutim, rijetko se interkulturalno učenje objašnjava kao dio inkluzivnog obrazovanja. Važno je početi od toga što inkluzivno obrazovanje jest. Inkluzivno obrazovanje, prije svega, podrazumijeva uključenost svih osoba u odgoj i obrazovanje, točnije u redovno školovanje koje je temelj prava svakog čovjeka – pravo na obrazovanje. Obrazovna inkluzija pridonosi razvoju interkulturalnog razmišljanja, a inkluzivna praksa pokazuje da je društveni i kulturološki razvoj uvjetovan smanjenjem razlika u društvu. Ono podrazumijeva uključenost različitih osoba, ne samo prihvaćanjem od strane primjerice drugih učenika nego i osmišljavanje primjerenih društvenih i odgojno-obrazovnih načina za smanjenjem ili uklanjanjem razlika (Brčić, 2011; Ainscow, 2002; Mittler, 2000). Didaktika inkluzivnog obrazovanja uređuje obrazovne zadatke i zadatke, uvažavajući potrebe svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, usmjeravajući posebnu pozornost na učenike koji su podložni

socijalnoj isključenosti i marginalizaciji (Brčić, 2011). To su ponajviše učenici koji su druge rase, dolaze iz siromašnih ili migrantskih obitelji i slabo znaju većinski jezik (Larson i sur., 2009), druge su vjere (Siegel, 2006), Romi (Kyriaki, 2019) i učenici s teškoćama (Špelić, 2020).

Nastava Hrvatskog jezika – inkluzivno obrazovanje

S obzirom na to da je nastava materinskog jezika jedna od najvažnijih, najsloženijih i najopsežnijih sastavnica obrazovanja, posebno je otvorena za inkluzivno obrazovanje jer se hrvatskim jezikom piše i govori ne samo na satu Hrvatskog jezika nego i na satima svih drugih školskih predmeta.

Inkluzivno obrazovanje u nastavi Hrvatskog jezika uređeno je brojnim dokumentima. Dokument koji usmjerava nastavu Hrvatskog jezika jest *Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik* (2019). Učenici nastavu materinskog jezika prate od prvog razreda osnovne škole, pri čemu od prvog do sedmog razreda slušaju 175 sati godišnje, a u sedmom i osmom razredu 140 sati godišnje. Prema *Kurikulumu*, cilj nastave materinskog jezika ovladavanje je temeljnim jezičnim djelatnostima, osposobljavanje učenika za govorene i pisane tekstove različitih sadržaja, čitanje i interpretacija tekstova, oblikovanje osobnih iskustava, novih perspektiva, svijesti o sebi i drugima, osposobljavanje za pronalaženje informacija putem različitih izvora i razvoj jezično-kulturnog identiteta. *Kurikulum* (2019, 112) za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama nalaže izradu kurikuluma usmjerenih na učenika. „Za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (učenici s teškoćama i daroviti učenici) učitelji planiraju kurikulum usmjeren na učenika. Osobitosti/teškoće učenika zahtijevaju njima sukladne individualizirane/diferencirane postupke, ciljeve učenja, razinu usvojenosti odgojno-obrazovnog ishoda, opseg i dubinu sadržaja učenja, strategije i aktivnosti poučavanja kojima se žele ostvariti postavljeni ciljevi te načini vrednovanja i ocjenjivanja ostvarenih postignuća.“ Posebno se ističe i sljedeće: „Tijekom učenja i poučavanja u razrednome odjelu vlada pozitivno i radno ozračje za učenje u kojemu učenici osjećaju zadovoljstvo i pripadnost skupini“, pri čemu najvažniju ulogu ima učitelj koji u razredu predstavlja primjer koji učenici slijede.

Autorice Česi i Ivančić (2019) ističu da je potrebno na početku odgojno-obrazovnog procesa provesti inkluzivnu procjenu učenika s teškoćama

kako bi se mogao utvrditi stupanj učenikova znanja, vještina i navika u nastavnom procesu u odnosu na postavljene odgojno-obrazovne ciljeve. Prema tome planiraju se i osmišljavaju primjerene metode, strategije, nastavna sredstva i pomagala, što proizlazi iz dobivene slike o učeniku, odnosno o njegovim interesima, potrebama učenja i potencijalima. U nastavi Hrvatskog jezika najčešća procjena analizira se u odnosu na jezično-komunikacijske vještine, odnosno usmeno izražavanje, rječnik, razumijevanje, oblikovanje govornih i pisanih struktura, čitanje, pamćenje i razumijevanje. Inkluzivno poučavanje podrazumijeva podršku u predstavljanju sadržaja učenja. Prva su pretpostavka strategije prilagodbe sadržaja učenja i poučavanja, što podrazumijeva prilagođavanje opsega i dubine nastavnog sadržaja i osmišljavanje prikladnih didaktičko-metodičkih metoda i strategija. Kada je riječ o prilagođavanju opsega i dubina sadržaja, može se govoriti o semantičkom pojednostavljanju, odnosno razini složenosti jezičnog izražavanja. Govori se o restrukturiranju sadržaja, što u nastavi Hrvatskog jezika može značiti promjenu medija, obrade, tumačenja podataka, izbor primjerenijih postupaka i dopunjavanja podataka. Autorice ističu primjenu kognitivnih strategija učenja u predstavljanju sadržaja, odnosno prilagodbu sadržaja učeniku tako da ga on razumije i da ga može pratiti. Često se to odnosi i na isticanje bitnog na nastavi. Potrebno je neprestano voditi brigu o raspodjeli količine sadržaja i predočavanju i prezentiranju toga sadržaja. Važno je nadalje učenike poučavati krenuvši od poznatoga prema nepoznatom. U Hrvatskom jeziku važno je učenicima tumačiti odnose među pojedinim terminima (imenice – stvari, bića i pojave). Da bi se ostvario cilj nastavnog procesa, važno je prethodno jasno definirati taj cilj, upoznati učenike sa svrhom aktivnosti, važno je sve učenike uključiti u sve aktivnosti, prilagoditi vrijeme rada svakom od učenika, primjenjivati različite metode i nastavna sredstva i pružati učenicima podršku. Iznimno je važna podrška učitelja u ovladavanju jezičnim djelatnostima. Prilikom planiranja podrške u slušanju, govorenju, čitanju i pisanju treba uzeti u obzir razinu razvijenosti jezičnih djelatnosti, načine na koji dijete prihvaća određenu podršku, mogućnost zamjene jedne jezične djelatnosti drugom u pojedinim aktivnostima i ispravan izbor prilagodbi učeniku; najčešće se to odnosi na aktivnosti u kojima se razvijaju vještine slušanja, čitanja, pisanja, razgovaranja i sl. S obzirom na to da nastava materinskog jezika iziskuje dvosmjernu komunikaciju, važno je nastup prilagoditi svakom učeniku, a to se ostvaruje uporabom poznatih riječi, kratkim i jasnim

rečenicama, objašnjenjima i uputama, važno je često provjeravati jesu li učenici razumjeli rečeno, neposredno se približavati učeniku, imati što izražajnu artikulaciju govorenja i prilagodbu boje glasa, glasnoće i brzine govora. Kada je riječ o čitanju, nastavna se sredstva prilagođavaju s obzirom na mogućnosti učenika. Za učitelja to najčešće znači prilagodbu teksta, odnosno prilagodbu veličine slova. Pisanje najčešće zahtijeva prilagodbu mjesta sjedenja i položaja učenika, često je poželjno učeniku omogućiti korištenje računala, pripremu nastavnog listića s potrebnim gradivom i sl. Kognitivne i metakognitivne vještine razvijaju se pravilnom uporabom nastavnih strategija: primjerenosti zadataka, primjerenim postavljanjem nastavnog cilja, posjedovanjem temeljnih znanja o učenicima i vođenjem nastavnog procesa.

Oblici prilagodbe i kultura različitih

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (NN 24/2015), učenici s teškoćama razvrstani su u ovih sedam kategorija: oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja, postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. Ovisno o skupini, odnosno podskupini kojoj dijete pripada, potrebne su različite prilagodbe rada u nastavi. Uključivanje učenika s teškoćama u redovitu nastavu jedan je od najvećih izazova postavljenih obrazovnom sustavu (Ainscow i Cesar, 2006).

Osnovna je zadaća inkluzivne nastave Hrvatskog jezika da sve učenike, bez obzira na teškoće, osposobi u pravilnom govorenju i pisanju hrvatskim jezikom. Kako bi se to ostvarilo, potrebno je razraditi sustav podrške za sve učenike koji su suočeni s vlastitim ograničenjima. Za to je potrebno učiniti brojne promjene na svim razinama pripreme i izvedbe nastavnog procesa. U početku treba procijeniti inicijalno znanje, restrukturirati sadržaje i poticati razvoj sukladno jezično-govornim sposobnostima učenika. Prilagodba mora zahvatiti ne samo nastavne metode i strategije nego i nastavna sredstva i pomagala.

Za učenike koji su suočeni s dijagnozom disleksije, disgrafije, agrafije ili aleksije prilagodba na satu Hrvatskog jezika obično podrazumijeva

manjivanje učiteljeva zahtjeva prepisivanja s ploče, tekst razlomljen na više manjih jedinica, vizualni materijal koji služi kao potkrepa ili objašnjenje teksta, široke margine, poravnanje teksta po lijevom rubu, dvostruki razmak, veći font slova, tekst podcrtan, u boji. Očekuje se od učitelja da će osigurati dulje vrijeme obavljanja aktivnosti, upotrebljavati softverska rješenja (primjerice snimanje izlaganja na diktafon, pretvaranje teksta u govor), često koristiti nagrade za dobar uradak i ponašanje, koristiti različite oblike grupnog rada kao podršku vršnjaka i učenje u timu. Za učenike s teškoćama iz spektra autizma obično se očekuje da učitelj na satu osigura vizualni raspored (primjerice prikaz dnevne rutine), uvažava i rabi metodu potpomognute komunikacije (slike, grafike, prikazi i sl.), organizira potporu vršnjaka, omogućuje zamjenske aktivnosti, aktivnosti/zadatke razdjeljuje u manje dijelove, osigura pomoćnika. Na satu Hrvatskog jezika mogu se naći i učenici koji se teško kreću u prostoru, odnosno svi oni s motoričkim teškoćama pa onda učitelj mora misliti na to kako pripremiti okolinu (druge učenike, roditelje), koristiti se asistivnom tehnologijom (primjerice računalom, specijaliziranom tipkovnicom ili olovkom koja je prilagođena veličinom i/ili oblikom), osigurati produljeno vrijeme za dovršavanje zadataka, osigurati provjeru usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda usmenim putem, osigurati pomoćnika. Za djecu s mentalnim teškoćama potrebno je prilagoditi nastavna sredstva i pomagala tako da se nepoznate riječi objasne slikovno, da se koriste poznati sinonimi, češće rabi demonstracija, primjena (funkcija) i da se rabi grafički organizator. Osim nastavnih sredstava, potrebno je prilagoditi i sadržaje za učenje tako da se smanji opseg informacija, pojednostave i smanje pojmovi koji se obrađuju/spominju na nastavnom satu, a zadatak rastavi na manje korake. Osim prilagodbe nastavnih sredstava i materijala, potrebno je prilagoditi i način ocjenjivanja i vrednovanja. Treba više vrednovati elemente zalaganja na satu i motivaciju za rad, naglasiti ono što će se u lekciji učiti i završiti lekciju sažetim prikazom onog što se naučilo, jasno obrazložiti ciljeve ispitivanja i svoja očekivanja, planiranje i programiranje temeljiti na inicijalnoj procjeni znanja i sposobnosti/vještina učenika, predvidjeti usvajanje manjeg broja činjenica i generalizacija, učenika uvoditi samo u jednostavne praktične zadatke, dozirati vrijeme ispitivanja (češće, kraće provjere manjih cjelina).

Posebna su skupina učenici s govornim teškoćama koji su često suočeni s mnogim preprekama u školi, poput neuspjeha u svladavanju gradiva, ali

i s emocionalnim teškoćama, kao i s poremećajem u ponašanju. Uz to se često veže i slab ili loš odnos s vršnjacima i poteškoće u svakodnevnom socijalnim interakcijama (Feldman, Teverovsky i Bickel, 2009). Kod djece školskog uzrasta javljaju se i različiti artikulacijski poremećaji gdje je pravilan izgovor otežan i/ili narušen motoričkim smetnjama (Vuletić, 1987). Druga, šira skupina jesu fonološki poremećaji gdje su, osim artikulacijskih smetnji, prisutne i druge jezične smetnje (Blaži i Opačak, 2011). Javlja se usto i mucanje koje se ubraja u poremećaje tečnosti govora i brzopletost koja se prepoznaje u izostavljanju i krivom izgovoru slogova i pojavom nepotrebnih stanki u govoru (Kologranić Belić i sur., 2015). Za učenike s govornim teškoćama potrebno je tijekom rada isticati ključne podatke, dozirati učenje u manjim cjelinama, predočiti građu na različite načine, potaknuti učenje kroz asocijacije, kratice, oznake, primijeniti različite vizualizacije. Trebalo bi poticati spontani govor, prilagoditi govorne vježbe, odvojiti više vremena, produljiti rad i obvezno provjeravati razumijevanje teksta.

Prilagodbom nastavnih materijala i sredstava, načinom rada, metodama i strategijama učitelji pokazuju razumijevanje kulture različitih pa se njihovim postupcima na satu razvija interkulturalno mišljenje učenika. Učenici se kroz postupke kompetentnog učitelja i njegove metode podrške učenicima s teškoćama suočavaju u razredu s primjerima kako uvažiti i prihvatiti različitost.

Zaključak

Interkulturalizam počiva na razumijevanju kulture različitih, a realizira se u inkluzivnom obrazovanju. Inkluzivno obrazovanje stvara temelje za interkulturalno razmišljanje učenika. Zadatak je inkluzije dati jednaku priliku u radu učeniku s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i ujedno osposobiti sve učenike da kulturu različitih razumiju i prihvaćaju. U planiranje godišnjeg kurikulumuma treba uključiti i razvoj interkulturalne kompetencije, a velike mogućnosti za to nalaze se u različitim segmentima nastave Hrvatskog jezika. Temeljna je zadaća nastave Hrvatskog jezika opismeniti i osposobiti svakog učenika za uspješnu komunikaciju bez obzira na teškoću. Potrebno je zato odabrati načine kako bi se nastava kvalitetno ostvarivala na svim razinama. Uz prilagodbu dijelova kurikulumuma,

nastavnih strategija i metoda, potrebno je prilagoditi i nastavna sredstva i pomagala koja učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama olakšavaju praćenje nastavnog procesa. Uvažavajući kulturu različitih, učitelji svojim postupcima potiču interkulturalizam i time stvaraju kulturu razumijevanja djece s teškoćama, a ujedno im omogućuju pristup znanju koje bi trebalo biti jednako za sve. Sve je to moguće ako u školama rade kompetentni i osposobljeni učitelji. No pripremljenost učitelja i teškoće s kojima se učitelji suočavaju za vrijeme nastavnog procesa otvaraju nova pitanja za daljnja istraživanja. U razredima koje polaze učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama nalaze se poticaji za razvoj interkulturalnih kompetencija, a u nastavnom predmetu Hrvatski jezik naglašeno je kritičko mišljenje koje se upravo uvažavanjem različitosti može najviše poticati.

Literatura

- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. U: Farrell, P. i Ainscow, M. *Making special education Inclusive*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. i César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3), 231-238.
- Bedeković, V. (2010). *Interkulturalni aspekti menadžmenta*. Virovitica, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
- Biasol Babić, R. (2008). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razredu integrirane u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori*, 4 (1-2), 207-219.
- Blaži, D. i Opačak, I. (2011) Teorijski prikaz dječje govorne apraksije i ostalih jezično – govornih poremećaja na temelju diferencijalno – dijagnostičkih parametara. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 49-63.
- Brčić, M. K. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.
- Brdarić-Jončić, S. i Mohr Nemčić, J. (2016). Neka obilježja kulturnog identiteta gluhih i nagluhih osoba. *Logopedija*, 6 (1), 24-37.
- Cifrić, I. (2007). Raznolikost kultura kao vrijednost. *Socijalna ekologija*, 16 (2-3), 185-214.
- Česi, M. i Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja*. Zagreb: Ljevak.

- Feldman, H. M., Teverovsky, E. i Bickel, J. (2009) Functional characteristics of children diagnosed with childhood apraxia of speech. *Disability and Rehabilitation*, 31(2), 94-102.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Gomes, R. (ur.), (2000). *Svi različiti. Svi jednaki. Obrazovni paket. Ideje, izvori, metode i aktivnosti za neformalno interkulturalno obrazovanje mladih ljudi i odraslih*. Slavonski Brod: Europski klub Slavonski Brod.
- Haviland, W. A. (2004). *Kulturna antropologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hegel, G. W. F. (1969). *Jenaer Realphilosophie*. Hamburg: Meiner.
- Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M., Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U: Kuvač Kraljević, J. (ur.) *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. 64-78.
- Konvencija o pravima djeteta. (1991). URL: <https://www.unicef.org/croatia/konvencija-o-pravima-djeteta> (pristup 15. siječnja 2022.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovnu školu.
- Kyriaki M. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317.
- Larson, C., Schlundt, D., Patel, K., Goldzweig, I., Hargreaves, M. (2009). Community Participation in Health Initiatives for Marginalized Populations. *Journal of Ambulatory Care Management*, 32(4), 264-270.
- Martinelli, S. i Taylor, M. (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 306-325.
- Mesić, M. (2007). Pojam kulture u raspravama o multikulturalizmu. *Nova Croatica*, 1(1), 159-184.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2005). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (NN 24/2015).
- Mittler, P. (2000). *Working towards Inclusive education: social contexts*. David Fulton Publishers: London.
- Mrnjajus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugacijima”. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 309-323.
- Mrnjajus, K., Rončević, N. i Ivošević, L. (2013). *Interkulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.

- Nacionalni Okvirni Kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Posavec, L. i Vlah, N. (2019). Odnos učitelj-učenik. *Napredak*, 160(1-2), 51-64.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17(2), 157-174.
- Špelić, A. (2020). *Empatija u kontekstu osnovne obrazovne integracije*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Ustav Republike Hrvatske. (2010).
- Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U: M. Kramar, i M. Duh (ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. Mednarodnega znanstvenog a posveta*. Maribor: Pedagoški fakultet. 87-95.
- Vuletić, D. (1987). *Govorni poremećaji : Izgovor*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zakonu o odgoju i obrazovanju učenika. (2008).

INCLUSIVE APPROACH IN MOTHER TONGUE TEACHING AS AN ENCOURAGEMENT IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL THINKING

Abstract

One of the basic tasks of the teaching process is the development of students' intercultural thinking, and if this is not the case, the consequences can be misunderstanding, prejudice, non-acceptance and intolerance (Hercigonja, 2017). In the literature, interculturalism is most often explained by the analysis of cultural differences among the inhabitants of different areas and the emphasis is mainly on the acceptance of members of minorities, but often people with disabilities are left out of this context. The aim of this paper is to give an overview of previous research on teaching in which inclusive education is achieved in the mother tongue teaching classes, and thus the promotion of interculturality, looking primarily at students with disabilities. The paper is mostly focused on the description and systematization of methods and procedures in mother tongue teaching when working with students with disabilities. The teaching of the mother tongue influences the development of oral and written expression in all participants in education; expression in the mother tongue is one of the basic competencies of the citizens of the European Union. Based on the documents governing education and previous research, the paper aims to show how students with disabilities are integrated into the regular teaching of their mother tongue and how the intercultural competencies of other students are strengthened.

Keywords: inclusive education, interculturalism, mother tongue teaching, upbringing,