

KULINARSKE RADIONICE KAO INTERAKTIVNO UČENJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA (PRIMJER IZ PRAKSE*)

EDA ŠARIĆ

PETRA ŠPADIĆ

Centar za strane jezike, Sveučilište u Zadru, Hrvatska

esaric23@unizd.hr

pspadic@unizd.hr

UDK: 811'243:[37.091.33:641/642]

Stručni rad

Primljen: 17. 2. 2025.

Prihvaćen: 3. 9. 2025.

SAŽETAK

S obzirom na to da učenici stranih jezika uče jezike da bi im bili od koristi u životu, u nastavi je potrebno usredotočiti se na praktične vještine korištenja jezika. Cilj je rada predstaviti praktične i interaktivne aktivnosti kao djelotvoran način učenja stranog jezika koje mogu znatno unaprijediti jezične vještine. Prvim se dijelom rada nastoji pružiti uvid u interaktivno učenje i poučavanje i istaknuti različite prednosti takvog pristupa poput kreativnosti i motivacije, sociokulturnog konteksta i kontekstualizacije stranog jezika. U drugom su dijelu rada opisane kulinarske radionice kao primjer interaktivnog učenja u nastavi stranog jezika, čime se nastoji pokazati kako ovakva vrsta nastavnog rada može biti organizirana u specifičnim okolnostima i kakvi se rezultati mogu postići. Prednosti su višestruke s obzirom na to da su obuhvaćena sljedeća područja: kognitivno (znanje, spoznaja), afektivno (stavovi, interesi, motivacija) i psihomotoričko (tjelesne aktivnosti i vještine). Osim stjecanja slušnih i govorno-jezičnih vještina, rezultat je interakcije i suradničkog učenja također razvoj međukulturne i socijalne kompetencije.

KLJUČNE RIJEČI:

interaktivno učenje, komunikacijska kompetencija, međukulturna kompetencija, socijalna kompetencija, vještine slušanja

* Za korištenje fotografija dobivena je potpisana privola sudionika.

UVOD

Vještine potrebne za 21. stoljeće jesu kreativnost, kritičko mišljenje, rješavanje problema, suradnja, prilagodljivost, komunikativnost, informatička pismenost, preuzimanje inicijative, odgovornost. Zato bi zadatak nastave prije svega trebao biti da stvori uvjete kako bi se učenik afirmirao kao aktivni sudionik nastavnog procesa u kojem će ostvariti sve svoje potencijale.

Zajednički europski referentni okvir za jezike (dalje u tekstu ZEROJ)¹ ističe kako je metodološki cilj ovladavanja inim jezikom osposobljavanje učenika u komunikaciji u realnim svakodnevnim situacijama te kako bi mogao obaviti različite zadatke (CEFR – Companion Volume, 2020).

Suvremene nastavne strategije usmjerene su na prilagodbu obrazovanja brzim društvenim promjenama, rastućem znanju i novim potrebama učenika. Od učenika se danas očekuje stalno učenje, kreativnost i istraživački duh, uz sposobnost samostalnog otkrivanja vlastitih interesa i talenata. Kako bi to bilo moguće, potrebno je stvoriti poticajno i izazovno okruženje (Knežević i Kovačević, 2011).

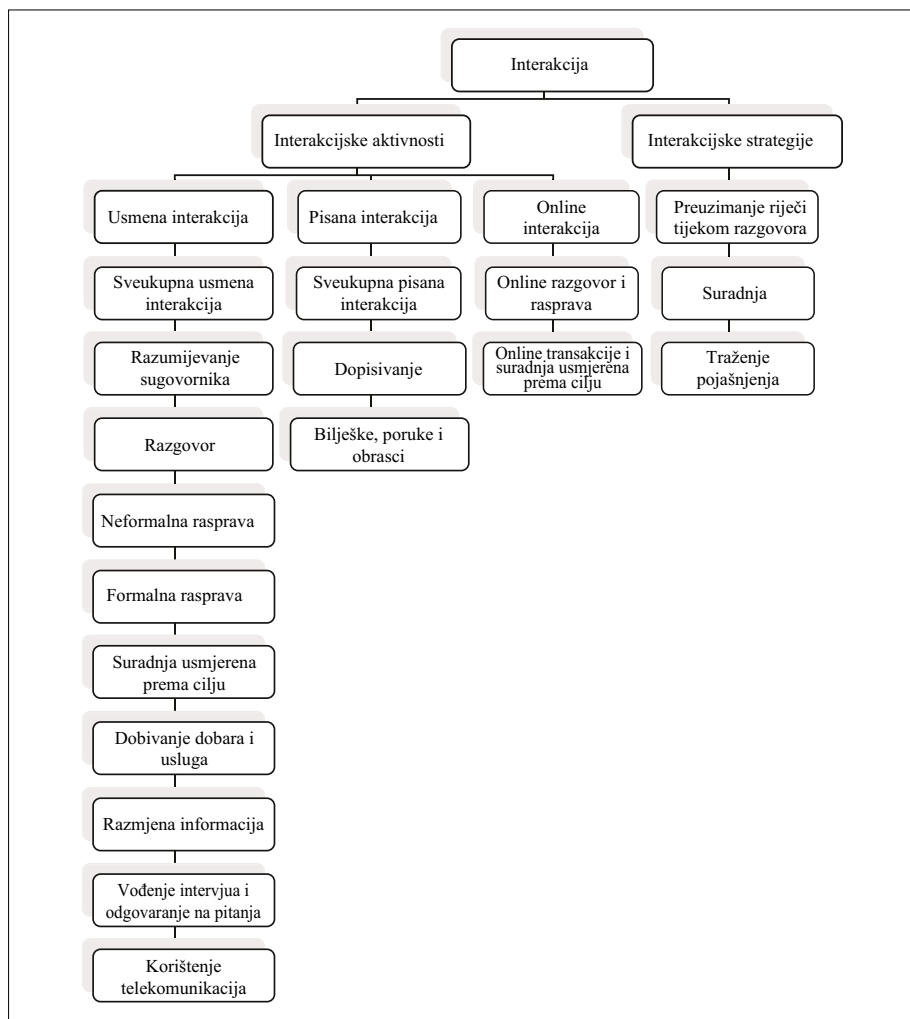
Interaktivno učenje igra ključnu ulogu jer aktivno uključuje učenike i potiče njihov razvoj na kognitivnoj, ali i na socijalnoj, emocionalnoj i voljnoj razini. Učitelji stoga imaju važnu zadaću – usmjeriti nastavu ne samo na stjecanje znanja i vještina nego i na razvoj osobnosti, samopouzdanja i socijalnih kompetencija. Socijalne vještine učenici razvijaju kroz međusobne kontakte, a obrazovne institucije trebale bi poticati takva iskustva kroz strukturirane susrete i suradničke aktivnosti. Planirane učioničke i izvanučioničke situacije omogućuju učenicima da razvijaju vještine važne za budući život u društvu – da razumiju druge, surađuju, preuzimaju odgovornost i razvijaju osjećaj pripadnosti (Ibid.).

Učenici percipiraju složenu društvenu stvarnost kroz vlastita i tuđa iskustva – uče prepoznati perspektivu drugih, dogovarati zajedničke aktivnosti, održavati obećanja i preuzimati odgovornost. Situacije učenja mogu se pažljivo osmisлити i organizirati kako bi potaknule učenike na razvijanje međuljudskih odnosa, povećale njihovu motivaciju te unaprijedile razumijevanje zadataka, problema i projekata koji zahtijevaju suradnju. Takav pristup omogućuje učenicima da osjete ispunjenje i zadovoljstvo jer su aktivno pridonijeli zajedničkim aktivnostima (Ibid.).

¹ Engl. Common European Framework of Reference for Languages – dalje u tekstu CEFR.

INTERAKTIVNO UČENJE I POUČAVANJE

Zadnje smjernice Vijeća Europe u poučavanju i ovladavanju stranim jezicima ističu interakciju kao ključnu u učenju. Interakcija predstavlja „dvije ili više strana koje zajedno konstruiraju diskurs“ (CEFR – Companion Volume, 2020: 70). Smatra se temeljem jezika jer obuhvaća međuljudske, suradničke i praktične funkcije. Izrađena ljestvica (Slika 1) pokazuje da u interaktivnim aktivnosti-



SLIKA 1. Interakcijske aktivnosti i strategije (autorski prijevod prema: CEFR – Companion Volume 2020: 71)

ma prevladavaju usmena i pisana interakcija, te ona *online*. Bitno je naglasiti i interakcijske strategije poput preuzimanja riječi tijekom razgovora, suradnje te traženja dodatnog pojašnjenja koje su jednako važne u obrazovnom kontekstu i u svakodnevnoj komunikaciji (Ibid.).

Međutim, interaktivno se učenje ne može promatrati samo kao učenje u obrazovnoj ustanovi, niti samo kao interakcija, ili jednostavan skup učenja i interakcije, već kao „metoda organiziranja učenja s drugima, ali učenje se shvaća kao proces koji je usmjeren na razvoj mlade osobe“ (Krnet, 2006: 57, prema Knežević i Kovačević, 2011).

Ovakav način učenja stavlja učenike u položaj da rade vlastitim tempom (koliko im je potrebno, u vrijeme kada njima odgovara, mogu birati svoje suradnike, imaju priliku usvojiti nastavni plan i program na razini koja im najviše odgovara) te da osjete zadovoljstvo kao rezultat. Nadalje, interaktivno učenje omogućuje snažnu podršku i suradnju učenika s nastavnicima i drugim učenicima u procesu stjecanja novih znanja (Knežević i Kovačević, 2011).

Interaktivno je učenje „proces koji rezultira relativno trajnim promjenama u razmišljanju, emocijama i ponašanju koje proizlaze iz iskustva, tradicije i prakse postignute u socijalnoj interakciji“ (Suzić, 2005a: 130, prema Knežević i Kovačević, 2011).

Budući da je glavni cilj učenja stranog jezika komunikacija na tom jeziku, potrebno je staviti u središte pozornosti praktične vještine korištenja jezika. Nastavnik treba biti upoznat s time postoje li neke zapreke u poučavanju i koje su. Primjerice, vrijeme (koliko sati i dana tjedno učenici imaju na raspolaganju), broj učenika te prostorni uvjeti (Celce-Murcia, 1991).

Poučavanje stranih jezika u neformalnim okruženjima te pomoću neformalnih metoda zahtijeva odmak od tradicionalnog načina poučavanja u učionici. Nastavnik koji poučava u neformalnim okruženjima ima posebne uloge i odgovornosti. Njegova je primarna uloga biti mentor, odnosno pomagač pri učenju (Knežević i Kovačević, 2011).

Nastavnik utječe na ostvarivanje uspješne komunikacije kao motivator i usmjeravatelj. U suvremenoj nastavi stranog jezika nastoji se smanjiti asimetričnost među sudionicima u komunikaciji jer u prirodnom okruženju među sugovornicima nema takvoga asimetričnog odnosa. Izjednačavanje sudionika u nastavi stranih jezika može se postići postupcima kojima se pojedincu daje „važnost“ time što mu se dopušta da izrazi svoje mišljenje, svoj stav, svoju kreativnost. Učenik treba prije svega postati aktivni sugovornik. Uloga je nastavnika da potiče takvu

aktivnost jer se jedino na takav način može postići opuštena atmosfera u kojoj je moguća prirodna komunikacija (Sobo, Eterović, Rujevčan, 2012).

Komunikacijska kompetencija i vještina slušanja

Komunikacijska kompetencija uvedena je 70-ih godina 20. stoljeća kao ključan koncept u učenju stranih jezika, naglašavajući praktičnu upotrebu jezika i sposobnost učinkovite komunikacije. Prijašnje metode zanemarivale su tu dimenziju, usprkos stvarnoj potrebi za komunikacijom u govoru i pismu. Iako je isprva izazvala otpor, komunikacijska kompetencija postupno je prihvaćena kao učinkovit pristup i danas je temelj suvremene nastave jezika u globalnim obrazovnim okruženjima. Shvatilo se, naime, da dvojezični govornik ne mora biti jednako kompetentan u oba jezika. Stavljanje dvojezičnoga, a ne jednojezičnog govornika u žarište zbivanja dovelo je do promjene pristupa u poučavanju stranih jezika usmjeravanjem na njegove stvarne potrebe (Bagarić Medve, 2012).

Još početkom 60-ih godina Noam Chomsky kritizirao je bihevioristički pristup jeziku, tvrdeći da je jezična kompetencija kreativna sposobnost, a ne samo ponavljanje obrazaca. Na tu kritiku nadovezao se Dell Hymes koji je 1972. i uveo pojam komunikacijska kompetencija, ističući da govornici moraju znati ne samo gramatiku već i društvene norme i prikladnu uporabu jezika u kontekstu (Savignon, 1972).

U isto je vrijeme Sandra Savignon provela istraživanje na sveučilištu Illinois koje je pokazalo da učenje kroz spontanu komunikaciju, iako uključuje greške, dovodi do veće jezične upotrebljivosti i jednake gramatičke točnosti u odnosu na tradicionalne metode usmjerene na ponavljanje obrazaca (Ibid.). Poslije (2002, 2005) ona podržava i koncept interkulturalnog učenja jer poučavanje drugog i stranog jezika, čiji je glavni cilj razvijanje komunikacijske kompetencije, mora uzimati u obzir razlike u funkcionalnim i sociokulturnim obilježjima jezične uporabe (Bagarić Medve, 2012).

CEFR također ne temelji svoje shvaćanje jezične kompetencije samo na primijenjenoj lingvistici, već i na primijenjenoj psihologiji i sociopolitičkim pristupima. Modeli razvijeni od 80-ih godina 20. stoljeća znatno su utjecali na CEFR i oni obično uključuju četiri glavna aspekta: stratešku, lingvističku, pragmatičku (diskurzivnu i funkcionalnu) te sociokulturnu (uključujući sociolingvističku) kompetenciju. CEFR u poglavlju 5.2 iz 2001. predstavlja deskriptore za tri ključna aspekta komunikacijske kompetencije: lingvističku, pragmatičku i sociolin-

gvističku. Ti su aspekti međusobno povezani i ne mogu se promatrati odvojeno (CEFR – Companion Volume, 2020).

Prema Bagarić Medve (2012: 203–204) komunikacija je „interaktivan proces koji uključuje oblikovanje, izražavanje, interpretaciju i pregovaranje o značenjima u okviru dužih dijelova diskursa. Neometano odvijanje toga procesa pretpostavlja poznavanje fonoloških, leksičkih, semantičkih, morfoloških i sintaktičkih obilježja uporabe jezičnih oblika i struktura, poznavanje konvencija o prikladnoj uporabi jezičnih oblika i struktura u određenom situacijskom i kulturnom kontekstu, poznavanje konvencija za strukturiranje diskursa, ali i uporabu širokoga spektra strategija koje ne pomažu samo u održavanju komunikacije nego – u inicijalnoj fazi komunikacije – i u postavljanju komunikacijskoga cilja, procjenjivanju izvedivosti i planiranju načina ostvarenja toga cilja, i to, prije svega, aktiviranjem svih potrebnih znanja i sposobnosti.“

S obzirom na to da „čin komunikacije pretpostavlja da smo u stanju prenijeti, ali ujedno i razumjeti nečiju poruku“, zanimljivo je istaknuti da se gotovo polovica komunikacijske aktivnosti (45 %) sastoji od slušanja (Špiranec, 2008: 451).

Aktivno slušanje podrazumijeva da slušatelj ne samo registrira izgovoreno već pokazuje stvaran interes i nastoji razumjeti poruku govornika, provjeravajući pritom svoje shvaćanje nudeći povratnu informaciju. Budući da poruke koje primamo katkad mogu biti nejasne ili nedovoljno precizne, a govornik toga često nije svjestan, aktivno slušanje zahtijeva usmjerenost i trud. Jedna od ključnih tehnika u tom procesu jest postavljanje pitanja i potpitanja, bilo izravno ili neizravno, pri čemu već sama namjera da se postavi pitanje potiče pažljivije slušanje (Marušić, Pavletić i Ptiček, 2017).

Slušanje uključuje i kognitivnu i emocionalnu razinu te ovisi o urednom sluhu – koji obuhvaća fizički (organski) sluh, fonemski sluh (razlikovanje glasova) i melodijski sluh (razumijevanje intonacije). Sva tri aspekta sluha ključna su za uspješan razvoj slušanja kao jezične vještine. Važno je ne samo čuti izgovorene riječi već i razumjeti poruku kako bi se izbjegli nesporazumi (Pavličević-Franić, 2018).

Slušanje je temelj uspješne komunikacije na bilo kojem jeziku. Iako je to prva jezična vještina koju usvajamo, istraživanja pokazuju da joj se pridaje najmanje pozornosti, pritom zaboravljajući da bez slušanja govorenje nije moguće. Zbog naše sklonosti analizi, često se događa da ono što čujemo ne odgovara u potpunosti onomu što je govornik zapravo rekao, a to ovisi o kontekstu komunikacije, dobi govornika i poznavanju teme. Suprotno uvriježenom mišljenju, slušanje nije pasivan, već vrlo dinamičan proces (Ibid.).

Međukulturna kompetencija

Da bi učenici ovladali stranim jezikom, nije dovoljno razvijati samo njihovu jezičnu kompetenciju, već i svijest o različitim kulturnim okvirima i konvencijama. To dovodi do krajnjeg cilja – prihvatanja danog jezika i kulture u kojoj se on rabi kao materinski i njegovih govornika (Redli, 2018).

Međukulturni govornik jest osoba koja, bez obzira na razinu jezične kompetencije, u komunikaciju s izvornim ili neizvornim govornicima unosi vlastiti društveni identitet. To uključuje, često nesvjesno, znanje o vlastitoj kulturi i zemlji, kao i znanje o kulturi i zemlji sugovornika. Zahvaljujući tomu, međukulturni govornik razvija specifična znanja, stavove i vještine – posebno one koji se odnose na tumačenje i povezivanje elemenata dviju kultura, kao i na prepoznavanje i ostvarivanje međukulturne interakcije (Byram et al., 2002).

Koncept kulture mijenjao se tijekom vremena te je do druge polovice 20. stoljeća učenje jezika koreliralo isključivo s umjetnošću, književnošću i filozofijom da bi se poslije shvatilo kako je uključivanje informacija iz svakodnevnog života u ciljnoj kulturi od velike važnosti (Ibid.).

Ovisno o fazi učenja i dobi učenika, kultura se u početku prikazuje pojednostavnjeno, dok se s kognitivno i emocionalno zrelijim učenicima može obrađivati na složeniji način i podvrgnuti diferencijaciji (Petravić, 2016).

„Razvijanje međukulturne dimenzije u nastavi jezika podrazumijeva prepoznavanje sljedećih ciljeva: pružiti učenicima uz jezičnu i međukulturnu kompetenciju; pripremiti ih za interakciju s osobama iz drugih kultura; omogućiti im razumijevanje i prihvatanje pripadnika drugih kultura kao pojedinaca s različitim pogledima na svijet, vrijednostima i načinima ponašanja; te im pomoći u sagledavanju takve interakcije kao obogaćujućeg iskustva.“ (Byram et al., 2002: 10)

Autorice Udier i Gulešić Machata (2019: 72), govoreći o razvijanju međukulturne kompetencije, također ističu kako „stjecanje međukulturne kompetencije učenike čini spremnijima za život u suvremenome, globaliziranom svijetu u kojemu su različite kulture intenzivno u međusobnome kontaktu, pa čak kulture koje su međusobno vrlo udaljene u vremenu i prostoru“.

U skladu s promjenama koje je donio komunikacijski pristup učenju, i ZEROJ ističe važnost međukulturne svijesti, međukulturnih vještina i egzistencijalne kompetencije te tako unosi međukulturnu dimenziju među ciljeve učenja jezika (Byram et al., 2002).

Socijalna kompetencija

Kroz interakciju sa svojom društvenom okolinom pojedinac usvaja znanja, vještine, navike, stavove i vrijednosti potrebne za uspješno funkcioniranje u zajednici u kojoj živi (Mlinarević, Tomas, 2010).

Prema autoricama Katz i McClellan (1999), kompetentan je pojedinac onaj koji se koristi vlastitim osobinama i poticajima iz okoline kako bi postigao dobre razvojne rezultate i uspješno sudjelovao u društvu. Socijalna kompetencija obuhvaća socijalne vještine, svijest i samopouzdanje, a uključuje empatiju, komunikaciju, toleranciju, suradnju, odgovornost, ustrajnost, samokontrolu i pozitivnu sliku o sebi (Ibid.).

U posljednjih dvadeset godina raste važnost razvoja interpersonalnih i psihosocijalnih vještina unutar obrazovanja, što je prepoznato i u Europskome referentnom okviru ključnih kompetencija. Sve više europskih zemalja, pa tako i Hrvatska, u strukturiranju kurikulumata nastoji pratiti te smjernice, s naglaskom na socijalno-emocionalni razvoj učenika, koji je dosad bio nedovoljno zastupljen. Istraživanja pokazuju da poticanje socijalne kompetencije pozitivno utječe na ponašanje učenika, odnose s drugima i školski uspjeh (Markuš, 2010).

Socijalna kompetencija razvija se postupno, kao dio svakodnevnih obrazovnih aktivnosti, strukturiranih i ciljano osmišljenih, poput rada u skupini, igranja uloga i simulacija stvarnih situacija te kombinacijom različitih metoda (npr. poučavanja, modeliranja, potkrepljivanja i uvježbavanja) (Ibid.).

Rad u skupini prirodan je i učinkovit način učenja jer potiče suradnju, međusobnu pomoć i osjećaj pripadnosti. Razvija se samopouzdanje, motivacija, kreativnost, bolje se usvaja gradivo i dugotrajnije se pamti. Ovakva nastava zahtijeva fleksibilnu organizaciju nastavnog procesa, jasnu podjelu zadataka prilagođenu sposobnostima učenika, te otvorenu i višesmjernu komunikaciju, a uspjeh ovisi o kvalitetnoj suradnji, uvažavanju različitih mišljenja i sposobnosti sagledavanja problema iz više perspektiva, što potiče razvoj divergentnog mišljenja (Vrkić Dimić, 2007).

Zajednički europski referentni okvir za jezike kategorizira jezične aktivnosti na receptivne, produktivne, interaktivne i medijacijske, polazeći od ideje da su jezični korisnici samostalni i odgovorni članovi društva. Kao društveni akteri, oni rabe jezik za komunikaciju u stvarnim situacijama, stvarajući i prenoseći značenja, često u suradnji s drugima, ovisno o različitim ciljevima i kontekstima. Učenje jezika ima i kognitivnu i socijalnu dimenziju, jer jezik nije samo sredstvo za pre-

nošenje informacija, već i način na koji interpretiramo svijet te gradimo osobno i zajedničko znanje kroz interakciju i dijalog. U skladu s tim, nastava jezika trebala bi osigurati okruženje koje podupire razvoj učenika kao aktivnih i odgovornih korisnika jezika, te poticati njihovu samostalnost, preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i razvoj kompetencija potrebnih za cjeloživotno učenje i uspješnu komunikaciju u suvremenom društvu (CEFR – A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education, 2023).

KULINARSKE RADIONICE U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Dosad se učenje stranog jezika uglavnom temeljilo na zadatcima koji se izvode unutar učionice, iako često simuliraju stvarne životne situacije. Neke inovacije povezuju učenje jezika s drugim, nejezičnim vještinama. Primjerice kuhanje, kao zadatak za učenje jezika, nudi inovativan pristup poučavanju stranih jezika kroz aktivnosti iz stvarnog života. Budući da je kuhanje univerzalna i zabavna aktivnost, ono prirodno povezuje jezik, kulturu i kulinarsstvo, angažirajući svih pet osjetila. Za razliku od klasičnih učioničkih zadataka koji mogu biti suhoparni, kuhanje omogućuje opipljiv rezultat i višesenzorno iskustvo (Seedhouse, Heslop, Kharrufa, 2020).

Zanimljivost i inovativnost pristupa učenju stranog jezika tijekom kuhanja i interakcije s hranom prepoznaje i Europska komisija, pa je na Elektroničkoj platformi za obrazovanje odraslih (EPALE) među Ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje i alatima za uključivanje odraslih učenika za poboljšanje njihovih osnovnih vještina predstavljen projekt *Linguacuisine – Combining technology, languages, culture and cuisine*, čiji je cilj izgradnja zajednice društvene kuhinje i ulaganje u inovativne načine poučavanja jezika.²

Istraživači sa Sveučilišta u Newcastleu osmislili su nov način poučavanja jezika (LanCook) – jedinstvenu kombinaciju kuharstva, tehnologije i nastave jezika. Učenici rade u parovima i kroz recept se vode korak po korak na jednom od sedam europskih jezika: engleskom, francuskom, katalonskom, finskom, njemačkom, talijanskom i španjolskom. Bežična senzorska tehnologija ugrađena je ili pričvršćena na kuhinjsku opremu i sastojke, što omogućuje da „pametna kuhinja“ prati i procjenjuje napredak učenika dok pripremaju jelo.

² <https://linguacuisine.com/>

Ako im je potrebna pomoć, pruža se putem zvučnih poruka, slika ili videa. Ovaj projekt, iz 2011. godine, osmišljen je kako bi se jezici poučavali u stvarnome životnom okruženju, a uključuje jezične i obrazovne stručnjake iz Engleske (Sveučilište u Newcastleu), Finske (Sveučilište u Helsinkiju), Njemačke (Sveučilište u Paderbornu), Italije (Sveučilište u Modeni i Reggio Emiliji), Španjolske (Autonomno sveučilište u Barceloni). Tijekom trogodišnjeg testiranja istraživački timovi koristili su se prijenosnom verzijom digitalne kuhinje kako bi organizirali kulinarske radionice širom Europe s više od 300 polaznika cjeloživotnog učenja.

Kao dopuna TBLT pristupu (*task-based language teaching*), kuhanje potiče suradnju, upotrebu jezika u stvarnom kontekstu, razvoj digitalnih vještina i međukulturno razumijevanje. Ovaj pristup omogućuje učenicima da uče jezik dok obavljaju praktične zadatke, što povećava njihovu motivaciju i angažiranost. Kuhanje kao obrazovna metoda predstavlja autentičan, motivirajući i kulturno bogat način učenja jezika, koji može nadopuniti tradicionalnu i digitalnu nastavu (Seedhouse, Heslop, Kharrufa, 2020).³

Primjer iz prakse

Upravo je jedan od većih izazova visokog i cjeloživotnog obrazovanja kako potaknuti razvoj potrebnih kompetencija i vještina izvan okvira tradicionalnog poučavanja. Na primjeru iz prakse opisat ćemo provedbu interakcije na dvama jezicima. U planiranje i provođenje kulinarskih radionica s ciljem poticanja interakcije uključeni su hispanofoni i kroatofoni sudionici koji su radom u grupama aktivno ovladavali frazama i vokabularom povezanim s hranom i kuhanjem, uključujući vrste jela, začine, pribor, načine serviranja i kulinarske izraze, te upoznali gastronomske običaje Republike Hrvatske i zemalja španjolskoga govornog područja.

Za ovu vrstu nastave odlučili smo se jer proces kuhanja uključuje sva osjetila:

³ Teorija nastave temeljene na zadacima (TBLT) sugerira da će učenici drugog jezika usvojiti određene aspekte tog jezika kao rezultat aktivnosti. Proveden je i niz istraživanja koja su uključivala pojedince i parove u kontekstu jezika, kuhanja i digitalne pismenosti, kojima je dokazano da sudjelovanje u zadacima kuhanja kao dijelu učenja jezika dovodi do znatnog napretka u usvajanju vokabulara, jer je kod 50 učenika engleskog jezika zabilježen porast rezultata s 8,51 na 12,24 u testovima poznavanja riječi (vidi u: Seedhouse, P., (ed.) *Task-based Language Learning in a Real-World Digital Environment: The European Digital Kitchen. Advances in Digital Language Learning and Teaching*. Bloomsbury Academic, London, pp. 231–257. ISBN 978-1474264075).

okus, miris, vid, sluh i dodir, što može pojačati memorijsko zadržavanje novog vokabulara i fraza. Sudionici kulinarske radionice asociraju riječi s određenim namirnicama, radnjama i iskustvima, što čini vokabular dugotrajnije zapamćenim.

Također, ovaj pristup razbija monotoniju klasične nastave, naglašava suradničke vještine i grupni rad te pozitivno utječe na povećanje motivacije. Riječ je o socijalnom procesu u kojem sudionici preuzimaju aktivnu ulogu poučavatelja i podupiru jedni druge u usvajanju novih sadržaja. Imaju mogućnost biti samostalni u planiranju i ostvarivanju svojih zadataka, imaju slobodu biti kreativni, istraživati i samostalno donositi zaključke.



SLIKA 2. Kulinarska radionica, 19. 11. 2024.
(foto: Eda Šarić)



SLIKA 3. Kulinarska radionica, 3. 12. 2024.
(foto: Mate Bratović)

Dvije kulinarske radionice održane su u akademskoj godini 2024./2025. u prostorijama Novog kampusa Sveučilišta u Zadru namijenjenim studentima. Sudionici radionica bili su hispanofoni stranci, polaznici tečaja hrvatskog jezika i hrvatski studenti španjolskog jezika Centra za strane jezike Sveučilišta u Zadru, koji su bili podijeljeni u dvije skupine: prvu skupinu od četrnaest sudionika činili su polaznici tečaja hrvatskog jezika pripremnog (A1) i temeljnog (A2) stupnja i studenti španjolskog jezika prijelaznog stupnja (B1) (Slika 2); drugu skupinu od trinaest sudionika činili su polaznici tečaja hrvatskog jezika prijelaznog stupnja

(B1) i studenti španjolskog jezika pripremnog stupnja (A1)⁴ (Slika 3). Skupine su smišljeno formirane na ovaj način s ciljem stvaranja uvjeta što uspješnijega praktičnog učenja i aktivne primjene jezika.

Provedenim radionicama ostvarena je i međupredmetna korelacija u obradi novoga nastavnog sadržaja unutar dvaju kolegija stranih jezika. Riječ je o nastavnim jedinicama u kojima se studenti upoznaju s frazama i vokabularom povezanim s hranom i kuhanjem, kao što su vrste jela i pića, začini, pribor za jelo i posuđe, načini serviranja, pojmovi za okuse te karakteristični, često korišteni kulinarski izrazi. Osim specifičnih leksičkih jedinica i jezičnih struktura, radilo se i na razvoju međukulturne kompetencije, konkretnije na upoznavanju hrvatskih te gastronomskih običaja zemalja hispanškoga govornog područja.

Navedenim temama u okviru tečaja hrvatskog jezika prema planu i programu na razini A1/A2 planirano je: postići komunikacijske ciljeve (naručivanje jela i pića u kafiću i restoranu, imenovanje vrsta hrane i okusa, razgovaranje o osobnim prehranbenim navikama, biranje jela i pića s pomoću autentičnog jelovnika, upoznavanje sa strukturom i sadržajem hrvatskih recepata); usvojiti jezično gradivo (prezent glagola jesti i piti); upoznati se s kulturološkim informacijama (prehranbene navike ljudi iz različitih zemalja, tipična hrvatska hrana i piće, hrana u vezi s blagdanima, autentičan jelovnik, autentičan recept, hrvatska kuhinja po regijama te začini koji se često rabe u hrvatskoj kuhinji). Na razini B1 planirano je: steći komunikacijsku kompetenciju (prehranbene navike i zdravlje, hrvatski prehranbeni proizvodi, ekološki proizvodi, leksemi, kolokacije i frazemi uz temu prehrana); usvojiti gramatičku kompetenciju (prezent glagola jesti, peći, piti); usvojiti kulturološku kompetenciju (hrana u vezi s običajima pri posjetu, svakodnevna kultura: prikaz popularnih hrvatskih proizvoda Cede vite i Vegete) (Hrvatski jezik za strance – plan i program, 2022).

Cilj uključivanja studenata kolegija Španjolski jezik B1.1 bila je višejezična i višekulturna kompetencija. Kontekst ovladavanja španjolskim jezikom kod hrvatskih studenata usko je povezan s višejezičnošću, s obzirom na to da su prije španjolskoga ovladali još najmanje dvama jezicima. ZEROJ (2001: 4) propisuje kako višejezične osobe mogu „prizvati različite dijelove svoje kompetencije i uspostaviti učinkovitu komunikaciju s određenim sugovornikom“. Cilj je ove radionice

⁴ Razine jezične kompetencije (A1, A2, B1, B2, C1, C2) određene i opisane prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike Vijeća Europe (ZEROJ, engl. CEFR) (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>).

bio i probuditi svijest studenata španjolskog jezika o međujezičnoj isprepletenosti. Budući da su radionicama prisustvovala dva Erasmus studenta, uočeno je i višejezično razumijevanje. Pojam višejezično razumijevanje naglašava sposobnost korištenja znanja u različitim jezicima kako bi se ostvario komunikacijski cilj (CEFR – Companion Volume, 2020).

Izvedbenim planom kolegija Španjolski jezik A1.1 i Španjolski jezik B1.1 predviđeno je upoznavanje zemalja hispanškoga govornog područja te njihovih kulturoloških specifičnosti, a posebice se ističe gastronomija.

Ishodi učenja na razini A1 oblikovani su u skladu s osnovnom razinom jezičnog poznavanja, ali i kulture te prema smjernicama propisanim kurikulumnim planom poučavanja španjolskoga kao stranog jezika (šp. *Plan curricular del Instituto Cervantes*). S ciljem razvoja komunikacijske kompetencije, na ovoj razini od studenata se očekivalo da mogu prepoznati različite načine izražavanja količine (brojevi, više/manje/puno/podosta (šp. *mas/ menos/muy/mucho/bastante*), pojmove poput vruće/hladno itd. Studenti su trebali prepoznati jednostavni vokabular prehrane na razini A1 (poput hrana/ručak/*comida*, juha/*sopa*, salata/*ensalada*, desert/*postre*) razlikovati osnovne namirnice tipičnih jela zemalja Latinske Amerike (meso/*carne*, riba/*pescado*, voće/*fruta*, povrće/*verduda*...). Nadalje, naglasak je stavljen na funkcije poput traženja i davanja određenih informacija, izražavanja ukusa itd.

U nastavku izdajamo deskriptore razvoja višekulturne kompetencije prema ZEROJ-u (CEFR – Companion Volume, 2020: 125, autorski prijevod) koji su bili ishodi učenja na razini B1:

- student se može ophoditi sukladno različitim sociološkim konvencijama (primjerice, udaljenost između sudionika, kontakt očima)
- student može objasniti osobitosti svoje kulture članovima druge kulture, ili objasniti osobitosti druge kulture članovima vlastite
- student može raspravljati koristeći se jednostavnim načinom o percepciji stvari u različitim sociokulturološkim kontekstima (ono što je „normalno“ u jednoj kulturi, a „čudno“ u drugoj)
- student može razmotriti načine na koje članovi druge kulture prihvataju njegove kulturološke osobitosti
- student se može koristiti poznavanjem jednog jezika kako bi razumio glavnu poruku teksta na drugom
- student može prepoznati sličnosti i različitosti dvaju jezičnih sustava kako bi mogao razlikovati različita značenja istih riječi ili lažnih prijatelja

- student može kontrastivno analizirati gramatičke strukture i funkcionalne izraze svoje višjezične biografije kako bi olakšao razumijevanje na novom jeziku
- student može kreativno iskoristiti svoj ograničeni repertoar na različitim jezicima u svojem višjezičnom repertoaru za svakodnevne kontekste, kako bi se nosio s neočekivanom situacijom.

Organizatori ovih interaktivnih aktivnosti i mentori studentima bili su nastavnici hrvatskog jezika na tečaju hrvatskog jezika za strance i potomke hrvatskih iseljenika i nastavnica španjolskog jezika na izbornom kolegiju Španjolski jezik Centra za strane jezike Sveučilišta u Zadru koji su pronašli adekvatan prostor, nabavili potrebne namirnice te osigurali pozitivnu i ugodnu atmosferu.

Međutim, za uspjeh interaktivnog učenja ključna je aktivna uloga svih sudionika: polaznici tečaja i studenti kreatori su radionica i aktivnosti u svim fazama. U pripremnoj fazi hrvatski su studenti dobili zadatak odabrati tri tradicionalna, jednostavna hrvatska recepta za predjelo, glavno jelo i desert koja će predstaviti polaznicima tečaja hrvatskog jezika. Isto su trebali učiniti i polaznici tečaja, pri čemu su zastupljena jela zemalja Južne Amerike (Čile, Argentina, Peru, Venezuela, Paragvaj). Potom je uslijedila zajednička priprema hrane, serviranje i na kraju degustacija i druženje.

RAZVIJANJE KOMUNIKACIJSKIH JEZIČNIH KOMPETENCIJA I VJEŠTINE SLUŠANJA

Kroz praktične aktivnosti u autentičnim situacijama, prateći recepte, slijedeći upute i međusobno komunicirajući, sudionici su se aktivno koristili jezikom, pri čemu su usvojili specifičan vokabular i proširili svoje znanje jezika. U praksi su svladavali fraze i izraze te uspoređivali ključne kategorije kulinarskog vokabulara u oba jezicima, koji se u hrvatskom i španjolskom jeziku dijelom preklapa zbog međunarodnih kulinarskih izraza, ali postoje i zanimljive razlike koje proizlaze iz kulturnih i jezičnih specifičnosti.

Primjerice, sudionici radionica primijetili su da španjolski vokabular ima izraženije razlikovanje tehnika pripreme hrane, jer ima dodatne termine koji označavaju specifičnije načine pečenja i kuhanja (hrvatski jezik: pržiti, kuhati, peći; španjolski jezik: *freír* (pržiti), *cocinar*, *cocer* (kuhati, skuhati u vodi), *guisar* (sku-

hati, pripremiti jelo, obično u umaku, također odnosi se na način kuhanja u koji se stavljaju namirnice nakon prženja te se nastavljaju termički obrađivati na nešto nižim temperaturama), *asar* (peći): *hornear*, *ahornar*, *enhornar* (u pećnici), *brasear* (peći na žaru), *asar a la parrilla* (peći na roštilju), *a la plancha* (roštilj), dok hrvatski jezik posjeduje gramatičku kategoriju glagolskog vida karakterističnu za slavenske jezike, a nepoznatu romanskim jezicima. Riječ je o svršenim i nesvršenim vidskim parovima, npr. rezati – narezati, sjeckati – nasjeckati, kuhati – skuhati, peći – ispeći, miješati – izmiješati itd. te dvovidnim glagolima, npr. doručkovati, ručati, večerati, objedovati. Španjolski jezik također ima izraženije razlikovanje što se tiče posuđa, primjerice *olla* (lonac), *cacerola* (manji lonac ili posuda koja se rabi za kuhanje), *cazuela* (šira, a plića metalna posuda za kuhanje), *cazo* (zdjela šira u gornjem dijelu, s dužom ručkom najčešće korištena za pripremanje umaka), *sarten* (tava), dok hrvatski jezik ima više posuđenica ili regionalnih varijanti za iste pojmove, primjerice tava, tiganj, prosulja, prsura, prženica. Na razini B1 tema se proširila frazemima u vezi s hranom (*jasno kao pekmez*, *biti kuhan i pečen*, *biti dobar kao kruh*, *biti gladan kao vuk...*) te kolokvijalnim izrazima (*klopa*, *cuga*, *smazati...*).

Dakle, razvijanju komunikacijskih jezičnih kompetencija doprinijele su jezične



SLIKA 4. Razvijanje komunikacijskih vještina
(foto: Eda Šarić)



SLIKA 5. Razvijanje vještina slušanja
(foto: Eda Šarić)

aktivnosti i procesi u koje su se sudionici upustili radi govorne produkcije i govorne interakcije povezane s temama iz određenog područja (kulinarski vokabular) pri čemu su aktivirali sve strategije koje su smatrali prikladnima za obavljanje postavljenih zadataka (Slika 4).

Osim komunikacije, i slušanje je proces u kojem su sudionici participirajući u kulinarskim radionicama aktivno sudjelovali. Prateći verbalne upute i surađujući s ostalim sudionicima, razvijali su svoje slušne vještine i navikavali se na jezične nijanse, što je posebno korisno za poboljšanje razumijevanja govora. Riječ je o iznimno fokusiranom slušanju s ciljem razumijevanja određenih informacija. Prva je situacija slušanja i razumijevanja razgovora između drugih sudionika jer je bilo moguće čuti razgovor između drugih ljudi u blizini. Druga je situacija u kojoj su sudionici grupne interakcije razgovarali međusobno i obraćali se jedni drugima izravno, pri čemu je mogućnost traženja pojašnjenja i ponavljanja izrečenog znatno olakšavala razumijevanje (Slika 5).

RAZVIJANJE MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE

Sociokulturno znanje, koje naizgled nije u izravnoj vezi s jezikom, veoma je bitan čimbenik pri ovladavanju. Upoznavanje kulture i društva jezika, konkretno u našem slučaju hrane i pića, ponašanje za stolom, vrijeme obroka itd. uvelike je potaknulo motivaciju sudionika za usvajanje jezičnih kompetencija.

Učenjem o tradicionalnim jelima, hrani i piću, te prehrambenim navikama zemlje čiji se jezik uči omogućeno je bolje razumijevanje kulture i običaja, a razgovorom o običajima, povijesti i značenju hrane u Republici Hrvatskoj i zemljama Južne Amerike prošireno je znanje izvan samog jezika, čime je omogućeno kulturno bogatije iskustvo razvijajući svijest o kulturnoj raznolikosti (Slika 6a i Slika 6b).

Što se tiče hrvatske gastronomije, polaznici tečaja hrvatskog jezika doznali su da je hrvatska kuhinja izrazito raznolika i regionalno specifična, odražavajući zemljopisne, kulturne i povijesne razlike. Na Jadranu prevladava mediteranska prehrana s naglaskom na ribu i morske plodove, dok sjever zemlje pokazuje snažne austrougarske kulinarske utjecaje. Tradicionalna jela, poput pršuta, sira, kulena, janjetine, paštica, lignji, peke i roštilja, neizostavan su dio blagdana i svečanosti, na primjer Badnjaka, Božića, Uskrsa, vjenčanja i krštenja. Hrana je neraskidivo povezana s kulturnim i obiteljskim običajima, a svaki blagdan ima svoje karakteristično jelo. Polaznicima su predstavljeni i tipični hrvatski začini s

naglaskom na začinsku mješavinu Vegetu te su doznali ponešto o prehranbenim navikama Hrvata (kuhaju li sami ili se hrane u restoranima, hrane li se zdravo, gdje kupuju namirnice...).

Studentima španjolskog jezika predstavljeni su gastronomski običaji te tipična jela (primjerice *empanadas*, *ceviche*, *churros*, *completos*) zemalja Hispanske Amerike. Iako neke od država imaju u svojoj kulturi slična jela, istaknute su razlike u samom odabiru namirnica i pripremi jela. Nadalje, pripremajući jela, polaznici kulinarskih radionica izmjenjivali su iskustva o vremenu konzumacije obroka, načinu kuhanja, određenim namirnicama itd. Zahvaljujući ovakvom interaktivnom pristupu studenti su upoznali hispanske prehrabene navike i gastronomiju te im je olakšano međukulturno razumijevanje i shvaćanje specifičnosti hispanskog podneblja.



SLIKA 6A. Razvijanje međukulturne kompetencije (foto: Mate Bratović)



SLIKA 6B. Razvijanje međukulturne kompetencije (foto: Eda Šarić)

RAZVIJANJE SOCIJALNE KOMPETENCIJE

Na ovom se primjeru pokazalo da je skupni rad prikladan oblik organizacije nastave na svim razinama obrazovanja, uključujući i visokoškolsko obrazovanje i cjeloživotno učenje.

Kulinarske radionice ostvarene su kroz rad u grupama, što je potaknulo sudionike na međusobnu komunikaciju na hrvatskome i španjolskome, na stranom i materinskom jeziku istovremeno, a vrlo bitno jest to da je suradnja i interakcija u neformalnoj atmosferi povećala motivaciju i smanjila osjećaj nelagode pri govoru (Slika 7a i b).

Grupni rad podrazumijevao je interakciju i komunikaciju jer se poticala razmjena informacija među sudionicima, radne sposobnosti, a time i sama aktivnost, te socijalna interakcija i snalažljivost. Međutim, isto se tako poticao i individualni rad kod svakog člana unutar grupe, jer je svaki sudionik imao konkretan zadatak s obzirom na svoje praktične i kulinarske sposobnosti (rezanje i priprema hrane, termička obrada, začinjavanje, serviranje), te svoje komunikacijske jezične vještine (nabrajanje sastojaka, prezentiranje jela, odgovaranje na postavljena pitanja). Dakle, uz poticanje zajedničkog obavljanja zadataka, poticalo se međusobno upoznavanje svih članova grupe te na taj način i socijalizacija pojedinaca.

Nastavnici su za vrijeme samog rada i nakon njega, pri pospremanju i čišćenju kuhinja, te druženju i konzumaciji pripremljene hrane bili prisutni kao usmjeravatelji i medijatori. Također je prethodno naglašeno da grupni rad znači zajednički rad te je nužno da sudjeluju svi članovi grupe. Ni u jednom trenutku nije došlo do pojave nerada, neslaganja, nemira ili gubitka fokusa, te nije bilo potrebe za intervencijom nastavnika kako bi se održala disciplina i međusobno poštovanje.



SLIKA 7A. Grupni rad (foto: Eda Šarić)



SLIKA 7B. Grupni rad (foto: Eda Šarić)

ZAKLJUČAK

U radu su predstavljene kulinarske radionice kao interaktivne aktivnosti za djelotvoran način učenja stranog jezika čiji su sudionici bili polaznici tečaja hrvatskog jezika i studenti španjolskog jezika Centra za strane jezike Sveučilišta u Zadru.

S obzirom na to da je u suvremenoj nastavi poučavanja stranih jezika naglasak na osposobljavanju učenika za komunikaciju, tj. za praktičnu uporabu jezika, ostvaren je susret i interakcija s izvornim govornicima. Učenici stranih jezika stavljeni su u doticaj sa stvarnim, govornim jezikom, šireći nastavu izvan granica učionice. Pojedinci sa zajedničkim interesom u procesu aktivnog učenja komunicirali su, surađivali i pružali podršku jedni drugima. Imali su slobodu istraživati i biti kreativni te učiti vlastitim tempom na neformalan način, primjerice sudjelujući u razgovorima i raspravama. Kroz interakciju s drugima usvajali su nove spoznaje i razvijali kognitivne sposobnosti, ali i razvijali svoje socijalne i emocionalne vještine nužne za razvoj i pripremu za daljnje izazove u životu i obrazovanju.

Istodobno su stekli nova jezična znanja povezana s hranom i kuhanjem (uključujući vrste jela, začine, pribor, načine serviranja i kulinarske izraze), upoznali gastronomske običaje Republike Hrvatske i zemalja španjolskoga govornog područja, usvojili određene vještine i kompetencije (komunikacijske, slušne, međukulture, socijalne), oblikovali svoje stavove i proširili vlastite vidike (upoznavši druge kulture i običaje). Aktivnim ovladavanjem jezikom u kontekstu, u kojem su naglašeni autonomija i razvoj međukulturne kompetencije, učenicima stranih jezika pružena je prilika da postanu samostalniji, samopouzdaniji i da spoznaju cjelokupnu društvenu stvarnost te razviju međunarodni način razmišljanja (*šp. mentalidad internacional*).

LITERATURA

- BAGARIĆ MEDVE, V. (2012). Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku. Osijek: Filozofski fakultet.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction to Teachers. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (Pristupljeno 20. siječnja 2025.).
- CEFR EXPERT GROUP (2023). A Guide to Action-oriented, Plurilingual and Intercultural Education, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- CELCE-MURCIA, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, 2 (1), 3–10. <https://www.academia.edu/36244291> (Pristupljeno 21. siječnja 2025.).
- DRAE – Diccionario de la lengua española
- HRVATSKI JEZIK ZA STRANCE – PLAN I PROGRAM (2022). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- KNEŽEVIĆ, S. i KOVAČEVIĆ, B. (2011). Interactive learning and students competences in teaching literature. *Metodički obzori*, 3 (13), 83–92. <https://doi.org/10.32728/mo.06.3.2011>. (Pristupljeno 18. siječnja 2025.).
- LONČAR, I. (2023). *Hrvatsko-španjolski rječnik*. Zagreb: Naklada Nediljko Dominić.
- MARKUŠ, M. (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak* 151 (3-4), 432–444. <https://hrcak.srce.hr/82719> (Pristupljeno 30. srpnja 2025.).
- MARUŠIĆ, S., PAVLETIĆ, Z. i PTIČEK, R. (2017). Razvoj komunikacijskih vještina, Teorijski modul. Priručnik. <https://www.academia.edu/11357245/> (Pristupljeno 18. siječnja 2025.).
- MLINAREVIĆ, V. i TOMAS, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5 (5), 143–144. https://www.bib.irb.hr:8443/pregled/profil/22007?order_by=year_asc&page=2https:// (Pristupljeno 29. srpnja 2025.).
- ODJEL ZA SUVREMENE JEZIKE, Strasbourg (2005). Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. Zagreb: Školska knjiga.
- PAVLIČEVIĆ-FRANIĆ, D. (2018). The Impact of Listening and Speaking Language Skills on the Development of Communicative Competence, *Croatian Journal of Education* Vol. 20; Sp. Ed.No. 2/2018, 287–308. <https://doi.org/10.15516/cje>.

- v20i0.2322 (Pristupljeno 29. srpnja 2025.).
- PETRAVIĆ, A. (2016). Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika. Od teorijskih koncepta do primjene. Zagreb: Školska knjiga.
- PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES, dostupno na: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- REDLI, J. (2018). Razvijanje interkulture svjesti u radu sa studentima srpskog jezika kao stranog. Susret kultura, Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum. Zbornik radova, I. Živančević Sekeruš, Ž. Milanović (ur.). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet. <https://www.academia.edu/37963253/> (Pristupljeno 20. siječnja 2025.).
- SEEDHOUSE, P., HESLOP, P., KHARRUFA, A. (2020). Cooking as a Language Learning Task. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. Volume 24, Number 1. <https://tesl-ej.org/pdf/ej93/int.pdf>
- SOBO, K., ETEROVIĆ, S., RUJEVČAN, D. Komunikacija u nastavi stranog jezika, u: Grupa autora, Zbornik Veleučilišta u Karlovcu, Vol. 2 No. 1, 2012. (209–219). <https://hrcak.srce.hr/87857> (Pristupljeno 21. siječnja 2025.).
- ŠPIRANEC, I. (2008). Razvijanje vještine slušanja na razini jezičnoga znanja B1 i B2. *Strani jezici* 37 (4), 451–460. https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2021/07/SJ_37_4_10.pdf (Pristupljeno 18. siječnja 2025.).
- UDIER, S. L. i GULEŠIĆ MACHATA, M. (2020). Hrvatska u kontekstu: razvijanje međukulturne kompetencije u heterogenim skupinama učenika hrvatskoga kao inoga jezika. *InterKult 2019*, Tematski zbornik, Izabrani radovi s Pete međunarodne konferencije Interkulturalnost u obrazovanju održane 12. 10. 2019. godine u Novom Sadu. S. Ilić, T. Čužić, K. Csongor (ur.). Novi Sad. <https://www.academia.edu/44599456> (Pristupljeno 20. siječnja 2025.).
- VUJEĆE EUROPE (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Pristupljeno 14. veljače 2025.).
- VINJA, V. (2005). *Diccionario espanol-croata: con elementos de gramatica y de correspondencia comercial espanolas*. Zagreb: Školska knjiga.
- VRBANAC, M. (2009). Projektna nastava u nastavi stranih jezika. *Strani jezici* 38 (3), 321–330. https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2018/10/sj38_3_str321-330.pdf (Pristupljeno 21. siječnja 2025.).
- VRKIĆ DIMIĆ, J. (2007). Socijalni oblik nastavnog rada – rad u skupinama. *Acta Iadertina*, 4, 23–34.

Culinary Workshops as Interactive Learning in Foreign Language Teaching (Example From Practice)

ABSTRACT

Since foreign language learners learn languages to be useful in their lives, teaching should focus on practical language skills. The aim of the paper is to present practical and interactive activities as an effective way of learning a foreign language that can significantly improve language skills. The first part of the paper aims to provide insight into interactive learning and teaching and highlight the various advantages of such an approach, such as creativity and motivation, sociocultural context and contextualization of the foreign language. The second part describes culinary workshops as an example of interactive learning in foreign language teaching, which aims to show how this type of teaching can be organized in specific circumstances and what results can be achieved. The advantages are multiple, given that the following areas are covered: cognitive (knowledge, cognition), affective (attitudes, interests, motivation) and psychomotor (physical activities and skills). In addition to the acquisition of auditory and speech-language skills, the result of interaction and collaborative learning is also the development of intercultural and social competence.

KEYWORDS:

interactive learning, communicative competence, intercultural competence, social competence, listening skills