

Nataša Košuta
Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sanja Vičević
TOŠ-SEI Belvedere

KOMUNIKACIJSKE STRATEGIJE, RANO UČENJE STRANOGA JEZIKA I EUROPSKI JEZIČNI PORTFOLIO

U ovom se radu na temelju istraživanja provedenoga među učenicima od drugoga do četvrtoga razreda osnovne škole problematizira učestalost korištenja komunikacijskih strategija u ranom učenju njemačkoga i engleskoga jezika.

Komunikacijske strategije definirane su prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (ZEROJ), a kao polazište za istraživanje uzet je Europski jezični portfolio (EJP) za učenike od 7 do 11 godina. Odgojno-obrazovna uloga EJP-a, te smjernice koje daje ZEROJ za oblikovanje nastave stranih jezika u osnovi su suvremene kurikulumske politike usmjerene k razvijanju kompetencija.

Na promišljanje o potrebi integriranja EJP-a u nastavni proces ranoga učenja stranoga jezika upućuju i rezultati ovoga istraživanja dobiveni opažanjem te provedbom upitnika za samoprocjenu.

Ključne riječi: rano učenje stranoga jezika, komunikacijske strategije, ZEROJ, EJP od 7 do 11 godina, samoprocjena, Nacionalni okvirni kurikulum (NOK)

1. Uvod

1.1. Kurikulum kao odgojno-obrazovni okvir

Društveni, ekonomski i politički razvojni trendovi pridonijeli su potrebi osmišljavanja suvremenoga načina odgoja i obrazovanja koju tradicionalni kurikulum nije mogao zadovoljiti. Naime, u tradicionalnom poimanju kurikuluma naglasak je bio na prijenosu znanja, dok je danas učinjen pomak s prijenosa znanja na razvoj kompetencija (Vijeće za nacionalni kurikulum 2007:11; MZOŠ 2010:11). Dominantan trend tako postaje definiranje konkretnih i mjerljivih obrazovnih ishoda (Vican, Bognar i Previšić 2007:157), a kurikulum postaje okvir za nov pristup

odgojno-obrazovnom sustavu koji treba odgovoriti na aktualne zahtjeve i potrebe društva (Previšić 2007:15; Sekulić-Majurec 2007:355).

S tim u vezi Vijeće Europe je već 2000. definiralo niz strategijskih ciljeva (Commission 2001) te u sljedećim godinama krenulo u njihovu operacionalizaciju putem različitih dokumenata i radnih programa koji su s vremenom rezultirali Europskim referentnim okvirom za kurikulumsku politiku. U sklopu navedenoga okvira prepoznato je osam područja temeljnih kompetencija zajedničkih za sve članice Europske unije (Commission of the European Communities 2005:13) čije je stjecanje postavljeno kao cilj i ishod obrazovanja. Europska obrazovna politika i europski obrazovni dokumenti čine temelj hrvatske obrazovne politike i razvoja nacionalnoga kurikuluma na tragu usklađivanja s europskim standardima. Sukladno tome donesen je Nacionalni okvirni kurikulum kao temeljni dokument za planiranje i organiziranje nastavne prakse (MZOŠ 2010:9).

Kako bi Nacionalni okvirni kurikulum ispunio svoju zadaću, a to je osuvremenjivanje nastave, potrebno je voditi računa o čimbenicima utjecaja na nastavnu praksu, među kojima se mogu izdvojiti materijalni uvjeti i mediji potrebni za izvođenje nastave, sudionici odgojno-obrazovnoga procesa, prvenstveno učenik i nastavnik koji je ključan za provedbu kurikuluma (Marsh 1992:205), zatim način izvođenja nastave, te važnost evaluacije postignuća (Vican, Bogner i Previšić 2007:182). U težnji za usklađivanjem nastavnoga procesa s aktualnim društvenim zahtjevima ključna se promjena dogodila u ulozi nastavnika i učenika. Naime, dosadašnja nastavnikova uloga prenositelja znanja, animatora razrednoga dijaloga te vrednovatelja učenikovih postignuća (Vrhovac 2001b:63), bitno se mijenja i nastavnik preuzima ulogu katalizatora i usmjeravatelja procesa učenja (Sekulić-Majurec 2007:365) s naglašenom ulogom u olakšavanju toga procesa (Baranović 2006:38). S promjenom nastavnikove uloge, mijenja se i uloga učenika te on umjesto da isključivo odgovara na nastavnikove poticaje, postaje inicijator jezičnih aktivnosti postavljanjem pitanja drugim učenicima i samom nastavniku, čime utječe na daljnji tijek nastavnoga procesa (Vrhovac 2005:537). Promjena položaja i uloge nastavnika i učenika svakako određuje načine rada. Prijašnji dominantan položaj nastavnika, a time i značajan udio frontalnoga oblika rada, zamijenjen je središnjom pozicijom učenika i stavljanjem naglaska na rad u skupini, rad u paru i individualni rad te raste značaj suradničkoga i timskoga učenja, pri čemu je cilj suradničkoga učenja razmjena informacija (Brüning 2008:9), a

cilj timskoga učenja zajednički učinak (Jensen 1995:238). Na taj se način promiče razmjena znanja i kritičko mišljenje, a ne jednostrano prenošenje znanja.

Obaveza je suvremene škole učeniku osigurati motivirajuće uvjete i okruženje za rad (Sekulić-Majurec 2007:377), a u kontekstu učenja stranoga jezika to su prije svega specijalizirane i primjereno opremljene jezične učionice u smislu prostora koji će učenike poticati na uporabu određenoga stranog jezika čime će se minimizirati uporaba materinskoga jezika. U skladu s time zajamčena je i višezvornost u nastavi koja se očituje u primjeni različitih nastavnih sredstava (Sironić Bonefačić 1999:44). Mogućnost izbora nastavnih sredstava može zadovoljiti različite individualne interese i stilove učenja (Walsh 2003:62), što je i jedna od odlika suvremene, učeniku okrenute nastave.

Kao važna etapa odgojno-obrazovnoga procesa ističe se i evaluacija u kojoj krajnji cilj nije brojčano iskazana ocjena učenikovih postignuća, već je njezin cilj osposobljavanje za samovrjednovanje „radi razvijanja svijesti o vlastitim znanjima i stečenim kompetencijama te o važnosti stalnoga učenja“ (MZOŠ 2010:206).

Hrvatska obrazovna politika prihvatila je Europski kompetencijski okvir u kojem su definirane temeljne kompetencije, a jedna od tih kompetencija je komunikacija na stranom jeziku koja se ostvaruje u okviru jezično-komunikacijskoga odgojno-obrazovnog područja. Osnovna je svrha jezično-komunikacijskoga područja omogućiti učenicima stjecanje znanja, razvoj vještina i sposobnosti te usvajanje vrijednosti i stavova povezanih s jezikom, komunikacijom i kulturom (MZOŠ 2010:30). Očekivana su odgojno-obrazovna postignuća nakon općega obveznog obrazovanja razvijena komunikacijska kompetencija na materinskom i na stranom jeziku te osposobljenost za samoorganizirano učenje (Vijeće za nacionalni kurikulum 2007:17).

1.2. ZEROJ kao okvir za razvijanje komunikacijske kompetencije na stranom jeziku

Komunikacijske jezične kompetencije su prema ZEROJ-u, koji odražava ciljeve jezične politike Vijeća Europe, „one koje osobi omogućuju da djeluje koristeći specifično lingvistička sredstva“ (Vijeće Europe 2005:9), a jedan od vidova koji olakšava njihovu primjenu jest i korištenje komunikacijskih strategija kao organiziranoga, smislenoga i utvrđenoga djelovanja „koje pojedinac odabire kako bi obavio jezični zadatak koji je sam sebi zadao ili s kojim je suočen“ (Vijeće Europe 2005:10). Korištenje komunikacijskih strategija učeniku omogućuje

aktiviranje postojećih resursa te uspješno i ekonomično rješavanje komunikacijskih zadataka (Vijeće Europe 2005:57) pa bi se ono trebalo razvijati na nastavi stranoga jezika.

Kako bi se to postiglo ZEROJ predlaže uvođenje EJP-a. Cilj je Portfolija, između ostaloga, pripremiti učenika za svjesno i aktivno sudjelovanje u komunikaciji na stranom jeziku kroz razvijanje vještina slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Na važnost uključivanja Portfolija u nastavu stranih jezika kao sredstva za razvijanje sposobnosti samoprocjene upućivali su različiti autori (Häusler 2005:59; Bagarić i Pavičić 2006:336; Filipan-Žignić i Legac 2006:294; Vrhovac 2006:233).

S obzirom na to da su dosadašnja istraživanja stranih jezika u okviru hrvatskih projekata Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u ranoj školskoj dobi 1991. - 1995. (Vilke i Vrhovac 1993:6; Vilke et. al. 1995:1) te Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u osnovnoj školi 1996. - 2001. (Vrhovac 2001a:7) ustanovila pojavljivanje određenih komunikacijskih strategija, ali ne i njihovu učestalost, ukazala se potreba za utvrđivanjem učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u razrednom diskursu na satu stranoga jezika.

Polazeći od komunikacijskih strategija preuzetih iz EJP-a za učenike od 7 do 11 godina pristupilo se istraživanju učestalosti korištenja komunikacijskih strategija u ranom učenju njemačkoga i talijanskoga jezika (Košuta i Vičević, u tisku). Kako bi se rezultati navedenoga istraživanja ispitali na uzorku kojega karakteriziraju drugačije varijable, pristupilo se provedbi ovoga istraživanja.

2. Cilj istraživanja

Kao i u prethodno provedenom istraživanju (Košuta i Vičević, u tisku), i u ovom je radu cilj istražiti uporabu komunikacijskih strategija i to u ranom učenju njemačkoga i engleskoga jezika prema istim pitanjima:

1. Koliko se često učenici koriste komunikacijskim strategijama?
2. Postoji li razlika u učestalosti korištenja komunikacijskih strategija s obzirom na strani jezik?
3. Postoji li povezanost između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija i samoprocjene učenika o korištenju komunikacijskih strategija?

3. Metodologija istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 120 ispitanika (61 djevojčica i 59 dječaka) iz triju riječkih osnovnih škola, 41 ispitanik koji pohađa drugi razred, 45 ispitanika koji pohađaju treći razred i 34 ispitanika iz četvrtoga razreda. Od ukupnoga broja ispitanika, 79 ispitanika uči njemački jezik, a 41 ispitanik uči engleski jezik.

	2. razred	3. razred	4. razred
Njemački jezik	27	25	27
Engleski jezik	14	20	7

Tablica 1. Prikaz uzorka

Iz Tablice 1. vidljivo je da je u svim razredima zastupljen veći broj ispitanika koji uče njemački jezik.

Ispitanici strani jezik počinju učiti kao obavezni predmet od prvoga razreda osnovne škole i to dvaput tjedno po jedan školski sat, tj. 70 školskih sati godišnje. Uz prvi strani jezik u četvrtom razredu osnovne škole ispitanici imaju mogućnost odabira i drugog stranog jezika kao izbornoga predmeta. Nastava stranoga jezika kao izbornoga predmeta održava se također dvaput tjedno po jedan školski sat. Ispitanici koji uče njemački jezik kao izborni predmet u četvrtom razredu uče engleski jezik, a ispitanici koji uče engleski jezik kao izborni predmet uče talijanski jezik (N=21) i francuski jezik (N=20).

4. Provođenje istraživanja

Istraživanje se provodilo od ožujka do listopada 2010. i uključivalo je praćenje 30 nastavnih sati njemačkoga i engleskoga jezika, tj. 15 nastavnih sati opažanja po jeziku, odnosno 5 nastavnih sati opažanja po razredu te provedbu upitnika.

Praćenje je uključivalo bilježenje svake pojave komunikacijskih strategija u jezičnoj produkciji na razini pojedinoga ispitanika. Opažač je pojavu komunikacijskih strategija bilježio prema protokolu za strukturirano opažanje u kojem je bilo navedeno 8 komunikacijskih strategija. Komunikacijske strategije podijeljene su u dvije skupine - 5 komunikacijskih strategija koje se odnose na vještinu govorenja (samostalan govor i govorna interakcija) i 3 komunikacijske strategije koje se odnose na vještinu slušanja (slušanje s razumijevanjem).

U odabiru komunikacijskih strategija kao polazište je korišten EJP za učenike od 7 do 11 godina. Odabrane komunikacijske strategije preuzete su iz EJP-a bez izmjena, izuzev strategije traženja pomoći. Naime, u Portfoliju nije navedeno na kojem se jeziku traži pomoć, a u ovom se istraživanju razlikuje strategija traženja pomoći na materinskom i na stranom jeziku.

Komunikacijske strategije navedene u protokolu za strukturirano opažanje preuzete su kao čestice za izradu upitnika o samoprocjeni korištenja komunikacijskih strategija kojeg su nakon provedenoga opažanja ispunjavali ispitanici.

Budući da je riječ o ranom učenju, za procjenu korištenja komunikacijskih strategija, korišteni su emotikoni kojima je zamijenjena skala od 1 do 3, pri čemu je emotikom s tužnim izrazom označavao broj 1, odnosno nikad, onaj s ravnodušnim izrazom broj 2, odnosno ponekad, a emotikon s nasmijanim izrazom broj 3, odnosno često.

5. Obrada rezultata

Kako bi se odgovorilo na pitanje o učestalosti uporabe komunikacijskih strategija korišteni su podaci deskriptivne statistike najprije za cijeli uzorak (Tablica 2.), a zatim za uzorak ispitanika koji uče njemački jezik (Tablica 3.) te za uzorak ispitanika koji uče engleski jezik (Tablica 4.).

	M	SD
Koristi se pokretima, gestama i izrazima lica kada nešto ne zna reći (KS1)	0,04	0,24
Koristi se riječima iz nekog drugog jezika kada nešto ne zna reći (KS2)	0,34	1,05
Koristi se sličnim riječima kada nešto ne zna reći (KS3)	0,42	0,73
Moli nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku kada nešto ne zna reći (KS4)	0,13	0,5
Moli nekoga da mu pomogne na stranom jeziku kada nešto ne zna reći (KS5)	0	0
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku (KS6)	0,17	0,47
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na stranom jeziku (KS7)	0	0
Kada ne razumije ponovi ono što čuje (KS8)	0	0

Tablica 2. Aritmetičke sredine i standardne devijacije učestalosti korištenja KS za cijeli uzorak

Na temelju aritmetičkih sredina učestalosti korištenja komunikacijskih strategija (Tablica 2.) uočljivo je da je frekvencija promatrane pojave mala. Nešto se većom učestalošću ističu KS3 i KS2.

	M	SD
Koristi se pokretima, gestama i izrazima lica kada nešto ne zna reći (KS1)	0,06	0,29
Koristi se riječima iz nekog drugog jezika kada nešto ne zna reći (KS2)	0,29	1,1
Koristi se sličnim riječima kada nešto ne zna reći (KS3)	0,41	0,78
Moli nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku kada nešto ne zna reći (KS4)	0,05	0,27
Moli nekoga da mu pomogne na stranom jeziku kada nešto ne zna reći (KS5)	0	0
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku (KS6)	0,18	0,53
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na stranom jeziku (KS7)	0	0
Kada ne razumije ponovi ono što čuje (KS8)	0	0

Tablica 3. Aritmetičke sredine i standardne devijacije učestalosti korištenja KS za ispitanike koji uče njemački jezik

U uzorku ispitanika koji uče njemački jezik većom se frekvencijom pojave također ističu KS3 i KS2, kao i u cijelom uzorku (Tablica 3.).

	M	SD
Koristi se pokretima, gestama i izrazima lica kada nešto ne zna reći (KS1)	0	0
Koristi se riječima iz nekog drugog jezika kada nešto ne zna reći (KS2)	0,44	0,95
Koristi se sličnim riječima kada nešto ne zna reći (KS3)	0,44	0,63
Moli nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku kada nešto ne zna reći (KS4)	0,27	0,74
Moli nekoga da mu pomogne na stranom jeziku kada nešto ne zna reći (KS5)	0	0
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku (KS6)	0,15	0,36
Kada ne razumije pita nekoga da mu pomogne na stranom jeziku (KS7)	0	0
Kada ne razumije ponovi ono što čuje (KS8)	0	0

Tablica 4. Aritmetičke sredine i standardne devijacije učestalosti korištenja KS za ispitanike koji uče engleski jezik

Tablica 4. pokazuje da se ispitanici koji uče engleski jezik osim KS3 i KS2 nešto više koriste i KS4.

Kako bi se ispitalo postoji li razlika između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija s obzirom na strani jezik koji se uči, proveden je Mann-Whitneyev test. Budući da je frekvencija promatrane pojave vrlo mala, test nije proveden na razni pojedinačne komunikacijske strategije, već su strategije grupirane u dvije skupine. Jednu skupinu čine komunikacijske strategije koje se odnose na govornu produkciju i interakciju, a drugu skupinu one koje se odnose na razumijevanje slušanjem. Provedbom Mann-Whitneyevog testa utvrđeno je da među ispitanicima koji uče

njemački i onima koji uče engleski jezik ne postoji statistički značajna razlika u učestalosti korištenja komunikacijskih strategija kako na razini produkcije ($Z=1,66$; $p=0,09$), tako i na razini razumijevanja ($Z=0,22$; $p=0,83$).

Kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija i samoprocjene korištenja komunikacijskih strategija na razini pojedinoga učenika, na temelju podataka prikupljenih opažanjem i provedbom upitnika za samoprocjenu izračunata je Pearsonova korelacija na razini grupiranih, a potom na razini pojedinačnih komunikacijskih strategija. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna korelacija između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija i samoprocjene učenika o korištenju komunikacijskih strategija ni na razini produkcije ($r=0,01$; $p>0,05$), ni na razni razumijevanja ($r=0,11$; $p>0,05$). Nasuprot tome, izračun Pearsonove korelacije na razini pojedinačnih komunikacijskih strategija pokazao je statistički značajnu korelaciju za KS3 ($r=0,21$; $p<0,05$).

6. Interpretacija rezultata i zaključna promišljanja

Kao i u već spomenutom istraživanju (Košuta i Vičević, u tisku) i u ovom je istraživanju utvrđena mala frekvencija uporabe komunikacijskih strategija, kako na satovima njemačkoga, tako i na satovima engleskoga jezika. Doduše, u cijelom se uzorku, kao i u uzorku ispitanika za pojedini jezik, nešto većom učestalošću ističu KS3 (koristi se sličnim riječima) i KS2 (koristi se riječima iz nekog drugog jezika). Usporedimo li ispitanike koji uče njemački s onima koji uče engleski jezik, uočljivo je da se u drugoj skupini ističe i uporaba KS4 (moli nekoga da mu pomogne na hrvatskom jeziku kada nešto ne zna reći).

Budući da se ispitanici malo koriste komunikacijskim strategijama, postavlja se pitanje njihove revidirane uloge koju opisuju različiti autori (Vrhovac 2005:537; Baranović 2006:38; Sekulić-Majurec 2007:365). Naime, prema novoj kurikulumskoj politici učenik, kojemu je dodijeljena središnja pozicija, bi trebao sudjelovati u različitim oblicima govorne produkcije i interakcije primjenjujući strategije za planiranje i upravljanje govorenim iskazima (MZOS 2010:53), što nije u skladu s niskim rezultatima promatrane pojave. Stoga navedeno upućuje na još uvijek dominirajuću ulogu nastavnika kao prenositelja znanja i onoga koji upravlja razrednim dijalogom.

S tim u vezi u interpretaciji se rezultata ne može zaobići ni način izvođenja nastave u kojem zbog dominirajuće uloge nastavnika prevladava frontalni oblik rada, čime se ne ostavlja dovoljno

prostora za suradničko učenje i timski rad. Uslijed toga se može pretpostaviti da učenici neće, kako predviđa Kurikulum (MZOŠ 2010:53), znati primijeniti strategije suradničkoga učenja i timskoga rada preuzimajući na taj način odgovornost za vlastito učenje.

Indikativno je, međutim, da se svojom učestalošću izdvajaju komunikacijske strategije koje se odnose na govornu interakciju i produkciju. Iz toga proizlazi da se ipak potiče promjena učenikove dominirane uloge, no isto tako da se možda nauštrb razvijanja vještine govorenja, zanemaruje vještina aktivnoga slušanja na stranom jeziku jer se ispitanici strategijama slušanja s razumijevanjem gotovo uopće ne koriste.

No, treba napomenuti da se uzorak ispitanika koji uče engleski jezik razlikuje od uzorka ispitanika koji uče njemački jezik u korištenju KS4. Razlog tomu je možda prostor u kojem se odvija nastava. Naime, ispitanici koji uče engleski jezik nastavu engleskoga jezika pohađaju u učionici razredne nastave, dok se nastava njemačkoga jezika, osim u učionici razredne nastave, dijelom odvija i u specijaliziranoj učionici. Izvođenjem nastave stranoga jezika u specijaliziranim učionicama stvara se okruženje koje djeluje motivirajuće na uporabu stranoga jezika. S tim je u vezi i višezvornost koja u specijaliziranim učionicama također omogućuje različite oblike rada i veću uporabu stranoga jezika u okviru različitih aktivnosti, što, naravno, doprinosi razvijanju komunikacije na satu stranoga jezika (Sironić Bonefačić 1999:44). Na taj se način stvara uvjetovanost korištenja stranoga jezika između učenika i prostora te ujedno otvara mogućnost minimiziranja uporabe hrvatskoga (materinskoga) jezika u razrednom govoru. Upravo stoga što se nastava njemačkoga jezika ne izvodi samo u učionicama razredne nastave, već dijelom i u specijaliziranoj učionici, u uzorku ispitanika koji uče njemački jezik možda nije zabilježena strategija traženja pomoći na hrvatskom jeziku.

Ispitivanjem razlike u učestalosti korištenja komunikacijskih strategija s obzirom na strani jezik nisu dobiveni statistički značajni rezultati, što pomalo začuđuje jer se može očekivati da će se ispitanici koji uče engleski jezik uslijed izloženosti tom jeziku u svakodnevnom okruženju (MZOŠ 2010:52) više koristiti komunikacijskim strategijama u odnosu na ispitanike koji uče njemački jezik i koji su njemu nerijetko izloženi samo u okviru nastave. Ukoliko pretpostavimo da se komunikacijske strategije, osim na nastavi stranoga jezika, mogu razviti i uslijed izloženosti nekom stranom jeziku, odnosno u autentičnom komunikacijskom kontekstu (Pavičić i Bagarić 2005:377), iznenađuje činjenica da ispitanici koji uče engleski jezik usprkos tome ne prednjače u korištenju komunikacijskih strategija. Iz toga proizlazi da nije dovoljna izloženost stranom jeziku

kako bi se uspješno razvile i koristile komunikacijske strategije, već je njihovu uporabu potrebno sustavno poticati i osvještivati. U okviru osvještivanja korištenja komunikacijskih strategija postavlja se i pitanje njihova prijenosa iz materinskoga jezika (Pavličević-Franić 2003:101), što bi također valjalo istražiti.

Kod utvrđivanja povezanosti između učestalosti korištenja komunikacijskih strategija i samoprocjene učenika o korištenju komunikacijskih strategija ovim je istraživanjem, kao i prethodnim (Košuta i Vičević, u tisku), ustanovljena statistički značajna korelacija za KS3 (koristi se sličnim riječima). No, budući da je riječ o maloj frekvenciji pojavljivanja komunikacijskih strategija, treba imati na umu da korištenje ove komunikacijske strategije ispitanici samo nešto bolje procjenjuju u odnosu na ostale, što može značiti da je njeno korištenje ipak djelomično osviješteno. Svakako bi daljnim istraživanjima valjalo ispitati zašto ispitanici nešto bolje procjenjuju korištenje upravo ove strategije, a ne i neke druge jer su i rezultati hrvatskoga projekta *Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u osnovnoj školi* upućivali na važnost svjesnoga pristupanja komunikacijskom problemu i korištenja komunikacijskih strategija s ciljem njegovoga učinkovitog rješavanja (Vrhovac 1999:124). Dobiveni rezultati u ovom ispitivanju upozoravaju da se sposobnost samoprocjene na satovima stranoga jezika još uvijek nedovoljno razvija, iako je ranijim istraživanjima utvrđeno da djeca te dobi posjeduju sposobnost samovrjednovanja koja s prelaskom u viši razred postaje objektivnija (Mihaljević-Djigunović 1995:31; Medved Krajnović i Mihaljević-Djigunović 2006:280). Svakako na umu treba imati i to da je samovrjednovanje zahtjevna zadaća za male učenike te bi ih na nju valjalo pripremiti kako bi se mogli uključiti u svjesno promišljanje svoga učenja (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006:7). Upravo se korištenjem EJP- a kao novoga nastavnog sredstva pridonosi osvještivanju učenika kao aktivnoga sudionika nastavnoga procesa, potiče na razmišljanje o učinkovitim strategijama za stjecanje znanja i njegovu primjenu te na razmišljanje o procjeni vlastitoga znanja i razvijenih vještina (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006:4).

Uzmemo li u obzir cjelokupne rezultate, nameće se potreba korištenja EJP-a u nastavnoj praksi stranih jezika kao sredstva za osvještivanje korištenja komunikacijskih strategija te razvijanje sposobnosti samoprocjene, što je i jedna od intencija NOK-a. Na tragu jednog od mogućih rješenja za poboljšanje nastavne prakse stranih jezika, a imajući u vidu ključnu nastavnikovu ulogu u provedbi suvremene kurikulumske politike, potrebno je neprestano

provoditi stručna usavršavanja nastavnika (MZOŠ et al. 2005:16), ali i poticati daljnja istraživanja kojima bi se ispitao utjecaj EJP-a na korištenje komunikacijskih strategija i samoprocjenu.

Lista referenci

- Bagarić, V. and V. Pavičić (2006). Portfolio kao oblik alternativnog praćenja i vrednovanja učenika stranoga jezika. In: *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi* (I. Vodopija), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 333-345.
- Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. In: *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive* (B. Baranović et al.), Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 15-44.
- Brüning, L. and T. Saum (2008). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave*. Zagreb: Naklada Kосinj.
- Commission (2001). *The Concrete Future Objectives of the European Education System*. http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type_doc=COMfinal&an_doc=2001&nu_doc=59. Stranica posjećena 8. prosinca 2010.
- Commission of the European Communities (2005). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf Stranica posjećena 8. prosinca 2010.
- Filipan-Žignić, B. and V. Legac (2006). Vrednovanje i samovrednovanje kao nužan preduvjet za kvalitetno rano učenje stranoga jezika. In: *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi* (I. Vodopija), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 285-294.
- Häusler, Maja (2005). Das Europäische Sprachenportfolio in Kroatien. In: *Fremdsprachenvermittlung und Mobilität in Europa* (Lj. Biškupić Tomljenović et al.), Zagreb: Kroatischer Deutschlehrerverband, DAAD, 54-60.
- Jensen, E. (1995). *Super-nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Košuta, N. and S. Vičević (2011). Komunikacijske strategije u ranom učenju stranoga jezika. In: *Diskurs i dijalog: teorije, metode i primjene* (V. Karabalić and M. Aleksa Varga and L. Pon), Osijek: Filozofski fakultet i Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, u tisku.

- Marsh, J. C. (1992). *Kurikulum*. Zagreb: Educa.
- Medved-Krajnović, M. and J. Mihaljević-Djigunović (2006). Razvoj samovrednovanja jezične kompetencije u dječjoj dobi. In: *Dijete i jezik: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi* (I. Vodopija), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 279-284.
- Mihaljević-Djigunović, J. (1995). Attitudes of young foreign language learners: a follow up study. In: *Children and foreign languages II* (M. Vilke et al.), Zagreb: Filozofski fakultet, 16-33.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ) Republike Hrvatske (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa Republike Hrvatske et al. (2005). Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. http://www.national-observatory.org/docs/85-05a_WB_Programme_for_education.pdf Stranica posjećena 9. prosinca 2010.
- Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija (2006). *Europski jezični portfolio. Za učenike i učenice od 7 do 10/11 godina u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pavičić, V. and V. Bagarić (2005). Komuniciram, dakle (ne) učim? In: *Jezik u društvenoj interakciji* (D. Stolac and N. Ivanetić and B. Pritchard), Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 375-392.
- Pavličević-Franić, D. (2003). Okomita dvojezičnost i rano učenje jezika. In: *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II* (D. Pavličević-Franić and M. Kovačević), Jastrebarsko: Naklada Slap, 93-105.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. In: *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 15-37.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. In: *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 351-383.
- Sironić-Bonefačić, N. (1999). In: *Strani jezik u osnovnoj školi* (Y. Vrhovac et al.), Zagreb: Naklada Naprijed, 39-51.

- Vican, D. and L. Bognar and V. Previšić (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. In: *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 157-204.
- Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vijeće za nacionalni kurikulum (2007). *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Vilke, M. and Y. Vrhovac (1993). *Children and foreign languages I*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vilke, M. et al. (1995). *Children and foreign languages II*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vrhovac, Y. (1999). Dječje govorne aktivnosti. In: *Strani jezik u osnovnoj školi* (Y. Vrhovac et al.), Zagreb: Naprijed, 113-125.
- Vrhovac, Y. (2001a). *Children and foreign languages III*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Vrhovac, Y. (2001b). Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vrhovac, Y. (2005). Nastavnikova i učenikova uloga u interaktivnom prostoru razrednoga diskursa. In: *Jezik u društvenoj interakciji* (D. Stolac and N. Ivanetić and B. Pritchard), Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 535-546.
- Vrhovac, Y. (2006). Vrednovanje i samovrednovanje na satu stranoga jezika. In: *Dijete i jezik: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi* (I. Vodopija), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 253-262.
- Walsh, K. B. (2003). *Kurikulum za drugi, treći i četvrti razred osnovne škole. Razvojno-primjereni program za djecu od 8 do 10 godina*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.

Nataša Košuta

Sanja Vičević

**COMMUNICATIVE STRATEGIES, EARLY FOREIGN
LANGUAGE LEARNING,
AND EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO**

Summary

Based on the research conducted among pupils from second to fourth grade of primary school, the paper explores the frequency of communicative strategies use in early learning of German and English.

Communicative strategies are interpreted within the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), and the research is based on the European Language Portfolio (ELP) for learners from 7 to 11 years of age. The educational role of ELP and the CEFRL guidelines for teaching foreign languages are at the basis of contemporary curriculum policy which no longer focuses on content but on developing learners' competence and achievement. One of the aims in developing communicative language competence is to teach learners how to effectively use strategies in developing the four skills: listening, speaking, reading, and writing. One aspect of strategy use is therefore explored in this paper.

The instruments used to note the frequency of use of communicative strategies found in ELP were observation and a self-assessment questionnaire. The results of observation show surprisingly low frequency of use, while questionnaire results indicate a discord between actual strategy use and the self-assessment of strategy use.

Research results suggest the need to integrate ELP in early foreign language learning.