

**SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET**

Poslijediplomski doktorski studij Jezikoslovlje

Manuela Karlak

**ODNOS STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJE I
KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE U
STRANOM JEZIKU**

Doktorski rad

Osijek, 2014.

**SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET**

Poslijediplomski doktorski studij Jezikoslovlje

Manuela Karlak

**ODNOS STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJE I
KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE U
STRANOM JEZIKU**

Doktorski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2014.

**JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY IN OSIJEK
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**

Manuela Karlak

**THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STRATEGIES,
MOTIVATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN
FOREIGN LANGUAGE**

Doctoral dissertation

Advisor: Dr. Vesna Bagarić Medve

Osijek, 2014

Zahvale

Kada sam započela s istraživanjem za doktorski rad, nisam ni slutila koliko će ljudi biti uključeno u sam nastanak rada te kojima ću htjeti uputiti svoje najiskrenije zahvale. Najprije bih htjela zahvaliti svojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Vesni Bagarić Medve na ukazanom povjerenju, pomoći, stručnom vodstvu, savjetima i lijepim riječima ohrabrenja tijekom pisanja doktorskoga rada. Veliko hvala i mojoj dragoj kolegici psihologinji doc. dr. sc. Teni Velki na stručnoj pomoći i savjetima glede statističke obrade podataka. Zahvaljujem i kolegici dr. sc. Mirni Radišić koja je potakla moju znatiželju za istraživanjem jednoga od područja ovoga rada. Od srca zahvaljujem i kolegici doc. dr. sc. Lidiji Bakoti jer se rado prihvatila ogromnoga zadatka lektoriranja rada. Nadalje, zahvaljujem svim nastavnicima, učenicima i ravnateljima koji su sudjelovali u istraživanju i koji su me tako srdačno primili u svoje svjetove. Također, veliko hvala svim kolegama i kolegicama koji su mi na bilo koji način pomogli u provedbi istraživanja, a to su: Andrea Letić, Lana Mayer, dr. sc. Snježana Dubovicki, Ksenija Benčina, Snježana Babić, Silvija Profusek... Zahvaljujem i marljivim knjižničarkama Bernardici Plašćak i Josipi Zetović koje su uvijek dale sve od sebe kako bi mi čim prije nabavile traženu literaturu. Zahvaljujem i prof. dr. sc. Jeleni Mihaljević Djigunović i svojim dragim prijateljicama dr. sc. Kristini Cergol Kovačević i Lani Mayer koje su mi po tom pitanju također mnogo pomogle. Želim zahvaliti i svojim prijateljima i svim članovima svoje nove i stare obitelji, osobito stricu Niki, jer su uvijek bili tu za mene, iako ja možda nisam uvijek bila tu za njih. Veliko hvala i svom bivšem nastavniku i prijatelju Gerhardu Beilu koji mi je uvijek bio velika potpora u mojoj drugoj domovini. Najljepše zahvale upućujem svojim najbližima, tati Nedeljku i bratu Milanu što su uvijek uz mene te svojoj dragoj majci Dubravki koja nažalost više nije s nama, a koja mi je uvijek bila najveća potpora i životni oslonac. I njezina je ljubav utkana u ovaj rad. Na kraju, od srca zahvaljujem i svom suprugu Kristijanu na ljubavi, razumijevanju, potpori, velikom strpljenju i pozitivnoj energiji koju mi je neprestano pružao tijekom izrade rada i što je vjerovao u mene.

„Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.“

(L. Wittgenstein)

SADRŽAJ

0. UVOD	1
1. OPĆA TEORIJSKA POLAZIŠTA	4
1.1. ISTRAŽIVANJE INDIVIDUALNIH RAZLIKA	4
1.2. MJESTO I ULOGA STRATEGIJA UČENJA I MOTIVACIJE U TEORIJSKIM PRISTUPIMA OVLAĐAVANJU INOGA JEZIKA	9
2. KOMUNIKACIJSKA JEZIČNA KOMPETENCIJA	15
2.1. POJAM, STRUKTURA, MODELI	15
3. MOTIVACIJA	19
3.1. KONCEPTI MOTIVACIJE U OKVIRU OVIJ-a	19
3.2. PSIHOLOŠKI PRISTUPI KONCEPTU MOTIVACIJE	22
3.3. ETAPE ISTRAŽIVANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE STRANOG JEZIKA	25
3.3.1. Sociopsihološka etapa istraživanja motivacije	26
3.3.2. Kognitivno-situativna etapa istraživanja motivacije	34
3.3.3. Procesno-usmjerena etapa istraživanja motivacije	42
3.3.4. Socio-dinamična etapa istraživanja motivacije	44
4. STRATEGIJE UČENJA	50
4.1. MJESTO I ULOGA STRATEGIJA UČENJA U KOGNITIVNIM TEORIJAMA I MODELIMA OVLAĐAVANJA INIM JEZIKOM	50
4.2. POJAM I OBILJEŽJA STRATEGIJA UČENJA	52
4.3. PREGLED ISTRAŽIVANJA STRATEGIJA UČENJA JEZIKA I KLJUČNIH PODJELA	59
4.4. ISTRAŽIVANJA STRATEGIJA UČENJA I OSTALIH ČIMBENIKA	74
5. ISTRAŽIVANJA ODNOSA STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJE I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE	76
5.1. ODNOS MOTIVACIJE I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE	76
5.2. ODNOS STRATEGIJA UČENJA I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE	78
5.3. ODNOS MOTIVACIJE I STRATEGIJA UČENJA	82
5.4. O ODNOSU STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJE I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE	86

6. ISTRAŽIVANJE ODNOSA STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJE I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE	88
6.1. UVOD	88
6.2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	92
6.2.1. Instrumenti	92
6.2.1.1. Upitnik	92
6.2.1.2. Pilotiranje upitnika o strategijama učenja i motivaciji za učenje stranog jezika	95
6.2.2. Uzorak	96
6.2.3. Postupak	97
6.3. STATISTIČKA ANALIZA PODATAKA	99
6.3.1. Razina komunikacijske jezične kompetencije sudionika	100
6.3.1.1. Deskriptivni pokazatelji razrednog i standardiziranog vrjednovanja	100
6.3.1.2. Razlike u odnosu na razinu komunikacijske jezične kompetencije ovisno o ciljnom jeziku	104
6.3.2. Analiza upitnika o strategijama učenja	105
6.3.2.1. Distribucija rezultata upitnika o strategijama učenja njemačkog i engleskog jezika	105
6.3.2.2. Faktorska analiza strategija učenja	106
6.3.2.2.1. Faktorska analiza strategija učenja njemačkog jezika	106
6.3.2.2.2. Faktorska analiza strategija učenja engleskog jezika	111
6.3.3. Deskriptivna statistika	116
6.3.3.1. Deskriptivna statistika strategija učenja njemačkog jezika	116
6.3.3.2. Deskriptivna statistika strategija učenja engleskog jezika	119
6.3.4. Korelacijska analiza strategija učenja njemačkog i engleskog jezika	122
6.3.5. Analiza upitnika o motivaciji za učenje stranih jezika	123
6.3.5.1. Distribucija rezultata upitnika o motivaciji za učenje njemačkog i engleskog jezika	123
6.3.5.2. Faktorska analiza upitnika o motivaciji za učenje stranog jezika	125
6.3.5.2.1. Faktorska analiza upitnika o motivaciji za učenje njemačkog jezika	125
6.3.5.2.2. Faktorska analiza upitnika o motivaciji za učenje engleskog jezika	128
6.3.5.3. Korelacijska analiza komponenti <i>osobine jezika, kontekst učenja i osobine učenika</i>	132
6.3.5.4. Faktorska analiza triju komponenti motivacije za učenje stranih jezika	133
6.3.5.4.1. Faktorska analiza komponente <i>osobine jezika</i> poduzorka za njemački jezik	133
6.3.5.4.2. Faktorska analiza komponente <i>osobine jezika</i> poduzorka za engleski jezik	136
6.3.5.4.3. Faktorska analiza komponente <i>kontekst učenja</i> poduzorka za njemački jezik	141
6.3.5.4.4. Faktorska analiza komponente <i>kontekst učenja</i> poduzorka za engleski jezik	142
6.3.5.4.5. Faktorska analiza komponente <i>osobine učenika</i> poduzorka za	

njemački jezik.....	143
6.3.5.4.6. Faktorska analiza komponente <i>osobine učenika</i> poduzorka za engleski jezik.....	144
6.3.5.5. <i>Korelacijska analiza (pot)komponenti osobina jezika, konteksta učenja i osobina učenika</i>	148
6.3.5.6. <i>Deskriptivna statistika motivacije za učenje stranih jezika</i>	151
6.3.6. Korelacijska analiza strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije	154
6.3.6.1. Korelacijska analiza strategija učenja i komunikacijske jezične kompetencije s (pot)komponentama motivacije.....	156
6.3.6.2. Korelacijska analiza motivacije i komunikacijske jezične kompetencije s tipovima strategija učenja.....	160
6.3.6.3. Korelacijska analiza tipova strategija učenja s (pot)komponentama motivacije.....	162
6.3.7. Razlike u uporabi strategija učenja, motivaciji i komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji ovisno o jeziku cilju	167
6.3.7.1. <i>Razlike među manje i više uspješnim učenicima stranih jezika</i>	170
6.3.7.1.1. Razlike među manje i više uspješnim učenicima u poduzorku za njemački jezik.....	171
6.3.7.1.2. Razlike među manje i više uspješnim učenicima u poduzorku za engleski jezik.....	173
6.3.7.2. <i>Razlike u odnosu na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije u stranim jezicima</i>	176
6.3.7.2.1. Razlike u uporabi strategija učenja, motivaciji i komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji u odnosu na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije.....	177
6.3.7.3. <i>Razlike u uporabi strategija učenja, motivaciji i komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika</i>	183
6.3.7.4. <i>Razlike u uporabi strategija učenja, motivaciji i komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji u odnosu na boravak na govornom području stranog jezika</i>	187
6.3.7.5. <i>Razlike u ovladavanju stranim jezicima u izvannastavnom kontekstu</i>	190
6.3.7.6. <i>Razlike u odnosu na procjenu važnosti čimbenika koji doprinose ovladavanju stranim jezicima</i>	192
6.4. RASPRAVA	194
6.4.1. Razlike u ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u njemačkom i engleskom jeziku	195
6.4.2. Razlike u motivaciji za učenje njemačkog i engleskog jezika	200
6.4.2.1. Razlike u strukturi motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika.....	200
6.4.2.2. Razlike u odnosu triju komponenti motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika.....	208
6.4.2.3. Razlike u intenzitetu motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika.....	210
6.4.3. Razlike u strukturi i učestalosti uporabe strategija učenja u njemačkom i engleskom jeziku	217

6.4.4. Razlike u odnosu strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom jeziku.....	237
6.4.4.1. Profili učenika stranih jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu.....	240
6.4.5. Tumačenje razlika u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika.....	245
6.4.6. Tumačenje razlika u odnosu na boravak na govornom području stranog jezika.....	248
6.4.7. Razlike u odnosu na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije.....	251
6.5. PREDNOSTI I NEDOSTATCI ISTRAŽIVANJA.....	256
6.6. TEORIJSKE IMPLIKACIJE.....	258
6.7. METODIČKE IMPLIKACIJE.....	266
 7. ZAKLJUČAK.....	 268
 8. PRILOZI.....	 275
 9. LITERATURA.....	 344
 SAŽETAK.....	 361
SUMMARY.....	363
ŽIVOTOPIS	

0. UVOD

Ovladavanje inim jezikom (OVIJ) razmjerno je mlada znanstvenoistraživačka disciplina. Riječ je o teorijskom i eksperimentalnom području istraživanja koje nastoji unaprijediti razumijevanje razvoja svih onih jezika koji pojedincu nisu prvi usvojeni jezik, i to bez obzira na to kada se oni usvajali ili učili i u kojem kontekstu (Medved Krajnović, 2010).

U ovladavanju inim jezikom iznimno se važnim čimbenicima smatraju individualne razlike među učenicima. U okviru individualnih razlika osobito se ističu strategije učenja i motivacija. Tomu u prilog govori brojnost znanstvenih publikacija koje u središte svoga zanimanja stavljaju upravo te čimbenike. No, dobar dio znanstvenih publikacija nije ograničen samo na područje OVIJ-a.

Značajan doprinos istraživanjima prirode strategija učenja i motivacije pružaju istraživanja i u drugim poddisciplinama dvaju širokih znanstvenih područja; psihologije koja nastoji rasvijetliti tajne ljudskoga uma i ponašanja te lingvistike čiji je osnovni predmet istraživanja jezik. Strategije su učenja tako predmet istraživanja kognitivne psihologije, a motivacija se istražuje u okviru opće psihologije (često se u literaturi, osobito stranoj, navodi i područje psihologije motivacije kao njezinog potpodručja) te psihologije obrazovanja. Nadalje, iz perspektive kognitivnih lingvista jezik se smatra kompleksnom kognitivnom tvorevinom, a uz njegovu uporabu veže se sposobnost izvođenja različitih mentalnih procesa. Iz toga slijedi da sve spomenute znanstvene discipline dijele zanimanje za razotkrivanje složenih mentalnih procesa koji djeluju pri jezičnoj uporabi i jezičnom ovladavanju. Psihološka istraživanja i kognitivnolingvistička istraživanja, stoga, pružaju snažan teorijski i metodološki okvir istraživanjima ovladavanja inim jezikom. No, gdje su dodirne točke istraživanja strategija učenja i motivacije u okviru navedenih znanosti? Istraživanje interakcije strategija učenja i motivacije može se dovesti u vezu s kognitivnom revolucijom u psihologiji motivacije koju karakterizira značajno oslanjanje na kognitivne konstrukte, a koje je preneseno i na područje OVIJ-a (vidi potpoglavlje 3.3.2.) s ciljem da se ispuni praznina u crnoj kutiji koju je stvorila bihevioristička paradigma (Bandura, 1999).

Strategije učenja i motivacija danas predstavljaju aktualno područje istraživanja u OVIJ-u. Budući da predstavljaju one čimbenike na koje se može djelovati, integralan su dio i programa nastave stranih jezika. Unatoč tomu što se strategije smatraju kognitivnim čimbenikom, a motivacija pretežito afektivnim, nitko ne dovodi u pitanje činjenicu da su ti čimbenici u neprekidnoj interakciji, kako međusobnoj tako i s kontekstom koji ih okružuje te

da igraju veliku ulogu u procesu i ishodu ovladavanja inim jezikom. Dok je uloga motivacije ni manje ni više nego pokretanje i održavanje ljudskog ponašanja usmjerenog prema određenom cilju, uloga se strategija, među ostalim, odnosi na kodiranje, povezivanje kratkoročnog i dugoročnog pamćenja te pronalaženje i prizivanje informacija iz dugoročnog pamćenja. Strategije se učenja i motivacija, k tome, dovode u suodnos na način da se strategije nerijetko smatraju upravo primjerima motiviranog ponašanja (*cf.* Gardner i MacIntyre, 1992; Cohen, 1998; Cohen i Dörnyei, 2002; Dörnyei i Skehan, 2003; Dörnyei, 2005; Gardner, 2010). Učinkovita se uporaba strategija učenja kao i (samo)motivacija, stoga, nameću kao iznimno važni mehanizmi koji učeniku inoga jezika omogućuju uspješnije upravljanje procesom učenja, a time i bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom. S obzirom da recentne spoznaje ukazuju na još uvijek nedovoljno razjašnjeni odnos motivacije i strategija učenja (npr. Dörnyei, 2010; Ushioda, 2010), a s tim u vezi odnos tih čimbenika i komunikacijske jezične kompetencije, osnovni je cilj ovoga rada pružiti doprinos rasvjetljavanju navedenih odnosa, i to iz perspektive dvaju stranih jezika – njemačkog i engleskog u hrvatskom kontekstu ovladavanja tim jezicima.

Prikaz poglavlja

Rad je podijeljen u dva osnovna dijela: prvi dio pruža uvid u opća teorijska polazišta i daje pregled dosadašnjih spoznaja na temelju istraživanja komunikacijske jezične kompetencije, motivacije i strategija učenja. U drugome se dijelu opisuje provedeno kvantitativno istraživanje u kojem će se komparativno ispitati ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom, uporaba strategija učenja i motivacija za učenje njemačkoga i engleskoga kao stranih jezika u srednjoškolskih učenika te se donosi opis odnosa tih varijabli.

Prvo poglavlje donosi uvid u teorijsku pozadinu individualnih razlika (1.1.) i ulogu strategija učenja i motivacije u okviru raznih teorijskih pristupa (1.2.) što ujedno predstavlja i teorijsko uporište provedenoga istraživanja. U drugome se poglavlju razmatra pojam komunikacijske jezične kompetencije i predstavlja se njezina struktura pomoću relevantnih modela. Treće je poglavlje posvećeno motivaciji, a razmatraju se problemi definiranja motivacije (3.1.), različiti psihološki pristupi (3.2.) te se daje svojevrsni povijesni pregled istraživanja motivacije (3.3.). U četvrtom se poglavlju razmatraju strategije učenja, njihova uloga i mjesto u kognitivnim teorijama i modelima ovladavanja inim jezikom (4.1.), ukazuje se na probleme definiranja strategija kao i njihova obilježja (4.2.) te se donosi pregled

najutjecajnijih istraživanja i podjela strategija učenja (4.3.). U istom se poglavlju razmatra i odnos strategija učenja te ostalih čimbenika. U petom se poglavlju razmatra odnos glavnih varijabli istraživanja, strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije.

U šestom poglavlju opisuje se i analizira istraživanje odnosa strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom kao stranim jezicima. Navedeni se odnos analizira na temelju uvida u razinu komunikacijske jezične kompetencije, uporabu strategija učenja te motivacijska obilježja sudionika koji uče njemački odnosno engleski kao strani jezik. S obzirom na činjenicu da navedeni strani jezici u hrvatskom obrazovnom kontekstu i društvu nisu zastupljeni u jednakoj mjeri te nemaju jednak status, mogu se pretpostaviti moguće razlike u uporabi strategija učenja, motivaciji za učenje te razini ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u navedenim stranim jezicima. Očekuje se da će nalazi istraživanja unaprijediti spoznaje o odnosu strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku i da će imati teorijsku i praktičnu vrijednost. Nalazi bi tako u teorijskom smislu mogli pridonijeti rasvjetljavanju mjesta, uloge te interakcije pojedinih čimbenika u okviru individualnih razlika u procesu ovladavanja komunikacijskom jezičnom kompetencijom kod hrvatskih učenika koji uče strani jezik. Na praktičnoj bi razini rezultati mogli ukazati na primjenjivost dobivenih spoznaja o odnosu strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u procesu učenja i poučavanja stranih jezika.

2. OPĆA TEORIJSKA POLAZIŠTA

1.1. ISTRAŽIVANJE INDIVIDUALNIH RAZLIKA

U OVIJ-u se često naglašava potreba istraživanja individualnih razlika među učenicima radi stjecanja uvida u proces ovladavanja inim jezikom što se može pripisati utjecaju kognitivne teorije učenja. Pitanje zašto učenici u vrlo sličnim uvjetima postižu različite razine ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom stranoga jezika oduvijek je privlačilo istraživače i teoretičare. Odgovor na to iznimno važno pitanje velikim se dijelom krije upravo u istraživanjima individualnih razlika među učenicima u načinu na koji ovladavaju stranim jezikom.

Naziv *individualne razlike* potječe iz psihologije koja od svojih početaka pokušava postići dva različita i donekle proturječna cilja. S jedne strane nastoji razumjeti opća načela ljudskog uma, a s druge jedinstvenost uma pojedinca što je i dovelo do nastanka diferencijalne psihologije kao subdiscipline psihologije koja se češće naziva istraživanjem individualnih razlika (Dörnyei, 2005). Sukladno postojećim znanstvenim definicijama koje ističu obilježje stabilnosti i Dörnyei (2005) definira individualne razlike kao relativno stabilna obilježja ili karakteristike temeljem kojih se pojedinci međusobno razlikuju:

„ID [individual differences] constructs refer to dimensions of enduring personal characteristics that are assumed to apply to everybody and on which people differ by degree. Or, in other words, they concern stable and systematic deviations from a normative blueprint.“ (Dörnyei, 2005: 4)

Značajan dio varijance ishoda učenja inog jezika može se pripisati upravo individualnim razlikama koje su najkonzistentniji prediktori uspjeha u učenju (Gardner, 1985a; Dörnyei, 2005). Da utjecaj individualnih razlika nije isključivo vezan uz ini jezik, pokazuju istraživanja o usvajanju prvog jezika (cf. Bates, Dale i Thal, 1995 u Dörnyei, 2005) koja kao primjere navode različite stilove i brzinu učenja među učenicima.

Prema Ellisu (2008) na ishode učenja i međusobne razlike među učenicima utječu kako društveni tako i psihološki čimbenici. Autor koristi naziv 'društveni' za čimbenike koji se odnose na društveni status, spol i etničku pripadnost jer utječu na učenike kao skupine. Istraživanje međusobne interakcije društvenih i psiholoških čimbenika predstavlja ključan korak u razumijevanju razlika među učenicima s obzirom na način kako i koliko brzo uče drugi jezik. Posebno važnim Ellis (*ibid.*) smatra odgovor na sljedeća pitanja: Po čemu se

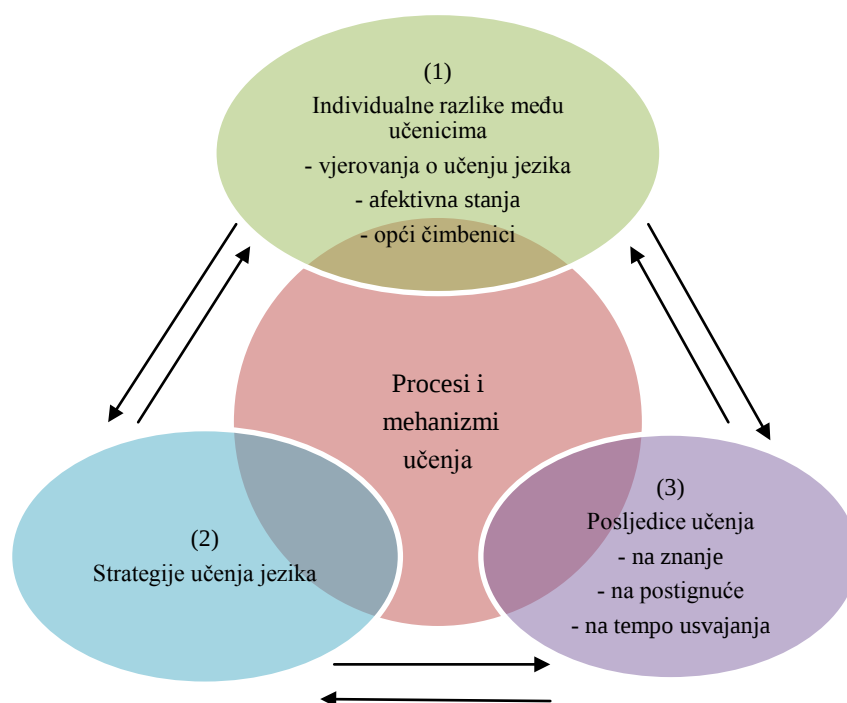
učenici međusobno razlikuju? Kako se međusobne razlike odnose na ishode učenja? Kako razlike utječu na proces učenja i usvajanja jezika?

Skehan (1989) naglašava važnost proučavanja individualnih razlika među učenicima jer je težište dotadašnjih istraživanja bilo utvrđivanje sličnosti među učenicima i univerzalnosti u procesima učenja, a kao primjere navodi univerzalnu gramatiku, tipove pogrešaka i slično. Dörnyei (2009b) ističe da je koncept individualnih razlika dobro utemeljen u istraživanjima ovladavanja inim jezikom jer su individualne razlike obično smatrane pozadinskim varijablama učenika koje modificiraju i personaliziraju ukupnu putanju procesa ovladavanja jezikom. Drugim riječima, na mnogo su načina smatrane sustavnim dijelom pozadinske „buke“ u ovladavanju inim jezikom (Dörnyei, 2009b) objašnjavajući *zašto je, koliko dugo i koliko snažno* (motivacija), *koliko kvalitetno* (jezična nadarenost), *koliko proaktivno* (strategije učenja) te *na koji način* (stilovi učenja) učenik uključen u proces učenja (Dörnyei, 2010).

Kako još uvijek ne postoji jedinstvena teorija individualnih razlika, nerijetka je pojava da različiti istraživači različito nazivaju i klasificiraju područja u kojima postoje individualne razlike među učenicima. Dörnyei (2005) koncept individualnih razlika opisuje kao kategoriju bez jasnih granica te se može reći da, uz određene središnje varijable, obuhvaća mnogo opcionalnih ovisno o aspektu istraživanja. Gardner (1985a, 1988) i Gardner i MacIntyre (1992, 1993) pritom su određeniji te razlikuju dvije kategorije individualnih razlika: kognitivne i afektivne. U najvažnije kognitivne čimbenike koji utječu na usvajanje drugog ili stranog jezika ubrajaju se: strategije učenja, jezična nadarenost i inteligencija. Od afektivnih čimbenika posebni značaj imaju motivacija, stavovi i strah od jezika. Skehan (1989) u područja u kojima individualne razlike najviše dolaze do izražaja ubraja jezičnu nadarenost, motivaciju i kognitivni stil te individualnu kontrolu nad učenjem, odnosno utjecaj strategija učenja.

S obrazovnog aspekta Dörnyei (2005) ključnim individualnim razlikama smatra ličnost, jezičnu nadarenost i motivaciju. Potom slijede stilovi i strategije učenja pri čemu Dörnyei (2005) čini odmak naglašavajući sposobnost samoregulacije kao mehanizma koji se, prema autorovu mišljenju, nalazi u pozadini uporabe strategija učenja. Autor, nadalje, ističe dodatne bitne čimbenike individualnih razlika, primjerice, strah od jezika, samopouzdanje, spremnost na komunikaciju i vjerovanja učenika. Navodi i iznimnu važnost varijabli dobi i spola koje utječu na svaki aspekt procesa ovladavanja inim jezikom uključujući i sve ostale individualne razlike.

Ellis (2008), usporedivši publikacije triju vodećih istraživača na tom polju - Skehana (1989), Robinsona (2002) i Dörnyei (2005), ističe jezičnu nadarenost, motivaciju, ličnost te strah od jezika kao središnje čimbenike, a inteligenciju, strategije učenja i dob dodaje kao čimbenike koji zauzimaju drugo mjesto. U svom ranijem okviru za istraživanje individualnih razlika Ellis (1995 u Pavičić, 2003) je naglasio međusobno djelovanje triju skupina varijabli koje utječu na proces učenja. Prvu skupinu čine vjerovanja o učenju jezika, afektivna stanja poput straha od jezika ili prisutnosti/nedostatka samopouzdanja te neki opći čimbenici kao što su jezična nadarenost, motivacija, dob i stil učenja. Drugu skupinu varijabli čine različite strategije kojima se učenik koristi u učenju inog jezika, dok treća skupina obuhvaća ishode učenja koji se očituju u jezičnome znanju, uspješnosti u rješavanju pojedinih zadataka te napretka u učenju (Ellis, 1995 u Pavičić, 2003). Slika 1. pokazuje da sve tri skupine varijabli međusobno djeluju na vrlo kompleksne načine i pritom utječu jedna na drugu. Na primjer, uporaba određenih strategija učenja može povoljno djelovati na motivaciju, no istodobno porast motivacije može potaknuti uporabu određenih strategija učenja te utjecati na uspjeh u učenju. Ukratko, sve su varijable međusobno povezane i njihov je odnos recipročan. U sredini trokuta nalaze se procesi i mehanizmi učenja koji su većinom skriveni.



Slika 1. Okvir za istraživanje individualnih razlika u učenju (Ellis, 1995: 473 u Pavičić, 2003)

Novija viđenja individualnih razlika prepoznaju važnost još jednog bitnog čimbenika koji je često ostajao zanemaren: ulogu situativne prirode učenja inog jezika, odnosno konteksta. Predlažu se nove dinamičnije konceptualizacije u kojima varijable individualnih razlika ulaze u određenu vrstu interakcije s kontekstualnim parametrima (Dörnyei, 2005). Slično mišljenje izražava i Ellis (2004) koji naglašava da će buduća teorija morati uzeti u obzir situativnu prirodu učenja inog jezika, tj. morat će odražavati činjenicu da na ulogu čimbenika individualnih razlika utječe specifični kontekst učenja kao i razni zadatci koji učenici trebaju izvršavati na inom jeziku. Da će pri rasvjetljavanju kompleksnosti ovladavanja jezikom u formalnom kontekstu učenja značajnija biti istraživanja individualnih razlika koja su višedimenzionalna te uzimaju u obzir i afektivne i kognitivne čimbenike, potvrđuju i Alexander i Murphy (1999 u Dörnyei, 2005). Iako je raspon čimbenika individualnih razlika koji mogu utjecati na uspjeh u učenju inog jezika vrlo širok, raznolikost mogućih optimalnih kombinacija, prema mišljenju autora, možda nije neograničena. Zbog toga bi cilj identificiranja nekoliko arhetipskih profila 'uspješnih učenika jezika' mogao biti realističan.

Razmatranje individualnih razlika kroz prizmu konteksta učenja pridonijelo je dinamičnijem shvaćanju tog fenomena te je dovelo do kritičkog odnosa prema određenim mišljenjima koja su dotada prevladavala. Tako, primjerice, Dörnyei (2009b) dovodi u pitanje obilježje stabilnosti individualnih razlika jer iz situativne i procesno-usmjerene perspektive ovladavanja inim jezikom postaje jasno da razni čimbenici individualnih razlika s vremena na vrijeme i iz situacije u situaciju pokazuju značajnu količinu varijacije. Primjerice, u slučaju motivacije često se ističe njezina fluktuacija uz redovite plime i oseke (Dörnyei, 2002). Uloga konteksta učenja nameće se, dakle, kao izrazito važan čimbenik koji interakcijom s karakteristikama učenika omogućava smislenije tumačenje utjecaja individualnih razlika na procese učenja. Istraživanja u genetici, zanimljivo, otkrivaju da ni naši naslijeđeni geni nisu neovisni o kontekstu, već vrše svoj utjecaj kroz interakciju s okruženjem (Bouchard i McGue 2003 u Dörnyei, 2009b). Na važnost konteksta učenja upućuju i Williams i Burden (1997: 188) koji naglašavaju da se učenje nikada ne odvija u vakuumu te da je razumijevanje načina na koji pojedini aspekti konteksta utječu na učenje od iznimnog značaja, kako za nastavnike tako i za učenike.

Uvriježeno je mišljenje o povezanosti i međusobnom utjecaju kognitivnih i afektivnih čimbenika u procesu ovladavanja inim jezikom (*cf.* Schumann, 1976; Stern, 1983; Gardner i MacIntyre, 1992, 1993; Ellis, 1995, 1997, 2004, 2008; Mihaljević Djigunović, 1998, 2000a, 2000b, 2001; Schmidt i Watanabe, 2001; Dörnyei i Ushioda, 2009). Najrecentnija viđenja čimbenika individualnih razlika idu i korak dalje naglašavajući njihovu izrazitu isprepletenost,

dinamičnost te višedimenzionalnost (*cf.* Dörnyei, 2010). Osim što dovodi u pitanje uvriježenu kognitivno/afektivnu dihotomiju čimbenika individualnih razlika (npr. Gardner i MacIntyre, 1992, 1993), posebice dvaju glavnih konstrukata, jezične nadarenosti i motivacije, Dörnyei (2010) predlaže novi teorijski pristup razumijevanju koncepta. Za razliku od tradicionalnog modularnog shvaćanja individualnih razlika u vidu relativno stabilnih zasebnih čimbenika, autor razmatra individualne razlike iz perspektive dinamičnih sustava prema kojoj individualna varijacija u izvedbi nije u tolikoj mjeri rezultat jačine bilo koje pojedinačne odrednice (npr. jezične nadarenosti ili motivacije) koliko je rezultat načina na koji zajednički djeluju svi relevantni čimbenici kao dio vrlo složenog sustava u interakciji s kontekstom. Na temelju rezultata istraživanja kognitivne psihologije i psihologije obrazovanja, no i istraživanja iz područja OVII-a (*cf.* Schumann, 2004 u Dörnyei, 2010) koja u velikoj mjeri brišu granice između kognicije i motivacije, poput koncepta tijeka ili idealne slike o sebi, Dörnyei (2010) razmatra karakteristike učenika kao trodijelni sustav ljudskoga uma koji obuhvaća kogniciju, afekt (emocije) i motivaciju pri čemu su sve dimenzije, odnosno mentalne funkcije, neprestano u stanju kompleksne međusobne interakcije i ne mogu se izolirati jedna od druge. Stoga autor predlaže da bi težište budućih istraživanja trebalo biti na utvrđivanju konstrukata kognicije, motivacije i afekta višega reda koji su relativno stabilni i ponašaju se kao cjeline, poput jezične nadarenosti, interesa i mogućih slika o sebi (*cf.* Dörnyei, 2010; Dörnyei i Ushioda, 2011). Dörnyeijeva nastojanja, čini se, idu u smjeru integrativnoga teorijskog pristupa u istraživanju ovladavanja inim jezikom koji zagovaraju Eckerth, Schramm i Tschirner (2009) pozivajući se na jaču integraciju kognitivnih, psiholoških, sociokulturnih i drugih čimbenika uključenih u proces ovladavanja inim jezikom. Sljedeće potpoglavlje prikazuje dio teorija i modela ovladavanja inim jezikom u kojima individualne razlike - strategije učenja i motivacija, pronalaze svoje mjesto kao bitni čimbenici koji utječu na proces i ishod učenja, odnosno na ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom u stranom jeziku.

1.2. MJESTO I ULOGA STRATEGIJA UČENJA I MOTIVACIJE U TEORIJSKIM PRISTUPIMA OVLAĐAVANJU INOGA JEZIKA

Prije nego se donese pregled nekih od teorija i modela, smatra se potrebnim istaknuti nekoliko općih načela koja predstavljaju svojevrsni okvir za njihov odabir. Prvo, jezik je društvena tvorevina, a čovjek društveno biće koje jezikom (bilo materinskim ili inim), odnosno interakcijom s drugima zadovoljava svoje komunikacijske potrebe, a kroz jezičnu uporabu istodobno i uči. Drugo, proces ovlađavanja inim jezikom uvijek se odvija u određenom društvenom kontekstu koji bitno utječe kako na proces ovlađavanja tako i na krajnji ishod toga procesa. Treće, čovjek kao aktivno biće, a pod uvjetom da je mentalno zdrav, u stanju je upravljati procesom ovlađavanja inim jezikom. Četvrto, proces i ishod ovlađavanja jezikom odražava dinamičnu interakciju individualnih i kontekstualnih čimbenika.

Sukladno navedenome smatramo da teorija dinamičnih sustava i teorija samoregulacije kao krovne teorije mogu pružiti šire uporište za tumačenje mjesta i uloge (ne samo) strategija učenja i motivacije u ovlađavanju stranim jezikom. Nadalje, budući da ovlađavanje jezikom nije samo izolirani kognitivni ili psiholingvistički proces, već je duboko uronjen u određeni društveno-kulturni kontekst čiji se utjecaj odražava i u misaonim strukturama pojedinca, mišljenja smo da teorije koje uz kognitivni uzimaju u obzir i društveni element ovlađavanja jezikom mogu poslužiti kao uži teorijski oslonac provedenom istraživanju u radu.

Jedna od teorija koja zagovara sociokognitivni¹ pristup razumijevanju jezičnoga razvoja teorija je dinamičnih sustava (cf. Larsen-Freeman i Cameron, 2008) u okviru koje se ovlađavanje inim jezikom smatra izrazito dinamičnim sustavom u kojem je u stalnoj međusobnoj interakciji mnogo varijabla (cf. Dörnyei, 2010). Sukladno Medved Krajnović (2010: 118) može se reći da je jezični korisnik zapravo jedan dinamični sustav unutar dinamike društvenoga sustava. Jezični korisnik ima svoj vlastiti kognitivni ekosustav koji se sastoji od pojmova, inteligencije, motivacije, jezične nadarenosti, stavova, znanja prvoga jezika, znanja inoga/inih jezika, znanja strategija učenja itd. Taj spoznajni ekosustav povezan je sa stupnjem izloženosti jeziku, zrelošću, razinom obrazovanja i čitavim društvenim ekosustavom unutar kojega je pojedinac uklopljen. Svi su sustavi u neprekidnoj mijeni koja

¹ Taj pristup ovlađavanju jezikom koji zagovara Atkinson (2002) podrazumijeva viđenje jezika kao isprepletenog s, a time i nerazdvojivog od iskustava, kulturnog znanja, osjećaja i vlastitog identiteta (cf. Collentine i Freed, 2004).

nije uvijek predvidiva, dakle nije linearna, ali ima sklonost približavanja određenim točkama razvoja. Promjenjivost je najizraženija u prijelazu iz jedne razvojne točke u drugu poput, na primjer, prijelaza iz jednoga međujezičnog stanja u drugo. Sustav jezika ili jezičnoga razvoja k tome teži privlačnim stanjima u svojoj prirodnoj potrazi za ravnotežom.² Ako, sukladno Dörnyyeiju (2010; Dörnyei i Ushioda, 2011), pretpostavimo da motivacijski čimbenici pritom mogu biti snažna privlačna stanja, poput primjerice jakog cilja ili jasno izražene idealne slike o sebi koja mogu dovesti do motiviranog ponašanja, tada je vrlo vjerojatno da će ta privlačna stanja u interakciji s kontekstom³ aktivirati podsustav strategija učenja ili drugih samoregulacijskih aktivnosti koje će biti neophodne za stvaranje ravnoteže. U tom je smislu moguće ovladavanje jezikom shvatiti kao stalno prilagođavanje učenika na kontekstualne promjene⁴ (primjerice, na povećane komunikacijske zahtjeve okoline), pri čemu bitna uloga pripada motivaciji i znanju te učinkovitoj uporabi odgovarajućih strategija učenja kao značajnih izvora energije koji će poticati daljnji razvoj komunikacijske jezične kompetencije.

Slično tomu, i samoregulirano učenje uzima u obzir interakciju unutarnjih i vanjskih čimbenika, tj. povezuje kognitivne, motivacijske i emocionalne aspekte učenja s društveno-kulturnom uvjetovanošću učenja, pri čemu se naglasak stavlja na aktivnu ulogu učenika koji traži, stvara i obrađuje informacije, a nije samo u ulozi pasivnog primatelja informacija iz svoje okoline (*cf.* Vizek Vidović *et al.*, 2003). Samoregulacija se, dakle, često određuje kao sustavni napor usmjerenja misli, osjećaja i djelovanja prema postignuću određenog cilja (Zimmerman, 2000), a prema Dörnyyeiju (2005) odnosi se na stupanj aktivne uključenosti pojedinca u vlastito učenje te kao višedimenzionalan konstrukt uključuje razne procese (na primjer kognitivne, metakognitivne, motivacijske, bihevioralne i kontekstualne) koji se nalaze

² Na slična načela ukazao je još Piaget (1968 u Vizek Vidović *et al.*, 2003) u okviru svog konstruktivističkog viđenja kognitivnoga razvoja koji se kao unutrašnji misaoni svijet izgrađuje ili konstruira interakcijom djeteta i vanjskoga svijeta. Piaget vidi glavni uzrok razvojnih promjena u aktivnom djetetovom odnosu prema okolini pri čemu je dijete aktivno biće koje djeluje na svijet oko sebe i razvija se u dodiru s okolinom. Procesi prilagodbe i asimilacije pritom su glavni mehanizmi pomoću kojih se mijenjaju kognitivne sheme kako bi se ostvarila što bolja prilagodba okolini. Piaget smatra da ljudi imaju urođenu sklonost za uspostavu skladnih odnosa s okolinom. Stoga nastoje smanjiti mentalnu neravnotežu mijenjajući stare ili stvarajući nove sheme sve dok se narušena ravnoteža ponovno ne uspostavi. Taj se proces uspostave ravnoteže naziva ekvilibracijom, a za Piageta ona predstavlja glavni motivacijski pojam kojim objašnjava poticajnu snagu u pozadini intelektualnog razvoja (Vizek Vidović *et al.*, 2003).

³ Kontekst se pritom ne smatra nezavisnom pozadinskom statičnom varijablom nad kojom učenik nema kontrolu, već stalna interakcija konteksta i učenika dovodi do promjena kako u kontekstu tako i u učeniku koje su rezultat razvoja složenog sustava (Larsen-Freeman i Cameron, 2008; Dörnyei i Ushioda, 2011).

⁴ Uostalom, prilagodba kontekstu ili okolini posve je prirodna pojava karakteristična kako za biljni tako i za životinjski svijet, odnosno za sve žive organizme pa tako i ljude.

u osnovi školskog učenja. Zimmerman (1998 u Vizek Vidović *et al.*, 2003) samoregulirano učenje definira kao samousmjeravajući ciklički proces kojim učenici preoblikuju svoje mentalne sposobnosti u vještine učenja kroz tri etape. U etapi prije samoga učenja ostvaruju se neophodni uvjeti za učenje pa tako učenik postavlja ciljeve, planira kojim će se strategijama učenja koristiti i definira svoja vjerovanja (primjerice, vjeruje li da je u stanju to naučiti, je li mu više stalo do znanja ili do ocjene, zanima li ga uopće to što uči i sl.). Etapa učenja uključuje procese koji se odvijaju za vrijeme samog učenja, kao što su održavanje pažnje, samopoučavanje i samonadgledanje. U trećoj se etapi odvijaju procesi koji predstavljaju reakciju učenika na učenje i rezultate učenja, tj. samovrjednovanje, atribucije, vlastite reakcije i prilagođavanje. Smatra se da samoregulirani učenici učinkovito primjenjuju strategije učenja, motivirani su samim učenjem a ne ocjenama ili pohvalama, u stanju su sami sebe motivirati, samodisciplinirani su, vjeruju u vlastitu samodjelotvornost i sl. (*cf.* Vizek Vidović *et al.*, 2003). Na samoregulaciju se, dakle, gleda kao na sposobnost učenika da nizom samoregulacijskih aktivnosti⁵ ostvari ciljeve učenja i upravlja procesom učenja. Kako u formalnom kontekstu učenja ciljevi učenja mogu biti višestruki (primjerice, usmjereni na osobni rast ili zadržavanje emocionalnog zadovoljstva), Boekaerts (1997 u Boekaerts i Corno, 2005) sukladno tomu ukazuje na dva paralelna procesa samoregulacije za usmjeravanje djelovanja koje učenici nastoje dovesti u ravnotežu. Samoregulacija tako može djelovati odozgo-prema-dolje, tj. cilj je osobni rast, odnosno produbljivanje vlastitih kognitivnih i društvenih vještina kojim odozgo upravlja motivacija (npr. osobni interesi, vrijednosti, očekivano zadovoljstvo i nagrade). K tome, ciljevi učenja koje je učenik prihvatio i koji su njegov odabir upravlja tim procesom samoregulacije. Pored toga, samoregulacija, prema toj autorici može biti potaknuta signalima iz okoline, a u tom se slučaju smatra procesom koji djeluje odozdo-prema-gore. Povratna informacija iz okoline tako pomaže ustrojiti ciljeve učenja i proizvesti promjene u radnim navikama, primjerice kod učenika s teškoćama u učenju, slabo motiviranih učenika i sl. U tom slučaju u prvom planu nije osobni rast, već

⁵ U tom se smislu pored strategija učenja i strategija postavljanja ciljeva često ističu i tzv. kontrolne strategije volje (engl. *volitional control strategies*) ili kontrole aktivnosti čija je svrha osigurati nastavak učenja i to mehanizmom samomotiviranja. Dörnyei (2001b; 2005; Cohen i Dörnyei, 2002) ističe pet skupina tih strategija koje uključuju: (1) *kontrolu predanosti* (služe za očuvanje ili pojačavanje predanosti cilju, primjerice prizivanjem povoljnih ishoda ili usredotočenošću na moguće negativne ishode u slučaju da predanost zakaže), (2) *metakognitivnu kontrolu* (cilj je kontroliranje koncentracije i odgađanja, primjerice identificiranjem smetnji i sl.), (3) *kontrolu zasićenosti* (radi otklanjanja dosade, na primjer aktivacijom mašte ili otežavanjem zadatka), (4) *kontrolu emocija* (radi generiranja povoljnog emocionalnog stanja ili nošenja s nepovoljnim, primjerice samoohrabrenjem, opuštanjem ili meditacijom) i (5) *kontrolu okoline* (služe za otklanjanje negativnih utjecaja okoline ili korištenje pozitivnih utjecaja, primjerice otklanjanje smetnji ili obraćanje prijateljima za pomoć).

zadržavanje osjećaja zadovoljstva ili obnavljanje pozitivnih emocija zbog negativnog afekta koji narušava postizanje ciljeva učenja (Boekaerts i Corno, 2005).

U okviru društveno-konstruktivističkog pristupa koji zagovaraju Williams i Burden (1997) motivaciji i strategijama učenja također pripada značajno mjesto. Konstruktivizam kao jedna od kognitivnih teorija učenja naglašava važnost društvene interakcije u procesu učenja (Vizek Vidović *et al.*, 2003). Williams i Burden (1997) tako ističu četiri ključna skupa čimbenika koji utječu na proces učenja, a to su nastavnik, učenik, zadatak i kontekst. Središnja uloga, dakako, pripada učeniku te njegovim kognitivnim sposobnostima (npr. sposobnosti rješavanja problema, stvaranja značenja i sl.). Naglašava se dinamična interakcija i ravnoteža učenika, nastavnika i zadatka unutar određenog konteksta učenja koja rezultira učenjem. Nastavnik odabire zadatke u skladu sa svojim uvjerenjima o učenju i poučavanju koje učenici, pak, tumače na svoj način. Zadatak, stoga, predstavlja sučelje između nastavnika i učenika. Važna uloga pripada i kontekstu u kojem se učenje i poučavanje odvija koji se odnosi na emocionalno i fizičko okruženje kao i na širi društveni kontekst, politički i kulturni. Kako su svi čimbenici u međusobnoj interakciji, promjene u pojedinim čimbenicima mogu narušiti ravnotežu sustava, a budući da svaki pojedinac stvara svoju stvarnost na vlastiti način, to će rezultirati individualnim razlikama među učenicima (primjerice, u motivaciji ili uporabi strategija učenja) te će dovesti do različitih ishoda učenja. Društveno-konstruktivistički pristup podrazumijeva da osobe/učenici imaju mogućnost izbora, odnosno kontrole nad vlastitim djelovanjem koja je, međutim, pod utjecajem društvenih i kontekstualnih čimbenika. Konstruktivističko se obilježje u navedenom pristupu, prema M. Williams i Burden (1997), odražava u promjenjivosti konteksta koji se ne smatra statičnim jer ga sudionici svojom interakcijom stalno oblikuju. Utjecaj humanističkog pristupa vidljiv je, pak, u naglašavanju uloge učenja/poučavanja koje treba doprinositi razvoju i rastu cijele osobe.

Jednu od najistaknutijih društveno-kognitivnih teorija predstavio je Bandura (1999; 1986 u Vizek Vidović *et al.*, 2003; u Oxford i Schramm, 2007) prema kojoj se proces učenja temelji na složenoj, recipročnoj interakciji između unutarnjih osobnih čimbenika (kognitivnih, afektivnih i bioloških), ponašanja i okruženja. Međutim, kako je osobno djelovanje uvijek ukorijenjeno u određeno društveno okruženje, ljudi su u određenoj mjeri proizvodi svoga okruženja, ali istodobno utječu na okruženje. Učeniku se tako pripisuje aktivna uloga koja mu omogućuje upravljati vlastitim procesom učenja i oblikovati kontekst. U tom se smislu posebno ističe uloga osobne motivacije i strategija učenja kao značajnih samoregulacijskih mehanizama. Bandura (1999) smatra da motivaciju i djelovanje uvelike regulira anticipativni

mehanizam prethodnoga razmišljanja⁶ (engl. *forethought*) koji omogućava da se zamišljena buduća stanja kognitivnom predodžbom u sadašnjosti pretvore u pokretače motivacije i reguliranog ponašanja. Pritom se najvažnija uloga u pokretanju djelovanja pripisuje osjećaju vlastite učinkovitosti, odnosno percipiranoj samodjelotvornosti koja će odrediti izbor aktivnosti, ustrajnost i količinu truda.

Uloga motivacije i strategija učenja pronalazi svoje mjesto i u okviru sociopsihološkog pristupa, točnije u socioedukacijskom modelu ovladavanja inim jezikom (*cf.* Gardner i MacIntyre, 1993, vidi i potpoglavlje 3.3.1.), gdje u međusobnoj interakciji brojni čimbenici individualnih razlika, primjerice motivacija i strategije učenja, utječu na proces i ishod učenja koji, pak, u dinamičnom odnosu utječe na motivaciju i strategije učenja (Gardner i MacIntyre, 1993). Socioedukacijski model, pored društvenoga konteksta, osobito naglašava ulogu motivacije za učenje jezika koja je uzročnom vezom povezana sa strategijama učenja. Posebno se ističe snaga integrativne motivacije koja se dovodi u vezu s ustrajnošću u učenju, aktivnim pristupom u pronalaženju prilika za jezičnu uporabu te nedostatkom straha od jezika (Gardner, 2010).

I društveno-kulturna teorija kognitivnog razvoja koju je promovirao L. Vygotsky (1978, 1986 u Vizek Vidović *et al.*, 2003; u Collentine i Freed, 2004; u Ushioda, 2006; u Oxford i Schramm, 2007; u Ellis, 2008; u Medved Krajnović, 2010; u Dörnyei i Ushioda, 2011) primjenjuje se u okviru ovladavanja jezikom, nerijetko upravo u području strategija učenja i motivacije. Naime, jedno od središnjih načela te teorije polazi od toga da je za razvoj viših kognitivnih funkcija, koje se danas tumače kao strategije učenja (*cf.* Oxford, 1999 u Oxford i Schramm, 2007), bitno društveno okruženje, tj. misaone se funkcije višeg reda internaliziraju kroz društvenu interakciju s okolinom, odnosno onima koji su kompetentniji, primjerice roditeljima, nastavnicima ili naprednim vršnjacima. Učenje se, dakle, odvija kroz komunikaciju ili interaktivni dijalog putem potpore drugih dok učenik ne postane samoreguliran, a najdjelotvornije je kada se nalazi u području približnoga razvoja. Vygotskyjeva (1986 u Ushioda, 2006) teorija ukazuje i na značajnu ulogu motivacije koja se nalazi u pozadini kognitivnih funkcija, tj. motivacija ih uzrokuje putem vlastitih želja i potreba, interesa i osjećaja. Motivacija, k tome, nije smještena samo u pojedincu nego je i društveni konstrukt koji nastaje putem društveno-kulturnih aktivnosti s drugima. Nadalje,

⁶ U etapi prethodnoga razmišljanja učenik se tako koristi strategijama postavljanja ciljeva, u etapi izvedbe učenik strategijama učenja nastoji ostvariti svoj cilj te istodobno razmatra odražava li izvedba njegovu sposobnost (pomoću atribucija) te uspoređuje izvedbu s anticipiranom izvedbom drugih da bi u trećoj etapi, etapi samorefleksije, koristio strategije nadgledanja, samovrjednovanja i sl.

motivacija i kontekst u aktivnom su odnosu uzajamnog djelovanja, tj. ljudi nisu samo proizvodi nego i aktivni graditelji vlastitog društvenog i kulturnog konteksta (Dörnyei i Ushioda, 2011).

Društveni se kontekst smatra izrazito značajnim u razumijevanju procesa ovladavanja inim jezikom i u okviru poststrukturalističkog pristupa (cf. Pavlenko, 2002) koji jezik smatra dijelom toga konteksta a ne zasebnim entitetom. Jezik se, k tome, smatra simboličnim kapitalom koji se može pretvoriti u ekonomski i društveni kapital te mjestom izgradnje identiteta. Takvo viđenje jezika dopušta i razmjerno drugačije viđenje motivacije za učenje inog jezika koje, prema A. Pavlenko (2002), bolje povezuje individualno i društveno uočavanjem procesa koji dovode do nejednakosti različitih jezika na jezičnom tržištu te se uvode koncepti ‘vršenje radnje’ (engl. *agency*) i ‘ulaganje’ (engl. *investment*) kao društveno uvjetovani konstrukti. U okviru poststrukturalističkoga pristupa učenik, odnosno jezični korisnik, smatra se vršiteljem koji upravlja vlastitim učenjem, a ističu se i višestruki identiteti koje jezični korisnik posjeduje i koji utječu na ishode učenja na način da posreduju u pristupu dostupnim inojezičnim resursima (primjerice, kroz položaj jezičnoga korisnika u određenoj rasi, narodu, društvenom sloju, zatim kroz spol, dob i jezično iskustvo).

Prikazani teorijski pristupi ukazuju, dakle, na važnost istraživanja složene interakcije raznih čimbenika, kognitivnih, afektivnih i kontekstualnih, u svrhu određenja njihove moguće uloge u rasvjetljavanju uvelike društveno uvjetovanog procesa ovladavanja stranim jezikom.

2. KOMUNIKACIJSKA JEZIČNA KOMPETENCIJA

2.1. POJAM, STRUKTURA, MODELI

Komunikacijska kompetencija, tj. komunikacijska sposobnost, tipičan je primjer vrlo važnoga pojma koji izaziva različita neslaganja (Medved Krajnović, 2010). U literaturi ne nedostaje koncepata koji su vrlo srodni ili gotovo istoznačni konceptu komunikacijske kompetencije, na primjer jezično umijeće, komunikacijska jezična sposobnost ili komunikacijska jezična kompetencija⁷ (Bagarić Medve, 2012).

Koncept kompetencije i performanse što ga je u lingvističku teoriju uveo Chomsky (1965) bitno je utjecao na evoluciju pojma komunikacijske (jezične) kompetencije.⁸ Zagovornici tada sve više zastupanoga komunikacijskoga gledišta u primijenjenoj lingvistici (npr. Savignon, 1972) izrazili su nezadovoljstvo pojmom vrlo idealizirane jezične kompetencije kao teorijskim temeljem za metodologiju poučavanja jezika. Izlaz su pronašli u alternativnom, širem i, smatralo se, realističnijem poimanju kompetencije koje je Hymes (1972) sažeo pod pojmom komunikacijska kompetencija. U tumačenju svoje teorije komunikacijske kompetencije Hymes polazi od pretpostavke da fluentan govornik/slušatelj zapravo posjeduje diferencijalne kompetencije te da na kraju svoga jezičnoga razvoja ne posjeduje samo gramatičko znanje, nego i znanje o njegovoj prikladnoj uporabi u određenom komunikacijskom i širem kulturnom kontekstu, primjerice o tome „kada govoriti, a kada ne, o čemu govoriti s kim, kada i gdje i na koji način“ (Hymes, 1972: 277). Hymes, dakle, ističe dva vida kompetencije: gramatičku kompetenciju i uporabnu kompetenciju - čime navedeni autor proširuje koncept Chomskoga dajući mu i sociolingvističku perspektivu.⁹ Dakle, iako se pojam komunikacijske kompetencije u lingvistički diskurs uveo u značenju znanja, ubrzo se počeo koristiti i u značenju sposobnosti, a poglavito pri razmatranju kompetencije korisnika jezika u komunikaciji, odnosno uporabi znanja, što je i dovelo do uvođenja izraza komunikacijska kompetencija (Bagarić Medve, 2012). Naponi su istraživača danas, među ostalim, usmjereni upravo prema određenju potonjega aspekta, tj. što čini sposobnost za

⁷ Kako se hrvatski nastavni planovi i programi i vrjednovanje stranih jezika u okviru ispita Državne mature uvelike naslanjaju na ZEROJ, u radu smo se opredijelili za naziv komunikacijska jezična kompetencija.

⁸ Detaljan prikaz procesa oblikovanja koncepta komunikacijske kompetencije te njezine empirijske i primijenjene vidove donosi Bagarić (2007a) i Bagarić Medve (2012).

⁹ Vjerojatno polazeći od razlike između Chomskyjeva i Hymesova pojma kompetencije, neki autori (npr. Pavličević-Franić, 2002) jezičnu ili lingvističku i komunikacijsku kompetenciju vide kao dvije razine jezične stručnosti ili jezičnoga umijeća. Lingvistička kompetencija pritom predstavlja gramatičku stručnost, odnosno znanje o jeziku, a komunikacijska kompetencija pragmatičku stručnost, odnosno jezično znanje.

uporabu, a pretpostavlja se da su tu na djelu razni kognitivni i afektivni čimbenici (*cf.* Bagarić Medve, 2012). Pitanje o naravi odnosa tih vidova i njihova djelovanja na komunikacijsku kompetenciju jedno je od još uvijek nerazriješenih pitanja u lingvističkim krugovima.

Jedan od najutjecajnijih teorijskih okvira komunikacijske kompetencije, koji u širem smislu obuhvaća kompetenciju i performansu, proizašao je iz istraživanja Canalea i M. Swain (1980, 1981) i Canalea (1983, 1984 u Bagarić Medve, 2012) prema kojima se komunikacijska kompetencija može pobliže odrediti sljedećim komponentama koje su u uzajamnom djelovanju: gramatičkom (jezičnom) kompetencijom, sociolingvističkom, diskursnom i strategijskom. U nastavku ćemo se osvrnuti na posljednju komponentu, koja i u našem istraživanju zauzima važno mjesto, a kod koje je možda u najvećoj mjeri vidljivo sazrijevanje koncepta s vremenom. I dok su u kvalitativnom smislu prve tri komponente komunikacijske kompetencije slične jer se odnose na tip pohranjenog znanja, strategijska kompetencija, kao što je poznato, uključuje i nekognitivne vidove, poput samouvjerenosti, spremnosti na rizik i drugih, koji dolaze do izražaja pri prizivanju i uporabi verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija kako bi se, primjerice, nastavio tijek komunikacije ili poboljšala njezina djelotvornost. Strategijska kompetencija, nadalje, omogućuje učenicima da se u komunikacijskoj interakciji uspješno nose s nedostacima u ostalim komponentama komunikacijske kompetencije. Neki autori (npr. Savignon, 2002) smatraju da razvojem gramatičke, diskursne i sociokulturne kompetencije važnost strategijske kompetencije (u smislu nošenja s ograničenjima) opada, no navedena autorica naglašava i da je učinkovita uporaba strategija jednako važna u svim kontekstima te da se po njoj vrlo sposobni komunikacijski partneri razlikuju od onih manje sposobnih.

U kasnijim je modelima komunikacijske kompetencije (npr. Bachman, 1990; Cohen, 1994; Bachman i Palmer, 1996, 2010) vidljivo šire shvaćanje samog koncepta strategijske kompetencije, a time i komunikacijske kompetencije pa se tako strategijska kompetencija shvaća kao sposobnost postavljanja komunikacijskog cilja, planiranja i izvršenja (*cf.* Bachman, 1990; Cohen, 1994) koja nadilazi dotada naglašavanu kompenzacijsku ulogu budući da se tri komponente odnose na više izvršne procese koji imaju funkciju kognitivnog upravljanja u jezičnoj uporabi. Nadalje, ističe se važnost nejezičnih utjecaja na razvoj komunikacijske kompetencije, poput samopouzdanja koje se u širem smislu može shvatiti potkomponentom motivacije te različitih konteksta koji, interakcijom s ostalim komponentama, u različitoj mjeri omogućuju razvoj opće komunikacijske kompetencije (*cf.* Savignon, 1983; 2002).

Vrlo utjecajan model komunikacijske jezične sposobnosti ili, u širem smislu, jezične uporabe, čini model prema Bachmanu i Palmeru (1996, 2010). Navedeni autori naglašavaju važnost osobina samih korisnika jezika koje utječu na jezičnu uporabu u komunikaciji ili pri jezičnom testiranju koje se stoga i pri poučavanju trebaju uzeti u obzir. Riječ je o općim osobinama korisnika (npr. dob, spol, materinski jezik, stupanj i tip općeg obrazovanja i dr.), tematskom i/ili kulturnom znanju (shema znanja ili znanje o svijetu, odnosi se na strukture znanja u dugoročnoj memoriji), afektivnoj shemi (tj. osjećajima koje povezujemo s tematskim znanjem na temelju procjene obilježja konteksta jezične uporabe, i to s obzirom na prijašnja iskustva u sličnim kontekstima) te jezičnoj sposobnosti koja se sastoji iz jezičnog znanja (npr. organizacijskog, tj. gramatičkog i tekstnog, i pragmatičkog, tj. funkcionalnog i sociolingvističkog) i strategijske kompetencije. Strategijska kompetencija u tom se modelu shvaća kao niz metakognitivnih strategija koje su u interakciji sa svakom od komponenata modela i stoji u uskoj vezi s kognitivnim strategijama (no i s afektivnim vidom) koje korisnici jezika upotrebljavaju kada izvršavaju planove, tj. ključno su sredstvo u povezivanju kompetencije s performansom (Skehan, 1998). Na taj način Bachman i Bachman i Palmer, za razliku od Canalea i M. Swain, na strategijsku kompetenciju ne gledaju samo kao na komponentu znanja, nego i kao na komponentu sposobnosti, čime ona postaje opća kognitivna sposobnost s vrlo značajnom ulogom posrednika između namjera, temeljnih kompetencija, tematskog i kulturnog znanja te konteksta jezične uporabe, čime je zauzela pripadajuće središnje mjesto u komunikacijskoj jezičnoj uporabi (*cf.* Skehan, 1998; Bagarić Medve, 2012). Bachmanov koncept komunikacijske jezične sposobnosti prema tome izrazito je dinamičan budući da je performansa pokazatelj kompetencije i utjecaja kontekstualnih čimbenika te načina na koji oni stoje u interakciji (Bagarić Medve, 2012).

Opis ili model komunikacijske jezične kompetencije prema ZEROJ-u (2005) koji je namijenjen kako vrjednovanju tako i učenju i poučavanju jezika definira komunikacijsku jezičnu kompetenciju u užem smislu, tj. samo u smislu jezičnoga znanja, ne i strategijske kompetencije. Bagarić Medve (2012) smatra da se iz tog razloga autori vjerojatno nisu odlučili koncept nazvati komunikacijskom kompetencijom već komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Prema autorima ZEROJ-a (2005) navedeni koncept čine tri temeljne komponente – jezična kompetencija, sociolingvistička kompetencija i pragmatička kompetencija. Strategijska se kompetencija, pak, razmatra u sklopu jezične uporabe. Pod jezičnom kompetencijom autori smatraju poznavanje i sposobnost uporabe jezičnih izvora pomoću kojih se mogu oblikovati dobro strukturirane poruke. Kao potkomponente navode leksičku, gramatičku, semantičku, fonološku, ortografsku i ortoepsku kompetenciju.

Sociolingvistička kompetencija određuje se kao posjedovanje znanja i vještina za odgovarajuću uporabu jezika u društvenom kontekstu, dok pragmatička kompetencija obuhvaća dvije komponente, diskursnu i funkcionalnu. Pod strategijskom se kompetencijom podrazumijeva uporaba strategija u najširem smislu, no naglasak je ipak na komunikacijskim strategijama čija se uloga shvaća šire od pukog nadoknađivanja nedostataka u jezičnom znanju. U ZEROJ-u se (2005) također ističe važna uloga metakognitivnih strategija pri izvršavanju komunikacijskih zadataka. Iako je taj model komunikacijske jezične kompetencije deskriptivne naravi, tj. ne ulazi u raspravu o prirodi interakcije navedenih potkomponenta, detaljan opis sastavnica čini ga izrazito pogodnim za primjenu u učenju, poučavanju i vrjednovanju komunikacijske jezične kompetencije učenika/korisnika jezika.

Unatoč tomu što koncept komunikacijske (jezične) kompetencije nije lako definirati niti pouzdano mjeriti, teorijske i empirijske spoznaje omogućile su velike promjene u poučavanju inoga jezika i stalno unprjeđivanje komunikacijskog pristupa poučavanju (*cf.* Bagarić Medve, 2012), u svrhu ostvarenja cilja suvremene nastave stranih jezika, tj. ovladavanja komunikacijskom jezičnom kompetencijom u stranom jeziku. Istraživanja provedena u hrvatskom obrazovnom kontekstu (*cf.* Bagarić, 2007a; Bagarić i Pavičić Takač, 2012) k tome su od iznimnog značaja jer, uz to što rasvjetljuju strukturu komunikacijske kompetencije u različitim stranim jezicima i na različitim razinama ovladanosti, potvrđuju da ona stoji u bliskoj vezi sa samim kontekstom ovladavanja kao i s afektivnim čimbenicima, poput motivacije (*cf.* Bagarić, 2007a).

3. MOTIVACIJA

3.1. KONCEPTI MOTIVACIJE U OKVIRU OVIJ-a

Motivacija je čimbenik individualnih razlika kojem je zasigurno posvećeno najviše pozornosti, kako u istraživanjima u okviru psihologije obrazovanja tako i u području OVIJ-a. Već i samo podrijetlo riječi 'motivacija', koje upućuje na latinski glagol 'movere' što znači 'kretati se', ukazuje na pokretačku snagu koncepta koji se teško može definirati, a kamoli mjeriti. Ipak, motivacija je jedna od najvažnijih komponenti koja djeluje na ishode učenja (Gardner, 1985a, 2010; Mihaljević Djigunović, 1998; Vizek Vidović *et al.*, 2003; Dörnyei, 2005), a činjenica da se motivacija može razvijati, poticati i mijenjati, osobito podizanjem kvalitete nastavnoga rada (*cf.* Palekčić, 1985; Dörnyei, 2001a, 2001b), čini je posebno vrijednim konceptom sa značajnim metodičkim implikacijama u uvjetima formalne nastave.

Prema Dörnyeiju (2001) motivacija je jedan od najneopipljivijih koncepata što nije slučajno budući da teorije motivacije nastoje objasniti, ni manje ni više, nego zašto se ljudi ponašaju i razmišljaju na određeni način, drugim riječima proniknuti u srž ljudske prirode koja je izrazito složena. Iz tog su razloga i teorije motivacije vrlo brojne (Dörnyei, 1998), dakako i neminovno redukcionističke (*cf.* Palekčić, 1985; Dörnyei i Ushioda, 2011), a temeljno je konceptualno pitanje koje se tiče samog značenja i raspona pojma još uvijek nerazriješeno (*cf.* Dörnyei i Ushioda, 2011). Većina bi se istraživača ipak složila da se motivacija prema svojoj definiciji odnosi na smjer i razmjere ljudskog ponašanja, i to na izbor određenog postupka, ustrajnost i ulaganje truda, tj. motivacija je odgovorna: (1) zašto ljudi odlučuju učiniti nešto, (2) koliko su dugo spremni ustrajati u toj aktivnosti i (3) s koliko truda ili koliko snažno će izvoditi određenu aktivnost (Dörnyei, 2001; Dörnyei i Ushioda, 2011). Element uloženog truda koji je uvelike određen upravo motivacijom na različitim stupnjevima inojezičnoga razvoja ističe i Saville-Troike (2006).

Motivacija se najčešće definira kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja (Petz, 1992 u Vizek Vidović *et al.*, 2003). Motivacija je skup motiva, odnosno psiholoških stanja koji pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuju intenzitet toga ponašanja (Medved Krajnović, 2010). Palekčić (1985) ističe da je motivacija više no psihološki konstrukt, ona je relacijski fenomen koji se sastoji iz uzajamnog djelovanja psiholoških (kognitivnih, afektivnih) i užih i širih društvenih elemenata, poput obitelji, nastavnog procesa i šireg društvenog okružja. Slično društveno-psihološko viđenje zastupa i

Gardner (1985a) u području motivacije za ovladavanje inim jezikom. Gardner (1985a) tako naglašava i važnost stavova prema govornicima i društvenoj zajednici inoga jezika koji će utjecati na uspješnost učenika u ovladavanju jezikom budući da jezik nije kao svaki drugi školski predmet. Drugi ili strani jezik uvijek sa sobom nosi i određeni sociokulturni prizvuk, bilo u obliku stavova prema određenom jeziku ili njegovim govornicima, kulturnih stereotipa ili geopolitičkih nazora (cf. Gardner i Lambert, 1972). Društvenu komponentu jezika na vrlo lijep način iskazuje Williams (1994):

“There is no question that learning a foreign language is different to learning other subjects. This is mainly because of the social nature of such a venture. Language, after all, belongs to a person’s whole social being: it is part of one’s identity, and is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner.” (Williams, 1994: 77)

Stoga je i motivacija za učenje inog jezika iznimno složen i jedinstven koncept jer je i jezik sam po sebi kompleksan budući da je istodobno: (a) *komunikacijski sustav kodiranja* koji se može poučavati kao školski predmet, (b) *integralni dio identiteta pojedinca* uključen u gotovo sve mentalne aktivnosti, te (c) najvažniji *kanal društvene organizacije* duboko ukorijenjen u kulturu određene zajednice (cf. Dörnyei, 1998: 118). Motivacija je, dakle, višedimenzionalna jer pored kontekstualnih i kognitivnih čimbenika koji se obično povezuju s učenjem u okviru psihologije obrazovanja, sadržava kako osobnu tako i društvenu dimenziju (Dörnyei, *ibid.*).

Prema Gardneru (1985a) motivacija predstavlja kombinaciju triju komponenti: truda, želje da se postigne cilj učenja jezika i pozitivnih stavova prema učenju jezika. Učenik je, prema Gardneru (1985a, 2001), doista motiviran kada su njegova želja da postigne cilj i pozitivni stavovi prema cilju povezani s ulaganjem truda. Motiviran je pojedinac, dakle, usmjeren prema cilju, ulaže trud, ustrajan je, ima želju, pokazuje pozitivan stav, pobuđen je, ima očekivanja, pokazuje samopouzdanje (samodjelotvornost) i ima razloge, odnosno motive (Gardner, 2007: 15). Stoga, motivacija, prema tom autoru, ima kognitivnu, afektivnu i bihevioralnu komponentu. Gardner, nadalje, razlikuje motivaciju od orijentacije (integrativne i instrumentalne) pri čemu pod orijentacijama podrazumijeva krajnje ciljeve učenja jezika koji su uključeni u motivaciju, no nisu mjerljiva komponenta motivacije. Cilj je podražaj koji pobuđuje motivaciju, no individualne razlike u motivaciji odražavaju se kroz trud, želju i stavove prema postizanju cilja, odnosno učenju jezika. Razlozi za učenje pritom se mogu

smatrati ciljevima i upućivati na određeni tip motivacije samo ako se odnose na učenje jezika. Dok motiv podrazumijeva postojanje orijentacije i motivacije, motivacija ne mora nužno biti povezana ni s jednom određenom orijentacijom (*cf.* Gardner, 1985a).

Williams i Burden (2001: 120), pak, motivaciju definiraju kao stanje kognitivne i emocionalne pobude koja dovodi do svjesne odluke o djelovanju i koja uzrokuje razdoblje održavanja intelektualnog i/ili tjelesnog napora kako bi se ostvario prethodno postavljeni cilj (ili ciljevi).

Dörnyei i Ottó (1998: 65), pak, u svojoj definiciji više naglašavaju viđenje motivacije kao procesa. Motivacija je, prema navedenim autorima, dinamički promjenjiva kumulativna pobuda u nekoj osobi koja inicira, usmjerava, koordinira, pojačava, zaustavlja i vrjednuje kognitivne i pokretačke procese, pri čemu se inicijalne želje odabiru, slažu prema skali važnosti, operacionaliziraju te uspješno ili neuspješno zadovoljavaju. Vremenska dimenzija motivacije očituje se postojanjem različitih etapa u procesu motivacije za koje mogu biti karakteristični različiti motivi (*cf.* Dörnyei i Ottó, 1998).

Motivacija, prema Dörnyeiju (1998, 2001a, 2005) pruža primarni poticaj za početak učenja jezika, a potom i pogonsku silu kako bi se izdržao dugotrajan i nerijetko dosadan proces učenja. Dörnyei (*ibid.*) ističe da je motivacija u određenoj mjeri preduvjet svih ostalih čimbenika uključenih u ovladavanje inim jezikom.

Novija viđenja motivacije naglašavaju psihološki proces identifikacije unutar slike o sebi, a motivacija se sukladno tomu definira kao želja za postizanjem svoje idealne jezične slike o sebi na način da se smanji razlika između postojećih i idealnih slika o sebi. Jačina će motivacije pritom ovisiti o sposobnosti učenika za razvijanjem istaknute vizije sebe kao kompetentnog i uspješnog korisnika jezika (*cf.* Csizér i Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ushioda, 2011).

Bez obzira na različite definicije koncepta, većina je istraživača suglasna po pitanju iznimno važne uloge motivacije u procesu ovladavanja inim jezikom jer, osim što utječe na pokretanje i održavanje dugotrajnog procesa učenja jezika, kao varijabla nad kojom učenik ima određenu kontrolu, može nadoknaditi znatne nedostatke u, primjerice, jezičnoj nadarenosti ili uvjetima učenja te na taj način omogućiti postizanje uspjeha (*cf.* Dörnyei, 1998, 2005), odnosno bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

3.2. PSIHOLOŠKI PRISTUPI KONCEPTU MOTIVACIJE

Glavni psihološki pristupi konceptu motivacije mogu se podijeliti u dvije šire skupine: teorije potreba i kognitivističke teorije (cf. Vizek Vidović *et al.*, 2003). I dok teorije potreba (npr. teorija nagona, teorija uvjetovanja) u današnje vrijeme ponajprije imaju povijesno značenje, kognitivističke teorije, koje shvaćaju motive kao razmjerno stabilne stečene dispozicije temeljene na spoznaji o vlastitim mogućnostima u različitim situacijama postignuća, primjerice atribucijske (okrenute prema unatrag) i socijalno-kognitivne teorije (okrenute više prema naprijed), i danas pronalaze širu primjenu u proučavanju motivacije školskoga učenja (cf. Vizek Vidović *et al.*, *ibid.*), isto tako i u istraživanjima motivacije za ovladavanje inim jezikom.

U najutjecajnije se teorije motivacije ubrajaju teorije očekivanja koje naglasak stavljaju na kognitivni koncept očekivanja buduće uspješnosti, primjerice Atkinsonova teorija motivacije za postignućem (Atkinson i Raynor, 1974 u Dörnyei, 2001a; Atkinson i Raynor, 1978 u Vizek Vidović *et al.*, 2003) koja se pored očekivanja koja se odnose na uspješnost oslanja i na percepciju vrijednosti cilja, pri čemu važnu ulogu ima i unutarnji sukob koji se odnosi na doživljaj uspjeha i neuspjeha. Najbolja kombinacija koja potiče ponašanje usmjereno prema postignuću jest ona gdje postoji jaka želja za uspjehom i slabi strah od neuspjeha (Vizek Vidović *et al.*, 2003). Prema Dörnyeiju (2001a) dimenzija očekivanja zapravo se odnosi na samoprocjenu sposobnosti za izvršenje određenog zadatka, a s obrazovnog se stajališta među najvažnije čimbenike koji određuju očekivanje uspjeha ubrajaju: atribucijska teorija, teorija samodjelotvornosti i teorija samopoštovanja ili vlastite vrijednosti.

Prema atribucijskoj teoriji B. Weinerja (1992 u Dörnyei, 2001a; u Vizek Vidović *et al.*, 2003) motivacija za ustrajanjem u nekoj (budućoj) aktivnosti određena je ne samo našim prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha u sličnim situacijama nego i načinom na koji tumačimo uzroke svog postignuća, tj. pripisujemo li ih, primjerice, vlastitoj sposobnosti, težini zadatka, trudu ili sreći. Ta se objašnjenja, pak, mogu klasificirati ovisno o mjestu i stabilnosti uzroka te mogućnosti kontrole (cf. Weiner, 1992 u Vizek Vidović *et al.*, 2003). U okviru te teorije razvijen je i koncept naučene bespomoćnosti (Seligman i Mayer, 1967 u Vizek Vidović *et al.*, *ibid.*) koji se odnosi na stanje niske samodjelotvornosti, slabe motiviranosti, pasivnosti i slabe mogućnosti utjecanja na situaciju, a nastaje kao posljedica ponovljenih neuspjeha koji se pripisuju vlastitoj slaboj sposobnosti što je posebno izraženo kod učenika s teškoćama u učenju. Skehan (1989) ističe važnost proučavanja uzročnih

atribucija jer bi takva istraživanja mogla doprinijeti sintezi mnogih individualnih razlika što bi rezultiralo cjelovitijim prikazom učenja jezika.

Teorija samodjelotvornosti kao dio teorije socijalne kognicije (*cf.* Bandura, 1999; 1986 u Vizek Vidović *et al.*, 2003; 1993 u Dörnyei, 2001a) odnosi se na procjenu vlastite sposobnosti za izvođenje neke aktivnosti koja nas treba dovesti do određenog cilja. Osim što na osjećaj samodjelotvornosti utječe prethodno iskustvo, bitnu ulogu imaju i fiziološke reakcije poput straha, zatim verbalno potkrjepljenje od strane ključnih osoba te vikarijsko učenje¹⁰ ili opažanje ponašanja drugih osoba – modela (nastavnika, suučenika, roditelja i drugih) u čemu se očituje društvena komponenta navedene teorije kao i mogućnost primjene u formalnim uvjetima učenja. Vizek Vidović *et al.* (2003) ukazuju da je osjećaj samodjelotvornosti, za razliku od slike o sebi ili percepcije vlastite kompetentnosti, situacijski uvjetovan, dinamičan i varijabilan konstrukt, tj. ta se uvjerenja ne generaliziraju, nego se svaki put iznova grade u vezi s konkretnim zadatkom ili situacijom.

Prema teoriji vlastite vrijednosti ili samopoštovanja (Covington, 1984, 1992 u Vizek Vidović *et al.*, 2003; 1992 u Dörnyei, 2001a) temeljna je ljudska težnja održanje povoljne slike o sebi u čijoj se pozadini nalazi samopoštovanje ili svijest o vlastitoj vrijednosti. Kako bismo očuvali što povoljniju sliku o sebi, moramo se osjećati sposobnima i svoju kompetenciju pokazivati u različitim područjima, kao i što rjeđe iskusiti neuspjeh jer nam to iskustvo govori da smo nesposobni i da manje vrijedimo. Ta temeljna težnja osobito dolazi do izražaja u školskim uvjetima učenja gdje su učenici nerijetko suočeni s potencijalnim neuspjehom koji predstavlja prijetnju njihovom samopoštovanju. U takvim situacijama učenik, primjerice, namjerno neće uložiti dovoljno truda u pripremu za ispit kako bi u slučaju neuspjeha to mogao koristiti kao ispriku, što će manje narušiti povoljnu sliku o sebi nego priznanje da mu nedostaje sposobnosti.

Razlike se u izvedbi, nadalje, mogu objasniti teorijom postavljanja ciljeva (*cf.* Locke i Latham, 1990 u Dörnyei, 2001a; u Dörnyei i Ushioda, 2011) prema kojoj se predanost cilju pojačava kada pojedinac smatra da je postizanje cilja moguće te bitno, pri čemu se u obrazovnom kontekstu naglašava važnost postavljanja bližih kratkoročnih ciljeva kako bi se održala motivacija za učenje stranog jezika (*cf.* Mihaljević Djigunović, 1998; Dörnyei i Ushioda, 2011). Teorija ciljnih orijentacija (*cf.* Ames, 1992 u Dörnyei, 2001a; u Vizek Vidović *et al.*, 2003; u Dörnyei i Ushioda, 2011), pak, ukazuje na dvije vrste ciljeva ili orijentacija koje učenici mogu prisvojiti u školskom učenju, a to su usmjerenost na učenje i

¹⁰ Pod vikarijskim se učenjem smatra učenje promatranjem kako su drugi nagrađeni ili kažnjeni za svoje ponašanje (Bandura, 1986 u Vizek Vidović *et al.*, 2003).

usmjerenost na izvedbu. Dok učenici usmjereni na učenje smatraju kako je glavni cilj školovanja postizanje kompetencije u onome što se u školi uči, učenici usmjereni na izvedbu motivirani su željom da dobiju pozitivnu ocjenu svoga rada ili izbjegnu negativnu. Razlike u dvjema orijentacijama očituju se i u razlikama glede biranja zadataka učenja; tako učenici usmjereni na učenje biraju teže i izazovnije zadatke vjerujući da će trud rezultirati uspjehom, a učenici usmjereni na izvedbu biraju lakše i površnije zadatke. Razlike su, k tome, vidljive u uporabi strategija učenja na način da učenici usmjereni na učenje nakon neuspjeha analiziraju svoju strategiju učenja, prema potrebi je mijenjaju i nastavljaju s učenjem te koriste više metakognitivnih ili samoregulirajućih strategija učenja, dok učenici usmjereni na izvedbu upotrebljavaju površne i kratkoročne strategije učenja, točnije strategije pamćenja (Vizek Vidović *et al.*, 2003).

U okviru teorije samoodređenja (npr. Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000) ekstrinzična i intrinzična motivacija nisu oprječni koncepti; tako, primjerice, u potpunosti internalizirani ekstrinzični ciljevi u pojedincu mogu supostojati s intrinzičnom regulacijom motivacije. Ekstrinzični oblici motivacije pritom se mogu smjestiti u raspon koji predstavlja različite stupnjeve vanjske kontrole ili unutarnje regulacije, odnosno samoodređenja. U okviru se navedene teorije ističe i važnost društvenog okružja koje može doprinijeti većem stupnju samoodređenja u izvođenju određenog ponašanja na način da podupire temeljne ljudske potrebe za autonomijom (tj. doživljavanja sebe kao izvora vlastitog ponašanja), kompetencijom (tj. osjećaja vlastite učinkovitosti i sposobnosti) i povezanošću (tj. osjećaja bliskosti i povezanosti s drugim pojedincima).

Recentniji pristupi motivaciju dovode u integrativniji odnos s kontekstualnim utjecajima, bilo kontekstom poučavanja ili društvenim i kulturnim činiteljima naglašavajući pritom dinamiku njihovog odnosa, primjerice društveno-kulturna teorija (Dörnyei i Ushioda, 2011, vidi i potpoglavlje 1.2.). Interaktivni odnos ističe se i u okviru teorije samoregulacije koja naglašava dinamičnu prirodu motivacijske samoregulacije i konteksta naglašavajući pritom aktivnu ulogu pojedinca u oblikovanju konteksta koji ga okružuje, a slična obilježja pronalazimo i u teoriji složenih dinamičnih sustava. U sklopu toga pristupa motivacija nije samo međusobno povezana s vanjskim čimbenicima u odnosu na učenika, poput društvenog okružja koje se dinamično mijenja, već i s (unutarnjim) kognitivnim i afektivnim čimbenicima (Dörnyei i Ushioda, 2011). Složeni dinamični sustavi zbog višestrukih su interakcija u stalnoj mijeni, a smjer se promjene ne može pripisati ni jednom pojedinačnom sustavu jer je isti zapravo funkcija sveukupnog stanja sustava. Interakcija je naglašena u toj mjeri da se

kontekst smatra dijelom sustava koji u jednakoj mjeri može objasniti (promjenu) ponašanja kao i svaki drugi dinamični sustav (Dörnyei i Ushioda, 2011).

Zajedničko se obilježje većine navedenih teorijskih pristupa očituje u samoregulacijskom shvaćanju motivacije pri čemu se, izravno ili neizravno, naglašava viđenje pojedinca kao proaktivnog bića koje posjeduje sposobnost kontrole kako vlastitog djelovanja, tako i okoline, tj. u stanju je odrediti razinu i učinkovitost vlastite motivacije.

3.3. ETAPE ISTRAŽIVANJA MOTIVACIJE ZA UČENJE STRANOG JEZIKA

Unatoč tomu što se istraživanja na području motivacije u okviru OVIIJ-a naslanjaju na prethodno opisane glavne psihološke pristupe, u određenom su smislu i relativno neovisna jer ih karakteriziraju i vrlo različiti pristupi koji bolje mogu prikazati pojedine vidove motivacije specifične za ovladavanje inim jezikom.

Dörnyei (2005) navodi kako su povijest istraživanja na području motivacije obilježile tri etape. Prva je etapa sociopsihološka (engl. *social psychological*), od 1959. do 1990. godine, čiji je predstavnik Gardner sa svojim suradnicima u Kanadi. Uslijedila je kognitivno-situativna etapa (engl. *cognitive-situated*), tijekom 1990-ih, a obuhvaća radove koji se pozivaju na kognitivne teorije u psihologiji obrazovanja. Za procesno-usmjerenu etapu (engl. *process-oriented*) od 2000. godine karakteristično je zanimanje za fluktuacije u motivaciji, a začetnici su Dörnyei, Ushioda i njihove europske kolege. Dörnyei i Ushioda (2011) ukazuju i na moguću četvrtu etapu, proizišlu iz prethodne, koju navedeni autori nazivaju *socio-dinamičnim* razdobljem u teoriji motivacije za ovladavanje inim jezikom, a ujedno su i glavni predstavnici navedene etape.

Ključnim motivacijskim konstruktima, neovisno o pojedinom razdoblju kojem pripadaju, Ellis (2008: 678) smatra: (1) integrativnu motivaciju, (2) instrumentalnu motivaciju, (3) jezično samopouzdanje, (4) atribucije, (5) intrinzičnu motivaciju i samoodređenje, (6) samoregulaciju, (7) etape motivacije i (8) idealnu sliku o sebi. Tom popisu dodaje i strah od jezika. Navedeni će se konstrukti razmotriti u nastavku poglavlja.

3.3.1. Sociopsihološka etapa istraživanja motivacije

Začetnicima u istraživanju motivacije za učenje inog jezika smatraju se kanadski društveni psiholozi W. Lambert i R. Gardner. Nastojeći rasvijetliti ulogu čimbenika individualnih razlika u ovladavanju drugim jezikom u kontekstu dvojezične Kanade, Gardner i Lambert (1972) smatrali su motivaciju primarnom silom odgovornom za pojačavanje ili sprječavanje interkulture komunikacije i afilijacije. Gardner (1985a) naglašava važnost upravo stavova i motivacije jer odražavaju aktivnu uključenost učenika u cjelokupnom procesu ovladavanja inim jezikom. Glavno je načelo sociopsihološkog pristupa da će stavovi učenika prema određenoj jezičnoj zajednici utjecati na uspješnost u ovladavanju vidovima toga jezika (Gardner, 1985a: 6). Budući da predstavlja integraciju tradicionalnog pristupa istraživanju motivacije koji je usredotočen na pojedinca i sociopsihološkog koji uzima u obzir i odnose između dviju društvenih zajednica, gotovo je tri desetljeća bio ispred svoga vremena (Dörnyei, 2005). Najistaknutiji su konstrukti proizašli iz istraživanja Gardnara i suradnika socioedukacijski model ovladavanja inim¹¹ jezikom, baterija testova pod nazivom AMTB¹² (engl. *Attitude/Motivation Test Battery*) te integrativna i instrumentalna motivacija.

Prednost je *socioedukacijskog modela* njegova empirijska utemeljenost i vrlo široka primjena zahvaljujući opsežnoj i detaljno razrađenoj bateriji testova za ispitivanje stavova/motivacije koja je zbog dobrih psihometrijskih osobina i pouzdanosti iznimno pogodan instrument za statističku obradu (cf. Gardner, 1985a, 1985b). Iako je socioedukacijski model s vremenom doživio određene preinake (cf. Gardner i MacIntyre, 1992, 1993; Tremblay i Gardner, 1995; Gardner, Tremblay i Masgoret, 1997; Gardner, 2001, Gardner, 2005 i dr.), u osnovi se temeljnog modela nalazi pretpostavka da se proces ovladavanja jezikom može objasniti dinamičnom međusobnom interakcijom ulaznih čimbenika (bioloških, iskustvenih), individualnih razlika (kognitivnih i afektivnih čimbenika), konteksta učenja (formalnog i neformalnog) te ishoda učenja (jezičnih i nejezičnih), pri čemu svi elementi djeluju unutar određene sociokulturne sredine. Sociokulturna sredina utječe na proces ovladavanja kulturološki determiniranim vjerovanjima o učenju jezika koja će odrediti

¹¹ Budući da se Gardnerov socioedukacijski model odnosi na ovladavanje kako drugim tako i stranim jezikom, u radu će se u tom kontekstu koristiti izraz 'ini'.

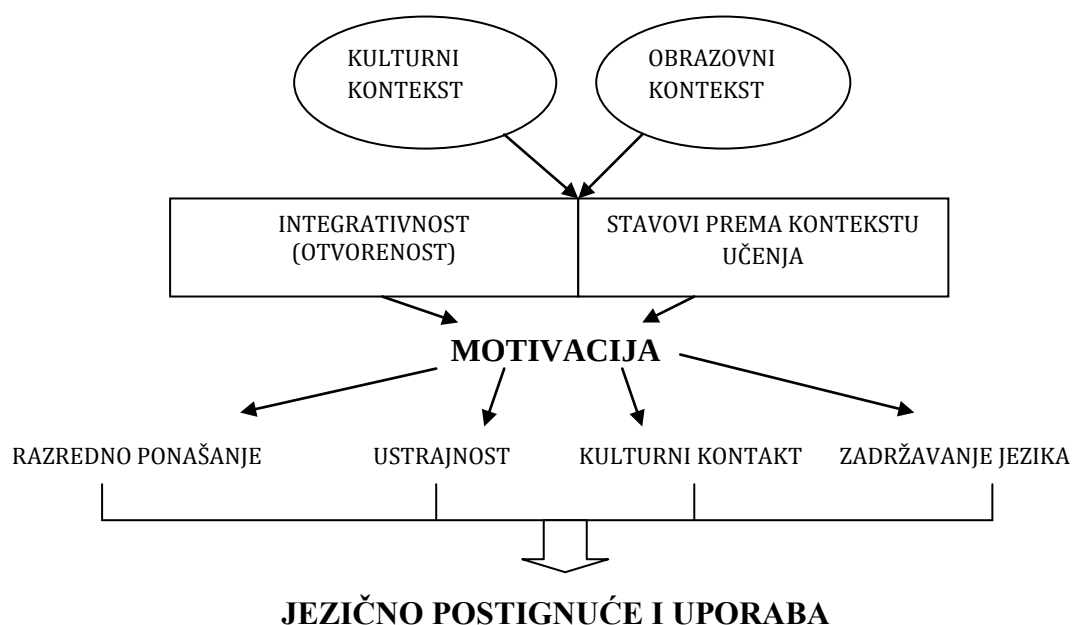
¹² Sastoji se iz jedanaest podtestova (dvanaest kada se mjeri i roditeljska podrška), a glavne konceptualne varijable koje ispituje su: stavovi prema kontekstu učenja, integrativnost, motivacija, strah od jezika i instrumentalnost (Gardner, 2007). Za bateriju testova vidi Gardner (1985b). Za kritike vidi npr. Au (1988) i Dörnyei (1994b, 2005), a za recentniji odgovor na kritike vidi Gardner (2010).

stupanj u kojem će kognitivne i afektivne varijable utjecati na ovladavanje jezikom. Sociokulturna sredina, dakle, putem vjerovanja o učenju jezika izravno ili neizravno utječe na izloženost jeziku, status jezika i učenikovu percepciju važnosti poznavanja jezika (cf. Gardner, 1985a; Mihaljević Djigunović, 1998). Model je, k tome, dinamičan, jer podrazumijeva da čimbenici individualnih razlika utječu na uspjeh koji, pak, utječe na čimbenike individualnih razlika. Gardner (1985a) težište stavlja na afektivne varijable, a jedan od ključnih konstrukata unutar socioedukacijskog modela koncept je *integrativne motivacije* koji podrazumijeva da se ovladavanje inim jezikom odnosi na razvoj komunikacijske jezične kompetencije bliske onoj izvornih govornika, što zahtijeva vrijeme, trud, ustrajnost te identifikaciju s jezičnom zajednicom (cf. Gardner, 2001). Prema Gardneru (2001, 2010) integrativnu motivaciju¹³ čine *motivacija* (tj. trud, želja i pozitivan stav prema učenju jezika), *integrativnost* (tj. kompleks stavova što ga čini integrativna orijentacija, interes za strane jezike i stavovi prema društvenoj zajednici inoga jezika, a koji Gardner (2007) definira i kao otvorenost prema kulturnoj identifikaciji, odnosno “spremnost ili afektivnu sposobnost” za prihvaćanje obilježja druge kulturne/jezične grupe (Gardner, 2010: 9)) i *stavovi prema kontekstu učenja* (npr. prema nastavniku, nastavi, nastavnim materijalima, suučenicima i sl.). Integrativnost i stavovi prema kontekstu učenja pritom su međusobno povezane varijable te utječu na motivaciju koja, pak, utječe na jezično postignuće. Pored motivacije Gardnerov model (2001) ukazuje i na jezičnu nadarenost kao varijablu koja izravno utječe na jezično postignuće, a dopušta i utjecaj drugih čimbenika, primjerice strategija učenja, na jezično postignuće ili, pak, instrumentalne orijentacije na motivaciju, što upućuje na instrumentalnu motivaciju. Gardner (2009, 2010) ističe da je socioedukacijski model konzistentan s drugim modelima školskog učenja prema kojima uspjehu prethode sposobnost (inteligencija i jezična nadarenost) i motivacija, dok dodatni konstrukt integrativnosti ukazuje na važnost otvorenosti pojedinca prema prihvaćanju i inkorporiranju obilježja iz drugih kultura kao dio vlastitog identiteta.

U kasnijim publikacijama Gardner (2007, 2010) razlikuje dvije međusobno povezane vrste motivacije koje su implicitno uvijek bile prisutne u njegovim istraživanjima, a to su motivacija za učenje jezika (engl. *language learning motivation*) i razredna motivacija (engl. *classroom learning motivation*). Motivaciju za učenje jezika navedeni autor zbog čimbenika koji joj prethode definira kao relativno stabilnu opću karakteristiku pojedinca, no ipak ne

¹³ Dörnyei (1994b) ističe kako je interpretacija modela otežana zbog terminoloških nejasnoća koje su brojne istraživače navele na kriva tumačenja, prije svega zato što se pojam „integrativan“ pojavljuje tri puta na trima različitim razinama apstrakcije (integrativna orijentacija, integrativnost i integrativni motiv/motivacija).

isključuje mogućnost promjene u određenim uvjetima, dok je razredna motivacija više situacijski usmjerena te predstavlja percepciju pojedinca u vezi s raznim čimbenicima prisutnima u formalnom kontekstu ovladavanja jezikom. Međutim, za stjecanje najviše razine komunikacijske jezične kompetencije, koja se prema njegovu modelu ovladavanja inim jezikom nalazi na stupnju automatizacije i mišljenja (na jeziku cilju), bit će presudna integrativna motivacija upravo zbog otvorenosti prema kulturnoj identifikaciji, uz aktivni pristup učenju koji ona podrazumijeva (Gardner, 1985a, 1988, 2001, 2005, 2010) za razliku od razredne motivacije koja može pospješiti ovladavanje pojedinim vidovima jezika (cf. Gardner, 2007). Sukladno dvama tipovima motivacije Gardner (2007, 2010) ističe da dvije vrste konteksta vrše utjecaj na motivaciju: kulturni i obrazovni (edukacijski) kontekst (vidi sliku 2.).



Slika 2. Model koji prikazuje učinke kulturnih i obrazovnih konteksta na motivaciju u ovladavanju inim jezikom (Gardner, 2007: 14)

Gardner (2007) naglašava da se pri razmatranju korijena motivacije za učenje jezika u školskom kontekstu u obzir moraju uzeti oba konteksta. Kultura, kao neizostavni dio pojedinca, izražena je u obliku stavova, vjerovanja, karakteristika ličnosti, ideala, očekivanja itd., a s obzirom na učenje jezika pojedinac će u okviru određenog kulturnog okružja steći vjerovanja o vrijednosti, smislenosti i implikacijama učenja jezika, zatim očekivanja glede onoga što se može, a što ne može postići, kao i percepciju važnosti raznih osobina ličnosti u

procesu učenja. Sve navedene karakteristike, prema Gardneru (2007), potječu i razvijaju se upravo u kulturnom kontekstu kao i u neposrednoj obitelji. Stoga kulturni kontekst može utjecati na jezično postignuće pojedinca. Obrazovni se kontekst, prema tom autoru, odnosi kako na obrazovni sustav čiji je pojedinac dio, tako i na neposredni razredni kontekst i iznimno je važna njegova uloga u motivaciji učenika. Razni su čimbenici tu na djelu, primjerice očekivanja obrazovnog sustava, kvaliteta programa, interes, entuzijizam i kompetencije nastavnika, primjerenost nastavnih materijala, kurikul, razredno ozračje i dr.

Iz slike je vidljivo da oba konteksta, kulturni i obrazovni, utječu na opće karakteristike učenika, tj. na društveno značajnu varijablu integrativnosti i na stavove prema kontekstu učenja, varijable koje utječu na razinu motivacije učenika koja se, pak, očituje u njegovom razrednom ponašanju, ustrajnosti, kulturnom kontaktu i zadržavanju jezika, odnosno u jezičnom postignuću i jezičnoj uporabi.

Unatoč tomu što je Gardnerova teorija proizvela izniman interes za proučavanje motivacije za ovladavanje inim jezikom, što je rezultiralo i još uvijek rezultira brojnim publikacijama koje se većim ili manjim dijelom naslanjaju na njegove postavke, teorija je neminovno bila suočena i s brojnim kritikama dijelom i zbog krivih tumačenja ključnih koncepata (cf. Gardner, 2010). One su se u prvom redu odnosile na pitanje dosljednosti nalaza, tj. primjenjivosti socioedukacijskog modela, osobito konstrukta integrativne motivacije u kontekstima ovladavanja stranim jezikom gdje nema izravnog kontakta s govornicima određenog jezika, za razliku od dvojezične Kanade. Da su kanadski i primjerice europski kontekst ovladavanja inim jezikom ipak sličniji nego što se obično smatra, ukazuje Gardner (2001, 2010)¹⁴ koji sa suradnicima provodi validaciju Međunarodnog AMTB-a (engl. *International AMTB*) u raznim zemljama svijeta, primjerice Hrvatskoj¹⁵, Poljskoj, Rumunjskoj, Španjolskoj, Brazilu i Japanu, čiji rezultati potvrđuju brojne postavke socioedukacijskog modela pa tako i vezu integrativne motivacije s uspjehom neovisno o prirodi pojedinog kulturnog konteksta te posredujući učinak motivacije koja je pod utjecajem integrativnosti i stavova prema kontekstu učenja (cf. Gardner, 2005; Gardner, 2009).

¹⁴ Iako su ravnopravni, francuski i engleski kao službeni jezici nisu, naime, dostupni u jednakoj mjeri u svim kanadskim provincijama. Vidi i Masgoret i Gardner (2003) koji, k tome, donose metaanalizu 75 istraživanja Gardnere i suradnika s više od deset tisuća sudionika kojom potvrđuju znatno jaču povezanost motivacije i uspjeha u odnosu na ostale komponente, primjerice integrativnu i instrumentalnu orijentaciju, integrativnost i stavove prema kontekstu učenja kako u kontekstu učenja drugog tako i stranog jezika.

¹⁵ Istraživanje u Hrvatskoj provela je prof. dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović. Za hrvatsko-englesku inačicu instrumenta vidi Gardner i Mihaljević Djigunović (2003). Za ostale metode istraživanja motivacije vidi npr. Mihaljević Djigunović (1998) i Dörnyei (2001a, 2007).

Nadalje, Clément, Dörnyei i Noels (1994) potvrđuju primjenjivost sociopsihološkog pristupa u mađarskom kontekstu učenja engleskog kao stranog jezika, a Dörnyei i Clément (2001) u okviru opsežnog istraživanja (N = 4765) u istom kontekstu utvrđuju značajnost integrativnosti kao najsnažnije komponente koja određuje motivirano ponašanje, odnosno izbor učenja jezika kao i namjeravanu razinu ulaganja truda.

Iako je Gardnerova teorija prihvaćena i hvaljena među istraživačima OVIJ-a, nerijetko je i previše pojednostavljena i svedena na dvije komponente¹⁶, integrativnu i instrumentalnu orijentaciju/motivaciju, unatoč tomu što instrumentalna orijentacija/motivacija nije dio njegove središnje teorije (Dörnyei, 2005). Integrativna se orijentacija/motivacija može okarakterizirati kao interpersonalna afektivna dimenzija, instrumentalna, pak, podrazumijeva dimenziju praktičnosti ili korisnosti (Dörnyei, 2005). Dok je integrativna motivacija čvrsto ukorijenjena u ličnosti učenika, te kao takva vjerojatno utječe na duže održavanje truda, instrumentalna je orijentacija manje učinkovita jer nije ukorijenjena u učenikovoj ličnosti što je čini podložnom vanjskim pritiscima (Skehan, 1989). Integrativno motivirani pojedinci, naime, aktivniji su učenici kako u formalnom tako i neformalnom kontekstu učenja, otporniji su na jezično nazadovanje (u najvećoj mjeri kroz posredujući učinak jezične uporabe), ustrajniji su, prije će potražiti inovativne programe i mogu brže naučiti jezični materijal (Gardner, 2010). Gardner ukazuje na mogući “energizirajući učinak” na učenje koji, pored integrativne, može pružiti i instrumentalna motivacija, osobito ako je pritom vođena nekim trajnim ciljem¹⁷ (cf. Gardner i MacIntyre, 1991). Važnost instrumentalnosti ističe se i u europskom formalnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom (cf. Dörnyei, 1990; Clément, Dörnyei i Noels, 1994; Dörnyei i Clément, 2001 i dr.), no snaga je te komponente u odnosu na integrativnost znatno slabija (cf. Dörnyei, 1990; Dörnyei i Clément, 2001). Utvrđene razlike u snazi pojedine orijentacije/motivacije pritom ne moraju nužno odražavati utjecaj samog konteksta (cf. Skehan, 1989), već se vjerojatno mogu pripisati karakteristikama uzorka sudionika pojedinog istraživanja (cf. Dörnyei, 1994b). Tako je mala vjerojatnost da će se,

¹⁶ Razlog tomu možda se može pronaći u određenoj sklonosti ljudi za što jednostavnijim shvaćanjem ili kategoriziranjem svijeta oko sebe pomoću naoko oprječnih koncepata, na primjer ekstrovertiranost-introvertiranost, ekstrinzična-intrinzična motivacija, pasivnost-aktivnost, optimizam-pesimizam i sl., iako je pravo stanje stvari gotovo uvijek negdje na rasponu. Osim toga, Gardner (2001, 2010) ukazuje na visoku pozitivnu korelaciju instrumentalne i integrativne orijentacije te je posve logično pretpostaviti da obje vrste razloga za učenje mogu supostojati u pojedincu, odnosno da su komplementarne a ne oprječne (cf. R. Ellis, 1997, 2008; Lamb, 2004; Csizér i Dörnyei, 2005).

¹⁷ U slučaju specifičnog cilja, poput novčane nagrade u navedenom eksperimentalnom istraživanju, utjecaj bi instrumentalne motivacije, naime, trajao samo do njegova ispunjenja (cf. Gardner i MacIntyre, 1991).

primjerice, instrumentalnost pojaviti kao značajna motivacijska komponenta kod učenika mlađe dobi.

U okviru se tog razdoblja motivacije ne smije izostaviti ni Clémentov (1980) koncept jezičnoga samopouzdanja nastao u okviru njegova društveno-kontekstualnog modela ovladavanja drugim jezikom. Samopouzdanje se obično određuje kao vjerovanje u vlastite sposobnosti pomoću kojih pojedinac može ostvariti rezultate, ciljeve ili uspješno izvesti određene zadatke (Dörnyei, 1998). Jezično se samopouzdanje u tom smislu odnosi na samoprocjenu komunikacijske jezične kompetencije i odgovarajuću nisku razinu straha od jezične uporabe. Istraživanja su Clémenta i suradnika pokazala da je jezično samopouzdanje, poglavito društveno, definiran konstrukt koji će u višekulturnim kontekstima ovisiti o kvaliteti i kvantiteti kontakta s određenom jezičnom zajednicom gdje će kao glavni motivacijski čimbenik određivati buduću želju za međukulturnom komunikacijom i identifikacijom s određenom jezičnom grupom (npr. Clément, Baker i MacIntyre, 2003). I istraživanja u kontekstu učenja stranog jezika gdje nema izravnog kontakta s govornicima stranog jezika (npr. Clément, Dörnyei i Noels, 1994; Csizér i Dörnyei, 2005) pokazuju da taj konstrukt može biti značajan čimbenik motivacije i to kroz znatan neizravan kontakt s kulturom stranoga jezika, primjerice putem medija, osobito u slučaju svjetskih jezika poput engleskoga, a pripada mu i bitna uloga u okviru konstrukta spremnosti na komunikaciju, gdje uz brojne druge situacijske i individualne varijable kao sastavnica bihevioralne namjere pospješuje upuštanje u komunikacijski usmjereno ponašanje (cf. MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels, 1998).

I dok je uloga samopouzdanja u ovladavanju jezikom prilično jasna, isto se ne može tvrditi za strah od jezika.¹⁸ Strah se od jezika definira kao strah koji osjećamo u situaciji kada se od nas traži da se koristimo stranim jezikom u kojem nismo sasvim kompetentni, a može biti prisutan u svim oblicima jezične uporabe, tj. govorenju, slušanju, čitanju ili pisanju (Gardner i MacIntyre, 1993; Mihaljević Djigunović, 1998, 2002, 2003). Cilj je brojnih istraživanja pritom poglavito usmjeren k pronalasku odgovora na tri primarna pitanja: (1) koji su izvori straha od jezika, (2) kakva je priroda odnosa između straha od jezika i ovladavanja jezikom te (3) kako strah utječe na ovladavanje jezikom (Ellis, 2008: 692). Strah se uglavnom

¹⁸ Obično se govori o četirima komponentama straha od jezika: kognitivnoj, emocionalnoj, bihevioralnoj i tjelesnoj (cf. Mihaljević Djigunović, 1998, 2002, 2003).

mjeri upitnicima,¹⁹ dok analize dnevnika učenja ili intervjui služe dobivanju uvida u moguće izvore straha u razrednom kontekstu. Metodom intervjua i upitnika tako Mihaljević Djigunović (2002) utvrđuje da su kod hrvatskih učenika/govornika²⁰ engleskog kao stranog jezika najčešći izvori straha negativna samopercepcija (npr. nedostatak samopouzdanja, sklonost povučenosti, nepoznavanje strategija učenja), osobitosti jezika (gramatika, vokabular, izgovor itd.), nastavnik (npr. strogost, stil poučavanja), objektivne okolnosti (nedostatak vremena za učenje), uporaba jezika na nastavi (“javni nastup”) te izvan nastave, pogriješke, problemi razumijevanja, ocjenjivanje i opći strah od stranoga jezika.²¹ Utvrđeno je i da je strah najjači u etapi jezičnog ostvaraja, dok je najmanje straha povezano s objektivnim okolnostima i problemima razumijevanja. Navedena autorica donosi i brojne korisne savjete koji učenicima mogu pomoći osloboditi se straha od jezika, primjerice njegovanjem pozitivne slike o sebi, ovladavanjem učinkovitim strategijama učenja i slično (cf. Mihaljević Djigunović, 2002).

Odnos između straha od jezika i ovladavanja inim jezikom prema Ellisu (2008) nešto je složeniji jer nalazi raznih istraživanja ukazuju na postojanje triju različitih stajališta. Prvo, strah može povoljno djelovati na ovladavanje jezikom, odnosno uspjeh (npr. Brown, Robson i Rosenkjar, 2001; Mihaljević Djigunović, 2004). Drugo, strah negativno utječe na ovladavanje jezikom ili neke komponente ovladavanja (npr. Gardner, 1985a; Horwitz, Horwitz i Cope, 1986; MacIntyre i Gardner, 1989; Gardner i MacIntyre, 1993; Gardner, Tremblay i Masgoret, 1997; Mihaljević Djigunović, 1999c, 2000; Mihaljević Djigunović i Legac, 2008) i treće, strah je rezultat teškoća u učenju prije nego njihov uzrok (npr. MacIntyre i Gardner, 1989). MacIntyre i Gardner (1989) u svojoj teoriji razvoja straha od jezika, nadalje, ističu da se strah pojavljuje kao posljedica ponovljenih negativnih iskustava u učenju jezika te da su učinci straha različiti u pojedinim razvojnim etapama učenja jezika. Primjerice, u početku učenja učenik doživljava vjerojatno vrlo nisku razinu nekog oblika straha koji je povezan uz određenu situaciju što nema utjecaja na učenje. Ako se negativna iskustva s učenjem počnu ponavljati te učenik razvije negativna očekivanja, razvija se i strah od jezika kao naučena emocionalna reakcija što nepovoljno djeluje na učenje. Slabi rezultati učenja i ponovljena loša

¹⁹ Mihaljević Djigunović (1998) pritom ističe: *French Class Anxiety Scale* (Gardner i Smythe, 1975), *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986) i *Language Learning Anxiety* (MacIntyre i Gardner, 1991).

²⁰ Uzorak je obuhvaćao četiri dobne skupine: 7-10 godina, 11-14, 15-18 i odrasle.

²¹ Slične nalaze u japanskom visokoškolskom kontekstu učenja engleskog kao stranog jezika utvrđuju Williams i Andrade (2008).

iskustva dovest će do još većeg intenziteta straha što će se ponovno negativno odraziti na ishod učenja. Sukladno tomu, MacIntyre i Gardner (1989) smatraju da se strah od jezika smanjuje povećanjem kompetencije u jeziku koja rezultira sve većim brojem pozitivnih iskustava u učenju i jezičnoj uporabi. Nadalje, smatra se da male količine straha od jezika mogu djelovati poticajno, dok visoki strah otežava učenje (Mihaljević Djigunović, 2003). MacIntyre i Gardner (1991) ukazuju na utjecaj straha u svim etapama procesa učenja²² te eksperimentalnim istraživanjem (cf. MacIntyre i Gardner, 1994) utvrđuju da strah može povoljno djelovati na motivaciju jer se početni strah može u kasnijoj etapi učenja nadoknaditi povećanim ulaganjem truda. Strah od jezika, dakle, zauzima značajno mjesto u modelima motivacije u ovladavanju inim jezikom (npr. Gardner, 1985a; Gardner i MacIntyre, 1993; Clément, Dörnyei i Noels, 1994; Schmidt, Boraie i Kassabgy, 1996; Gardner, Tremblay i Masgoret, 1997; Schmidt i Watanabe, 2001) jer svojim utjecajem na druge varijable značajno suodređuje proces i ishod ovladavanja jezikom.

Pregled sociopsihološkog razdoblja motivacije ukazuje na dominantnost Gardnerova modela motivacije²³ na području ovladavanja inim jezikom tijekom više od triju desetljeća, čemu je doprinijela i široka primjena AMTB-a, što je donekle onemogućilo ozbiljnije razmatranje alternativnih koncepata (Crookes i Schmidt, 1991) jer su gotovo sve publikacije na temu motivacije u manjoj ili većoj mjeri bile komentar Gardnerove teorije (Skehan, 1989) koja je, prema Dörnyeiju (2005), vremenom ostala relativno nepromijenjena²⁴, iako bi možda bilo pravednije reći da Gardnerovu teoriju, a time i istraživački rad, prije svega karakterizira dosljednost. U tom kontekstu Ushioda (2008), ne niječući ostavštinu sociopsihološkog pristupa²⁵, ukazuje da je taj pristup ipak pružio premalo uvida u motivaciju za ovladavanje inim jezikom koji bi bili korisni za nastavnike i učenike²⁶ (cf. Crookes i Schmidt, 1991;

²² Primjerice, strah može smanjiti učinkovitost jezičnog unosa, zatim sposobnost razumijevanja poruke u etapi središnje obrade, ili ograničiti jezični ostvaraj u pisanju ili govorenju. Zanimljive nalaze o ulozi straha u trima etapama procesa učenja i povezanošću s razumijevanjem slušanjem kod hrvatskih jednojezičnih i dvojezičnih učenika engleskog kao stranog jezika donosi istraživanje koje su proveli Mihaljević Djigunović i Legac (2008).

²³ Pored Gardnerova u sociopsihološke se koncepte koji prepoznaju ulogu motivacije u ovladavanju drugim jezikom ubrajaju *intergrupni model* (cf. Giles i Byrne, 1982) i *akulturacijski model* (cf. Schumann, 1978, 1986).

²⁴ Gardner se tim, naravno, ne slaže (cf. Gardner, 2010).

²⁵ Za kritike sociopsihološkog pristupa iz poststrukturalističke perspektive vidi npr. Pavlenko (2002).

²⁶ Tomu je zasigurno pridonijelo i Gardnerovo (1985a) viđenje da je izvor motivacije relativno nebitan ako je motivacija pobuđena ili da tip motivacije neće doprinijeti rasvjetljavanju uloge motivacije u ovladavanju jezikom nego njezin intenzitet (cf. Gardner, 2007, 2010).

Dörnyei, 1994b; Oxford i Shearin, 1994), što je bila jedna od glavnih niti vodilja u sljedećem kognitivno-situativnom razdoblju istraživanja motivacije.

3.3.2. Kognitivno-situativna etapa istraživanja motivacije

Dörnyei (2005) i Dörnyei i Ushioda (2011) ukazuju na dva međusobno povezana nastojanja karakteristična za kognitivno-situativnu etapu istraživanja motivacije. Prvo se nastojanje odnosi na potrebu za usklađivanjem istraživanja s kognitivnom revolucijom u psihologiji motivacije u okviru koje je način na koji netko razmišlja o svojim sposobnostima, mogućnostima, potencijalima, ograničenjima, prijašnjim postupcima te o raznim vidovima u svrhu izvođenja nekog zadatka ili ostvarenja cilja temeljni aspekt motivacije. Drugo se nastojanje javlja kao potreba promjene perspektive u proučavanju motivacije te se tako makroperspektiva sociopsihološkog razdoblja, u kojoj je naglasak bio na motivacijskim obrascima cijelih zajednica, zamjenjuje mikroperspektivom pri čemu težište prelazi na analizu motivacije na razini situacije u stvarnim situacijama učenja, primjerice u razredima (cf. Crookes i Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994b; Oxford i Shearin, 1994). Promjena težišta pritom podrazumijeva da kognitivno usmjerena etapa, zapravo ni ijedna druga, nije odbacila važnu sociopsihološku dimenziju ovladavanja jezikom koja, k tome, također prepoznaje važnost situacijskih čimbenika, i to u vidu stavova prema kontekstu učenja (nastavniku i nastavi) kao sastavnoga dijela integrativne motivacije. Novi su naponi istraživača krenuli više u smjeru rekonceptualizacije motivacije u okviru obrazovno usmjerenog pristupa koji bi mogao biti značajniji za motivaciju u razrednom kontekstu od općih i razmjerno stabilnih stavova prema određenim društvenim zajednicama. Istraživanja su tako pokazala da motivacija za ovladavanje inim jezikom u razrednom kontekstu nije statičan konstrukt, nego izrazito složen i dinamičan fenomen pri čemu važnu ulogu imaju situacijski čimbenici poput nastavnika, nastavnih metoda, ocjenjivanja, grupne dinamike i sl. (cf. Mihaljević, 1991, 1991/1992; Dörnyei, 1994a; Mihaljević Djigunović, 1994, 1998; Kuhlemeier, van den Bergh i Melse, 1996; Dörnyei i Malderez, 1997; Nikolov, 1999, 2001; Inbar, Donitsa-Schmidt i Shohamy; Williams i Burden, 2001 i dr.). Naglašava se i važnost otkrivanja izvora motivacije kako bi se nastavnicima pružila mogućnost pospješivanja motivacije učenika u pravom smjeru te se ukazuje na širok spektar psiholoških teorija, na primjer teorije potreba, teorije socijalne kognicije, društveno-kulturne teorije, teorije potkrjepljenja i druge, koje bi mogle biti korisne u razvoju novog modela motivacije za učenje inog jezika (Oxford i Shearin, 1994, 1996). Spoznaje su navedenih teorija pretočene u vrlo značajne praktične implikacije, odnosno

smjernice za nastavnike u svrhu podizanja i održavanja motivacije za učenje jezika koje se pritom ne kose s postojećim modelima motivacije (Oxford i Shearin, 1994, 1996). Sukladno tomu, novi su se pedagoški usmjereni teorijski okviri motivacije za ovladavanje inim jezikom naslonili na suvremena dostignuća psihologije motivacije te su uzete u obzir brojne varijable iz kognitivnih teorija motivacije, na primjer teorije samodjelotvornosti, atribucija, samoodređenja, očekivanja uspjeha-vrijednosti, postavljanja ciljeva i drugih.

Tako, primjerice, Dörnyei (1994a) u svom teorijskom okviru trodimenzionalno shvaćene motivacije za učenje stranog jezika koji uključuje razinu jezika, razinu učenika i razinu konteksta učenja,²⁷ od kojih sve tri imaju empirijsku potporu i sličnost s dimenzijama Clémenta, Dörnyeia i K. Noels (1994) te Gardnerovim (1985a) konstruktom integrativne motivacije, za razredni kontekst posebno naglašava važnost čimbenika, poput potrebe za postignućem, atribucija, samodjelotvornosti, određivanja bliskih ciljeva i dr. (vidi tablicu 1.).

Tablica 1. Komponente motivacije za učenje stranih jezika (Dörnyei, 1994a: 280)

Razina jezika	Integrativni motivacijski podsustav Instrumentalni motivacijski podsustav
Razina učenika	Potreba za postignućem Samopouzdanje ▪ Strah od jezične uporabe ▪ Percipirana kompetencija u stranom jeziku ▪ Kauzalne atribucije ▪ Samodjelotvornost
Razina konteksta učenja <i>Nastava</i> <i>Nastavnik</i> <i>Grupa</i>	Interes (za nastavu) Relevantnost (nastave za potrebe učenika) Očekivanje (uspjeha) Zadovoljstvo (ishodom) Želja za ugađanjem nastavniku Tip autoritativnosti Izravna socijalizacija motivacije ▪ Modeliranje²⁸ ▪ Prezentacija zadatka ▪ Povratna informacija Usmjerenost cilju Sustav normi i nagrada Grupna kohezija Struktura ciljeva grupe

²⁷ Navedene razine ujedno odražavaju tri vida jezika: društvenu dimenziju, osobnu dimenziju i obrazovnu dimenziju jezika kao školskog predmeta (Dörnyei, 1994a).

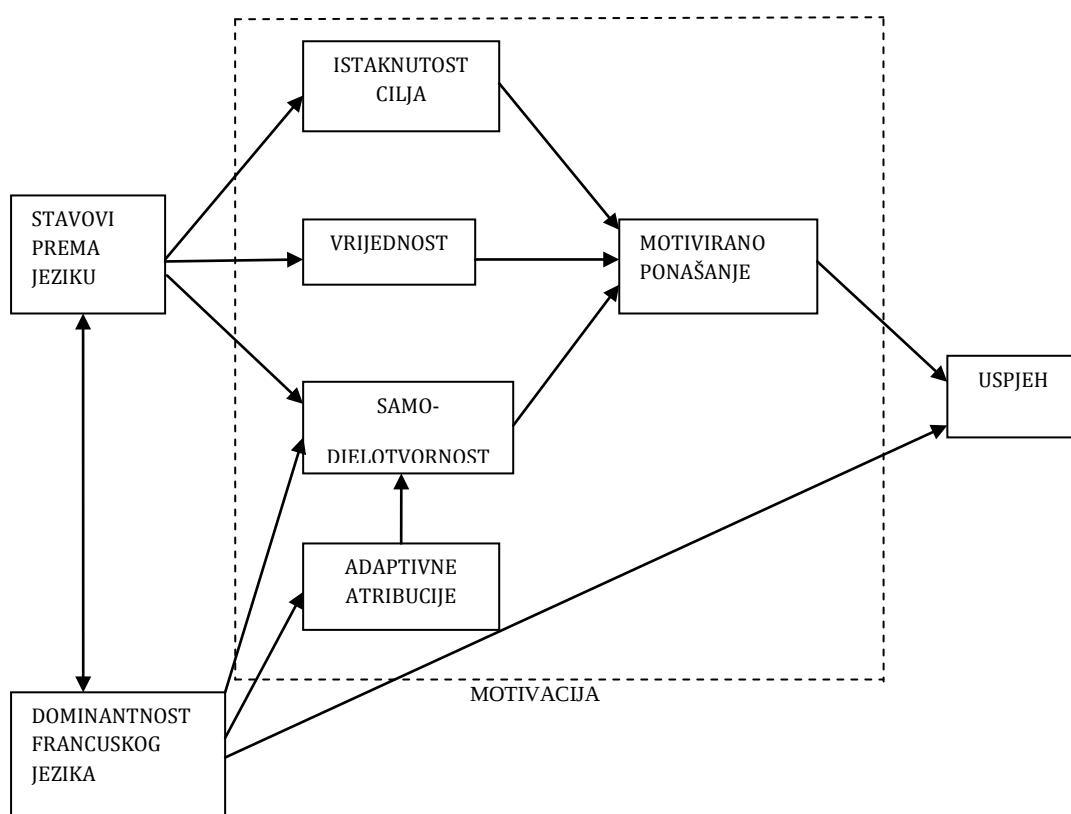
²⁸ Četiri su tipa modeliranja, a zajedničko im je da pojedinac uči promatranjem ponašanja drugih: (1) *izravno modeliranje* – učenik jednostavno pokušava oponašati ponašanje modela, (2) *simboličko modeliranje* – oponašanje ponašanja koje je prikazano u knjigama, filmovima ili na televiziji, (3) *sintetizirano modeliranje* – razvijanje ponašanja kombiniranjem dijelova opaženih akcija i (4) *apstraktno modeliranje* – stvaranje sustava pravila opažanjem primjera u kojima se ta pravila vide (Bandura, 1986 u Vizek Vidović et al., 2003).

Dörnyei je pritom uvažio i jedan od prvih teorijski širih motivacijskih konstrukata kognitivno-situativnoga razdoblja, onaj Crookesa i Schmidta (1991),²⁹ a koji čine četiri komponente: (1) *interes* – povezan je s intrinzičnom motivacijom, a smješten oko urođene radoznalosti pojedinca i želje da sazna više o sebi i svojoj okolini, (2) *relevantnost* – osjećaj učenika za to koliko je učenje povezano s važnim osobnim potrebama, vrijednostima ili ciljevima; na makrorazini podudara se s instrumentalnošću, na razini konteksta učenja odnosi se na stupanj do kojega poučavanje i nastavni sadržaji pridonose ostvarenju cilja, tj. ovladavanju stranim jezikom, (3) *očekivanje* – odnosi se na percipiranu vjerojatnost uspjeha te je povezano sa samopouzdanjem i samodjelotvornošću učenika na općoj razini; na razini konteksta učenja odnosi se na percipiranu težinu zadatka, količinu potrebnog truda, količinu dostupne pomoći i vođenja, nastavnikovu prezentaciju zadatka te upoznatost s vrstom zadatka i (4) *zadovoljstvo* – koje se odnosi na ishod aktivnosti, a kombinacija je ekstrinzičnih nagrada poput pohvala ili visokih ocjena te intrinzičnih nagrada, kao na primjer osjećaja ugođe i ponosa (Dörnyei i Ushioda, 2011). Dörnyeijev (1994a) motivacijski okvir, k tome, podrazumijeva da tri razine motivacije utječu na opću motivaciju relativno neovisno jedna o drugoj i svaka pojedina razina pritom je dovoljno snažna da poništi učinke motiva povezanih s drugim dvjema razinama (*cf.* Dörnyei, 2001a; Dörnyei i Ushioda, 2011).

I društveno-konstruktivistički motivacijski okvir koji predlažu Williams i Burden (1997) naglašava višedimenzionalnu prirodu motivacije za učenje inog jezika koju autori vide kao konstrukt sačinjen od brojnih unutarnjih i vanjskih čimbenika, iako je vrlo teško razdvojiti dvije kategorije. U okviru unutarnjih čimbenika navedeni autori, primjerice, ističu intrinzični interes aktivnosti, percipiranu vrijednost aktivnosti, sliku o sebi, usmjerenost na učenje, samodjelotvornost, samoodređenje, afektivna stanja, spol, dok pod vanjskim čimbenicima podrazumijevaju utjecaj drugih ljudi (roditelja, nastavnika, vršnjaka), prirodu interakcije s njima, kontekst učenja, kao i širi društveno-kulturni kontekst (*cf.* Williams i Burden, 1997). Unatoč tomu što su oba teorijska okvira u biti deskriptivne naravi, tj. ne pružaju dublji uvid u odnose pojedinih sastavnica, njihov je doprinos neupitan jer u teorijskom smislu istraživačima omogućuju sustavnije istraživanje konstrukta motivacije za učenje, a ujedno i značajne praktične mogućnosti primjene u svrhu unaprjeđenja poučavanja stranih jezika.

²⁹ Autori su se pritom naslonili na Kellerovu obrazovno usmjerenu teoriju motivacije (1983).

Nasuprot tomu, model motivacije koji predlažu Tremblay i Gardner (1995) empirijski³⁰ je utemeljen konstrukt koji uključivanjem raznih koncepata iz kognitivnih teorija motivacije pokazuje da socioedukacijski model može prihvatiti dodatne varijable bez narušavanja njegove temeljne koncepcije (vidi sliku 3.). Dok stavove prema jeziku čine dvije “tradicionalne” komponente (integrativnost i stavovi prema kontekstu učenja), motivirano ponašanje u tom modelu uključuje pozornost, trud i ustrajnost, tj. komponente koje se mogu promatrati (Tremblay i Gardner, 1995).



Slika 3. Model motivacije za učenje jezika (Tremblay i Gardner, 1995: 510)

Metodom strukturnoga modeliranja navedeni autori tako utvrđuju da se između stavova prema jeziku i motiviranog ponašanja, odnosno uspjeha, kao posredničke motivacijske varijable³¹ nalaze istaknutost cilja (tj. specifičnost i učestalost), vrijednost (učenja jezika koju autori

³⁰ Iako je istraživanje provedeno u dvojezičnom školskom kontekstu učenja, autori napominju da je sredina samo nominalno bilingvalna jer, dok se u školi govori francuskim jezikom, u okružju je dominantan engleski jezik koji učenici znatno češće rabe.

³¹ Tremblay i Gardner (1995) ističu da posredničke varijable povezuju te u određenom smislu i objašnjavaju odnos dviju varijabli, primjerice stavova prema jeziku i motiviranog ponašanja, odnosno uspjeha.

nazivaju valencijom, a obuhvaća želju za učenjem jezika i stavove prema učenju jezika), samodjelotvornost (uključuje strah od jezika te očekivanje u svezi s izvedbom raznih jezičnih aktivnosti) te adaptivne atribucije uspjeha/neuspjeha (adaptivne se atribucije povezuju s visokom samodjelotvornošću, na primjer pripisivanje uspjeha sposobnosti, dok se neadaptivne odnose na nisku samodjelotvornost, primjerice pripisivanje neuspjeha nedostatku sposobnosti). Pozitivni stavovi prema jeziku, koji su u recipročnoj vezi s dominantnošću jezika, tako, primjerice, utječu na istaknutost cilja što će dovesti do više razine motiviranog ponašanja. Brojne su metodičke implikacije sadržane u tom modelu. Jedna od mogućih jest i da promjenom nepovoljnog atribucijskog sklopa, primjerice pripisivanjem uspjeha vlastitoj sposobnosti, nastavnik pomoću povratnih informacija može pomoći učeniku povećati vlastitu samodjelotvornost,³² što će rezultirati povećanim motiviranim ponašanjem te dovesti do uspjeha (*cf.* Tremblay i Gardner, 1995). Zanimljiva je i izravna veza dominantnosti jezika u vidu izvannastavnog jezičnog iskustva koja utječe na samodjelotvornost i uspjeh te neizravna veza putem atribucija.

Teorija atribucija pobudila je, dakle, i zanimanje istraživača iz područja OVII-a, a Dörnyei (2005) je smatra jedinstvenom iz razloga što uspješno spaja prošla iskustva ljudi s trudom oko budućih postignuća putem uzročnih atribucija koje imaju ulogu posrednika. Drugim riječima, pripišemo li prošli neuspjeh u nekoj aktivnosti vlastitoj nesposobnosti, vjerojatno se više nikada nećemo ponovno prihvatiti iste aktivnosti. No, ako smatramo da je uzrok vlastita neuspjeha nedovoljan trud ili neprikladne strategije učenja, tada je izvjesnije da ćemo opet pokušati (Dörnyei, *ibid.*). Istraživanja na području OVII-a pokazuju da su atribucije vrlo važne i u oblikovanju motivacije za učenje stranog jezika (npr. Mihaljević Djigunović, 1998, 2000; Ushioda 2001; Williams, Burden i Al-Baharna, 2001; Pavičić Takač i Varga, 2011). Unatoč tomu, atribucijski su procesi još uvijek nedovoljno istraženo područje što Dörnyei i Ushioda (2011) povezuju s nemogućnošću kvantitativnog pristupa rasvjetljavanju toga fenomena te vrlo malog broja kvalitativnih istraživanja koja, pak, pružaju dublji uvid u atribucijske procese učenika. Jedno od takvih istraživanja, među ostalim, ukazuje na zanimljive razlike u pripisivanju uzroka uspjeha i neuspjeha učenika ne samo iz perspektive učenika nego i nastavnika (*cf.* Williams, Burden i Al-Baharna, 2001).

Kognitivno-situativno razdoblje obogatilo je teoriju motivacije i utvrđivanjem brojnih drugih orijentacija/motivacija za učenje jezika. Tako su istraživanja pokazala da pored integrativne i instrumentalne orijentacije, kao orijentacija za učenje, mogu djelovati,

³² Više o tome u Vizek Vidović *et al.* (2003).

primjerice, intelektualni poticaj, traženje osobnog izazova, mogućnost isticanja pred prijateljima, razvijanje kulturne tolerancije (Oxford i Shearin, 1994), putovanje, prijateljstvo, želja za znanjem (Clément i Kruidenier, 1983), uporaba medija (Clément, Dörnyei i Noels, 1994), afektivni³³ tip motivacije koji upućuje na ljubav prema jeziku (Mihaljević, 1991; Mihaljević Djigunović³⁴, 1998), motivacija kao potreba zadovoljenja obveznog kolegija tijekom studija (engl. *requirement motivation*) (Ely, 1986) i drugo. Sve to upućuje na vrlo različite kontekste ovladavanja inim jezikom.³⁵ Sukladno tomu Dörnyei (1994a: 275) naglašava da prava priroda društvene i pragmatične dimenzije motivacije uvijek ovisi o tome *tko gdje uči koje jezike*. Gardner (2005, 2010), međutim, ističe da bi se navedene orijentacije mogle svrstati u njegovu integrativno-instrumentalnu podjelu, osim one koju navodi Ely (1986) jer prema Gardneru (1985a, 2010) ona nema veze s motivacijom budući da se ne odnosi na učenje jezika. Također su korisne utoliko što ukazuju na zanimljive načine svrstavanja razloga, što može odražavati kulturne i kontekstualne razlike. No, upozorava i da navedena istraživanja možda i ne istražuju motivaciju jer bez ikakve povezanosti s nekim obilježjem motiviranog ponašanja razlog je samo razlog a ne i motiv (Gardner, 2005: 4, 2010: 11).

Iz tog razloga nastojanja, doduše malobrojnih, istraživača (npr. Dörnyei, 1990; Tremblay i Gardner, 1995) idu upravo u smjeru sustavnog organiziranja raznih orijentacija na način da ono dovede do otkrivanja psihološkog mehanizma prema kojemu određena orijentacija održava trud, želju i pozitivan stav tijekom dužega razdoblja (Noels, 2001). Teorija samoodređenja (*cf.* Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000) jedna je od teorija u okviru koje se uspješno isprepliću kognitivni i situativni pristup. Empirijska istraživanja primjene

³³ Afektivnu, odnosno intrinzičnu dimenziju motivacije, metodom višedimenzionalnog skaliranja (koja ne rezultira linearnim odnosima već prostornom konfiguracijom dimenzija, a objašnjava i veći postotak varijance u odnosu na faktorsku analizu) utvrđuju i Schmidt, Boraie i Kassabgy (1996) istraživanjem provedenim u Egiptu. Međutim, njihova je afektivna dimenzija, u skladu s provedenim statističkim postupkom, znatno šira i složenija (a time i teža za tumačenje) u odnosu na onu utvrđenu hrvatskim istraživanjima.

³⁴ Istraživanja navedene autorice, koja je (ne samo) u Hrvatskoj najutjecajnije ime u istraživanju motivacije za učenje stranih jezika, ukazuju na postojanje još dvaju tipova motivacije za učenje engleskoga kod hrvatskih učenika, uporabno-komunikacijsku i integrativnu, te dva izvora demotivacije, nastavnu situaciju i teškoće u učenju (*cf.* Mihaljević, 1991; Mihaljević Djigunović, 1998).

³⁵ Gardner (2010) analizom nekoliko istraživanja provedenih u Aziji, Europi i Sjevernoj Americi (npr. Clément i Kruidenier, 1983; Ely, 1986; Clément, Dörnyei i Noels, 1994; Yashima, 2000 i dr.) dolazi do brojke od 67 „orijentacija“ te naglašava da to nisu orijentacije nego skupine razloga za učenje, dok je orijentacija za tog autora cilj učenja ili aktivnosti, tj. opća sklonost, a ne specifičan razlog za učenje jezika. Veliki broj navedenih razloga tako može odražavati određeni kulturni kontekst, ali ujedno može biti i rezultat različito sročениh razloga ili tumačenja istraživača (Gardner, 2010).

teorije samoodređenja proveli su Noels i suradnici (npr. Noels, Clément i Pelletier, 1999; Noels, Pelletier, Clément i Vallerand, 2000; Noels, 2001) kako bi utvrdili odnos orijentacija iz istraživanja na području OVII-a s intrinzičnim/ekstrinzičnim motivacijskim komponentama te istražili kako razne razredne aktivnosti utječu na stupanj samoodređenja. Nalazi istraživanja ukazali su na veliku ulogu nastavnika u motivaciji učenika. Naime, ako su ih učenici percipirali kao sklonima kontroli, odnosno ako ne potiču učenike na autonomiju, ili ako su smatrani nesposobnima u davanju konstruktivne povratne informacije, učenici su bili manje intrinzično motivirani. Noels (2003) na temelju svojih istraživanja predlaže širi konstrukt motivacije što ga čine tri međusobno povezane dimenzije, intrinzični razlozi za učenje jezika (učenje je zabavno, izazovno i sl.), ekstrinzični (vanjski i internalizirani pritisci; Gardnerova instrumentalna orijentacija pripada toj skupini) i integrativni (pozitivan kontakt s društvenom zajednicom inoga jezika te moguću identifikaciju s istom). Noels (2001) ističe da je jedna od praktičnih implikacija smještanja orijentacija na raspon u okviru teorije samoodređenja to što se one međusobno ne isključuju, tj. u učenicima mogu supostojati brojni razlozi za učenje pri čemu neki mogu biti važniji od drugih, no značajno je pritom da se mogu mijenjati, primjerice stilom poučavanja nastavnika koji pridonosi razvoju autonomije i kompetencije učenika potičući ga na taj način na upravljanje vlastitim procesom učenja (cf. Noels, Clément i Pelletier, 1999). U tom se kontekstu pobudilo i zanimanje za proučavanje interakcije motivacije i strategija učenja (npr. Oxford i Nyikos, 1989; Dörnyei, 1996; Schmidt, Boraie i Kassabgy, 1996; Okada, Oxford i Abo, 1996; Mihaljević Djigunović 1999a, 2000, 2000/2001, 2001, 2001b; Schmidt i Watanabe, 2001 i dr.). Više riječi o odnosu tih čimbenika bit će u poglavlju 5.

Ushioda (1996, 2001), k tome, ukazuje na važnu ulogu samomotiviranja, odnosno pozitivnog motivacijskog razmišljanja u kreiranju autonomije učenika. Ta se autorica, stoga, zalaže za kognitivni pristup motivaciji (cf. Williams i Burden, 1997) pri čemu središnju ulogu igraju misaoni procesi učenika koji posreduju u određivanju njegova angažmana tijekom učenja. Samomotiviranje je, dakle, pitanje djelotvornog razmišljanja o iskustvu učenja kako bi se vlastita uključenost u učenje optimalizirala i održavala (Ushioda, 1996, 2001). Navedena autorica naglašava i važnost intrinzičnih motivacijskih procesa koji pridonose samostalnosti učenja te ukazuje na potrebu poticanja svijesti učenika o procesu učenja kao izvoru motivacije. Zato je iznimno bitno da učenici jezične zadatke doživljavaju kao priliku za povećanje vlastite kompetencije jer će to potaknuti intrinzičnu motivaciju učenika (cf. Ushioda, 1996). Zadatci, dakle, imaju odlučujući utjecaj na to što će učenik naučiti tijekom

nastave jer, drugim riječima, određuju što će iz ponuđenoga unosa postati učenikov prihvata (Mihaljević Djigunović, 1998).

Kako različiti zadatci imaju različitu motivacijsku snagu (cf. Mihaljević Djigunović, 1998), razina se zadatka pokazala vrlo korisnom i kao jedinica analize motivacije. Prema Dörnyei (2002) motivacija na razini zadatka vrhunac je situativnog pristupa u istraživanju motivacije za učenje stranog jezika jer istraživačima omogućuje proučavanje pojava unutar jasno definiranih granica što rezultira rastavljanjem procesa učenja stranog jezika na dijelove čime oni postaju dostupniji istraživanju (Dörnyei, 2005). Mihaljević Djigunović (1998: 50) smatra da učenikova motivacija za rad na određenom zadatku, kao i njegov uspjeh u tom radu, pouzdano ovise i o njegovim stavovima i vjerovanjima u vezi s čimbenicima poput kontrole nad zadatkom, percepcije vrijednosti zadatka i percepcije vlastite kompetencije za izvršenje zadatka. Važnu ulogu pritom imaju i motivacijske komponente koje ističu Crookes i Schmidt (cf. Crookes i Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994a).

Malobrojna su empirijska istraživanja o motivaciji za rad na zadatku. Primjerice, istraživanje koje su proveli Julkunen (1989, 2001) te Dörnyei (2002) sa suradnicima (cf. Dörnyei i Kormos, 2000; Kormos i Dörnyei, 2004). Dörnyei (2002) upućuje na kompleksnost toga konstrukta koji se ne može jednostavno svesti na dihotomiju motivacije kao karakteristike i motivacije kao stanja jer je ponašanje tijekom izvođenja zadatka čvrsto ukomponirano u niz 'konteksta aktivnosti', primjerice pohađanje određene škole i određenog razreda, početak učenja određenog jezika, od kojih svaki kontekst vrši određenu količinu jedinstvenog motivacijskog utjecaja što rezultira složenim međusobnim interferencijama (cf. Dörnyei, 2002; Dörnyei i Kormos, 2000; Kormos i Dörnyei, 2004). Navedeni autor, k tome, razrađuje dinamičan sustav obrade zadatka koji se sastoji iz triju međusobno povezanih mehanizama: izvršenja (ili izvođenja) zadatka, procjene i kontrole aktivnosti (Dörnyei, 2005). Dakle, tijekom *izvršenja* zadatka učenici neprestano *procjenjuju* proces i prate ga, a kada otkriju da se napredak usporava, tj. da nazaduju, aktiviraju sustav *kontrole aktivnosti* koji je zapravo jedan od mehanizama samoregulacije kako bi aktivnost spasili ili pojačali (Dörnyei, 2005: 81). Nadalje, Dörnyei (*ibid.*) motivaciju na razini zadatka dovodi u vezu sa zanimljivim pojmom što ga u okviru psihologije motivacije istražuje Csikszentmihalyi (1991 u Mihaljević Djigunović, 1998; u Julkunen, 2001, u Egbert, 2003; u Dörnyei, 2005), a riječ je o konceptu *tijeka* (engl. *flow*) koji se definira kao posebno intenzivna usredotočenost i uključenost u neku aktivnost do te mjere da tijekom naše zaokupljenosti i uživanja u aktivnosti čak možemo izgubiti svjesnost o sebi kao i pojam o vremenu (Egbert, 2003). Tijekom se stoga, prema Dörnyei (2005), može smatrati povišenom ili optimalnom razinom motiviranog rada na

zadatku zbog čega bi koristilo istražiti uvjete zadatka pod kojima može doći do tog stanja (cf. Mihaljević Djigunović, 1998; Julkunen, 2001; Egbert, 2003; Ellis, 2008; Dörnyei i Ushioda, 2011). Pritom ključnu ulogu, naravno, imaju nastavnici koji pomno razrađenim zadatcima mogu učinkovito djelovati na povećanje motivacije učenika na razini zadatka stvarajući uvjete za doživljaj tijeka.³⁶

3.3.3. Procesno-usmjerena etapa istraživanja motivacije

Kognitivno-situativni pristup omogućio je shvaćanje motivacije kao dinamičnog konstrukta koji se s vremenom mijenja, čime je stavljen naglasak na motivaciju kao proces (npr. Dörnyei i Ottó, 1998; Dörnyei, 2001a; Dörnyei i Csizér, 2002; Dörnyei, Csizér i Neméth, 2006), što Ellis (2008) smatra jednim od ključnih dostignuća u istraživanju motivacije za ovladavanje inim jezikom. U tom smislu Dörnyei (2001a) ukazuje da je procesno-usmjereni pristup nužan, a ponajprije za objašavanje stalnih temporalnih promjena u motivaciji koje su neizostavni dio dugotrajnog procesa ovladavanja jezikom. Kao karakteristika institucionaliziranog učenja ističe se, dakle, fluktuacija motivacije, odnosno njezine plime i oseke prije nego stabilnost (cf. Ushioda, 1996, 2001; Dörnyei, 2001a; Dörnyei, 2005; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007).

Procesno-usmjereni pristup podrazumijeva da motivacija u svom djelovanju prolazi kroz nekoliko etapa. Williams i Burden (1997), primjerice, ističu tri etape motivacije čiji je odnos interaktivan: (1) razlozi za djelovanje, (2) odluka o djelovanju i (3) održavanje truda ili ustrajanje. Dörnyei i Ottó (1998; Dörnyei, 2001a) iscrpni procesni model motivacije za učenje stranog jezika u razrednom kontekstu također se sastoji iz triju etapa, a s ciljem da se prikaže evolucija motivacije razbijena na vremenske odsječke: (1) *predaktivnost* (motivacija odabira – početna etapa u kojoj generirana motivacija vodi do odabiranja cilja ili zadatka), (2) *aktivnost* (izvršna motivacija – etapa održavanja motivacije) i (3) *postaktivnost* (motivacijska retrospekcija – etapa vrjednovanja prošlih iskustava koja će odrediti motiviranost za buduće aktivnosti). Autori ukazuju i na funkcije pojedinih vrsta motivacije te glavne izvore utjecaja na motivaciju u pojedinim etapama (cf. Dörnyei i Ottó, 1998; Dörnyei, 2001a; Dörnyei, 2005). Model je, k tome, i izrazito fleksibilan jer prihvaća brojne postojeće motivacijske

³⁶ Istraživanje koje je provela Egbert (2003) pokazuje da su studenti najvišu razinu tijekom doživjeli u komunikacijskom zadatku online brbljanja (engl. *chat*) na temu umjetnika s izvornim govornicima španjolskog, dok je najnižu razinu tijekom pružio zadatak čitanja naglas na tome jeziku i postavljanja pitanja.

konstrukte (Ellis, 2008). Kao nedostatke procesnog pristupa motivaciji Dörnyei (2005) navodi nepostojanje jasnih granica među pojedinim etapama aktivnosti te otežano određivanje početka aktivnosti u procesu učenja, kao i usporedno odvijanje nekoliko procesa aktivnosti što zapravo proturječi linearnoj prirodi modela. Iz tog razloga ni procesni model motivacije nije u stanju obuhvatiti svu dinamičnost i složenost procesa učenja (Dörnyei i Ushioda, 2011).

Iako je procesni pristup u okviru ovladavanja inim jezikom nedovoljno istražen, postoji nekolicina empirijskih istraživanja koja longitudinalnim pristupom potvrđuju promjene u motivaciji. To se prije svega odnosi na činjenicu da u školskom kontekstu učenja intenzitet motivacije s vremenom slabi (npr. Inbar, Donitsa-Schmidt i Shohamy, 2001; Ushioda, 2001; Gardner, Masgoret, Tennant i Mihic, 2004; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007), i to poglavito onih komponenti koje se odnose na neposredni kontekst učenja za razliku od stabilnijih komponenti poput, primjerice, integrativnosti. Iz tog razloga Inbar *et al.* (2001) naglašavaju važnost uloge nastavnika u održavanju motivacije učenika, na primjer uporabom primjerenih nastavnih materijala.³⁷

Najsveobuhvatnije longitudinalno istraživanje motivacije za učenje pet stranih jezika (engleskog, njemačkog, francuskog, talijanskog i ruskog) u Mađarskoj su proveli Dörnyei i suradnici (*cf.* Dörnyei i Clément, 2001; Dörnyei i Csizér, 2002; Dörnyei, Csizér i Neméth, 2006). Istraživanje je obuhvaćalo razdoblje od 1993. do 2004. godine, a uključivalo je više od 13000 sudionika u dobi od 13 do 14 godina. Nalazi, među ostalim, ukazuju na stalno opadanje interesa za učenje ostalih stranih jezika u navedenom razdoblju, dok je jedino instrumentalna motivacija za učenje engleskog zabilježila značajan porast što autori povezuju s dominantnošću engleskog na globalnoj razini. Komparativna istraživanja u Hrvatskoj (npr. Bagarić, 2007a; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007) ukazuju na isto nastojanje, naime na višu motiviranost učenika za učenje engleskoga u odnosu na učenike njemačkoga, osobito na višim razinama učenja, što autorice povezuju s neposrednim kontekstom učenja, različitim statusom dvaju jezika i izvannastavnom izloženošću dvama jezicima.

Kvalitativno istraživanje Ushiodae (2001), pak, naglašava motivacijsku samoregulaciju ili autonomiju koja učenicima omogućuje da u procesu učenja upravljaju vlastitom motivacijom. Kao iznimno važan mehanizam pritom se ističe već spomenuto učinkovito motivacijsko razmišljanje koje se odnosi na održavanje pozitivnog motivacijskog obrasca mišljenja usredotočenog na pozitivne elemente iskustva učenja uz istodobno oslabljivanje ili nepridavanje važnosti negativnim elementima iskustva, u čemu se očituje i

³⁷ Više o načinima motiviranja u razrednom kontekstu u Dörnyei (2001b).

velika uloga uzročnih atribucijskih procesa (cf. Ushioda, 2001). Motivaciju kao proces možda najbolje prikazuje viđenje motivacije navedene autorice, naime da „motivacija nije ni uzrok ni rezultat određenih doživljaja učenja, već stalni proces razmišljanja o njima i tumačenja događaja u relevantnim situacijama učenja jezika i s njima povezanim doživljajima te načina kako takve spoznaje i vjerovanja oblikuju budući angažman u učenju“ (Ushioda, 2001: 122).

3.3.4. Socio-dinamična etapa istraživanja motivacije

Iz procesno-usmjerene etape istraživanja motivacije proizišao je novi najrecentniji smjer istraživanja motivacije, odnosno etapa koju Dörnyei i Ushioda (2011) nazivaju socio-dinamičnom. Cilj je istraživača i teoretičara, dakako, obuhvatiti svu dinamičnost i složenost procesa učenja neovisno je li riječ o drugom, stranom, globalnom, nasljednom ili nekom drugom jeziku. Rekonceptualizacija motivacije proizišla iz pera navedenih autora obilježava prijelaz u socio-dinamičnu etapu. Dörnyei i Ushioda (2011), dakle, sukladno suvremenim pristupima u okviru psihologije motivacije i ovladavanja inim jezikom, predlažu i ujedno čine odmak od tradicionalnih linearnih modela kontekstualnih i motivacijskih varijabli te polaze od relacijskih perspektiva, kao i dinamičnih sustava, zagovarajući holistički pristup u istraživanju motivacije koji dovodi do integracije motivacije i društvenog konteksta te može bolje objasniti kako motivacija nastaje i kako se razvija.

Nekoliko je ključnih spoznaja prethodilo socio-dinamičnom “valu”. S jedne je strane to uzdizanje engleskoga na globalno prijestolje u okviru kojega suvereno vlada nad ostalim stranim jezicima kao jezik međunarodne komunikacije, što je primjerice i potvrdilo već spomenuto istraživanje Dörnyeija, K. Csizér i N. Neméth (2006), a sukladno tomu ističu se i dva pristupa istraživanju motivacije, tj. motivacija za učenje svjetskog engleskog s jedne strane, i motivacija za učenje ostalih stranih jezika s druge strane (cf. Dörnyei i Csizér, 2002) zamijećeno i u hrvatskom kontekstu učenja (cf. Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007). Jedna od posljedica globalizacije jest da se engleski tako sve više smatra jednom od temeljnih obrazovnih vještina, poput čitanja ili pisanja (Dörnyei i Csizér, 2002; Dörnyei, Csizér i Neméth, 2006; Dörnyei i Ushioda, 2011). Globalnost engleskoga, k tome, sve više dovodi i do gubitka nacionalne kulturne osnove te više nije jasno tko su govornici engleskoga jezika ili pripadnici njegove društvene zajednice (Seidlhofer, 2001; Dörnyei i Csizér, 2002) što Dörnyeija (2005) navodi na rekonceptualizaciju Gardnerova koncepta integrativnosti kao jednog od tradicionalnih motivacijskih konceptata koji se pokazao ključnim i u spomenutom

mađarskom istraživanju (npr. Csizér i Dörnyei, 2005). Reinterpretacija je koncepta prema Dörnyeiju (2005) nužna kako bi pojam obuhvaćao i kontekste učenja koji se razlikuju od višekulturnog konteksta Montreala po tome što za učenike nema stvarnog kontakta s govornicima stranoga jezika.³⁸ Dörnyei (2005; Dörnyei i Csizér, 2002) tako dolazi do zaključka da ključnu ulogu u integrativnoj sklonosti ima neka vrsta psihološke i emocionalne identifikacije. Dok Gardner (2001) ističe kako je riječ o identifikaciji sa zajednicom inoga jezika, odnosno govornicima jezika cilja, Dörnyei (2005) napominje da bi se u kontekstima učenja stranog jezika, dakle kao školskog predmeta gdje nedostaje uočljiva stranojezična skupina u okružju učenika, identifikacija mogla uopćiti na kulturne i intelektualne vrijednosti povezane s jezikom kao i na sam strani jezik, a u slučaju engleskoga koji je nesporno svjetski jezik ta bi se identifikacija mogla odnositi na jedan kozmopolitski, globalizirani identitet građanina svijeta.³⁹ Slična tumačenja izražavaju, primjerice, Nakata (1995) i Yashima (2000, 2009). Globalni se identitet, nadalje, dovodi u vezu s psihološkim istraživanjima o učinku globalizacije (cf. Arnett, 2002 u Lamb, 2004) koja svjedoče o bikulturnom identitetu što ga razvija većina ljudi, a ukorijenjen je dijelom u lokalnoj dijelom u globalnoj kulturi. Razvoju globalnog identiteta i pripadnosti svjetskoj kulturi kod mladih ljudi širom svijeta znatno pridonosi utjecaj medija, poput televizije ili interneta. Dakle, integracija se u kontekstima učenja stranoga jezika najvjerojatnije ne odnosi toliko na stvarnu ni metaforičku *integraciju*⁴⁰ u određenu jezičnu zajednicu koliko više na opći proces identifikacije unutar slike o sebi (Dörnyei i Csizér, 2002: 453) za što Dörnyei (2005) pronalazi uporište u psihologiji ličnosti, točnije u teoriji o mogućim i idealnim slikama o sebi (cf. Markus i Ruvolo, 1986 u Dörnyei, 2005; Higgins, 1987 u Dörnyei, 2005).

Novi pristup razmatranju motivacije koji predlaže Dörnyei (2005; Dörnyei, Csizér i Neméth, 2006; Dörnyei i Ushioda, 2009, 2011) odnosi se na povezivanje samopoimanja s djelovanjem pomoću samoregulacijskih mehanizama, primjerice mogućih slika o sebi kao iznimno snažnih poveznica između kognicije i motivacije. Moguće slike o sebi pritom predstavljaju ideju pojedinaca o tome što bi *mogli* postati, što bi *željeli* postati te što se *plaše*

³⁸ Međutim, prema Gardneru (2010: 223), integrativnost kao koncept definiran u socioedukacijskom modelu, ima smisla u bilo kojem kontekstu učenja, tj. ne zahtijeva stvarni kontakt s govornicima određenoga jezika.

³⁹ Dörnyei (2005: 97) smatra da takav identitet engleskog kao svjetskog jezika može objasniti često zamijećeno stapanje integrativnih i instrumentalnih motiva u kontekstu učenja stranoga jezika (npr. Dörnyei, 1990, 1994a; Gardner, 2010) jer je povezan i s instrumentalnim vidovima. Brojne su nacije koje govore engleski ujedno i u tehničkom smislu najrazvijenije industrijalizirane zemlje zbog čega je engleski postao jezik tehničkoga napretka, primjerice u području računala i interneta.

⁴⁰ Gardner (2010), međutim, naglašava da s gledišta socioedukacijskog modela integrativnost nikada nije upućivala na „integraciju“ u drugu zajednicu.

postati (Dörnyei, 2005: 98) pa tako, primjerice, poželjne slike o sebi vjerojatno čine uspješno ja, kreativno ja, bogato ja, mršavo ja ili pak voljeno ja i ja vrijedno divljenja, dok bi nepoželjne mogle biti osamljeno ja, depresivno ja, nesposobno ja, alkoholičarsko ja, nezaposleno ja ili prosjačko ja (Markus i Nurius, 1986 u Dörnyei, 2005) pri čemu će dinamična ravnoteža poželjnih i nepoželjnih slika o sebi dovesti do više motivacije nego ijedna pojedinačna samostalno (Markus i Ruvolo, 1989 u Dörnyei, 2005). Stoga su moguće slike o sebi specifične projekcije sebe u nekim budućim stanjima (cf. Bandura, 1999) koje uključuju misli, predodžbe i osjetila i po mnogočemu su manifestacije ili personalizirani nositelji vlastitih ciljeva i aspiracija, dakako i strahova (Dörnyei, 2005: 99) te pospješuju pretvorbu ciljeva u namjere i instrumentalno djelovanje (Markus i Ruvolo, 1989 u Dörnyei, 2005), tj. u stanju su objasniti kako se netko od sadašnjosti kreće prema budućnosti (Dörnyei i Ushioda, 2011). Kao osobito korisne tipove tih ‘akademske samovodiča’ u obrazovnom kontekstu Dörnyei (2005), naslanjajući se na Higgins (1987 u Dörnyei, 2005), ističe idealnu i očekivanu sliku o sebi. Idealna slika o sebi pritom se odnosi na predodžbe idealnih atributa koje bi netko želio posjedovati, tj. predodžba su nada, aspiracija i želja, a očekivana slika o sebi odnosi se na attribute za koje osoba vjeruje da ih treba posjedovati, tj. predodžba su dužnosti, obveza ili odgovornosti. Ako uspjeh u ovladavanju inim jezikom zauzima značajno mjesto u okviru idealne ili očekivane slike o sebi, pojedinac će biti motiviran da tim jezikom i ovlada. Motivacija, stoga, prema Dörnyeiju (2005: 100) uključuje želju za smanjenjem razlike između aktualne i idealnih ili očekivanih slika o sebi. Ako je razlika dovoljno velika, aktivirat će samoregulacijske strategije kako bi se ista smanjila što se, pak, često ne događa automatski, nego ovisi o brojnim uvjetima (cf. Dörnyei i Ushioda, 2011). Sukladno tomu, Dörnyei (2005) na temelju nalaza istraživanja (cf. Csizér i Dörnyei, 2005) redefinira koncept integrativnosti (čiji su neposredni prethodnici u njihovom modelu stavovi prema govornicima inoga jezika i instrumentalnost) i s gledišta samopoimanja ga tumači kao vid idealne slike o sebi specifične za ini jezik. Dörnyei (2005) svoj novi motivacijski konstrukt dovodi u vezu s “unutarnjim motivacijskim sustavom za ovladavanje inim jezikom” (Medved Krajnović, 2010: 78), a naziva ga *inojezičnim motivacijskim sustavom slike o sebi* (engl. *L2 Motivational Self System*). Tri dimenzije, ujedno i tri izvora motivacije koje novi sustav obuhvaća čine: (1) *idealna jezična slika o sebi* (engl. *ideal L2 self*) koja se odnosi na vid idealne slike o sebi specifične za određeni jezik, tj. ako želimo postati osobom koja govori tim jezikom, idealno jezično ja snažan je motivator za učenje jezika jer smanjuje razliku između stvarnih i idealnih slika o sebi; tradicionalni integrativni i internalizirani instrumentalni motivi obično bi bili dio te komponente, (2) *očekivana jezična slika o sebi* (engl. *ought-to L2 self*) koja se odnosi na

atribute koje bi netko trebao imati, tj. razne obveze, dužnosti ili odgovornosti kako bi se izbjegli mogući negativni ishodi; uključuje, dakle, više ekstrinzične tipove instrumentalnih motiva,⁴¹ te (3) *iskustvo učenja inoga jezika* (engl. *L2 learning experience*) koje se odnosi na 'izvršne' motive specifične za određenu situaciju povezane s neposrednim kontekstom učenja i iskustvom, primjerice utjecaj nastavnika, kurikul, utjecaj vršnjaka ili doživljaj uspjeha (cf. Dörnyei i Ushioda, 2011). Dörnyei (2005) smatra da idealna jezična slika o sebi može objasniti visoku korelaciju instrumentalnosti i integrativnosti utvrđenu u Csizér i Dörnyei (2005) jer predstavlja kognitivnu projekciju svih poticaja povezanih s učenjem inoga jezika pa tako i profesionalnu kompetenciju.

Brojna kvantitativna istraživanja (cf. Csizér i Kormos, 2009; MacIntyre *et al.*, 2009; Ryan, 2009; Taguchi *et al.*, 2009; Csizér i Lukács, 2010⁴²; Islam, Lamb i Chambers, 2013) provedena u raznim društveno-kulturnim kontekstima (npr. u Mađarskoj, Japanu, Iranu, Kini, Pakistanu i dr.) potvrđuju Dörnyeijevu teoriju, prije svega činjenicu da najjaču motivacijsku snagu na jezično ponašanje ima upravo idealna jezična slika o sebi. Prema tom autoru novi konstrukt ne proturječi tradicionalnim konceptualizacijama motivacije (npr. Tremblay i Gardner, 1995)⁴³ te je u skladu s njezinim recentnijim trodimenzionalnim viđenjima (npr. Ushioda, 2001; Noels, 2003). Štoviše, predstavlja širi okvir za tumačenje motivacije u raznim kontekstima učenja, čak i tamo gdje ima vrlo malo kontakta s govornicima određenog jezika ili ga uopće nema, primjerice u tipičnim školskim kontekstima učenja stranog jezika, a prikladan je i za proučavanje motivacijske osnove jezične globalizacije. U skladu s nalazima Ushiodae (2001)⁴⁴ Dörnyei (2005) ukazuje na mogućnost postojanja dvaju potencijalno

⁴¹ Razvidna je, dakle, podjela instrumentalnosti/instrumentalne motivacije na dva tipa ovisno o tome je li dio osobnoga napredovanja, odnosno približavanja željenom stanju ili, pak, izbjegavanja neuspjeha, odnosno neželjenoga stanja. Slično, Kyriacou i Benmansour (1997 u Dörnyei i Ushioda, 2011) utvrđuju dva tipa instrumentalne motivacije, 'dugoročnu' koja je usmjerena na napredovanje u budućoj karijeri i 'kratkoročnu' koja je usmjerena na dobivanje dobrih ocjena.

⁴² Navedeno istraživanje, k tome, pruža vrlo zanimljive spoznaje o interferencijama idealnih slika o sebi kod učenika koji istodobno uče dva strana jezika, engleski i njemački.

⁴³ Gardner (2005), međutim, ističe da će navedena redefinicija integrativnosti nedvojbeno otežati komunikaciju u vezi s tim konceptom budući da je integrativnost u svom izvornom smislu afektivna dimenzija koja je kao društveno značajan konstrukt povezana s konceptom identifikacije, tj. ona nije svjesna odluka već emocionalna reakcija (Gardner, 2010) zbog čega navedeni autor preporuča korištenje nekog drugog termina. Gardner (2010), k tome, ne vidi kako je moguće afektivni konstrukt preformulirati kao kognitivni proces, a posebno problematičnom smatra činjenicu da se pri mjerenju reinterpretiranog koncepta (tj. jezične slike o sebi) rabe različite mjere u odnosu na originalnu formulaciju (tj. integrativnost).

⁴⁴ Naime, ta je autorica utvrdila da su učenici čija su iskustva s učenjem stranog jezika pozitivna bili skloniji naglašavanju intrinzičnih čimbenika motivacije što se ne može reći za učenike s negativnim iskustvima u učenju

uspješnih smjerova motivacije za učenike jezika kauzalne ili teleološke naravi, pokretači kojih su ili pozitivna iskustva povezana s realnošću njihova učenja ili, pak, njihove vizije budućnosti. Moguće praktične implikacije Dörnyeijeve teorije odnose se, primjerice, na povećanje motivacije učenika, među ostalim, poticanjem na stvaranje, jačanje i održavanje idealne jezične slike o sebi (cf. Dörnyei, 2009a).

Drugi konceptualni pristup socio-dinamične etape relacijsko je viđenje motivacije koje predlaže Ushioda (2009), a odnosi se na razmatranje osobe u kontekstu, tj. nastoji rasvijetliti kompleksnu individualnost stvarnih osoba za razliku od depersonaliziranih učenika kao teorijskih apstrakcija.⁴⁵ Biti učenik samo je jedan dio njihova identiteta. Zato navedena autorica težište stavlja na djelovanje pojedinačne osobe kao ljudskog bića koje misli i osjeća, koje ima identitet, osobnost, jedinstvenu povijest i pozadinu, osobu s ciljevima, motivima i namjerama i to u interakciji sa složenim sustavom društvenih odnosa, aktivnosti, iskustava, mikro- i makrokonteksta u koje je uklopljena, u kojima se kreće i čiji je integralni dio. Zato Ushioda (2009: 220) zagovara relacijski (a ne linearni) pogled na te višestruke kontekstualne elemente te viđenje motivacije kao organskog procesa koji izvire iz toga kompleksnoga sustava međusobnih odnosa.

Prihvatanje pristupa složenih dinamičnih sustava (cf. Larsen-Freeman i Cameron, 2008) kao treće konceptualne promjene koja označava prijelaz u socio-dinamičnu etapu istraživanja motivacije stoga zahtijeva i radikalne promjene u cjelokupnom pristupu istraživanju pri čemu Dörnyei i Ushioda (2011) ističu četiri ključna prioriteta koja će moći odgovoriti na navedene promjene, a uključuju stavljanje težišta na: (1) *uočavanje privlačnih stanja* kojima sustav teži u svojoj prirodnoj potrazi za ravnotežom (npr. snažan cilj, poticaj, nadarenost ili interes kao motivacijski čimbenici); snažno će privlačno stanje, naime, omogućiti stabilizaciju dinamičnog sustava čime će on postati predvidljiv, odnosno bit će dostupan istraživanju, (2) *kontekst* – koji se smatra dijelom sustava, a ravnoteža u tom smislu podrazumijeva umjereno, neprestano prilagođavanje kontekstualnim promjenama (Larsen-Freeman i Cameron, 2008); težište istraživanja, k tome, mora biti šire i obuhvatiti više od učenika i ishoda učenja kako bi se mogla utvrditi stvarna uloga konteksta i okruženja; stalna interakcija konteksta i učenika dovodi do promjena kako u kontekstu tako i u učeniku koje su rezultat razvoja složenog sustava, (3) *proučavanje kako se sustavi mijenjaju kroz vrijeme*, za

koji su bili skloniji definirati svoju motivaciju prije svega određenim osobnim ciljevima ili planovima za karijeru (cf. Ushioda, 2001).

⁴⁵ S tim se zasigurno ne bi složio Gardner (2010) koji tvrdi da je svrha znanosti identificirati opće obrasce široke primjenjivosti, a ne objašnjavati pojedinačne slučajeve.

razliku od dobro definiranih redukcionističkih kvantitativnih varijabli koje se mogu uopćavati, a to će omogućiti privlačna stanja, odnosno kao smislene jedinice individualnih razlika autori ističu hibridne konstrukte višeg reda koji uključuju kognitivne, motivacijske i emocionalne čimbenike koji se ponašaju kao cjeline, na primjer interesi, doživljaj tijeka, motivacijsko procesiranje ili obrada zadatka kao i moguće slike o sebi te (4) *modeliranje sustava* – primjerice, utvrđivanjem cikličkih procesa pri čemu se naglašava i deskriptivni pristup kvalitativnoga modeliranja (cf. Larsen-Freeman i Cameron, 2008).

Iako se smatra da je područje istraživanja motivacije nedovoljno integrirano u tradicionalno područje primijenjene lingvistike (Dörnyei, 2005; Ellis, 2008, Ushioda, 2010), navedeni teorijski pristupi i naponi istraživača osobito u okviru procesno-usmjerene i socio-dinamične etape ukazuju na značajne pomake, odnosno na veći stupanj integracije istraživanja motivacije za učenje inog jezika kako s psihologijom motivacije tako i s ovladavanjem inim jezikom (cf. Ushioda, 2010; Dörnyei i Ushioda, 2011). Ostaje vidjeti u kojem će se smjeru kretati buduća istraživanja tog iznimno plodnog i dinamičnog područja.

4. STRATEGIJE UČENJA

4.1. MJESTO I ULOGA STRATEGIJA UČENJA U KOGNITIVNIM TEORIJAMA I MODELIMA OVLAĐAVANJA INIM JEZIKOM

Kognitivistički pristupi proučavanju učenja i pamćenja potječu iz prve polovice dvadesetog stoljeća, a bave se izučavanjem mentalnih procesa koji sudjeluju u učenju. Danas se u središtu kognitivističkog pristupa učenju i pamćenju nalaze modeli ljudske obrade informacija koji nastoje dati odgovore na pitanja kako opažamo podražaje iz okoline, kako informacije obrađujemo u radnom pamćenju, kako ih povezujemo s već stečenim znanjem te kako novo znanje pohranjujemo u pamćenju i kako ga se dosjećamo (Vizek Vidović *et al.*, 2003). Najvažnija je značajka kognitivnog učenja da ono rezultira općim znanjem koje se dobro primjenjuje ne samo na situacije u kojima se odvijalo učenje već i na širok raspon sličnih situacija (Zarevski, 2002). Ključnu ulogu pritom imaju strategije učenja koje nam pomažu pri pohrani znanja u dugoročno pamćenje. Činjenica da se ovladavanje jezikom u kognitivnoj teoriji definira kao kompleksna kognitivna vještina, odnosno mentalni proces koji uključuje uporabu strategija te rezultira općim znanjem primjenjivim u brojnim sličnim situacijama, upućuje na mogućnost poboljšanja i unaprjeđenja sposobnosti učenja jezika (O'Malley i Chamot, 1990). Strategije su učenja iz tog razloga prepoznate u mnogim kognitivnim teorijama i modelima ovladavanja inim jezikom koji nastoje objasniti njihovu ulogu i način djelovanja u procesu odabiranja, usvajanja, organiziranja, integriranja i restrukturiranja⁴⁶ novog znanja, drugim riječima u procesu učenja jezika.

Pojmovna dihotomija između deklarativnog i proceduralnog znanja u okviru Andersonova (1980, 1983, 1985 u O'Malley i Chamot, 1990; u Ellis, 2008) modela prilagodljive kontrole mišljenja (engl. *Adaptive Control of Thought Model*) prenesena je i na područje strategija učenja u okviru istraživanja ovladavanja inim jezikom. Ovladavanje jezikom pritom je proces koji uključuje kognitivnu, asocijativnu i autonomnu etapu u kojima se deklarativno znanje vježbom i razvojem kontrole preoblikuje u proceduralno, a taj se prijelaz naziva i procesom proceduralizacije (Medved Krajnović, 2010: 60-61). Prema tom modelu proceduralno je znanje automatizirano, tj. omogućuje jednostavnu i učinkovitu

⁴⁶ Restrukturiranje je proces preobrazbe jezičnog znanja tijekom kojega mentalne strukture/obraci postaju bolje koordinirane, integrirane, tj. učinkovitije organizirane (Medved Krajnović, 2010: 61). Dok se integracija odnosi na procese uključene u pohranu informacija, osnovni je mehanizam restrukturiranja automatizacija, a uključuje zamjenu postojećih postupaka/procedura učinkovitijima – proces koji pospješuje fleksibilna uporaba strategija učenja (Ellis, 2008).

jezičnu izvedbu na brz i koordiniran način. Uporaba strategija na sličan način, kao i druge kognitivne vještine, prolazi kroz navedene tri etape učenja, od kognitivne, preko asocijativne do autonomne, pri čemu strategije vježbom prelaze u proceduralno znanje (O'Malley, Chamot i Walker, 1987; O'Malley i Chamot, 1990) kako bi se ubrzalo učenje jezika i rasteretio kapacitet radnoga pamćenja (*cf.* O'Malley i Chamot, 1990; Macaro, 2006). Primijenivši teoriju ljudske obrade informacija na ovladavanje inim jezikom, O'Malley i Chamot (1990) istaknuli su ulogu strategija učenja kao posebnih načina obrade informacija koji pospješuju razumijevanje, učenje ili zadržavanje informacija.

U sklopu svog kognitivnog okvira strategija učenika Macaro (2006) naglašava da strategije nisu tek prečaci koji omogućuju brže procesiranje, već integralni dio teorije obrade informacija, odnosno sirovina bez koje se učenje jezika ne može ni odvijati. Strategijsko ponašanje, prema tom autoru, u radnom pamćenju razvojem deklarativnog i proceduralnog znanja dovodi do učenja jezika u dugoročnom pamćenju. Pritom naglašava ulogu klastera ili kombinacija strategija kao preduvjeta za učinkovito učenje koji zahtijevaju više razine metakognicije. Macarov model strategije dovodi u suodnos s jezičnim procesima, djelatnostima, kognitivnim stilovima i stilovima učenja te predočava interakciju između strategija i širih i općenitijih strategijskih planova putem ili posredstvom motivacije, odnosno nekih njezinih potkomponenata poput atribucija ili samodjelotvornosti koje će utjecati na oblikovanje plana (*cf.* Macaro, 2006).

I brojni drugi kognitivni modeli nastoje pružiti uvid u načine funkcioniranja strategija učenja (npr. Bialystok, 1979; Abraham i Vann, 1987; McLaughlin, 1987; Skehan, 2000). Zajedničko obilježje tih modela očituje se u aktivnoj ulozi koja se pripisuje učeniku u procesu ovladavanja inim jezikom vođenom strategijama učenja. Strategije učenja pritom omogućuju učeniku kontrolu učenja, uzrokom su varijacija među učenicima, utječu na ishod učenja te su podložne promjenama, tj. mogu se poučavati i uvježbavati do automatizacije (*cf.* Pavičić, 2003).

4.2. POJAM I OBILJEŽJA STRATEGIJA UČENJA

Istraživanje strategija učenja s jedne je strane motivirano željom da se doprinese razvoju teorije ovladavanja inim jezikom određivanjem doprinosa koji učenik može dati u učenju, a s druge strane mogućom primjenom utvrđenih nalaza kroz identifikaciju učinkovitih strategija i osposobljavanjem učenika za njihovu uporabu što bi učenicima pomoglo učinkovitije učiti (Ellis, 2008). Razlike učenika u ishodima ovladavanja inim jezikom mogu se, među ostalim, pripisati i uporabi strategija učenja (Saville-Troike, 2006). Iako je pojam strategija učenja već dugo prisutan u području ovladavanja inim jezikom, u literaturi još uvijek ne postoji jedinstvena jednoznačna definicija navedenoga pojma.

U ranim se istraživanjima, primjerice, navodi mnoštvo različitih naziva kojima se označava pojam strategija učenja. Sarig (1987 u Cohen, 1998) upotrebljava naziv potezi (engl. *moves*). Wenden (1987a) rabi pojmove kognitivne sposobnosti, tehnike, taktike, ponašanja u učenju, potencijalno svjesni planovi, svjesno primijenjene operacije, vještine učenja, osnovne vještine, funkcionalne vještine, strategije jezične obrade te postupci rješavanja problema. Oxford (1990) tom nizu dodaje i vještine „učenja kako učiti“, vještine mišljenja, okviri mišljenja te osnovne vještine mišljenja/razmišljanja i uočava kako je težište svih pojmova na racionalnom, kognitivnom vidu strategija učenja, dok su emocionalni i društveni vidovi učenja zanemareni.

Terminološka razmimoilaženja očituju se i u različitim shvaćanjima koncepta strategija učenja pa tako u nekim modelima učenja inog jezika (npr. Tarone, 1980) pronalazimo strategije produkcije, komunikacijske strategije i strategije učenja. Strategije produkcije Tarone definira kao pokušaj učinkovite i jasne uporabe svog jezičnog sustava uz minimalno ulaganje napora. Kao primjere navodi pojednostavljenje, ponavljanje te planiranje diskursa. Komunikacijske se strategije, pak, odnose na pokušaje rješavanja poteškoća do kojih može doći pri komunikaciji, odnosno interakciji. Strategije učenja, nadalje, definira kao pokušaje razvijanja lingvističke i sociolingvističke kompetencije u ciljnom jeziku, primjerice upamćivanjem, iniciranjem razgovora s izvornim govornicima i sl. Kako često nije jasno je li uporaba određene strategije učenika motivirana željom za učenjem ili željom za komunikacijom, postaje jasno da je u praksi razgraničenje strategija iznimno kompleksno pitanje te da su, stoga, određena preklapanja neizbježna. Nadalje, Tarone razlikuje strategije učenja od strategija učenja vještina. Posljednje opisuje kao pokušaje koji služe učenicima da postanu vješti u jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja ili pisanja. I u tom je slučaju vrlo teško jasno razdvojiti dvije kategorije strategija.

Da istraživači nisu uvijek suglasni o tome što su zapravo strategije učenja, pokazuju i sljedeći primjeri. Stern (1983), primjerice, razlikuje strategije učenja i tehnike učenja. Pod strategijama učenja smatra opće i više ili manje namjerne 'pristupe' učenju, primjerice aktivni pristup učenju, dok se tehnike odnose na specifične oblike ponašanja u učenju jezika koji su dostupni promatranju u određenim područjima učenja jezika, poput gramatike (dedukcija gramatičkih pravila iz teksta) ili vokabulara (uporaba rječnika prema potrebi), što opet drugi istraživači smatraju strategijama. Seliger (1984 u Ellis, 2008) pravi razliku između strategija i taktika. Strategije pritom definira kao osnovne apstraktne kategorije procesiranja pomoću kojih se informacije percipirane u vanjskom svijetu organiziraju i kategoriziraju u kognitivne strukture kao dio konceptualne mreže. Taktike su, pak, varijabilne i idiosinkratske aktivnosti učenja koje učenici rabe kako bi organizirali situaciju učenja, odgovorili na kontekst učenja te se nosili sa zahtjevima jezičnog unosa i ostvaraja. I opet, brojni istraživači taktike zapravo smatraju strategijama učenja u pravom smislu riječi. Iako je dihotomija između strategija i tehnika/taktika danas uglavnom izbrisana iz razloga što postoji previše zbunjujućih sinonima te što bi zasebne podjele istih dovele do predugih ateoretičnih popisa strategija (Oxford i Cohen, 1992), zanimljivo je da se u nekim novijim modelima učenja dihotomija strategija/taktika ponovno javlja i to s ciljem jasnije konceptualne distinkcije dvaju pojmova (cf. Oxford, 2011). Dok je strategija općenitija i šira, taktika se odnosi na način na koji učenik primjenjuje strategiju u određenoj situaciji kako bi odgovorio na neposredne zahtjeve učenja (Oxford, 2011).

U literaturi se, pored navedenoga, može pronaći i razlika između strategija učenja i strategija učenika. Tako, primjerice, Cohen (1998) pojam strategije učenika koristi kao nadređeni pojam koji uključuje strategije učenja i strategije jezične uporabe. Obje kategorije odnose se na korake ili radnje koje učenik svjesno izabire kako bi ili pospješio učenje drugog jezika, uporabu drugog jezika, ili oboje. U strategije učenja ubraja, primjerice, identificiranje materijala koji se treba naučiti, razlikovanje istoga od drugih materijala, grupiranje radi lakšeg učenja, održavanje stalnog kontakta s jezičnim materijalom te svjesnu pohranu materijala u pamćenje u slučaju da nema prirodnog usvajanja. Strategije jezične uporabe, pak, uključuju strategije prizivanja, ponavljanja, prikrivanja te komunikacijske strategije. Pod strategijama prizivanja Cohen smatra one strategije koje služe prizivanju jezičnoga materijala iz pamćenja uz pomoć bilo koje od strategija pretraživanja pamćenja (npr. vizualiziranje, ključna riječ i sl). Strategije ponavljanja odnose se na ponavljanje struktura ciljnog jezika, primjerice formalnim vježbanjem. Strategije prikrivanja služe učenicima za stvaranje osjećaja kontrole nad jezičnim materijalom, dok je zapravo nemaju. Njihov cilj, dakle, nije naučiti nešto novo ili započeti

stvarnu komunikaciju, već stvoriti dojam jezične sposobnosti ili veće fluentnosti kako bi se, primjerice, izbjeglo sramoćenje. Primjer takve strategije predstavlja uporaba upamćenog i napola razumljivog izraza u školskom kontekstu učenja kako bi se nastavio normalan tijek aktivnosti. Komunikacijskim strategijama (cf. Tarone, 1981; Faerch i Kasper, 1983; Bialystok, 1990; Dörnyei i Thurrell, 1991) označavaju se strategije čije je težište prenošenje poruke koja je smisljena i informativna slušatelju ili čitatelju kako bi se održao tijek komunikacije. Učenik pritom ima mogućnost uopćavanja jezičnog izraza (intralingvalna strategija), negativnog prijenosa bilo iz materinskog ili nekog drugog jezika (interlingvalna strategija), parafraziranja, izbjegavanja teme i sl.

Dok Cohen (1998) komunikacijske strategije ne smatra strategijama učenja, no istodobno tvrdi da mogu, ali ne moraju nužno utjecati na učenje, što ovisi o učenikovo namjeri za učenjem ili komunikacijom, koja se, pak, teško može empirijski dokazati, kod drugih autora (npr. Oxford, 1990) komunikacijske strategije pod nazivom kompenzacijske strategije zauzimaju bitnu ulogu u poznatoj podjeli strategija učenja gdje stoje uz bok ostalim tipovima strategija učenja, o čemu će više riječi biti kasnije u radu jer je navedena taksonomija korištena kao polazište i za naše istraživanje. Da su komunikacijske strategije izrazito važne u učenju jezika, ističu i Williams i Burden (1997) budući da iste učeniku pomažu u nastojanjima da se dodatno izloži ciljnom jeziku traženjem načina za nastavak komunikacije i stvaranjem prilika za vježbanje. Komunikacijske strategije na taj način povećavaju jezični unos koji učenik putem kognitivnih strategija obrađuje, čime neizravno pospješuju učenje. Pored strategija učenja i strategija jezične uporabe Cohen i Dörnyei (2002) ukazuju i na treću skupinu vrlo učinkovitih strategija, tj. samomotivacijske strategije kojima je cilj povećati ili očuvati postojeću motivaciju (vidi potpoglavlje 1.2.).

Što su zapravo strategije učenja i koja je njihova uloga? Pored već opisanih definicija, u literaturi pronalazimo brojne definicije strategija učenja koje bi se, usporedimo li ranija istraživanja s onim novijima, mogle razvrstati na vrlo opće, kod kojih je naglasak na utjecaju na ishod učenja, do onih vrlo specifičnih koje ističu određene procese i obilježja strategija učenja. Tako, primjerice, Tarone (1981) definira strategije kao pokušaje razvijanja lingvističke i sociolingvističke kompetencije u ciljnom jeziku i njihovo inkorporiranje u međujezičnu kompetenciju učenika. Bialystok (1978) definira strategije učenja kao optimalno sredstvo za korištenje dostupne informacije s ciljem unaprjeđenja kompetencije u drugom jeziku. Prema Rubin (1987) strategije učenja pridonose razvoju jezičnog sustava koji učenik gradi te neposredno utječu na učenje. Pod strategijama učenja navedena autorica pritom misli na načine na koje pojedini učenici pristupaju poteškoćama i zadacima s kojima se susreću u

procesu učenja jezika, odnosno sve ono što učenici čine kako bi učili i ono što čine kako bi usmjeravali svoje učenje. Pritom pojam strategija učenja obuhvaća i svjesnost učenika o tome kojim se strategijama koriste u učenju. Sličnu definiciju pronalazimo i kod Wenden (1987a) koja strategije smatra ponašanjima učenika u cilju učenja i usmjeravanja u učenju drugog jezika na ono što učenici znaju o uporabi strategija i na ono što učenici znaju o vidovima učenja jezika. Oxford (1990) ističe da su strategije učenja određeni postupci koje učenik poduzima kako bi učenje učinio lakšim, bržim, zabavnijim, samousmjerenijim, učinkovitijim i prenosivijim na nove situacije, pri čemu je njihov glavni cilj razvoj komunikacijske jezične kompetencije. Oxford (1992/1993), nadalje, ukazuje da su strategije mehanizmi za samousmjereni djelovanje koji su neizostavni za razvoj komunikacijske jezične kompetencije.

Unatoč tomu što su strategije učenja prepoznate kao iznimno značajan koncept čija je vrijednost u unaprjeđenju učenja i razvoju autonomnosti neupitna, istraživanja strategija učenja jezika bila su često suočena s kritikama koje su se prije svega odnosile na nejasan teorijski okvir te nedostatak ujednačenog nazivlja. Definicijama strategija učenja neki autori stoga zamjeraju nedosljednost i neopipljivost (Dörnyei i Skehan, 2003), dok neki idu i korak dalje ističući da su *ad hoc* tvorevine, ateoretične te kao takve prilično neuvjerljive u usporedbi s, primjerice, jezičnom nadarenošću ili motivacijom (Ellis, 2008). Nastojanja nekih istraživača i teoretičara (npr. O'Malleyja i A. Chamot, 1990) da istraživanje strategija učenja jezika stave u jasniji teorijski okvir kognitivne znanosti, ponajprije u već spomenutu opću kognitivnu psihološku teoriju, donijela su i svojevrсну promjenu u njihovim definicijama koje veći naglasak stavljaju na kognitivni vid uporabe strategija učenja. Weinstein i Mayer (1986), primjerice, definiraju strategije učenja kao ponašanja i misli kojima se učenik koristi u procesu učenja i koje utječu na učenikov proces kodiranja. Kako je njihov cilj olakšati učenje, učenik ih stoga namjerno upotrebljava. Cilj je uporabe strategija pritom utjecati na učenikovo motivacijsko ili afektivno stanje ili na način njegova izbora, usvajanja, organiziranja ili integriranja novog znanja. Strategije su učenja prema navedenim autorima kompleksni postupci kojima se učenici koriste, a uz to što mogu imati afektivnu osnovu, predstavljaju zapravo proceduralno znanje koje se može usvojiti kognitivnim, asocijativnim i autonomnim aktivnostima. Andrić i Čudina Obradović (1996) strategije definiraju kao skupove postupaka kojima se želi postići željeno stanje, dakle ostvariti ciljevi učenja te navode da su to načini transponiranja informacija iz kratkoročnog pamćenja u dugoročno pamćenje. Prema Weinstein *et al.* (2000) strategije uključuju sve misli, ponašanja, vjerovanja ili emocije koje pospješuju usvajanje, razumijevanje ili kasniji prijenos novih znanja i vještina. Na području

ovladavanja inim jezikom, pak, O'Malley i Chamot (1990) strategije definiraju kao posebne misli i ponašanja, odnosno metode i tehnike kojima se pojedinci služe kako bi razumjeli, naučili ili pohranili nove informacije. Utjecaj teorije ljudske obrade podataka, odnosno shvaćanje učenja kao procesa obrade podataka koji slično prolazi kroz određene etape (primanje, pohranu, prizivanje i uporabu informacija) vidljiv je i u definiciji strategija kao posebnih načina obrade podataka koji pospješuju razumijevanje, učenje ili zadržavanje informacija (O'Malley i Chamot, 1990). Slično tomu, Cohen (1998) definira strategije kao procese učenja, odnosno poteze koje učenik, barem djelomično svjesno, odabire čak i kada im ne posvećuje potpunu pozornost s ciljem pospješivanja učenja pohranom, zadržavanjem, prizivanjem i primjenom informacija o jeziku. Prema Oxford (1999) strategije se odnose na određene postupke, ponašanja, korake ili tehnike koje učenici rabe kako bi pospješili razvoj svojih vještina u drugom ili stranom jeziku. One mogu unaprijediti internalizaciju, pohranu, prizivanje i uporabu novog jezika. U jednoj se od najrecentnijih definicija strategije određuju kao „aktivnosti koje učenici svjesno odabiru u svrhu upravljanja vlastitim učenjem jezika“ (Griffiths, 2008b: 87).

Nedostatak jedinstvenog teorijskog okvira strategija učenja jezika može se pripisati i preferencijama pojedinih teoretičara i istraživača za različita područja znanosti, primjerice psiholingvistiku, neurolingvistiku, psihologiju obrazovanja, kognitivnu psihologiju i dr. (Cohen, 2007). Različito shvaćanje i definiranje pojma strategija učenja jezika rezultiralo je brojnim obilježjima strategija u nastojanju razgraničenja strategijskog od nestrategijskog djelovanja u čemu literatura nije jedinstvena. Jedno je od spornih obilježja i često razmatrano pitanje svjesnosti uporabe strategija učenja. Prema E. Bialystok (1978) strategije moraju biti svjesne da bi bile strategijske. Stoga kada se jednom počnu automatski koristiti, više se ne smatraju strategijskim ponašanjem. Weinstein i Mayer (1986), pak, tvrde da se strategije učenja mogu svjesno upotrebljavati u ranijim etapama učenja jezika, dok se kasnije mogu rabiti i bez svjesne učenikove pozornosti. Slično mišljenje zastupaju i O'Malley i Chamot (1990), tj. da strategije mogu biti deklarativne i svjesne u početku, a zatim se podsvjesno transformiraju u automatizirane, nesvjesne postupke. Da strategije nakon određenog uvježbavanja i uporabe, kao i svaka druga vještina ili ponašanje mogu postati automatizirane, naglašava i Oxford (1990) koja dodaje da je vrlo poželjno automatizirati uporabu primjerenih strategija učenja jezika. Wenden i Rubin (1987) ističu da strategije odražavaju svjesne napore učenika, a njihova važnost odražava se u činjenici što omogućavaju kontrolu učenja. Prema Chamot (1987) strategije su namjerna djelovanja koja učenik svjesno poduzima da bi olakšao učenje i prizivanje lingvističkih i tematskih informacija. Slično, Cohen (1998) smatra da

element svjesnosti čini bitnu razliku između strategija i procesa koji nisu strateški, odnosno samo svjesne strategije ubrajaju se u strategije učenja, a element odabira predstavlja važno obilježje strategija učenja jer ih učenik bira prema vlastitom nađoenju. Drugim riječima, strategije se često koriste namjerno i svjesno, a uporaba nekih može postati automatizirana, tj. nesvjesna ili potencijalno svjesna, ovisno o pojedinom učeniku i konkretnom zadatku (Pavićić Takać, 2008). U tom smislu Griffiths (2008b) svjesnost razmatra u vidu raspona, tj. odabir strategija može operirati bilo gdje na rasponu od svjesnog/namjernog do automatiziranog.

Pavićić Takać (2008) objedinila je osnovna obilježja općih strategija učenja prihvaćenih teorijskih polazišta te je istaknula da se navedena obilježja ne mogu beziznimno uzimati kao kriterij za razgraničenje strateškog od nestrateškog djelovanja, ali mogu pridonijeti oblikovanju opsežnije i preciznije radne definicije navedenoga pojma. Autorica, slično kao i Wenden (1987a), strategije smatra određenim djelovanjima ili tehnikama koje učenik primjenjuje, a ne općim nastojanjima ili pristupima učenju koje predlaže Stern (1983). Pavićić Takać (2008) ukazala je da strategije obuhvaćaju raspon od općeg pristupa učenju do vrlo specifičnih djelovanja i predlaže dosljednu uporabu naziva strategija učenja pri čemu je važno uzimati u obzir postojeći kontinuum od kategorija u najširem smislu do specifičnih strategija (*cf.* Cohen, 1998). Pored već spomenutog elementa svjesnosti, jedno od važnih obilježja strategija učenja prema Pavićić Takać (2008) činjenica je da se neke strategije mogu promatrati (*cf.* Wenden i Rubin, 1987; Oxford, 1990), dok druge nisu dostupne promatranju jer strategije uključuju i fizičke radnje i mentalne aktivnosti, a zbog čega su i istraživanja strategija učenja izrazito složena. Međutim, izostanak uočljivog ponašanja ne znači izostanak mentalnog procesa (*cf.* Purpura, 1999 u Pavićić Takać, 2008).

Strategije su problemski usmjerene prema određenom jezičnom zadatku, a mogu predstavljati i učinkovito sredstvo u rješavanju određenog problema (*cf.* Wenden i Rubin, 1987; Bialystok, 1990; Oxford, 1990; Ellis, 1997). Osim toga, strategije pridonose učenju kako neposredno tako i posredno (*cf.* Oxford, 1990). Osnovni motivacijski pokretač uporabe strategija namjera je za učenjem (*cf.* Pavićić Takać, 2008), ali je potrebno uzeti u obzir i druge čimbenike kao što su, na primjer, afektivni (*cf.* Oxford, 1990; Oxford, 2011). Slično stajalište zastupaju i Gardner i MacIntyre (1992) koji ističu da su strategije kognitivne varijable s afektivnim podrijetlom. Cohen (1998) i Cohen i Dörnyei (2002), pak, ističu da je uporaba strategija učenja primjer motiviranog ponašanja u čijoj se pozadini kriju usmjerenost cilju, namjera i ulaganje truda (*cf.* Weinstein *et al.*, 2000).

Strategije su, nadalje, podložne izmjenama (cf. Pavičić Takač, 2008), a to znači da se postojeće mogu prilagođavati, nove usvajati ili naučiti, a neučinkovite odbacivati. Fleksibilna uporaba strategija, naime, doprinosi učenju, uporabi i prijenosu strategija (cf. Wenden, 1987, 1991).

Strategije su usmjerene općem cilju – stjecanju komunikacijske kompetencije (cf. Oxford, 1990). Prema Pavičić Takač (2008) strategije omogućuju učeniku usmjeravanje svoga učenja kako bi postao autonoman i učinkovit učenik sposoban za učenje u izvannastavnom kontekstu. Uporaba primjerenih strategija učenja rezultirat će većom samousmjerenošću učenika, većom komunikacijskom kompetencijom i većim samopouzdanjem (Oxford, 1990). Pored toga, strategije utiru put većoj autonomnosti i samoregulaciji učenika što zahtijeva svjesno preuzimanje kontrole nad vlastitim procesom učenja (cf. Hsiao i Oxford, 2002).

Pavičić Takač (2008), nadalje, ističe da strategije proširuju i mijenjaju ulogu nastavnika koji čini odmak od tradicionalne uloge autoriteta te postaje osoba koja pomaže, olakšava, savjetuje, koordinira, dijagnosticira, surađuje, nudi ideje i smjernice i sudjeluje u komunikaciji (cf. Oxford, 1990; Cohen, 1998).

Osim kognitivnog, strategije učenja uključuju i druge vidove učenja kao što su metakognitivni, društveni i afektivni. Naime, strategije su učenja prema prirodi kognitivne, društvene ili afektivne, dok metakognitivne strategije pomažu u njihovoj učinkovitoj uporabi (cf. Pavičić Takač, 2008).

Strategije su sustavne, odnosno učenici ne otkrivaju slučajno dobru strategiju, već se koriste svojim znanjem i sustavno primjenjuju strategije (Pavičić Takač, 2008). Strategije su i „konačne“, tj. moguće je utvrditi ograničen broj strategija budući da one nisu idiosinkratska kreacija svakog učenika (cf. Bialystok, 1990).

Jedno od važnijih obilježja strategija učenja prema mišljenju nekih autora predstavlja činjenica da se mogu poučavati (cf. O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Green i Oxford, 1995; Cohen, 1998; Macaro, 2001; Lee i Oxford, 2008; Wong i Nunan, 2011).

Dörnyei (2005) ističe da su možda i najbolje razlikovno obilježje strategijskog od nestrategijskog djelovanja ponudili Riding i Rayner (1998 u Dörnyei, 2005), a odnosi se na prikladnost strategija učeniku (cf. Oxford, 1990). Aktivnost, naime, postaje strategijskom kada je posebno prikladna za pojedinog učenika, za razliku od općih aktivnosti učenja od kojih učenik vjerojatno neće imati toliko koristi. Prema tome, učenje je prema mišljenju navedenih autora strategijsko ako učenik namjerno uloži trud kako bi odabrao i potom nastavio s uporabom postupaka učenja za koje vjeruje da će povećati njegovu individualnu

učinkovitost učenja. Pojam prikladnosti, međutim, iznimno je teško definirati, a ujedno implicira i da određena aktivnost za jedne može biti strategijska, za druge pak ne (Dörnyei, 2005). Ehrman, Leaver i Oxford (2003) ukazuju na slično obilježje strategija učenja, odnosno da strategije same po sebi nisu ni dobre ni loše (*cf.* McDonough, 1995; Cohen, 1998; Hsiao i Oxford, 2002), već neutralne dok se ne razmotre u kontekstu.

Strategija je korisna pod sljedećim uvjetima: a) prikladna je jezičnome zadatku, b) u određenoj mjeri odgovara učenikovom preferiranom stilu učenju i c) učenik učinkovito rabi strategiju i povezuje ju s drugim relevantnim strategijama u tzv. lancima strategija ili kooordiniranim nizovima (Ehrman, Leaver i Oxford, 2003). Kako bi strategija bila učinkovita u pospješivanju učenja, mora se kombinirati s drugim strategijama, bilo istodobno ili određenim slijedom, tvoreći tzv. strategijske klastere što zahtijeva višu razinu metakognicije (*cf.* Macaro, 2006). Svaka strategija može biti i loša, odnosno dovesti do neuspjeha ako se neprimjereno rabi (Grenfell i Macaro, 2007). Stoga bi težište istraživanja trebalo biti na mogućim razlozima zašto određene skupine učenika, na primjer više ili manje uspješni, u određenom kontekstu primjenjuju određene strategije učenja (Macaro, 2001).

4.3. PREGLED ISTRAŽIVANJA STRATEGIJA UČENJA JEZIKA I KLJUČNIH PODJELA

Strategije učenja sustavno su se počele istraživati sedamdesetih godina prošloga stoljeća i predstavljaju jedno od najplodnijih područja istraživanja ovladavanja inim jezikom.⁴⁷ Pojava istraživanja strategija učenja dijelom je zaslužna za temeljnu promjenu perspektive u razmišljanju o procesima učenja jezika (Grenfell i Macaro, 2007). Dok je do 1970-ih učenje jezika smatrano gotovo isključivo psihološkim fenomenom, viđenje D. Hymesa (1972) da postoje pravila uporabe bez kojih bi gramatička pravila bila beskorisna pružilo je novi pogled na učenje i poučavanje jezika koji je uključivao značaj društvenoga konteksta u ovladavanju komunikacijskom kompetencijom. U tom je kontekstu i koncept 'strategija' postao značajnim jer je mogao obuhvatiti širok raspon lingvističkoga ponašanja u ovladavanju inim jezikom (Grenfell i Macaro, 2007). Istodobno, promjenu perspektive omogućila su prije svega istraživanja koja su u prvi plan stavljala karakteristike učenika

⁴⁷ Za detaljan pregled metoda istraživanja strategija učenja jezika vidi npr. Pavičić (2003) kao i Cohen (1998) i Macaro (2001).

umjesto dotadašnjeg naglaska na metode poučavanja kao i na njihov mogući utjecaj na proces ovladavanja inim jezikom, primjerice uočavanje značaja afektivnih čimbenika u učenju, kognitivnih sposobnosti, poput inteligencije, jezične nadarenosti ili kognitivnih stilova. No, najveći se utjecaj na razvoj strategija učenja ipak može pripisati razvoju kognitivne znanosti koja pokušava objasniti načine funkcioniranja ljudskog uma, odnosno kako obrađujemo informacije ili drugim riječima kako učimo.

Prva su istraživanja strategija učenja jezika bila usredotočena na pronalaženje osobina po kojima se uspješni učenici razlikuju od onih koji u istim uvjetima postižu slabije rezultate. Cilj je pritom bio opisati strategije koje uspješni učenici stranoga jezika rabe u procesu učenja koje bi se potom mogle prenijeti manje uspješnim učenicima. Tako je Rubin (1975), primjerice, utvrdila da uspješan učenik rado i točno pogađa, ima snažnu želju za komunikacijom, nije sputan svojim slabostima i pogreškama u stranom jeziku, rado vježba, obraća pozornost na vlastitu i tuđu govornu produkciju, na oblik te na značenje u društvenom kontekstu.

Nalazi istraživanja Sterna (1975) ukazuju na popis od deset strategija kojima se koristi uspješan učenik stranoga jezika: (1) strategija planiranja koja uključuje osobni stil učenja, odnosno uporabu pozitivnih strategija učenja, (2) aktivna strategija (aktivni pristup jezičnom zadatku), (3) strategija suosjećanja (tolerantan pristup jeziku cilju i njegovim govornicima), (4) formalna strategija koja se odnosi na tehničko znanje o tome kako ovladati jezikom, (5) eksperimentalna strategija koja se odnosi na metodičnost i fleksibilnost u razvoju sustava jezika cilja i njegovo stalno obnavljanje i preispitivanje u skladu s napredovanjem učenika, (6) semantička strategija obuhvaća stalno traženje značenja, (7) strategija vježbanja, (8) komunikacijska strategija, tj. spremnost rabiti jezik u stvarnoj komunikaciji, (9) strategija nadgledanja koja podrazumijeva nadziranje vlastite produkcije i kritičku osjetljivost prema uporabi jezika cilja i (10) strategija internalizacije koja se odnosi na razvijanje jezika cilja kao zasebnog sustava i sposobnost razmišljanja na ciljnom jeziku.

Polazište za analizu strategija i novu podjelu strategija uspješnog učenika prema Naimanu *et al.* (1978) prethodni je Sternov (1975) popis. Prema navedenim autorima uspješnog učenika karakterizira: (1) aktivan pristup učenju, (2) shvaćanje jezika kao sustava, (3) svjesnost o jeziku kao sredstvu komunikacije i interakcije, (4) svladavanje afektivnih zahtjeva učenja jezika i (5) proširenje i revidiranje jezičnog sustava zaključivanjem i nadgledanjem. Istraživanja tih autora ukazala su i na postojanje kognitivne fleksibilnosti koja čini ključnu razliku između uspješnog i neuspješnog učenika, a odnosi se na sposobnost primjene primjerenih strategija učenja u skladu sa zahtjevima zadatka i uvjetima učenja.

Pored toga, Naiman *et al.* (1978) utvrdili su brojne tehnike učenja koje se, za razliku od strategija, odnose na određene vidove učenja jezika, primjerice na usvajanje glasovnog sustava jezika, gramatike, vokabulara te osnovnih jezičnih djelatnosti, tj. slušanja, govorenja, čitanja i pisanja (*cf.* Cohen i Dörnyei, 2002).

Wesche (1977 *u* Rubin, 1987) temeljem provedenih istraživanja sedamdesetih godina 20. st. zaključuje da se uspješniji odrasli učenici, odnosno oni koji najbrže napreduju, koriste većim brojem i širom lepezom različitih postupaka učenja koje u uporabi kombiniraju. Wesche je ukazala da su vjerojatno kombinacije postupaka te koje određuju različite tipove učenika, tj. više ili manje uspješne.

Ellis (1994 *u* Saville-Troike, 2006) objedinjuje glavne karakteristike „uspješnog učenika jezika“ koji, prema Ellisu, obraća pozornost kako na jezični oblik tako i na značenje, ali i na komunikaciju, aktivno pristupa zadacima, svjestan je vlastitog procesa učenja te je sposoban fleksibilno koristiti strategije u skladu sa zahtjevima zadatka.

Bialystok (1979 *u* Rubin, 1987; 1981) na osnovi rezultata istraživanja u okviru svog modela učenja inog jezika utvrđuje pozitivan utjecaj uporabe formalnih (nadgledanje i formalno vježbanje) i funkcionalnih strategija učenja (zaključivanje i funkcionalno vježbanje) na rezultate u učenju, pri čemu je jedino primjena funkcionalnih strategija, čiji je cilj dodatna izloženost stranom jeziku, značajno pozitivnije utjecala na uspjeh u svim zadacima. Utvrđena negativna korelacija formalnih strategija i uspjeha na višem stupnju učenja potvrđuje specijalizirani učinak određenih strategija učenja (Bialystok, 1981).

Tarone (1981) i Faerch i Kasper (1983) ukazuju na ulogu komunikacijskih strategija u učenju jezika koje učenicima omogućuju neometan nastavak komunikacije.

Važnost društvenih strategija u ranim istraživanjima strategija učenja među prvima ističe Wong-Fillmore (1976 *u* Rubin, 1987; *u* Skehan, 1989) koja je, istražujući razvoj komunikacijske kompetencije meksičke djece koja uče engleski kao drugi jezik u Kaliforniji, utvrdila da je djeci bilo važnije ostvariti društvenu interakciju nego učiti jezik, primjerice uz pomoć utvrđenih kognitivnih strategija. Istraživanja navedene autorice potvrdila su vezu društvenih i komunikacijskih strategija sa strategijama učenja.

Hosenfeld (1977 *u* Rubin, 1987) metodom glasnog navođenja misli uočava da postoje razlike među uspješnim i neuspješnim učenicima s obzirom na strategije čitanja koje pritom rabe, tj. utvrđeno je da uspješni učenici primjenjuju strategiju pogađanja iz konteksta za razliku od neuspješnih učenika koji uglavnom čitaju riječ po riječ, nisu u stanju razlučiti bitno od nebitnog te su skloniji tražiti nepoznate riječi u rječniku. Uspješne učenike, nadalje, karakterizira primjena određenih metakognitivnih strategija, poput vrjednovanja vlastitog

načina razmišljanja procjenjujući pritom primjerenost vlastite logike pogađanja iz konteksta. Hosenfeld (1978 u Rubin, 1987) time ukazuje na važnost metakognicije u učenju, odnosno da učenici imaju vlastitu teoriju o učenju jezika koju čine razna vjerovanja i pretpostavke o učenju, što u značajnoj mjeri utječe na proces i ishode učenja.

Istraživanja strategija učenja osamdesetih godina 20. st. pružila su jasniji uvid u metakognitivno znanje i metakognitivne strategije kao iznimno bitne čimbenike u učenju inog jezika, a dublje je razumijevanje koncepta strategija učenja omogućilo i njihove nove podjele. U tom kontekstu Wenden (1991) na temelju svojih ranijih istraživanja dolazi do zaključka da je metakognitivno znanje znanje o stranom jeziku koje učenik ima, dok su metakognitivne strategije načini pomoću kojih učenik upravlja, planira, usmjerava i procjenjuje vlastiti napredak u procesu učenja te uključuju komponentu svjesnosti učenika o uporabi primjerenih strategija u određenom kontekstu. Prema navedenoj autorici tri su tipa metakognitivnog znanja, tj. znanje o sebi, strategijsko znanje i znanje o zadatku. Znanje o sebi opće je znanje učenika o učenju i o sebi kao učeniku te obuhvaća kako kognitivne tako i afektivne čimbenike koji utječu na ovladavanje inim jezikom (npr. individualne razlike poput dobi, jezične nadarenosti, inteligencije, motivacije i dr.). Pod strategijskim znanjem, koje dijeli u dvije skupine, Wenden podrazumijeva znanje koje učenici imaju o strategijama učenja. Dok prvu skupinu čini znanje o strategijama koje se mogu učinkovito upotrijebiti pri izvršenju određenog jezičnog zadatka, drugu skupinu čini znanje o općim načelima učenja jezika koja učeniku omogućuju samostalan odabir određenih strategija. Znanje o zadatku, tj. treća vrsta metakognitivnog znanja, podrazumijeva znanje o postupcima s ciljem uspješnog izvršenja zadatka. Istraživanja Wenden (npr. 1987b), slično kao i Horwitz (1987), pokazala su da je uporaba strategija učenja povezana i s vjerovanjima i stavovima učenika o prirodi učenja jezika pri čemu bitnu ulogu zauzima osvješčivanje samog procesa učenja, primjerice uporabe strategija, što bi uz primjereno poučavanje moglo pomoći učenicima preuzeti odgovornost za vlastito učenje i time postati autonomni.

Velik doprinos području istraživanja strategija učenja dala je i Rubin. Ovisno o utjecaju koji imaju na učenje, Rubin (1987) strategije dijeli na izravne i neizravne. Navedena autorica pritom uočava tri tipa strategija: strategije učenja, komunikacijske strategije i društvene. Samo strategije učenja koje Rubin (1987), u skladu s nalazima tadašnjih aktualnih istraživanja (npr. Chamot, 1987; O'Malley, 1987), dijeli na metakognitivne i kognitivne, pridonose razvoju jezičnog sustava učenika i izravno utječu na učenje. U kognitivne strategije Rubin (1987) ubraja: (1) strategije objašnjavanja/potvrđivanja koje učenik koristi u procesu izgrađivanja ili potvrđivanja zakonitosti jezičnog sustava stranoga jezika, (2) strategije

pogađanja/induktivnog zaključivanja koje učenik rabi kako bi pomoću postojećeg jezičnog znanja ili općeg znanja o svijetu donio zaključke o određenim jezičnim pravilima, (3) strategije deduktivnog zaključivanja pomoću kojih učenik primjenom općih pravila u pristupu jeziku cilju rješava problem, primjerice analogijom, analizom i sintezom, (4) strategije vježbanja koje se odnose na strategije koje pridonose pohrani i prizivanju jezika s naglaskom na točnost uporabe (npr. ponavljanje, eksperimentiranje, primjena pravila, oponašanje, obraćanje pozornosti na detalje), (5) strategije pamćenja koje učenik koristi kako bi organizirao jezični sustav u memoriji, tj. učinkovitije pohranio i prizvao jezični materijal, primjerice uz pomoć mnemotehnika poput asociranja/grupiranja, primjenom ključne riječi, selektivnom pozornošću i sl., (6) strategije nadgledanja pomoću kojih učenik može uočiti vlastite jezične ili komunikacijske pogreške, promatrati recepciju i interpretaciju sugovornikove poruke te donositi odluke o daljnjem postupanju. Proces nadgledanja stoga je za Rubin (1987) kombinacija kognitivnih i metakognitivnih strategija. U metakognitivne strategije autorica ubraja stvaranje prilika za vježbu i dosjetljivost u produkciji, odnosno komunikacijske i kompenzacijske strategije. Prema Rubin (1987) komunikacijske strategije (npr. uporaba sinonima, uporaba jednostavnijih izraza ili opisa riječi, uporaba gestikulacije) neizravno utječu na učenje jer je njihova osnovna uloga rješavanje problema koji mogu nastati pri komunikaciji. Autorica ističe da unatoč tomu što primjena komunikacijskih strategija može rezultirati učenjem na način da će omogućiti učeniku više prilika za vježbu što je razgovor sa sugovornikom duži, svrha njihove uporabe nije učenje već kvalitetnija komunikacija. Društvene su strategije (npr. stvaranje prilika za vježbu, iniciranje razgovora na stranom jeziku, slušanje glazbe, gledanje televizije) za Rubin (1987) aktivnosti koje učenicima pružaju prilike za dodatnu izloženost i uvježbavanje njihova znanja čime neizravno utječu na učenje. Navedena je podjela doprinijela dubljem razumijevanju i razlikovanju strategija učenja s jedne strane i komunikacijskih strategija s druge strane te je utrla put daljnjem razvoju tipologija strategija učenja koje u prvi plan stavljaju psihološke funkcije strategija učenja.

U tom smislu O'Malley i Chamot (1990) ulažu napore da istraživanjima strategija učenja jezika daju jasniji teorijski okvir naslanjajući se pritom na dostignuća kognitivne psihologije. Opsežna istraživanja O'Malleya i suradnika u kojima su upotrijebljene razne metode, poput upitnika, intervju, promatranja u razredu, glasnog navođenja misli i drugih iznjedrila su i novu podjelu strategija te brojne nove spoznaje o njihovoj naravi. O'Malley i Chamot (1990) ističu da su rana istraživanja strategija učenja anticipirala spoznaje kognitivnih psihologa, odnosno da su uspješni pojedinci učinkoviti u učenju zahvaljujući posebnim

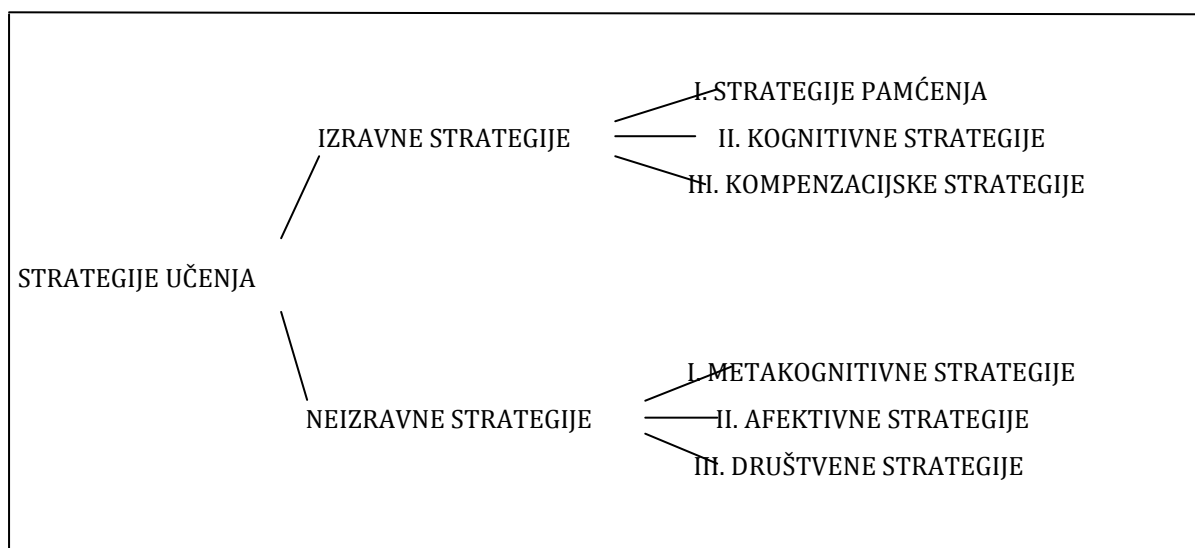
načinima obrade informacija. Sukladno tomu O'Malley i Chamot (1990) strategije dijele u tri glavne skupine ovisno o stupnju ili tipu obrade, tj. u metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne. *Metakognitivne* strategije, prema navedenim autorima, izvršne su vještine višega reda koje uključuju planiranje učenja, usmjerenu pozornost, selektivnu pozornost radi usmjeravanja na određene vidove jezičnoga zadatka, nadgledanje razumijevanja i produkcije, uočavanje problema te vrjednovanje vlastitih ishoda, sposobnosti izvedbe zadatka ili uporabe strategija. Metakognitivne se strategije pritom često ističu kao ključne za uspješno učenje. Učenici bez metakognitivnog pristupa učenici su bez pravog cilja i usmjerenja, bez mogućnosti nadgledanja vlastitog napredovanja kao i praćenja vlastitih postignuća i budućih ciljeva učenja (O'Malley i Chamot, 1990). Izražene metakognitivne vještine osnažuju učenike koji refleksijom vlastitoga učenja postaju bolje pripremljeni donositi svjesne odluke o tome što im je činiti kako bi unaprijedili vlastito učenje (N. Anderson, 2008). Metakognicija se obično određuje kao znanje i motrenje vlastite kognicije, a prema Andersonovu modelu (2008) metakognicija se u ovladavanju jezikom može podijeliti na pet glavnih međusobno povezanih komponenata: (1) pripremanje i planiranje učenja, (2) odabir i primjena strategija, (3) nadgledanje učenja, (4) „orkestriranje“, odnosno kombiniranje strategija i (5) vrjednovanje učenja. Sukladno tomu Oxford i Lee (2008: 310) ističu da „bez metakognitivnog kompasa učenici nisu u stanju odlučiti se koje strategije trebaju koristiti i kada.“

Iako razgraničenje između kognitivnih i metakognitivnih strategija nije posve jasno, većina istraživača suglasna je o tome da su metakognitivne strategije izvršne a kognitivne strategije operativne (O'Malley i Chamot, 1990). *Kognitivne* se strategije, prema tim autorima, odnose na izravnu manipulaciju sadržaja koji se uči. Te se strategije uglavnom odnose na pojedine zadatke učenja te uključuju operacije ili korake u učenju ili rješavanju problema koji zahtijevaju izravnu analizu, transformaciju ili sintezu sadržaja koji se uči. Primjeri su kognitivnih strategija ponavljanje, grupiranje, pisanje bilješki, zaključivanje, povezivanje, dedukcija, indukcija, sažimanje, kontekstualizacija, prevođenje i prijenos. *Društveno-afektivne* strategije, pak, omogućuju interakciju s drugima ili kontrolu vlastitog afektivnog stanja. Kao primjere tog tipa strategija O'Malley i Chamot (1990) navode suradničko učenje s drugim učenicima u nastojanju rješavanja određenog problema, provjeru razumijevanja postavljanjem pitanja nastavniku ili suučenicima te samoohrabrivanje u cilju smanjenja anksioznosti ili uvjeravanja samoga sebe u uspješan ishod jezičnog zadatka.

Iznimno značajan doprinos istraživanjima strategija učenja te jednu od najopsežnijih podjela strategija učenja dala je R. Oxford (1990). Oxford i suradnici na temelju su nekih ranijih podjela (npr. prema A. Chamot, O'Malleyju, J. Rubin, Dansereau) razvili upitnik za

mjerenje učestalosti strategija učenja, tzv. *SILL* (*Strategy Inventory for Language Learning*) u područjima četiriju jezičnih djelatnosti (slušanja, čitanja, govorenja i pisanja). Postoje dvije inačice tog instrumenta. Inačica 5.1 namijenjena je govornicima engleskog koji uče neki strani jezik, a sadrži 80 pitanja odnosno tvrdnji, dok je inačica 7.0 predviđena za govornike drugih jezika koji uče engleski kao ini jezik te se sastoji od 50 tvrdnji (cf. Oxford, 1990). Posljednja je inačica upotrijebljena i u našem istraživanju. Na temelju brojnih podataka prikupljenih *SILL*-om te statističkom analizom razrađena je iscrpna taksonomija strategija učenja jezika koju Oxford (1990) naziva *sustavom* budući da taj izraz ne implicira hijerarhijski odnos uključenih elemenata. Autorica time u većoj mjeri želi naglasiti da sve skupine strategija mogu biti u međusobnoj interakciji.

Oxford svrstava strategije u dvije glavne skupine: izravne i neizravne strategije. Svaka se skupina dalje dijeli u tri podskupine (vidi sliku 4.). *Izravne strategije* izravno uključuju jezik cilj i zahtijevaju mentalnu obradu jezika, a prema načinu i svrsi obrade dijele se na strategije pamćenja, kognitivne strategije te kompenzacijske strategije ili strategije nadoknađivanja. Iako *neizravne strategije* ne uključuju izravno jezik cilj, iznimno su važne jer služe kao potpora i omogućuju upravljanje učenjem jezika (Oxford, 1990). U tu skupinu pripadaju metakognitivne, afektivne i društvene strategije.



Slika 4. Dijagram strategijskog sustava (Oxford, 1990: 16)

Uloga je **strategija pamćenja**, koje se još nazivaju i mnemotehnikama, pomoći učenicima pohranjivati i prizivati nove informacije. Oxford ih nadalje dijeli u četiri podskupine. Prva je skupina *stvaranje mentalnih veza*, a čine je strategije poput (1) mentalnog ili pismenog grupiranja i (re)klasificiranja jezičnog gradiva u smislene cjeline radi lakšeg pamćenja, (2) asociranja/elaboriranja, tj. povezivanja novog gradiva s postojećim podacima u cilju stvaranja za učenika smislenih asocijacija u pamćenju, i (3) stavljanje novih riječi ili izraza u kontekst, primjerice u smislenu rečenicu, razgovor ili priču kako bi ih učenik lakše zapamtio. Druga je skupina strategija pamćenja *primjena slika i glasova*, a čine je sljedeće strategije: (1) uporaba smislenih vizualizacija, bilo mentalnih ili stvarnih slika predmeta, (2) stvaranje semantičkih mapa, odnosno vizualni prikaz odnosa neke skupine riječi pri čemu se ključna riječ nalazi na vrhu ili u središtu, (3) uporaba ključne riječi, odnosno pamćenje nove riječi uporabom riječi iz materinskoga jezika koja je za učenika vizualno ili auditivno slična novoj, i (4) pamćenje novih podataka prema njihovom zvuku, odnosno stvaranjem smislenih zvučnih asocijacija između novih i poznatih podataka, u što se ubraja i primjena rime radi lakšeg zapamćivanja. Treća se skupina strategija pamćenja odnosi na *strategiju ponavljanja* u pomno određenim vremenskim razmacima, u početku kraćim, kasnije dužim, što se naziva spiralnim ponavljanjem. Cilj je pritom „prenaučiti“ nešto, tj. u toj se mjeri baviti određenim podacima dok nam ne postanu posve prirodni i automatizirani. Četvrta je skupina strategija pamćenja skupina *strategija aktivnog učenja* koja uključuje određene fizičke pokrete poput (1) uporabe fizičke reakcije ili osjećaja (učenik može odglumiti određenu radnju ili povezati novu riječ s fizičkim osjećajem) i (2) uporaba tehnika manipulacije koje se odnose na pomicanje ili mijenjanje nečeg konkretnog, primjerice izrada kartica s riječima te prebacivanje naučenih riječi na posebnu hrpicu ili razvrstavanje jezičnog gradiva u posebne odjeljke bilježnice iz stranoga jezika.

Zajednička je funkcija **kognitivnih strategija** manipulacija i transformacija jezika cilja, a dijeli se u četiri podskupine. Prva, ujedno i jedna od najvažnijih, skupina su *strategije vježbanja* koje uključuju sljedeće strategije: (1) ponavljanje odnosno višestruko govorenje ili slušanje istog sadržaja te oponašanje izvornog govornika, (2) formalno uvježbavanje glasovnog (izgovora, intonacija itd.) i pisanog sustava jezika cilja, (3) prepoznavanje i uporaba ustaljenih formula i polugotovih obrazaca, (4) kombiniranje poznatih elemenata na nove načine kako bi se proizveli duži jezični slijedovi odnosno rečenice i (5) uvježbavanje novog jezika u prirodnom, stvarnom okruženju, na primjer sudjelovanje u razgovoru, čitanje knjige ili članka, slušanje predavanja ili pisanje pisma na jeziku cilju. Druga je skupina kognitivnih strategija *primanje i slanje poruka*, a čine je sljedeće strategije: (1) brzo shvaćanje

glavne poruke ili pronalaženje određenih detalja i (2) uporaba tiskanih i drugih izvora (npr. rječnika, gramatika, pravopisa, interneta) za primanje, razumijevanje i slanje poruka. Treća se skupina kognitivnih strategija odnosi na *strategije analiziranja i zaključivanja*, a obuhvaća sljedeće strategije: (1) deduktivno zaključivanje, na primjer primjena općih pravila na nove jezične situacije, (2) analiziranje izraza, odnosno određivanje značenja raščlambom na dijelove, (3) kontrastivno analiziranje, odnosno usporedba elemenata ciljnog i materinskog jezika radi utvrđivanja sličnosti i razlika, (4) prevođenje i (5) prijenos, tj. izravna primjena znanja riječi, koncepata ili struktura jednog jezika na drugi. Četvrta je skupina kognitivnih strategija *stvaranje strukture za ulazni i izlazni jezični materijal*, poput (1) pisanja bilješki (glavnih ideja ili određenih detalja), (2) sažimanja i (3) isticanja odnosno naglašavanja, primjerice potcrtavanjem, označavanjem zvjezdicom ili raznim bojama.

Kompenzacijske strategije posljednje su u skupini izravnih strategija učenja, a učeniku omogućuju razumijevanje i produkciju poruke unatoč nedostatnom znanju jezika cilja. Pomoću tih strategija učenik može nadoknaditi, odnosno svladati određena ograničenja u znanju bilo da se odnose na gramatiku ili, pak, na vokabular. Prva je skupina kompenzacijskih strategija *inteligentno pogađanje*, a obuhvaća sljedeće strategije: (1) traženje i primjena jezičnih signala iz postojećeg znanja o ciljnom jeziku, iz materinskog ili nekog drugog jezika, i (2) uporaba nejezičnih signala, primjerice kroz poznavanje konteksta, strukture teksta, osobnih odnosa, teme ili općeg znanja o svijetu. Druga se skupina kompenzacijskih strategija odnosi na *svladavanje ograničenja u govoru i pisanju*, a obuhvaća sljedeće strategije: (1) uporaba izraza na materinskom jeziku bez prevođenja ili dodavanje nastavka iz ciljnog jezika na riječi iz materinskog, (2) traženje pomoći, primjerice oklijevanjem ili izravnim obraćanjem sugovorniku s molbom da kaže izraz koji nedostaje, (3) uporaba mimike i gestikulacije umjesto izraza na jeziku cilju, (4) djelomično ili potpuno izbjegavanje komunikacije kada učenik predosjeti poteškoće, (5) odabir teme razgovora prema vlastitim interesima te u skladu s vlastitim znanjem jezika, (6) prilagođavanje i mijenjanje poruke izostavljanjem nekih informacija, pojednostavljivanjem ili uporabom izraza približnoga značenja, (7) tvorba novih riječi s ciljem prenošenja poruke i (8) uporaba opisa riječi ili sinonima.

Neizravne strategije koje pomažu u svladavanju učenju jezika cilja (u mnogim slučajevima) bez izravnog uključivanja samog jezika dijele se na tri skupine strategija: metakognitivne, afektivne i društvene. **Metakognitivne strategije** pomažu učenicima upravljati vlastitim procesom učenja, a Oxford (1990) ih dijeli na tri podskupine. Prva je skupina *koncentriranje na vlastito učenje*, a uključuje sljedeće strategije: (1) stjecanje općeg uvida u ključni koncept te povezivanje s postojećim znanjem, (2) namjerno usmjeravanje

pozornosti na određeni jezični zadatak uz ignoriranje mogućih smetnja/distraktora (usmjerena pozornost) ili samo na određene vidove jezika (selektivna pozornost), i (3) djelomično ili potpuno odgađanje produkcije govora kako bi se razvile sposobnosti razumijevanja slušanjem. Druga je skupina metakognitivnih strategija *organiziranje i planiranje učenja*, a uključuje sljedeće strategije: (1) ulaganje truda u otkrivanje načina na koji se jezik uči s ciljem unaprjeđivanja vlastitog učenja jezika, na primjer čitanje knjiga ili razgovor s drugima, (2) organiziranje odgovarajućih uvjeta za učenje (vlastiti raspored, fizičko okruženje, bilježnica i sl.), (3) postavljanje ciljeva učenja jezika, kratkoročnih i dugoročnih, (4) utvrđivanje svrhe određenog jezičnog zadatka koji uključuje određenu jezičnu djelatnost (tzv. svrhovito slušanje/govorenje/čitanje/pisanje), (5) planiranje izvršenja jezičnog zadatka te za to nužnih jezičnih elemenata i funkcija, i (6) traženje prilika za uvježbavanje jezika cilja u prirodnim situacijama (npr. gledanje filmova, posjećivanje društvenih događanja na jeziku cilju, razmišljanje na jeziku cilju i sl.). Posljednja skupina metakognitivnih strategija odnosi se na *vrjednovanje vlastitog učenja*, a uključuje: (1) praćenje vlastitog napretka u učenju, tj. utvrđivanje vlastitih pogrešaka u razumijevanju ili produkciji, određivanje njihove težine i izvora te pokušaj njihova otklanjanja, (2) vrjednovanje vlastitog napretka u učenju, primjerice usporedbom trenutne brzine čitanja s onom od prije šest mjeseci i sl.

Afektivne se strategije prema Oxford (1990) odnose na osjećaje, stavove, motivaciju, vrijednosti, samopouzdanje i brojne druge čimbenike koji imaju iznimno velik utjecaj na uspjeh ili neuspjeh u učenju jezika. Te strategije stoga pomažu pri upravljanju afektivnim čimbenicima, odnosno omogućuju učeniku stjecanje kontrole nad svojim osjećajima, stavovima ili motivacijom. Prva je skupina afektivnih strategija *smanjenje straha od jezika*, a uključuje sljedeće strategije: (1) fizičku relaksaciju, duboko disanje ili meditaciju, (2) opuštanje slušanjem glazbe i (3) smijeh kao način opuštanja, primjerice gledanje komedije, čitanje humoristične knjige, slušanje viceva i sl. Druga je skupina afektivnih strategija *samoohrabrivanje*, a odnosi se na sljedeće strategije: (1) razvijanje pozitivnih misli o sebi s ciljem porasta samopouzdanja u učenju jezika cilja, (2) samopoticanje na odmjerene rizike u situacijama učenja jezika unatoč mogućnosti pogreške ili ispadanja „smiješnim“, i (3) samonagrađivanje za postignut uspjeh u učenju. Posljednja je skupina afektivnih strategija *mjerenje emocionalne temperature*, a strategije te skupine pomažu učenicima pri procjeni vlastitih osjećaja, motivacije i stavova te povezivanju istih s jezičnim zadacima radi stjecanja kontrole nad afektivnim područjem učenja. To su: (1) osluškivanje signala vlastitog tijela koji mogu biti pozitivni (sreća, interes, smirenost, uroda) i negativni (stres, napetost, zabrinutost, strah, ljutnja), (2) uporaba popisa za otkrivanje osjećaja, stavova i motivacije pri učenju jezika

općenito ili pri određenim jezičnim zadacima, (3) pisanje dnevnika o učenju jezika u svrhu praćenja događaja i osjećaja u procesu učenja ciljnog jezika i (4) razgovor s drugom osobom (nastavnikom, prijateljem, rođakom) o vlastitim osjećajima u vezi s učenjem jezika.

Posljednju skupinu neizravnih strategija čine **društvene strategije**. Kako je jezik prema svojoj prirodi oblik društvenog ponašanja, te su strategije iznimno značajne u procesu učenja inog jezika jer omogućuju učeniku interakciju s drugim sudionicima nastavnog procesa. One su temelj suradničkog učenja i pospješuju ne samo jezičnu izvedbu već i osjećaj vlastite vrijednosti i društvenog prihvaćanja (Oxford, 1990). Prva je skupina društvenih strategija *postavljanje pitanja*, primjerice nastavniku, izvornom govorniku ili naprednom učeniku jezika, a odnosi se na: (1) postavljanje pitanja radi pojašnjenja i provjere točnosti jezičnog iskaza povratnom informacijom (zamoliti govornika da ponovi, parafrazira, objasni, uspori, navede primjer i sl.), (2) ustrajanje na ispravljanju u govoru ili pisanju. Druga se skupina odnosi na *suradnju s drugima*, a uključuje: (1) suradnju sa suučenicima radi razvijanja jezičnih djelatnosti i (2) suradnju s izvornim govornicima ili naprednim učenicima jezika, obično u izvannastavnom kontekstu. Posljednja je skupina društvenih strategija *suosjećanje ili empatija s drugima*, a obuhvaća: (1) razvijanje kulturnog razumijevanja učenjem o određenoj kulturi i (2) razvijanje svijesti o mislima i osjećajima drugih ljudi promatranjem njihova ponašanja ili postavljanjem pitanja.

Kao prednosti svoje podjele u odnosu na ranije pokušaje podjele strategija Oxford (1990) ističe da je njezin sustav iscrpniji, detaljniji i sustavnije povezuje pojedine strategije te skupine strategija s pojedinim jezičnim djelatnostima (slušanjem, čitanjem, govorenjem i pisanjem). Osim kognitivne i metakognitivne funkcije strategija učenja Oxford naglašava i da je učenje stranog jezika nedvojbeno kako emocionalni tako i društveni proces zbog čega uključuje i niz afektivnih, društvenih i kompenzacijskih strategija. Istodobno, ta podjela pokazuje i određene nedostatke kao što je nepostojanje jasnih granica između pojedinih strategija na što ukazuje i sama autorica koja ističe da su preklapanja neizbježna te da je postojeći sustav strategija tek prijedlog koji treba ispitati u praktičnom i znanstvenom smislu.

Činjenica da pojedini istraživači ponekad različito svrstavaju određenu strategiju s jedne strane svjedoči o brojnim nastojanjima i pokušajima istraživača usmjerenim prema rasvjetljavanju njihove teorijske pozadine, s druge strane istodobno otežava korak naprijed u teorijskom smislu zbog neprihvatanja jedinstvene podjele strategija učenja jezika. Pored nejasnog razgraničenja pojedinih strategija dvama se opisanim taksonomijama strategija učenja (O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990) zamjera i to što se nedovoljno temelje na dostignućima kognitivne znanosti, tj. podjele strategija ne odražavaju teorijski okvir obrade

podataka (Dörnyei, 2005; Macaro, 2006). Dörnyeijeva (2005) se kritika tipologije R. Oxford (1990) prije svega odnosi na uključivanje kompenzacijskih, odnosno komunikacijskih strategija te na neutemeljeno razdvajanje kognitivnih i strategija pamćenja u zasebne kategorije. Za potonju distinkciju autorica pronalazi objašnjenje u odnosu dubokog i površinskog procesiranja pri čemu uporaba strategija dubokog procesiranja, poput kognitivnih i metakognitivnih, pospješuje dugoročno zadržavanje informacija, dok za površinske strategije, poput strategija pamćenja, gotovo da i nije potrebna uporaba metakognitivnih vještina jer je težište na upamćivanju i izvršenju zadatka bez pravog cilja učenja (*cf.* Vizek Vidović *et al.*, 2003; Oxford, 2011). Hsiao i Oxford (2002) osim toga navode da podjela strategija na kognitivne, strategije pamćenja i kompenzacijske u većoj mjeri odražava stvarnu uporabu strategija učenika, tj. zasebne dimenzije bolje povezuju teoriju s praksom. Potvrdu da kognitivne strategije nisu jednodimenzionalan konstrukt Hsiao i Oxford (2002) pronalaze i u taksonomiji varijabla kognitivnog procesiranja na tri primarna procesa, odnosno procese razumijevanja, procese pohrane/pamćenja i procese uporabe/prizivanja (*cf.* Purpura, 1997 u Hsiao i Oxford, 2002).

Dörnyei (2005) nadalje ističe da su tipologije strategija prema O'Malleyju i A. Chamot (1990) i R. Oxford (1990) izrazito kompatibilne. Naime, kognitivne strategije prema O'Malleyju i Chamot (1990) odgovaraju kognitivnim i strategijama pamćenja prema Oxford (1990), metakognitivne strategije odgovaraju istoimenoj skupini koju predlaže Oxford, dok društveno-afektivne ugrubo odgovaraju društvenim, afektivnim i komunikacijskim strategijama R. Oxford. Skupina društveno-afektivnih strategija zapravo je „uljez“ u podjeli O'Malleyja i A. Chamot (1990) jer predstavlja svojevrsnu kategoriju 'raznoga' u koju su svrstavane sve preostale strategije koje nisu odgovarale prvim dvjema kategorijama, što skupinu društveno-afektivnih strategija udaljuje od kognitivnog teorijskog temelja što ga autori predlažu (Dörnyei, 2005). Hsiao i Oxford (2002) k tome su empirijskom analizom utvrdili da se eksplanatorna snaga modela O'Malleyja i A. Chamot (1990) povećava ako se društveno-afektivna skupina strategija razdvoji u zasebne kategorije. Temeljem brojnih statističkih analiza nekoliko postojećih podjela strategija učenja Hsiao i Oxford (2002) zaključuju da je tipologija prema Oxford (1990) koja se temelji na šest faktora, i to bez podjele na izravne i neizravne strategije, najprihvatljivije rješenje, no istodobno ukazuju na mogućnost i drugih pristupa podjeli strategija koji bi mogli unaprijediti teoriju i koji bi barem jednako dobro ili bolje objasnili varijabilnost u uporabi strategija učenika. Tomu u prilog govore i rezultati istraživanja koji u različitom društveno-kulturnom kontekstu uz pomoć iste statističke analize SILL-a, tj. konfirmatorne faktorske, pokazuju da šestfaktorsko rješenje nije

univerzalno najprihvatljivije (cf. Park, 2011), kao i, primjerice, nalazi istraživanja dobiveni (eksploratornom) faktorskom analizom u raznim dijelovima svijeta (cf. Nyikos i Oxford, 1993; Oxford i Burry-Stock, 1995) kao i u hrvatskom obrazovnom kontekstu (cf. Mihaljević Djigunović 1999a, 1999b, 2000/2001, 2001a, 2001b; Ančić, 2003).

Dörnyei (2005) pak predlaže novu tipologiju strategija koja će povećati kompatibilnost podjela prema R. Oxford (1990) i O'Malleyju i A. Chamot (1990), a čine je: (1) *kognitivne strategije* koje se odnose na manipulaciju ili transformaciju jezičnog gradiva (npr. ponavljanje, sažimanje, uporaba vizualizacija), (2) *metakognitivne strategije*, tj. strategije višega reda (npr. analiziranje, nadgledanje, vrjednovanje, planiranje i organiziranje vlastitog procesa učenja), (3) *društvene strategije* koje se odnose na interakciju s drugim učenicima radi povećanja količine komunikacije na stranom jeziku (npr. započeti razgovor s izvornim govornikom, rad u skupini) i (4) *afektivne strategije* koje podrazumijevaju preuzimanje kontrole nad afektivnim stanjima i iskustvima učenika koja oblikuju njegovu subjektivnu uključenost u učenje. Dörnyei (2005), dakle, u novom viđenju podjele strategija izostavlja komunikacijske, odnosno kompenzacijske strategije R. Oxford (1990) iz razloga što su više povezane s jezičnom uporabom nego s učenjem te što su prema mišljenju nekih teoretičara (npr. Tarone, 1981; Cohen, 1998) ta dva procesa vrlo različita te ih je bolje držati odvojenima što u praksi, pak, i nije uvijek moguće (cf. Hsiao i Oxford, 2002). Dörnyei (2005) zatim spaja kognitivne i strategije pamćenja te razdvaja društveno-afektivne strategije u dvije skupine.

U nastojanju da strategijama učenja pruži jasniji kognitivni teorijski okvir, Macaro (2006) predlaže podjelu strategija na kognitivne i metakognitivne. Metakognitivne bi pritom obuhvaćale afektivne strategije O'Malleyja i A. Chamot (1990) jer posljednje zahtijevaju znanje o sebi kao učeniku stalnim nadgledanjem vlastitog procesa učenja čime su zapravo dio metakognicije, slično kao društvene strategije koje kao kombinacije kognitivnih i metakognitivnih strategija također podrazumijevaju planski usmjereno djelovanje na temelju prethodno vrjednovanih klastera strategija učenja (cf. Macaro, 2006).

Zbog brojnih nerazriješenih teorijskih pitanja koja se, primjerice, tiču općeprihvaćene definicije ili kategorizacije strategija,⁴⁸ Dörnyei (2005) usmjerava istraživanja strategija učenja jezika prema istraživanjima u psihologiji obrazovanja, točnije srodnom konceptu samoregulacije, unatoč tomu što ne postoji jednoznačna definicija tog koncepta (cf. Boekaerts

⁴⁸ Da nerazriješenih pitanja doista ima (primjerice što je jedinica analize strategija, tj. jesu li uske i specifične ili šire i opće, pitanje svjesnosti, ciljne usmjerenosti, preklapanje nazivlja poput autonomije, samoregulacije i samoupravljanja i sl.) potvrđuje zanimljivo istraživanje koje je proveo Cohen (2007) čiji su sudionici (N = 19) bili upravo vodeći svjetski stručnjaci toga područja.

i Corno, 2005; Cohen, 2007). Samoregulacija je prema Dörnyei (2005) dinamičniji konstrukt u usporedbi sa strategijama učenja (vidi potpoglavlje 1.2.). Drugim riječima, višedimenzionalnim se konceptom samoregulacije mogu objasniti procesi koji se nalaze u pozadini strategijske proaktivnosti učenika (Dörnyei, 2005). Na taj se način težište istraživanja s ishoda odnosno strategija, preusmjerava na proces odnosno samoregulaciju. Uporaba strategija učenja pritom je samo jedan od integriranih i međusobno povezanih mikroprocesa unutar koncepta samoregulacije, dok neke od ostalih brojnih komponenti čine postavljanje cilja, strategijsko planiranje, nadgledanje i metakognicija, učinkovito upravljanje vremenom, samomotivacija, vrjednovanje i samorefleksija, primanje i obrada povratne informacije i dr. (cf. Dörnyei, 2005). U skladu s tim, Boekaerts i Corno (2005), među ostalim, ističu da samoregulirani učenici, tj. oni koji upravljaju vlastitim učenjem, prema potrebi prilagođavaju vlastite misli, osjećaje i postupke kako bi utjecali na vlastito učenje i motivaciju. Stoga bi učenike trebalo osposobiti za pokretanje urođenih samoregulacijskih procesa koji će im omogućiti pronaći i primijeniti personalizirane strategijske mehanizme učenja od kojih bi imali znatno više koristi za razliku od poučavanja određenog skupa strategija (Tseng, Dörnyei i Schmitt, 2006). Samoregulacija, dakle, kao širi pojam može obuhvatiti kako kognitivno tako i afektivno područje strategijskog učenja za razliku od kognitivnih modela (Cohen, 2007; Oxford, 2011). Oxford i Schramm (2007; Oxford, 2011) stoga naglašavaju važnost i društveno-kulturne komponente koja uz aktivnu ulogu pojedinca ističe i ulogu društvenih čimbenika te drugih ljudi u ovladavanju jezikom (cf. Bandura, 1999; Vygotsky, 1978, 1979 u Oxford i Schramm, 2007) te pozivaju na sinergiju psihološkog (kognitivnog) i društveno-kulturnog pristupa u istraživanju učinkovite uporabe strategija učenja odnosno samoregulacije.

Dok Tseng, Dörnyei i Schmitt (2006) primjenjuju samoregulacijski pristup pri istraživanju učenja vokabulara ukazujući na valjanost konstrukta u području ovladavanja inim jezikom, R. Oxford (2011) na temelju istraživanja samoreguliranih učenika predlaže *Strategijski samoregulacijski model ovladavanja jezikom* (engl. *Strategic Self-Regulation Model of Language Learning*). U okviru toga modela nalaze se strategije koje ujedno predstavljaju tri glavne dimenzije učenja jezika koje su u međusobnoj interakciji: kognitivnu, afektivnu i sociokulturno-interaktivnu. (1) *Kognitivne* strategije pomažu učeniku izgraditi, transformirati i primijeniti znanje stranog jezika (npr. aktiviranje znanja potrebnog za jezični zadatak, korištenje osjetila za razumijevanje i dosjećanje, zaključivanje). (2) *Afektivne strategije* omogućuju učeniku stvaranje pozitivnih emocija i stavova te kako ostati motiviran (npr. aktiviranje pozitivnih emocija, vjerovanja i stavova, stvaranje i zadržavanje motivacije).

(3) *Sociokulturno-interaktivne* strategije pomažu učeniku pri komunikaciji, sociokulturnim kontekstima i identitetu (npr. interakcija s ciljem učenja i komuniciranja, svladavanje „rupa“ u znanju pri komunikaciji). Pritom Oxford (2011) ističe važnost osnovnih mentalnih procesa ili mehanizama koje naziva *metastrategijama* (npr. planiranje, organiziranje, nadgledanje, vrjednovanje) koje imaju izvršnu funkciju jer učeniku pomažu kontrolirati i upravljati uporabom strategija u pojedinim dimenzijama. Prema navedenoj autorici, dakle, tri su tipa metastrategija: (1) *metakognitivne* koje pomažu učeniku kontrolirati uporabu kognitivnih strategija, (2) *metaafektivne* pospješuju kontrolu uporabe afektivnih strategija i (3) *metasociokulturno-interaktivne* koje omogućuju učeniku kontrolirati uporabu sociokulturno-interaktivnih strategija. U pozadini se metastrategija, prema toj autorici, nalazi šest vrsta metaznanja, tj. (1) *znanje o sebi* koje se odnosi na stilove učenja, ciljeve, jače i slabije strane učenika pri čemu je težište na pojedincu, (2) *znanje o grupi ili kulturi* koje se odnosi na norme i očekivanja vlastite grupe/kulture ili grupe/kulture ciljnoga jezika u koju učenik želi ući pri čemu je težište na kolektivu, (3) *znanje o zadatku* uključuje poznavanje osobina i zahtjeva neposrednog jezičnog zadatka, (4) *znanje o cjelokupnom procesu učenja* obuhvaća osobine i zahtjeve dugoročnog procesa učenja jezika, što je često nužno za one učenike koji žele postići visoku razinu komunikacijske jezične kompetencije i koji su orijentirani prema budućnosti, (5) *strategijsko znanje* odnosi se na znanje o dostupnim strategijama učenja i metastrategijama te načinima njihova funkcioniranja i (6) *kondicionalno znanje* ili *znanje o uvjetima* koje uključuje znanje o tome kada, zašto i gdje primijeniti određenu strategiju učenja (za posljednje usp. Vizek Vidović *et al.*, 2003). Oxford (2011), dakle, proširuje koncept metakognitivnog znanja (*cf.* Wenden, 1991) te naglašava da koncept metastrategija odražava višedimenzionalnu stvarnost učenika inog jezika, što prethodne podjele s isključivo metakognitivnim strategijama nisu uspijevale činiti. Potvrdu za uključivanje više metakategorija strategija autorica pronalazi, primjerice, u Alexander, Graham i Harris (1998 u Oxford, 2011) koji tvrde da samoregulacija ne obuhvaća samo upravljanje učenika vlastitom kognicijom već i afektivnih stanja te društvenog okružja u kojem se odvija komunikacija. Oxford uvodi pojam *metastrategijske regulacije* kojim označava uporabu bilo kojih metastrategija učenika u svrhu samoreguliranog učenja. Osim (devetnaest) strategija/metastrategija koje autorica smatra širima i općenitijima, model prema R. Oxford (2011) uključuje i brojne taktike koje se definiraju kao specifične primjene strategija ili metastrategija u stvarnim situacijama za određenu svrhu. Na taj se način, s jedne strane, prema toj autorici, pomaže razjasniti konceptualna razlika između dvaju pojmova koja je nedostajala u nekim prijašnjim modelima strategija, s druge strane, uključivanje taktika koje

se u svrhu bolje učinkovitosti često međusobno povezuju, tj. ulaze u lančane odnose ili koordinirane nizove, omogućuje veću fleksibilnost i prilagodljivost navedenoga modela.

Pored opisanih istraživanja koja se pretežito temelje na rješavanju problema podjele, značajno mjesto u unaprjeđenju teorije zauzimaju i istraživanja specijaliziranih strategija učenja koja, pored strategija koje se odnose na pojedine jezične djelatnosti,⁴⁹ u hrvatskom kontekstu, primjerice, uključuju strategije učenja vokabulara (*cf.* Pavičić, 1999a; Pavičić, 1999b; Pavičić, 2003a; Pavičić 2003b; Bagarić i Pavičić, 2007; Pavičić Takač, 2008) ili pak strategije učenja gramatike (*cf.* Božinović, 2012) u ovladavanju raznih stranih jezika poput engleskog, njemačkog ili španjolskog kao i istraživanja kojima se pokušava utvrditi povezanost strategija učenja s drugim varijablama, osobito motivacijom (*cf.* Mihaljević Djigunović, 1999a, 2000, 2000/2001, 2001) koja će biti spomenuta u sljedećim (pot)poglavljima.

4.4. ISTRAŽIVANJA STRATEGIJA UČENJA I OSTALIH ČIMBENIKA

Istraživanja pokazuju da na uporabu strategija učenja utječu razni čimbenici kao što su očekivanja nastavnika (*cf.* Oxford, 1990), opći (kognitivni) stil učenja (Ehrman i Oxford, 1990) te učenikova dob (Green i Oxford, 1995; Oxford i Ehrman, 1995; Dörnyei, 1995; Kaylani, 1996; Lan i Oxford, 2003). Istraživanja ukazuju i na moguću spolnu uvjetovanost strategija učenja (Oxford i Nyikos, 1989; Ehrman i Oxford, 1989; Green i Oxford, 1995; Dreyer i Oxford, 1996; Kaylani, 1996; Lan i Oxford, 2003; Yılmaz, 2010; Božinović i Sindik, 2011; Alhaisoni, 2012; Salahshour *et al.*, 2013) pri čemu ženski spol obično karakterizira češća uporaba ukupnih ili pojedinih tipova strategija. Nacionalnost, etnička pripadnost, odnosno specifična kulturna pozadina ili okruženje u kojem se jezik uči također mogu utjecati na odabir strategija (Politzer i McGroarty, 1985; Oxford i Nyikos, 1989; Oxford, 1996; Levine, Reves i Leaver, 1996; Bedell i Oxford, 1996; Kaylani, 1996; Griffiths, 2003a) kao i kontekst učenja te način poučavanja odnosno nastavnik (LoCastro, 1994; Green i Oxford, 1995; Levine, Reves i Leaver, 1996; Okada, Oxford i Abo, 1996; Markočić, 1999; Purdie i Oliver, 1999; Lan i Oxford, 2003). Istraživanja pokazuju da se i dužina boravka na govornom području stranoga jezika također može odraziti na uporabu strategija učenja (*cf.* Purdie i

⁴⁹ Za podjelu vidi, na primjer, Cohen i Dörnyei (2002). Za recentniji pregled istraživanja vidi, primjerice, Cohen i Macaro (2007).

Oliver, 1999) kao i osobine ličnosti (Ehrman i Oxford, 1990; Wakamoto, 2000; Brown, Robson i Rosenkjar, 2001), osobna vjerovanja učenika (Victori i Lockhart, 1995; Wenden, 1987b, 1991), samodjelotvornost (Yang, 1999; Magogwe i Oliver, 2007), pretpostavke učenika o učenju jezika (Bialystok, 1981), stupanj svjesnosti (O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Nyikos, 1996; Yang, 1996; Lee i Oxford, 2008), zanimanje (Ehrman i Oxford, 1989) i jezik cilj (Okada, Oxford i Abo, 1996; Schmidt i Watanabe, 2001; Bagarić i Pavičić, 2007) uz uvažavanje određenih kontekstualnih čimbenika. Cohen (1998) ističe da na odabir strategija utječe i priroda jezičnog zadatka (*cf.* Hsiao i Oxford, 2002; Macaro, 2006), jezična nadarenost, prethodno iskustvo u učenju stranih jezika te postojeća i željena razina komunikacijske jezične kompetencije, odnosno cilj učenja (*cf.* Chamot, 2005). Macaro (2006) naglašava da strategije mogu odražavati zahtjeve nastavnika ili, pak, ciljeve učenika pri čemu je moguće i da učenici nemaju jasno izražene krajnje ciljeve, no svakako je zadatak istraživača ili teoretičara spoznati ih. Prema Cohenu (1998) povezanost između strategija i stilova učenja i drugih individualnih razlika među učenicima nije samo korisna već potrebna. Pritom ističe da podatke o učenikovim varijablama, podatke o kontekstu učenja i varijablama koje se odnose na nastavnike treba uspoređivati sa strategijama učenja, odnosno analizirati njihovu interakciju.

Pored brojnih čimbenika koji mogu utjecati na uporabu strategija učenja, osobito se značajnim pokazuje utjecaj komunikacijske jezične kompetencije i motivacije o čemu će biti riječi u sljedećem poglavlju.

5. ISTRAŽIVANJA ODNOSA STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJE I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE

5.1. ODNOS MOTIVACIJE I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE

Općepoznata je činjenica da je uspješan učenik ujedno i motiviran učenik (Ushioda, 2008), odnosno da je motivacija pored jezične nadarenosti najbolji prediktor uspjeha u stranom jeziku (npr. Gardner, 1985a; 2010; Skehan, 1989; Oxford i Shearin, 1996; Dörnyei, 2001a, 2005; Mihaljević Djigunović, 1998, 2006). I unatoč tomu što danas nitko ne bi posumnjao u postojanje pozitivne veze između motivacije i komunikacijske jezične kompetencije, odnos dviju varijabla još uvijek nije u potpunosti razjašnjen. Razlozi za to mogu se zasigurno pronaći u slaboj eksplikativnoj snazi kvantitativnih istraživanja koja se temelje na korelacijskim matricama, nedostatnom broju longitudinalnih istraživanja kao i kvalitativnih, no nedvojbeno i u samom predmetu istraživanja, tj. ljudskom biću čiju složenost vjerojatno nijedna metoda istraživanja ne može potpuno vjerodostojno prikazati.

Iz današnje perspektive moglo bi se reći da je tzv. opći cilj istraživanja vrlo često bio utvrditi motivacijsku snagu pojedinih tipova motivacije koji se povezuju s uspjehom učenika, odnosno razviti linearne modele široke primjenjivosti koji će moći predvidjeti koji će tipovi motivacije dovesti do kojih vrsta ponašanja u kojim kontekstima te prema tomu ukazati na moguće pedagoške intervencije potrebne za mijenjanje nepovoljnih motivacijskih obrazaca kako bi se pospješile aktivnosti učenja kao i ishodi (Ushioda, 2009). I dok su različiti konteksti učenja, primjerice drugi i strani jezik, polučili relativno različite rezultate s obzirom na snagu pojedinih tipova motivacije (cf. Gardner, 1985a; Dörnyei, 1990; Mihaljević 1992; Schmidt, Boraie i Kassabgy, 1996; Mihaljević Djigunović, 1996, 1998; Brown, Robson i Rosenkjar, 2001, Schmidt i Watanabe, 2001 i dr.), ono što je ipak ostalo na određeni način nerazjašnjeno jest pitanje je li motivacija uzrok ili posljedica učenja. Sukladno tomu naponi su istraživača, među ostalim, bili usmjereni na razvoj i primjenu naprednijih statističkih postupaka koji bi mogli rasvijetliti taj fenomen u većoj mjeri nego što su to omogućavale korelacijske analize. Tako je, primjerice, metodom kauzalnoga modeliranja nekolicine čimbenika individualnih razlika, među ostalim, utvrđeno da stavovi prema jeziku (integrativnost i stavovi prema kontekstu učenja) uzrokuju motivaciju koja, pak, ne uzrokuje samo strategije učenja nego i samopouzdanje te uspjeh, odnosno komunikacijsku jezičnu kompetenciju (cf. Gardner, Tremblay i Masgoret, 1997) ili, pak, da stavovi prema jeziku

utječu na razne motivacijske čimbenike poput samodjelotvornosti, vrijednosti i istaknutosti cilja koji, pak, dovode do većeg motiviranog ponašanja te većega uspjeha (cf. Tremblay i Gardner, 1995). Iako i sam Gardner (npr. 1988) ističe da se uzročnost, kada je riječ o varijablama individualnih razlika, teško može jednoznačno dokazati bez obzira na primijenjeni statistički postupak⁵⁰ ili metodu istraživanja, čak i kada je riječ o eksperimentalnoj (npr. Gardner, Lalonde i Moorcroft, 1985),⁵¹ potraga za uzročno-posljedičnim vezama sukladno psihološkoj tradiciji i dalje prevladava u istraživanjima motivacije za učenje inog jezika (Dörnyei i Ushioda, 2011). Dörnyei i Ushioda (2011: 76) se, k tomu, sukladno najrecentnijim dinamičnim pristupima u konceptualizaciji motivacije, oštro protive linearnim modelima budući da su zbog maloga broja ključnih varijabli koje mogu objasniti značajan udio varijance u motiviranom ponašanju ili ishodu učenja neminovno redukcionistički jer “pružaju tek selektivni djelomični opis motivacije i nisu u stanju prikazati njezinu složenu realnost”, zanemarujući pritom i dinamičan interaktivan odnos motivacije i konteksta.

Iako je, dakle, vrlo teško odgovoriti na pitanje je li motivacija uzrok ili posljedica učenja, s obzirom na to da je proces ovladavanja inim jezikom dugotrajan i složen, najvjerojatnije se tijekom njega razvije obosmjerni utjecaj (cf. Saville-Troike, 2006; Ellis, 2008; Medved Krajnović, 2010). Sukladno tomu Ellis (2008: 686) ukazuje da visoka razina motivacije potiče učenje, no istodobno percipirani uspjeh u ostvarivanju inojezičnih ciljeva može pomoći održati postojeću motivaciju i čak stvoriti nove tipove. Zato je poželjno učenicima omogućiti doživjeti uspjeh, osobito u ranim etapama učenja (Lightbown i Spada, 1999). Opće je prihvaćeno mišljenje danas i da se motivacija i učenje nalaze u cikličkom odnosu pri čemu on može biti pozitivan (visoka motivacija → visoko postignuće → visoka motivacija) ili negativan (slaba motivacija → slabo postignuće → slaba motivacija) (Dörnyei i Ushioda, 2011). Osim toga, odnos je motivacije i uspjeha ili komunikacijske jezične kompetencije neizravan jer motivacija prethodi djelovanju prije nego postignuću (Dörnyei i Ushioda, 2011) na što ukazuju i neki raniji modeli (npr. Tremblay i Gardner, 1995), a pozitivni će stavovi i visoka motivacija pritom pojedincu pružiti poticaj prihvatiti se svih vrsta aktivnosti koje će pridonijeti uspjehu učenja jezika (Gardner, 2010). Drugim riječima, motivacija je koncept koji objašnjava zašto se ljudi ponašaju na određeni način prije nego

⁵⁰ Temeljni su podatci, naime, korelacijske naravi neovisno o primijenjenom statističkom postupku (Gardner, 1988).

⁵¹ Gardner (2010: 219) u tom smislu ističe da je kod čimbenika individualnih razlika pitanje smjera, tj. što je uzrok a što posljedica “u očima promatrača.”

koliko će uspješno biti njihovo ponašanje (Dörnyei, 2001a; Csizér i Dörnyei, 2005). Motiviran će pojedinac, ističu Dörnyei i Ushioda (2011), doduše, uložiti više truda i više ustrajati u svom ponašanju usmjerenom na izvršenje zadatka što može dovesti do većeg uspjeha, no taj je odnos neizravan jer na uspjeh utječu i brojne druge varijable, najviše sposobnost učenika, prilike za učenje i kvaliteta poučavanja jezičnih zadataka. Tomu bismo dodali i uporabu strategija učenja.

5.2. ODNOS STRATEGIJA UČENJA I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE

Još su rana istraživanja strategija učenja (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman *et al.*, 1978) ukazala na povezanost uporabe strategija učenja i uspjeha, odnosno komunikacijske jezične kompetencije. Kasnija su istraživanja potvrdila povezanost tih varijabla i otvorila brojna nova pitanja u smislu uključivanja dodatnih varijabli koje mogu utjecati na odabir (određenih tipova) strategija učenja. Bialystok (1981), primjerice, utvrđuje da su strategije funkcionalnog vježbanja u najvećoj mjeri povezane s uspjehom, neovisno o jezičnom zadatku. Politzer i McGroarty (1985) zaključuju da vjerojatno ne postoji univerzalno uspješna strategija učenja jer, ovisno o razini jezične i komunikacijske kompetencije, jedna te ista strategija za neke učenike može biti učinkovita za druge, pak, ne te ističu važnost uvrštavanja cilja učenja jezika u istraživanja jer će za stjecanje komunikacijske kompetencije zasigurno biti potrebne drugačije strategije nego za stjecanje jezične kompetencije (*cf.* Oxford, 1990). O'Malley i Chamot (1990) na temelju brojnih vlastitih istraživanja sa suradnicima naglašavaju da svi učenici neovisno o uspjehu, odnosno razini komunikacijske jezične kompetencije, koriste strategije učenja pri čemu je utvrđeno i da ih uspješniji učenici češće rabe te da raspolažu širim rasponom strategija učenja u odnosu na manje uspješne učenike. Navedeni autori naglašavaju i utjecaj vrste jezičnog zadatka, odnosno metodičkog pristupa na odabir strategija. Drugim riječima, ako se težište pristupa poučavanju svodi na svega nekoliko tipova jezičnih zadataka, učenik će posezati za odgovarajućim strategijama koje će mu omogućiti svladavanje istih, a istodobno zbog nedovoljne izloženosti raznolikijim tipovima zadataka vjerojatno neće posezati za dodatnim ili drugačijim strategijama učenja. Istražujući uspješne i neuspješne učenike jezika Abraham i Vann (1987) i Vann i Abraham (1990) utvrđuju da su i neuspješni učenici aktivni u kvantitativnom smislu uporabe strategija, no da im vjerojatno

nedostaju metakognitivne vještine koje bi im omogućile uporabu primjerenih strategija u radu na određenom jezičnom zadatku.

Oxford i Nyikos (1989) potvrđuju povezanost samoprocjene vlastite kompetencije studenata s češćom uporabom gotovo svih utvrđenih tipova strategija te ukazuju da kompetencija može biti i uzrok i posljedica uporabe strategija (cf. Gardner i MacIntyre, 1993) pri čemu ističu usku povezanost tih varijabla s motivacijom i jezičnim samopouzdanjem (cf. Gardner, Tremblay i Masgoret, 1997). Pozitivnu povezanost komunikacijske jezične kompetencije i uporabe strategija učenja k tome potvrđuju i nalazi istraživanja provedenih diljem svijeta, primjerice Oxford i Crookall (1989), Oxford i Burry-Stock (1995), Ehrman i Oxford (1995), Oxford i Ehrman (1995), Bedell i Oxford (1996), Dreyer i Oxford (1996), Kaylani (1996), Mihaljević Djigunović (1999b), Bruen (2001), Hsiao i Oxford (2002), Ančić (2003), Lan i Oxford (2003), Griffiths (2003a, 2003b), Magogwe i Oliver (2007), Wu (2008), Lee i Oxford (2008), Yılmaz (2010), Wong i Nunan (2011), Gerami i Baighlou (2011), Alhaisoni (2012), Salahshour *et al.* (2013) i dr.

Unatoč tomu što u literaturi, dakle, postoji konsenzus glede značajne povezanosti strategija učenja i komunikacijske jezične kompetencije, pitanje smjera još je uvijek ostalo neodgovoreno, tj. dovodi li uporaba širokog raspona strategija učenja do veće komunikacijske jezične kompetencije ili visoka razina komunikacijske jezične kompetencije omogućava primjenu šireg raspona strategija. Skehan (1989) smatra da je zapravo riječ o recipročnom odnosu. Green i Oxford (1995), slično, odnos komunikacijske jezične kompetencije i uporabe strategija učenja vide kao uspinjuću spiralu što Griffiths (2003a, 2003b) opisuje i kao tzv. učinak tornada pri čemu uporaba 'aktivnih' strategija pridonosi razvoju kompetencije, a viša razina kompetencije vjerojatno utječe na učenikov odabir tih strategija.

Da taj odnos nije u potpunosti linearan (cf. Dörnyei, 2005; McDonough, 1999 u Ellis, 2008), odnosno da se višom razinom komunikacijske jezične kompetencije ne povećava nužno i uporaba strategija, pokazuje istraživanje Hong-Nam i Leavell (2006). Nalazi, naime, ukazuju da odnos tih varijabla može biti i kurvilinearan, analizira li se uporaba strategija učenika, u ovom slučaju odraslih, sukladno različitim razinama komunikacijske jezične kompetencije, tj. početnoj, srednjoj ili naprednoj, utvrđenoj bilo testom jezičnoga znanja ili samoprocjenom učenika. Utvrđeno je, dakle, da učenici srednjeg stupnja češće posežu za ukupnim strategijama učenja u odnosu na početnike ili napredne, što Hong-Nam i Leavell (2006) povezuju s mogućom većom internaliziranošću primjene strategija naprednih učenika koja je za njih vjerojatno postala automatizirani proces. Do sličnih zaključaka dolaze i Gardner, Tremblay i Masgoret (1997) utvrdivši negativan smjer između strategija učenja i

uspjeha. Autori, naime, smatraju da uspješniji učenici vjerojatno rabe manji broj učinkovitih strategija, dok manje uspješni vjerojatno primjenjuju širi raspon strategija. Na sličnu mogućnost kod iskusnih visokoobrazovanih odraslih učenika jezika ukazuju i Ehrman i Oxford (1995) u istraživanju u kojem je utvrđena (pozitivna) korelacija samo jednog tipa strategija s uspjehom, onih kognitivnih. Prema tim autoricama više uspješni učenici namjerno, sustavno odabiru i kombiniraju strategije sukladno jezičnom zadatku i preferiranom stilu učenja.

Što se tiče uporabe pojedinih tipova strategija, Green i Oxford (1995) utvrđuju da uspješni učenici znatno češće posežu za kompenzacijskim strategijama (Bremner, 1998; Bruen, 2001), kognitivnim (Kaylani, 1996; Bremner, 1998; Bruen, 2001; Ančić, 2003; Wu, 2008), metakognitivnim (Kaylani, 1996; Bruen, 2001; Ančić, 2003; Takeuchi, 2003; Wu, 2008; Gerami i Baighlou, 2011; Salahshour *et al.*, 2013) i društvenim (Bruen, 2001; Hong-Nam i Leavell, 2006; Salahshour *et al.*, 2013) čije je zajedničko obilježje aktivna uporaba jezika cilja, i to ne samo u formalnom kontekstu učenja. Mogući razlog za češću primjenu tih strategija, a posebice metakognitivnih i društvenih, mogao bi biti što viša razina komunikacijske jezične kompetencije uspješnim učenicima pruža veće samopouzdanje koje im omogućuje veću interakciju s drugima uvježbavanjem vlastita jezičnoga znanja u svrhu pospješivanja komunikacijskih vještina (Hong-Nam i Leavell, 2006). Slično, Griffiths (2003b) utvrđuje da uspješniji učenici češće rabe interaktivnije te sofisticiranije strategije (npr. manipulaciju sadržaja) u odnosu na manje uspješne učenike ukazujući kako na kvantitativne tako i kvalitativne razlike u uporabi strategija. Uspješniji učenici ujedno znatno rjeđe posežu za strategijama upravljanja vlastitim osjećajima (Brown, Robson i Rosenkjar, 2001; Bruen, 2001) ili strategijama pamćenja (Bremner, 1998; Griffiths, 2003b). Deskriptivno istraživanje biografija uspješnih učenika stranoga jezika koje je proveo Takeuchi (2003) potvrđuje nalaz da bi uporaba nekih strategija mogla biti karakteristična za određeni stupanj učenja, odnosno razinu komunikacijske jezične kompetencije, tj. da će se njezinim porastom određene strategije napuštati, a druge prihvaćati (*cf.* Magogwe i Oliver, 2007). Do zanimljivih nalaza dolaze i Wong i Nunan (2011), slično kao i Pickard (1996), da su više uspješni učenici znatno autonomniji i aktivniji u učenju što se vidi u njihovoj znatno češćoj uporabi strategija komunikacijskog usmjerenja u izvannastavnom kontekstu, dok manje uspješne učenike karakterizira uporaba strategija s većim naglaskom na ovisnosti o autoritetu, tj. nastavniku i udžbeniku. Drugim riječima, nesamostalnost manje uspješnih učenika te nedostatak inicijative za učenjem jezika u izvanškolskom kontekstu pojačava dojam da su ti učenici skloni pasivnosti (Wong i Nunan, 2011). Iz tog razloga navedeni autori ističu važnost osvješćivanja i

poučavanja strategija učenja koje bi mogle pridonijeti nužnoj promjeni stava manje uspješnih učenika s ciljem preuzimanja veće kontrole nad vlastitim procesom učenja i viđenja stranog jezika više kao sredstva komunikacije, a manje kao skupa sadržaja koji treba upamtiti. Zanimljive nalaze donosi i istraživanje J. Bruen (2001) u kojem je autorica triangulacijom metoda, upitnikom i intervjuom potvrdila spoznaje o značajnim razlikama među više i manje uspješnim studentima (s obzirom na usmenu jezičnu produkciju) u učestalosti uporabe strategija učenja, u ovom slučaju njemačkog kao stranog jezika, te je utvrdila deset „uspješnih“ pojedinačnih strategija (od kojih su četiri metakognitivne, dvije kognitivne, dvije strategije pamćenja, jedna društvena i jedna afektivna) koje studenti više razine komunikacijske jezične kompetencije znatno češće rabe. Intervju je, nadalje, omogućio uvid u brojne druge kvalitativne nalaze, primjerice da manje uspješni učenici, među ostalim, za razliku od više uspješnih učenika gotovo uopće ne postavljaju ciljeve učenja, bilo kratkoročne ili dugoročne koji su iznimno bitni za porast motivacije (*cf.* Dörnyei, 2001b) i ne razmišljaju o svojoj željenoj razini komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom jeziku. Zatim, manje se uspješni učenici ne izlažu dodatnim medijima ili sadržajima u izvannastavnom kontekstu pri čemu neki od njih ističu da vjerojatno ne bi bili uspješni u tome, ne pokušavaju uočiti vlastite pogreške i iz njih učiti te ne provjeravaju ono što pišu na njemačkom osim ako će se ocjenjivati. Nadalje, nove jezične sadržaje povezuju s prethodno stečenim znanjem samo na leksičkoj razini (ne i gramatičkoj), ne koriste se kontekstualizacijom pri učenju vokabulara, a afektivnu strategiju opuštanja u slučaju straha od jezične uporabe primjenjuju samo pri usmenim ispitima, ne i u raznim razrednim aktivnostima kao što to čine mnogi više uspješni učenici (Bruen, 2001).

Iako odnos dviju vrlo širokih varijabli poput strategija učenja i komunikacijske jezične kompetencije nije nimalo jednostavan, zbog čega neki istraživači predlažu longitudinalni pristup istraživanja učinka manjeg broja strategija na sasvim određene vidove komunikacijske jezične kompetencije u specifičnom kontekstu (npr. Bremner, 1998) te što je pri istraživanju nemoguće izolirati utjecaj i međusobno prožimanje s ostalim važnim karakteristikama učenika, poput motivacije, jezičnoga samopouzdanja, samodjelotvornosti, stilova učenja ili samog konteksta učenja, rezultati prikazanih istraživanja provedenih u najrazličitijim društveno-kulturnim sredinama ipak ukazuju i na brojna zajednička obilježja prema kojima se manje i više uspješni učenici uglavnom engleskoga kao stranoga jezika međusobno razlikuju. Unatoč tomu što istraživanja nisu uspjela dokazati što je uzrok a što posljedica kada je riječ o komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji i uporabi strategija učenja te što se kvantiteta uporabe strategija kao razlikovno obilježje uspješnih i manje uspješnih učenika često dovodi u pitanje,

nalazi brojnih istraživanja iz najrazličitijih dijelova svijeta do danas ne prestaju ukazivati da možda ipak postoji određena mogućnost „da je više načelno i bolje“ (Griffiths, 2003b: 374), makar se radilo o sasvim specifičnim strategijama ili tipovima strategija, odnosno obrascima njihove primjene. Pritom se naravno ne smije isključiti mogući utjecaj ostalih čimbenika na uporabu strategija, prije svega motivacije.

5.3. ODNOS MOTIVACIJE I STRATEGIJA UČENJA

Odnos motivacije i strategija učenja nedovoljno je istražen s obzirom na važnu ulogu obaju čimbenika u procesu ovladavanja inim jezikom. Stoga se u literaturi nerijetko naglašava potreba istraživanja u kojoj mjeri pojedini vidovi motivacije utječu na odabir određenih strategija učenja (npr. Skehan, 1989; Oxford i Nyikos, 1989; Mihaljević Djigunović, 2000/2001, 2001; Ehrman i Oxford, 1995; Dörnyei, 1996; Schmidt, Boraie i Kassabgy, 1996; Cohen, 1998).

Da je riječ o međusobno vrlo povezanim konceptima (Cohen i Dörnyei, 2002; Dörnyei i Skehan, 2003), navode, primjerice i Gardner i MacIntyre (1992) koji ističu da strategije učenja nedvojbeno imaju motivacijsku osnovu, tj. preduvjet za uporabu strategija motiviranost je pojedinca za učenje inog jezika (cf. Dörnyei, 1996). U procesu učenja prema Gardneru i MacIntyreu (1992) motivirani pojedinac razvija strategije s ciljem pospješivanja daljnjeg učenja jezika, odnosno stjecanja viših razina komunikacijske jezične kompetencije. Kako motivacija sadrži i bihevioralnu komponentu u vidu truda (npr. Gardner, 1985a, 1988), često spominjani aktivni pristup učenju uspješnih učenika u smislu odgovarajuće uporabe strategija zaista može biti odraz njihove motivacije za učenjem (Dörnyei, 1996). Sukladno tomu, motivacija određuje stupanj aktivne osobne uključenosti u učenju inog jezika (Oxford i Shearin, 1994, 1996). Motiviran će učenik, naime, naučiti više jer će tražiti jezični unos na jeziku cilju kao i interakciju te će ga aktivno obrađivati pomoću strategija učenja (Schmidt i Watanabe, 2001). Na povezanost motivacije i strategija učenja u procesu učenja ukazuje i Manolopoulou-Sergi (2004). Prema toj autorici motivacija je, naime, uključena u sve tri etape obrade jezičnih informacija, tj. unos, unutarnju obradu i ostvaraj, dakle izravno sudjeluje u prizivanju i uporabi primjerenih strategija učenja u središnjoj etapi procesa učenja, čime su obje varijable uključene u sam prijenos i primjenu znanja. Nadalje, kako su strategije ciljno usmjerene, motivacija je njihov neizostavni dio. Macaro (2006) ističe da motivacijske komponente poput ciljeva, atribucija i samodjelotovitosti utječu na oblikovanje vlastite

metakognitivne teorije učenja učenika, a time i na odabir odgovarajućih strategijskih klastera, što će pak biti osnova za određivanje strategijskih planova.⁵²

Istraživanje Oxford i Nyikos (1989) potvrđuje da motivacija najsnažnije utječe na odabir pojedinih strategija (*cf.* Ehrman i Oxford, 1989), no isto tako i ukupne uporabe strategija u smislu da će visoko motivirani učenici češće posezati za širim rasponom primjerenih strategija učenja. Autorice na primjeru spirale objašnjavaju da uporaba primjerenih strategija dovodi do veće kompetencije čime raste samopouzdanje što pak dovodi do veće motivacije, veća motivacija rezultirat će češćom uporabom strategija što će dovesti do veće kompetencije, samopouzdanja itd. (*cf.* Macaro, 2006). Oxford i Nyikos (1989) pritom naglašavaju složenost utjecaja motivacije na odabir strategija učenja koja je istodobno u interakciji i s drugim varijablama, poput konteksta učenja, statusa nastave (izborna ili obvezna), spola i odabira zanimanja. Istraživanje tih autorica, nadalje, pokazuje da uporaba strategija učenja u velikoj mjeri zrcali određeni pristup poučavanju, u ovom slučaju tradicionalni, s težištem na formalnom učenju pravila što upućuje na instrumentalnu motivaciju učenika, odnosno studenata, koji radije koriste one strategije koje će im omogućiti dobivanje dobre ocjene, nego one koje bi im omogućile razvoj vještina za autentičnu i komunikacijsku uporabu jezika (*cf.* Nyikos i Oxford, 1993).

Primjena određene strategije učenja bit će, nadalje, češća ako učenik ili student bolje poznaje strategiju, smatra je učinkovitom te je ne smatra teškom za uporabu (MacIntyre, 1994; MacIntyre i Noels, 1996). Nalazi istraživanja MacIntyrea i K. Noels (1996) sa studentima koji uče talijanski i španjolski kao strani jezik, k tome, pokazuju da studenti koji su više motivirani ujedno znaju više strategija, smatraju ih lakšima za uporabu te učinkovitijima u odnosu na studente s manjom motivacijom te da se porast motivacije povezuje s češćom primjenom strategija pamćenja, kognitivnih, kompenzacijskih, metakognitivnih i društvenih strategija mjerenih SILL-om. Drugo moguće objašnjenje odnosa strategija učenja i motivacije navedeni autori vide na način da će studenti koji su svjesniji strategija te koji ih smatraju učinkovitijima i imaju manje poteškoća s njihovom uporabom postati više motivirani za učenje stranog jezika. Autori utvrđuju i brojne druge korelacije Gardnerova (1985a) konstrukta motivacije s pojedinim tipovima strategija učenja te ukazuju na važnost integrativnoga motiva koji se povezuje sa spremnošću za uporabom strategija učenja jezika.

⁵² Strategijski planovi imaju znatno šire ciljeve učenja u odnosu na strategije, a pokreću ih i oblikuju upravo motivacijske komponente, tj. atribucije i samodjelotvornost, čime motivaciji pripada posrednička uloga između strategija učenja i strategijskih planova (Macaro, 2006).

Schmidt, Boraie i Kassabgy (1996) opsežnim istraživanjem u Egiptu utvrđuju povezanost motivacije, preferiranih strategija učenja i preferiranog pristupa poučavanju na uzorku odraslih učenika engleskog kao stranog jezika. Tako, primjerice, učenici koji očekuju vlastiti uspjeh kao i instrumentalno motivirani te oni koji su motivirani društvenošću svojim odabirom strategija učenja pokazuju da su aktivni učenici jezika.

Istraživanje koje je provela Kaylani (1996) ukazuje na spolne razlike u motivaciji za učenje engleskog kao stranog jezika te na moguću povezanost motivacije s uporabom strategija učenja u specifičnom kontekstu Jordana. U češćoj se uporabi gotovo svih tipova strategija učenika, prema autoričinu mišljenju, odražava želja za društvenim odobravanjem, odnosno poslušnost učenika kada je riječ o prihvaćanju nastavnikovih savjeta u svezi s učenjem, kao i snažna instrumentalna motivacija koja će im upisom na fakultet uz pomoć engleskog omogućiti veći skok na društvenoj ljestvici, tj. bolju priliku za udaju, dok se integrativna motivacija učenika kao i rjeđa uporaba strategija razmatraju u kontekstu veće želje za pripadanjem međunarodnoj zajednici koja govori engleski te višeg društvenog statusa koji ne implicira poslušnost, već vođenje društva kao i vlastite obitelji. Istraživanje C. Kaylani (1996) time ukazuje na važnost uključivanja društveno-kulturnog konteksta pri tumačenju uporabe strategija i motivacije te njihova mogućeg odnosa.

Brown, Robson i Rosenkjar (2001) slično ukazuju na kontekstualnost uporabe strategija učenja u intenzivnom programu učenja engleskog u Japanu pri čemu potrebne strategije, tzv. strategije preživljavanja (npr. kompenzacijske, strategije organiziranja i vrjednovanja, učenje s drugima) utječu na porast motivacije za učenjem, posebice integrativne kod više uspješnih učenika.

Schmidt i Watanabe (2001) također ukazuju na kompleksnost utjecaja motivacije i strategija učenja, no i preferiranih pedagoških aktivnosti naglašavajući da ne utječu svi vidovi motivacije u jednakoj mjeri na uporabu strategija, pa tako motivacija studenata za učenje različitih stranih jezika na Havajima ima najjači utjecaj na kognitivne i metakognitivne strategije pri čemu se određene komponente motivacije, kao na primjer vrijednost (instrumentalni, integrativni i drugi razlozi za učenje), jačina motivacije (namjera za ulaganjem truda u učenje jezika) i kooperativnost, pokazuju kao najsnažniji prediktori uporabe strategija. Navedeno je istraživanje zanimljivo i zbog toga što je jedno od malobrojnih istraživanja koje, među ostalim, uspoređuje motivaciju za učenje i uporabu strategija u više stranih jezika paralelno (španjolski, francuski, mandarinski kineski, filipinski, japanski). Iako nalazi toga istraživanja ukazuju na vrlo zanimljive grupne razlike koje u određenoj mjeri odražavaju uvriježene etničke stereotipe, posebice u azijskoj skupini jezika,

autori su oprezni pri tumačenju rezultata jer je za većinu sudionika pojedini strani jezik koji uče ujedno i jezik njihova etničkoga podrijetla.

Komparativno istraživanje koje su provele Okada, Oxford i Abo (1996) potvrđuje povezanost motivacije i uporabe strategija učenja neovisno o stranom jeziku koji se uči, japanskom ili španjolskom. Opća uporaba strategija značajno je povezana s intrinzičnom motivacijom, trudom i željom za jezičnom uporabom u izvannastavnom kontekstu, a metakognitivne strategije vrlo snažno koreliraju s brojnim vidovima motivacije. U oba je jezika porastom motivacije rasla i uporaba kognitivnih te društvenih strategija, dok su u slučaju ostalih tipova strategija zabilježene određene jezične specifičnosti. Svi tipovi motivacije studenata za učenje japanskog jezika, primjerice, bili su znatno viši od motivacije za učenje španjolskog jezika te su sudionici češće koristili strategije širokog raspona, posebno metakognitivne no i kognitivne, društvene i afektivne. Dok navedeno istraživanje s jedne strane pokazuje da priroda ciljnog jezika (ovisno o tome je li teži ili lakši) može utjecati na odabir strategija učenja, odnosno „da se različiti jezici uče različitim strategijama“ (Okada, Oxford i Abo, 1996: 119), ono isto tako ukazuje na druge značajne čimbenike koji su na kompleksne načine povezani s uporabom strategija, primjerice razina i vrsta motivacije, dostupnost kulturne i jezične stimulacije te pristup poučavanju.

Istraživanje C. Bonney *et al.* (2008) ukazuje na različitu prediktivnu snagu integrativne i intrinzične motivacije u uporabi strategija učenja. Dok se intrinzična motivacija pokazala najboljim prediktorom izvankurikularnih strategija (npr. gledanje filmova, čitanje knjiga, pisanje na stranom jeziku i sl.), utvrđeno je da su integrativno motivirani studenti skloniji uporabi šireg raspona društvenih strategija koje će im vjerojatno omogućiti bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom i sposobnost uspješne interakcije s izvornim govornicima. U tom smislu Brown, Robson i Rosenkjar (2001) utvrđuju da su više i srednje uspješni učenici prosječno manje instrumentalno motivirani a više integrativno. Manje uspješni učenici, pak, pokazuju viši stupanj instrumentalne motivacije.

Lan i Oxford (2003) utvrđuju da i kod djece osnovnoškolske dobi motivacija, točnije ljubav prema stranom jeziku, ima najjači utjecaj na uporabu strategija učenja.

Istraživanje koje je proveo Vandergrift (2005) također potvrđuje vezu motivacije i strategija učenja kod adolescenata koji uče francuski kao drugi jezik na način da se veća internaliziranost motivacije dovodi u vezu s češćom uporabom metakognitivnih strategija slušanja.

I istraživanja provedena u hrvatskom obrazovnom kontekstu također ukazuju na povezanost strategija učenja i motivacije za učenje engleskog jezika. Tako Ambrosi-Randić i

Ružić (2010) u istraživanju provedenom na populaciji hrvatskih studenata koji pohađaju kolegije talijanskoga jezika potvrđuju da motiviraniji studenti bolje organiziraju vlastiti rad, aktivniji su tijekom predavanja i aktivnije obrađuju sadržaj učenja u odnosu na manje motivirane studente. Nalazi, osim toga, ukazuju na pozitivnu vezu između anksioznosti, tj. straha od jezika i motivacije te potvrđuju da umjerena razina straha može pozitivno utjecati na učenje, odnosno na odabir učinkovitih strategija učenja.

Mihaljević Djigunović (2000), među ostalim, utvrđuje da su komunikacijske strategije jedine povezane sa svim trima tipovima motivacije za učenje engleskog jezika, tj. afektivnom, integrativnom i uporabno-komunikacijskom. Metakognitivne, pak, koreliraju s afektivnom i uporabno-komunikacijskom motivacijom, dok za primjenu ostalih tipova strategija nije utvrđena značajna korelacija s pojedinim tipovima motivacije. Nalazi, pored toga, pokazuju da i čimbenici poput straha od jezika, slike o sebi ili atribucija uspjeha/neuspjeha mogu utjecati na uporabu strategija (Mihaljević Djigunović, 2000, 2000/2001). Istraživanja navedene autorice, nadalje, pokazuju da povezanost strategija učenja i motivacije slabi porastom dobi učenika te da su afektivna i uporabno-komunikacijska motivacija u svim dobnim skupinama (osnovna škola, srednja škola i fakultet) hrvatskih učenika u najvećoj mjeri povezane s pojedinim tipovima strategija (Mihaljević Djigunović, 2001).

5.4. O ODNOSU STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJE I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE

Unatoč tomu što nalazi pojedinih istraživanja nisu uvijek jednostavno prenosivi na istraživanja provedena u drugim kontekstima učenja što se, primjerice, nerijetko može pripisati i različitom shvaćanju ključnih koncepata pojedinih istraživača, na temelju se navedenih spoznaja ipak može zaključiti da je odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije recipročan, spiralan ili ciklički, no i da je ujedno iznimno složen i dinamičan jer osim što su te varijable u međusobnoj interakciji, na njih pored toga djeluju i brojni drugi čimbenici individualnih razlika te razni kontekstualni čimbenici.

Odnos bi se strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije mogao, k tome, tumačiti i na način da su strategije jedna vrsta medijatora ili posrednika između motivacije i ishoda učenja (Palekčić, 1985; Schiefele i Schreyer, 1994 u Gniostko,

2007) odnosno komunikacijske jezične kompetencije (Gardner i MacIntyre, 1992, 1993⁵³; Dörnyei, 1996; Gardner, 2001; Bonney *et al.*, 2008). Ipak, ciklički odnos koji ističu Dörnyei i Ushioda (2011) ili spiralni odnos na koji ukazuju Oxford i Nyikos (1989) vjerojatno su dovoljno obuhvatni no i dinamični da i strategije učenja, kao dinamični primjeri motiviranog ponašanja, u njemu pronađu svoje mjesto uz značajne motivacijske čimbenike poput samopouzdanja, atribucija, samodjelotvornosti i dr. (cf. Oxford i Nyikos, 1989, Tremblay i Gardner, 1995; Gardner, Tremblay i Masgoret, 1997; Csizér i Dörnyei, 2005 i dr). Dinamičnost je naglašena i u integriranom odnosu u okviru samoreguliranog učenja (cf. Boekaerts i Corno, 2005; Dörnyei, 2005) u kojem motivacija i strategije učenja, uz ostale varijable,⁵⁴ pridonose upravljanju učenjem, a time i boljoj ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Nadalje, dinamičnije viđenje međusobne interakcije strategija učenja, motivacije, komunikacijske jezične kompetencije i konteksta, primjerice, u okviru teorije dinamičnih sustava (cf. Larsen-Freeman i Cameron, 2008; Dörnyei, 2009b, 2010; Medved Krajnović, 2010; Dörnyei i Ushioda, 2011) kao i aktualnih modela komunikacijske jezične kompetencije (cf. Bachman i Palmer, 1996, 2010) dodatno naglašava njihov isprepleteni odnos unutar izrazito žive i kompleksne stvarnosti koja se odvija u umu pojedinca u procesu ovladavanja stranim jezikom.

⁵³ Ti autori pritom razlikuju jezične ishode koji mogu utjecati na uporabu strategija i nejezične (npr. reakcije učenika na iskustvo učenja) koji, pak, utječu na stavove, motivaciju i strah od jezika.

⁵⁴ Pored čimbenika individualnih razlika to, primjerice, mogu biti razni biološki, razvojni ili kontekstualni utjecaji (Boekaerts i Corno, 2005).

6. ISTRAŽIVANJE ODNOSA STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJE I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE

6.1. UVOD

Uvid u dosadašnja istraživanja strategija učenja i motivacije kod nas i u svijetu otkriva da su oba čimbenika snažni pokretači uspjeha ovladavanja inim jezikom. No, odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije nedovoljno je istražen s obzirom na jezičnu specifičnost u formalnom kontekstu ovladavanja inim jezikom. Istraživanja (npr. Okada, Oxford i Abo, 1996) pokazala su da jezici zbog svoje prirode nemaju istu težinu. Usporedivši izvorne govornike engleskog jezika koji uče japanski kao strani jezik (teži) s onima koji uče španjolski jezik (lakši), Okada, Oxford i Abo (1996) ukazuju da se uporaba strategija učenja i intenzitet motivacije mogu razlikovati ovisno o jeziku cilju. Motivacija za učenje japanskog jezika očekivano je bila znatno viša od motivacije za učenje španjolskog jezika te su sudionici češće koristili strategije širokog raspona, posebno metakognitivne. Schmidt i Watanabe (2001) u sveučilišnom kontekstu Havaja također ukazuju na kompleksnost utjecaja motivacije i strategija učenja naglašavajući da ne utječu svi vidovi motivacije u jednakoj mjeri na uporabu strategija te ističu određene razlike ovisno o stranom jeziku koji se uči. Iscrpno longitudinalno istraživanje provedeno u mađarskom obrazovnom kontekstu, pak, ukazuje na utjecaj globalizacije u porastu motivacije za učenje engleskoga jezika te na istoimeni dramatični pad interesa za učenje njemačkog jezika koji je tradicionalno slovio kao regionalni *lingua franca*, a sada, kako izvješćuju Dörnyei, Csizér i Németh (2006), pripada tek skupini ostalih stranih jezika. Iz toga proizlazi da će se i uporaba strategija te razina komunikacijske jezične kompetencije učenika razlikovati ovisno o jeziku cilju.

Istraživanja provedena u Hrvatskoj također su istaknula važnu ulogu jezika cilja. Utvrđeno je, primjerice, da je motivacija za učenje engleskog kao stranog jezika viša od motivacije za učenje njemačkog kao stranog jezika pri čemu je zabilježeno i da motivacija za učenje njemačkog jezika slabi što se duže taj jezik uči (Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007). Kako su strategije učenja primjeri motiviranog ponašanja, može se pretpostaviti da će se učenici njemačkog i u tom pogledu razlikovati od učenika engleskog jezika. Na tu činjenicu ukazali su Bagarić i Pavičić (2007) i Pavičić Takač (2008) u istraživanjima sličnosti i razlika u uporabi strategija učenja vokabulara između učenika engleskog jezika i učenika njemačkog jezika osnovnoškolske dobi. Nalazi navedenih autorica pokazuju da učenici njemačkog znatno češće posežu za strategijama učenja tipičnima za školski kontekst učenja, dok učenici engleskog češće rabe izvanškolske strategije s naglašenom komunikacijskom

komponentom u čemu važnu ulogu ima različit izvannastavni kontekst učenja dvaju jezika. Nadalje, nalazi istraživanja u hrvatskom obrazovnom kontekstu pokazuju da učenici njemačkog jezika ne postižu istu razinu komunikacijske jezične kompetencije kao i učenici engleskog jezika nakon istog broja godina učenja tih stranih jezika, što Bagarić (2007a, 2007b) povezuje s nastavnim i izvannastavnim kontekstom učenja i usvajanja tih jezika (cf. Pavičić Takač i Bagarić, 2011).

Zbog razmjerno maloga broja, poglavito komparativnih, istraživanja koja istodobno ispituju odnos nekoliko čimbenika inidividualnih razlika i komunikacijske jezične kompetencije te zabrinjavajućih odjeka iz prakse o stalnom smanjenju interesa za učenje njemačkog jezika na gotovo svim razinama hrvatskog obrazovnog sustava, odlučili smo istražiti i usporediti odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u dvama stranim jezicima – njemačkom i engleskom. Do spoznaja u vezi s tim glavnim ciljem istraživanja vodili smo se sljedećim istraživačkim pitanjima i pretpostavkama:

1. Kakva je struktura strategija učenja u njemačkom i engleskom jeziku te postoje li razlike u učestalosti uporabe pojedinih tipova strategija učenja njemačkog i engleskog jezika, odnosno ovisi li uporaba strategija o jeziku cilju? Očekujemo da će se struktura strategija učenja te učestalost uporabe pojedinih tipova razlikovati u njemačkom i engleskom jeziku. Pretpostavljamo da će učenici njemačkog kao stranog jezika u odnosu na učenike engleskog kao stranog jezika zbog prirode jezika i manje izloženosti više posezati za strategijama s naglašenom kognitivnom komponentom, a manje za strategijama u kojima je naglašen element komunikacije i izvanškolskog ovladavanja stranim jezikom.
2. Kakva je struktura motivacije za učenje dvaju jezika te postoje li razlike u intenzitetu motivacije za učenje njemačkog i engleskog kao stranog jezika, odnosno ovisi li motivacija za učenje stranog jezika o jeziku cilju? Očekujemo razlike u strukturi i intenzitetu motivacije te, u skladu s nalazima sličnih istraživanja u nas, veću motivaciju za učenje engleskog jezika. Pretpostavljamo da će se dva poduzorka razlikovati ponajprije s obzirom na afektivnu i uporabno-komunikacijsku komponentu motivacije u korist učenika iz engleskog jezika.
3. Mogu li se uočiti razlike u razinama B1/B2 komunikacijske jezične kompetencije učenika u njemačkom i engleskom jeziku, odnosno hoće li ona biti viša/niša ovisno o jeziku cilju? Očekujemo da će se utvrditi razlika u razini komunikacijske jezične kompetencije učenika njemačkog i engleskog jezika. Učenici engleskog jezika mogli bi pokazati višu razinu komunikacijske jezične kompetencije.

4. Mogu li se uočiti razlike u odnosu strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u pojedinome stranom jeziku? S obzirom na različit status njemačkog i engleskog jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu i društvu te na nalaze prethodnih istraživanja u Hrvatskoj i šire, očekujemo razlike u stupnju i načinu povezanosti strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom jeziku. Očekujemo razlike i u stupnju i načinu povezanosti pojedinih tipova strategija i motivacije u dvama stranim jezicima.

Dodatna istraživačka pitanja kojima će se pokušati rasvijetliti rezultati istraživanja su:

5. Mogu li se uočiti razlike u željenoj razini komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom jeziku te u učestalosti uporabe strategija učenja i u intenzitetu motivacije u odnosu na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije u stranome jeziku? Pretpostavljamo da će učenici engleskoga izraziti viši stupanj željene razine komunikacijske jezične kompetencije u odnosu na učenike njemačkoga te da će u oba strana jezika učenici koji žele ovladati stranim jezikom na najvišoj razini ujedno biti više motivirani za učenje te češće posezati za odgovarajućim tipovima strategija učenja u odnosu na učenike koji žele ovladati stranim jezikom na nešto nižim razinama.
6. Mogu li se uočiti razlike u intenzitetu motivacije i učestalosti uporabe strategija učenja u odnosu na razinu komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku, odnosno hoće li se intenzitet motivacije i učestalost uporabe strategija učenja razlikovati u manje i više uspješnih učenika u pojedinom stranom jeziku? Sukladno nalazima prethodnih istraživanja pretpostavljamo da će intenzitet motivacije i uporaba strategija učenja biti viši kod više uspješnih učenika u odnosu na manje uspješne. Očekujemo da će više uspješni učenici, neovisno o stranom jeziku koji uče, češće posezati za metakognitivnim strategijama te kognitivnim strategijama s naglašenim komunikacijskim elementom.
7. Mogu li se uočiti razlike u intenzitetu motivacije, učestalosti uporabe strategija učenja i ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika? Očekujemo da će učenici koji govore još jedan strani jezik biti više motivirani za učenje stranog jezika te da će zbog većeg iskustva u učenju stranih jezika češće posezati za određenim tipovima njima primjerenih strategija učenja.

8. Mogu li se uočiti razlike u intenzitetu motivacije i učestalosti uporabe strategija učenja u odnosu na boravak na njemačkom/engleskom govornom području? Pretpostavljamo da će afektivna motivacija biti viša, a stavovi prema govornicima stranoga jezika pozitivniji kod onih učenika koji su boravili na određenom govornom području, pri čemu su moguće određene razlike ovisno o ciljnom jeziku. Može se očekivati da će učenici koji su boravili na stranom govornom području češće posezati za strategijama učenja, posebice metakognitivnim te kognitivnim strategijama s naglašenim komunikacijskim elementom, za razliku od učenika koji nisu boravili na stranom govornom području. Očekujemo i bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom kod onih učenika koji su neko vrijeme boravili na stranom govornom području, osobito u slučaju njemačkoga.
9. Mogu li se uočiti razlike u odnosu na izvaninstitucionalno ovladavanje stranim jezikom, odnosno razlikuju li se učenici njemačkog i engleskog jezika značajno po učestalosti korištenja pojedinih jezičnih djelatnosti na stranom jeziku? Može li se češća jezična uporaba u izvannastavnom kontekstu dovesti u vezu s većom motivacijom, češćom uporabom strategija učenja i boljom ovladanošću komunikacijskom jezičnom kompetencijom? Pretpostavljamo da će učenici engleskoga jezika zbog povoljnijeg izvannastavnog konteksta učenja, odnosno veće izloženosti, češće slušati, čitati, govoriti i pisati na stranom jeziku za razliku od učenika njemačkog. Očekujemo pozitivnu povezanost jezične uporabe u izvannastavnom kontekstu s glavnim varijablama istraživanja u oboma stranim jezicima.
10. Mogu li se uočiti razlike u njemačkom i engleskom jeziku u odnosu na procjenu važnosti čimbenika koji doprinose ovladavanju stranim jezikom? Očekujemo moguće razlike u dvama stranim jezicima. Pretpostavljamo da će učenici njemačkoga kao jedan od važnijih čimbenika istaknuti vlastito učenje (rad, trud), dok će učenici engleskoga vjerojatno jednim od važnijih čimbenika smatrati utjecaj medija, poput televizije, interneta i slično.

U sljedećim se potpoglavljima detaljno opisuje metodologija istraživanja, prikazuju i interpretiraju rezultati istraživanja te se na kraju razmatraju mogućnosti primjene nalaza istraživanja u teorijskom i praktičnom smislu.

6.2. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovom se potpoglavlju opisuju instrumenti i uzorci upotrijebljeni u istraživanju te postupci prikupljanja i analize podataka.

Iako se triangulacija postavlja pred kvalitativna istraživanja kao jedan od najvažnijih zahtjeva (cf. Medved Krajnović, 2010), u našem je kvantitativnom istraživanju, također, prisutna triangulacija, i to:

- triangulacija podataka, odnosno prikupljanje podataka iz različitih obrazovnih ustanova
- lokacijska triangulacija, odnosno provođenje istraživanja u različitim gradovima regije te
- teorijska triangulacija pri oblikovanju upitnika o motivaciji.

6.2.1. INSTRUMENTI

6.2.1.1. UPITNIK

Upitnik je uobičajeni instrument u istraživanjima strategija učenja i motivacije za učenje stranog jezika. Zbog svoje strukturiranosti najpogodniji je za statističku analizu i ispitivanje odnosa među varijablama. Stoga je upotrijebljen i u ovom istraživanju.

Upitnik koji se najčešće rabi u istraživanjima strategija učenja širom svijeta poznat je pod skraćenicom *SILL*, tj. *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990). Tim se upitnikom mjeri učestalost uporabe šest tipova strategija pomoću skale Likertova tipa čiji raspon seže od 1, *nikada ili gotovo nikada* do 5, *uvijek ili gotovo uvijek*. Postoje dvije inačice *SILL*-a, inačica 5.1 koja je namijenjena izvornim govornicima engleskoga jezika koji uče drugi ili strani jezik te inačica 7.0 za govornike drugih jezika koji uče engleski kao drugi ili strani jezik. U ovom je istraživanju upotrijebljena posljednja inačica upitnika. Tablica 2. prikazuje šest ulaznih tipova strategija, broj čestica pojedinog tipa strategija te poredak čestica u upitniku.

Tablica 2. Ulazne varijable upitnika o strategijama učenja stranih jezika

	Ulazni tipovi strategija	Broj čestica	Čestice
1.	STRATEGIJE PAMĆENJA	9	1.-9.
2.	KOGNITIVNE	14	10.-23.
3.	KOMPENZACIJSKE	6	24.-29.
4.	METAKOGNITIVNE	9	30.-38.
5.	AFEKTIVNE	6	39.-44.
6.	DRUŠTVENE	6	45.-50.
	Ukupno:	50	

S obzirom da ne postoji upitnik o motivaciji za učenje stranih jezika koji bi odgovarao potrebama ovoga istraživanja, bilo je neophodno izraditi ga. Oblikovanju upitnika pristupili smo eklektički,⁵⁵ pri čemu smo se oslanjali na teorijske postavke vodećih istraživača i teoretičara (npr. Gardner, 1985a; Mihaljević, 1991; Clément, Dörnyei i Noels, 1994; Mihaljević Djigunović, 1998; Dörnyei, 2001a; Gardner i Mihaljević Djigunović, 2003). Uz to smo se vodili preporukom M. Uguroglu i Walberga (1986 u Dörnyei, 1990) prema kojoj je bolje mjeriti sve konstrukte umjereno dobro i analizirati njihov odnos s učenjem i motivacijom, nego samo nekoliko konstrukata s višom, ali zanemarivo boljom pouzdanošću. Zato su u novom upitniku dijelom upotrijebljene skale nekih ranije objavljenih upitnika koje su, pak, zbog ograničenog vremena za ispitivanje morale biti skraćene. Dodane su i nove čestice pretežito temeljene na odgovorima iz upitnika koji je proveden na uzorku srednjoškolskih sudionika u okviru znanstveno-istraživačkog projekta „Engleski jezik u Hrvatskoj“ (MZT: 0130514).

U tablici 3. prikazane su ulazne komponente upitnika o motivaciji za učenje, broj pojedinih čestica te poredak čestica u upitniku.

⁵⁵ Dörnyei (2001a) ističe da su za istraživanje motivacije u formalnom kontekstu učenja potrebni opsežni modeli koji pokrivaju širok raspon akademskih i društvenih motiva jer će samo takvi, najvjerojatnije eklektički, konstrukti moći objasniti odnose višedimenzionalnog konstrukta motivacije.

Tablica 3. Ulazne varijable upitnika o motivaciji za učenje stranih jezika

	Ulazne komponente	Broj čestica	Čestice
1.	AFEKTIVNA MOTIVACIJA	7	3., 15., 24., 39., 49., 60., 65.
2.	INTEGRATIVNA MOTIVACIJA	6	1., 4., 16., 25., 35., 43.
3.	UPORABNO-KOMUNIKACIJSKA MOTIVACIJA	13	2., 17., 22., 23., 34., 40., 41., 47., 53., 55., 57., 61., 64.
4.	STAVOVI PREMA GOVORNICIMA STRANOG JEZIKA	3	5., 31., 48.
5.	TRUD	4	9., 12., 19., 27.
6.	ŽELJA ZA UČENJEM STRANOG JEZIKA	3	8., 18., 59.
7.	INTERES ZA STRANE JEZIKE	3	30., 46., 62.
8.	STRAH OD STRANOG JEZIKA	3	6., 14., 51.
9.	RODITELJSKA PODRŠKA	4	7., 13., 36., 63.
10.	NASTAVNIK/NASTAVNE METODE	6	10., 37., 44., 52., 54., 58.
11.	RAZREDNO OZRAČJE	4	20., 26., 42., 56.
12.	NASTAVNI MATERIJALI	3	11., 21., 38.
13.	TEŠKOĆE U UČENJU	6	28., 29., 32., 33., 45., 50.
	Ukupno:	65	

Navedena dva upitnika – upitnik o strategijama učenja stranih jezika i motivaciji za učenje stranih jezika objedinili smo u jedan upitnik koji je, u konačnici, sadržavao tri dijela.

Prvi se dio upitnika odnosi na učestalost uporabe strategije učenja njemačkog/engleskog jezika, a sadrži 50 tvrdnji kojima su sudionici na ljestvici od 1 do 5 izražavali koliko često rabe pojedine strategije učenja (1- *nikada ili gotovo nikada to ne činim*, 2 – *uglavnom to ne činim*, 3 – *ponekad to činim*, 4 – *često to činim* i 5 – *uvijek ili gotovo uvijek to činim*).

Drugi se dio upitnika odnosi na motivaciju za učenje njemačkog/engleskog jezika. U tom su dijelu sudionici, također na ljestvici Likertova tipa (1 – *uopće ne*, 2 – *uglavnom ne*, 3 – *djelomično da*, 4 – *uglavnom da* i 5 – *u potpunosti da*) izražavali stupanj slaganja sa 65 tvrdnji.

Treći se dio odnosi na pitanja kojima su se prikupili opći podatci o sudioniku (dob, spol, škola, ocjena iz stranog jezika na polugodištu, boravak na njemačkom/engleskom govornom području) te neki dodatni podatci, primjerice o željenoj razini komunikacijske jezične kompetencije te o čimbenicima koji, prema mišljenju sudionika, najviše doprinose ovladavanju njemačkim/engleskim jezikom.

Za potrebe ovog istraživanja posebno su izrađene dvije inačice navedenog upitnika – inačica upitnika za njemački jezik (vidi prilog 5.) i inačica upitnika za engleski jezik (vidi prilog 6.). Naime, namjera je bila da sudionici istraživanja, među kojima je veliki broj onih koji uče oba jezika, prilikom davanja odgovora na pitanja u upitniku uvijek imaju jasnu predodžbu o tome o kojem se jeziku radi. Stoga u tvrdnjama nije, primjerice, korišten neodređeni izraz *strani jezik*, već uvijek njemački odnosno engleski. Dvije se inačice upitnika za njemački i engleski jezik razlikuju samo po odgovarajućim elementima kulture i civilizacije sadržanim u pojedinim tvrdnjama. Sve su ostale tvrdnje sadržajno iste.

Na kraju je potrebno napomenuti da smo pilot-istraživanjem ispitali prvu inačicu upitnika o strategijama učenja njemačkog jezika (prilog 1.) / engleskog jezika (prilog 2.) i upitnika o motivaciji za učenje njemačkog (prilog 3.) / engleskog jezika (prilog 4.) zajedno s demografskim pitanjima. U sljedećem se potpoglavlju opisuje postupak i iznose rezultati pilotiranja prve inačice upitnika.

6.2.1.2. PILOTIRANJE UPITNIKA O STRATEGIJAMA UČENJA I MOTIVACIJI ZA UČENJE STRANOG JEZIKA

Svrha pilot-istraživanja prve inačice upitnika bila je provjeriti jasnoću postavljenih pitanja, vrijeme potrebno za ispunjavanje te provesti analizu ukupne pouzdanosti upitnika o strategijama učenja stranog jezika i upitnika o motivaciji za učenje stranog jezika.

Pilot-istraživanje provedeno je u prosincu i siječnju akademske godine 2010./11. na uzorku od 119 sudionika koje su činili studenti prve i druge godine Učiteljskog fakulteta i Filozofskog fakulteta u Osijeku koji njemački i/ili engleski jezik uče kao strani jezik. Navedeni je uzorak sličan ciljnom uzorku srednjoškolskih učenika u dobi i u činjenici da su njemački i/ili engleski učili kao strani jezik. Od 119 studenata u ovom pilot istraživanju 52 je činilo poduzorak za njemački jezik, a njih 67 poduzorak za engleski.

Pilotiranje upitnika provedeno je za vrijeme nastave stranog jezika ili nekog drugog predmeta. Nakon što bi predstavile autoricu ovoga rada, nastavnice bi napustile učionicu. Autorica je potom objasnila sudionicima svrhu istraživanja i način na koji će pravilno ispuniti upitnik. Istaknula je kako je istraživanje anonimno te da rezultati ovise o iskrenosti sudionika i pozornosti kojom ispunjavaju upitnik. Sudionici su zamoljeni da se u slučaju nejasnoća koje im se nametnu tijekom ispunjavanja obrate autorici. Ispunjavanje upitnika o strategijama

učenja i radne inačice upitnika o motivaciji za učenje stranog jezika trajalo je između 25 i 35 minuta.

Statistička analiza obaju upitnika provedena je pomoću programskog paketa *SPSS for Windows 17.0 (Statistical Package for Social Sciences)*. Provedene su zasebne faktorske analize upitnika o strategijama učenja i upitnika o motivaciji na cijelom uzorku sudionika ($N=119$). Budući da se radi o razmjerno malom broju sudionika, a velikom broju ispitivanih varijabla, rezultati faktorske analize istih (vidi prilog 7.) ovdje se neće dalje komentirati. Navest ćemo samo da je koeficijent pouzdanosti dvaju instrumenata bio zadovoljavajuće visok. Cronbachov alfa koeficijent za upitnik o strategijama učenja iznosio je ,905, a za upitnik o motivaciji ,913.

Unatoč visokoj pouzdanosti upitnika o strategijama učenja i upitnika o motivaciji, u njih su unesene određene izmjene i dopune. Na prijedlog je sudionika tvrdnja STRAT27 (*Pri čitanju ne idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.*) iz upitnika o strategijama učenja zbog nejasnoće preoblikovana iz negativne u potvrdnu. Također je zbog osjetnog umora i dekoncentracije pojedinih sudionika, zamijenjen redoslijed pojedinih dijelova upitnika. Primjerice, demografska su pitanja (opći dio upitnika), sukladno preporuci Dörnyei (2007), stavljena na sam kraj upitnika. U općem je dijelu, nadalje, zamijenjen redoslijed nekih pitanja (10. i 11.), a 11. je pitanje iz otvorenog preoblikovano u poluotvoreni oblik pitanja, i to nakon analize odgovora sudionika na to pitanje. Pored toga dodano je pitanje koje se odnosi na učestalost uporabe njemačkog/engleskog izvan škole u svrhu četiriju jezičnih djelatnosti – slušanja, čitanja, govorenja i pisanja (10. pitanje u konačnoj inačici upitnika). I nakon navedenih promjena ukupni je broj čestica u konačnoj inačici upitnika ostao nepromijenjen (50 čestica u dijelu o strategijama učenja i 65 čestica u dijelu o motivaciji).

6.2.2. UZORAK

Glavno je istraživanje provedeno na uzorku srednjoškolskih učenika koji su u tekućoj školskoj godini 2010./11. pristupali ispitu državne mature. U istraživanju su sudjelovali učenici četvrtih razreda iz 12 srednjih škola Slavonije i Baranje. Istraživanje je provedeno u šest osječkih škola (I. gimnazija, II. gimnazija, III. gimnazija, Isusovačka klasična gimnazija s pravom javnosti, Gimnazija „Gaudeamus“, Ekonomska i upravna škola) te u šest škola iz šire okolice (Gimnazija Vukovar, Gimnazija A. G. Matoša Đakovo, Gimnazija Županja, Gimnazija „Matija Mesić“ Slavonski Brod, Ekonomska i trgovačka škola Ivana Domca

Vinkovci, Ekonomsko-birotehnička škola Slavonski Brod). Konačnim je uzorkom obuhvaćeno ukupno 373 sudionika, od toga 141 sudionik čini poduzorak iz njemačkog jezika a 232 poduzorak iz engleskog jezika. U cjelokupnom je uzorku zastupljeniji ženski spol: 256 učenica (68,6 %) i 117 učenika (31,4 %). Prosječna dob sudionika iznosila je 18,04 (SD=0,38) godine. Prosječna dužina učenja stranog jezika iznosila je 9,6 (SD=2,07) godina: njemačkog jezika 9 (SD=2,33) godina, a engleskog 9,9 (SD=1,83). Detaljniji opis uzorka s obzirom na broj sudionika po školama nalazi se u prilogu 8., dok prilog 9. pruža uvid u ostale karakteristike dvaju poduzoraka, primjerice ocjene u razrednom i standardiziranom vrjednovanju, dužinu boravka na govornom području stranoga jezika itd.

6.2.3. POSTUPAK

Glavno je istraživanje provedeno u veljači, ožujku i travnju školske godine 2010./11. Najprije je dogovoren razgovor s ravnateljima škola na kojem su zamoljeni za suradnju te im je predstavljena svrha istraživanja. Potom im je uručen i pisani opis istraživanja, potvrda Filozofskog fakulteta u Osijeku kojom se potvrđuje identitet doktorandice i tema doktorske disertacije, a prema potrebi i primjerci upitnika. Autorica je objasnila da će se prikupljeni podaci koristiti isključivo u svrhe znanstvenog istraživanja te da je diskrecija glede osobnih podataka i ocjena učenika zajamčena. U razgovoru s ravnateljima autorica je vrlo brzo otkrila nešto više o temi svog istraživanja, tj. (de)motivaciji za učenje njemačkog jezika budući da je broj prijavljenih učenika za taj jezik u mnogim školama bio iznenađujuće malen. Zbog slabog interesa za polaganje Njemačkog jezika na državnoj maturi, istraživanjem je morao biti obuhvaćen veći broj škola, što nije bila prvotna zamisao. Čak i nakon svih uložениh napora oko prikupljanja što većeg uzorka iz njemačkog jezika i suradnje s brojnim školama, broj sudionika tog poduzorka znatno je manji od onoga u engleskom jeziku.

U razgovoru s ravnateljima škola potom su dogovoreni termini za provedbu istraživanja. Kako su neke škole međusobno dosta udaljene, u slučaju preklapanja termina istraživanja u nekim su školama upitnike morali provesti autoričini suradnici koji su prethodno dobili detaljne upute o načinu provedbe. Prije same provedbe obavljen je kratak razgovor o istraživanju s razrednikom odnosno nastavnikom koji je za potrebe istraživanja ustupio svoj nastavni sat. Nakon što je razrednik ili nastavnik predstavio autoricu ili njezinog suradnika, napustio bi učionicu. U rijetkim bi slučajevima nastavnik ostao nazočan na satu, a kada bi se to i dogodilo, nikako nije ometao provedbu istraživanja jer bi se u to vrijeme bavio

pedagoškom dokumentacijom. Nakon kratkog predstavljanja istraživanja i isticanja važnosti suradnje i velikog doprinosa sudionika, autorica je dala usmene upute o načinu ispunjavanja upitnika. Ukratko su objašnjeni i pojedini dijelovi upitnika te svrha izjave koju su sudionici trebali popuniti na kraju. Potom je, ovisno o stranom jeziku koji polažu na državnoj maturi, sudionicima uručen odgovarajući upitnik za njemački odnosno engleski jezik. Naglašeno je da zbog naknadnog pridruživanja ocjene iz njemačkog odnosno engleskog jezika s državne mature upitniku isti nije anoniman, no također je istaknuto kako nitko osim autorice neće vidjeti podatke sudionika. Taj je čin zbog navođenja imena i prezimena sudionika, dakle, narušio anonimnost glavnog istraživanja, ali je bio nužan jer je, prema mišljenju Nacionalnog centra za vanjsko vrjednovanje obrazovanja, predstavljao jedini legitiman način uvida u ocjenu učenika iz ispita državne mature. Naglašeno je i da pri statističkoj obradi osobna imena ne igraju nikakvu ulogu što je kod većine sudionika rezultiralo odobravanjem. Iako, dakle, samo istraživanje nije bilo anonimno, osigurana je povjerljivost podataka. Svi su sudionici ispunili upitnike, a vrlo mali broj njih nije potpisao izjavu. Njihovi podatci, kao što je već ranije spomenuto, nisu se koristili u daljnjoj obradi podataka.

Sudionici su zamoljeni da prije ispunjavanja pročitaju upute uz pojedini upitnik te da njihovi odgovori zaista budu iskreni. Prema potrebi autorica je tijekom ispunjavanja pojedinim sudionicima otklonila manje nejasnoće. Ispunjavanje upitnika ni u jednom razredu nije trajalo duže od 40 minuta. Nakon (i tijekom) ispunjavanja upitnika neki su sudionici pokazali veliko zanimanje za sam sadržaj, prije svega za upitnik o strategijama učenja. U naknadnom je razgovoru autorica saznala kako mnogi učenici nikada nisu čuli za taj pojam kao ni za mnoge navedene strategije učenja. Stručne službe pojedinih škola također su pokazale zanimanje za rezultate istraživanja te su zamolile autoricu da ih o njima obavijesti. Potrebno je spomenuti i da su sudionici u gotovo svim školama bili izrazito srdačni i susretljivi unatoč tomu što, prema riječima brojnih ravnatelja, često bivaju zasuti raznim anketama. Nakon prikupljanja ispunjenih upitnika autorica je zahvalila sudionicima na uloženom trudu i suradnji te im poželjela uspjeh na predstojećoj državnoj maturi i upisima na fakultet.

Nakon provedene državne mature na ljetnom i jesenskom ispitnom roku autorica je ponovno kontaktirala ravnatelje škola u vezi s prikupljanjem ocjena sudionika iz stranog jezika. Prikupljanje ocjena sudionika trajalo je od srpnja školske godine 2010./11. do studenog školske godine 2011./12. Prije uvida u rezultate svim su ravnateljima uručene, poslane ili dane na uvid preslike potpisanih izjava sudionika. Neki su ravnatelji autoricu uputili na koordinatora za državnu maturu u svojoj školi, a neki su joj osobno iščitavali

rezultate. Drugi su ravnatelji ili koordinatori, pak, rezultate slali elektroničkom poštom. Nakon toga uslijedilo je pridruživanje (ukupne) ocjene iz stranog jezika s državne mature ispunjenim upitnicima sudionika.

6.3. STATISTIČKA ANALIZA PODATAKA

Nakon prikupljanja svih podataka uslijedila je statistička analiza varijabli obuhvaćenih istraživanjem: komunikacijske jezične kompetencije iskazane ocjenom iz njemačkog odnosno engleskog jezika u standardiziranom vrjednovanju u okviru ispita državne mature, općih podataka sudionika, strategija učenja koje rabe te motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika.

Pritom su korišteni sljedeći statistički postupci: deskriptivna statistika, faktorska analiza, analiza pouzdanosti, korelacijska analiza te jednosmjerna analiza varijance. Deskriptivnom je statistikom utvrđena distribucija rezultata upitnika kako bi se provjerila opravdanost provođenja faktorske analize. Deskriptivnom je statistikom utvrđena i učestalost uporabe strategija učenja te intenzitet motivacije u njemačkom i engleskom jeziku. Faktorskom je analizom utvrđeno koje dimenzije leže u osnovi međusobne povezanosti manifestnih varijabli te koji se postotak varijabiliteta njima može objasniti. Da bi se utvrdila struktura pojedinih dimenzija, proveden je postupak analize glavnih komponenata pri čemu je broj značajnih glavnih komponenata određen kombinacijom Guttman-Kaiserova kriterija, odnosno karakterističnog korijena većega od 1 te Cattellova grafičkog prikaza značajnih komponenata. Kao minimalni koeficijent korelacije pojedinih varijabli s glavnim komponentama, odnosno faktorskog zasićenja, uzeta je vrijednost iznad 0,30. Također su provedene analize pouzdanosti dvaju instrumenata, njihovih skala i subskala kako bi se provjerila njihova unutarnja konzistencija (Cronbachov alfa koeficijent). Korelacijske su analize provedene kako bi se utvrdio međusobni stupanj povezanosti ispitivanih varijabla Pearsonovim koeficijentom korelacije. Analizom varijance ispitano je postoje li razlike između aritmetičkih sredina dvaju poduzoraka sudionika iz njemačkog i engleskog jezika te manje i više uspješnih unutar svakog poduzorka u ispitivanim varijablama. Statistička je analiza rezultata provedena uz pomoć programskog paketa *SPSS for Windows 17.0*.

6.3.1. Razina komunikacijske jezične kompetencije sudionika

6.3.1.1. Deskriptivni pokazatelji razrednog i standardiziranog vrjednovanja

Razina komunikacijske jezične kompetencije sudionika utvrđena je ocjenom iz ispita na državnoj maturi⁵⁶ iz Njemačkog jezika i Engleskog jezika. Navedeni su ispiti standardizirani jezični ispiti⁵⁷ na osnovnoj i višoj, odnosno A2 i B2 razini kojima se vrjednuje slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem te pisanje. U našem je istraživanju upotrijebljena zbirna ocjena triju komponenti ispita. Usporedbe radi, u istraživanju smo za sudionike koji su pristupili državnoj maturi (standardizirano vrjednovanje) prikupili i podatke o ocjeni iz njemačkog, odnosno engleskog jezika na kraju prvog polugodišta (razredno vrjednovanje). Sljedeće tablice donose podatke o uspjehu sudionika na standardiziranom (SV) i razrednom (RV) vrjednovanju.

Tablica 4. Uspjeh sudionika na standardiziranom i razrednom vrjednovanju u njemačkom jeziku

Varijable	Min.	Maks.	Aritmetička sredina (AS)	SD
NJEMAČKI JEZIK				
Ocjena SV	1,00	5,00	3,58	,99
Postotak točne riješenosti SV	22,14	100,00	70,44	17,67
Ocjena RV	1,00	5,00	3,55	1,32

Tablica 5. Uspjeh sudionika na standardiziranom i razrednom vrjednovanju u engleskom jeziku

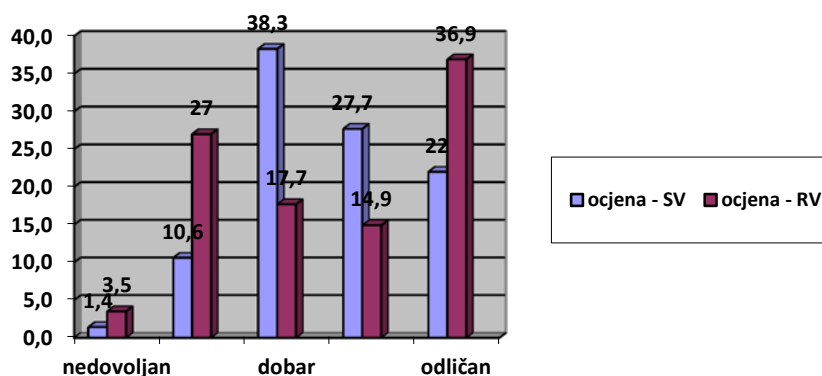
Varijable	Min.	Maks.	Aritmetička sredina (AS)	SD
ENGLESKI JEZIK				
Ocjena SV	2,00	5,00	3,78	,72
Postotak točne riješenosti SV	38,50	96,00	73,01	11,55
Ocjena RV	1,00	5,00	3,63	1,09

⁵⁶ Ispit državne mature provodi javna ustanova, *Nacionalni centar za vanjsko vrjednovanje obrazovanja*, kako bi se osigurala veća objektivnost učeničkih postignuća na nacionalnoj razini. Njegovo bi uvođenje ujedno trebalo predstavljati poticaj učiteljima i nastavnicima za bolje poučavanje u osnovnoj i srednjoj školi, a učenicima za bolje učenje te ukupno podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (www.ncvvo.hr).

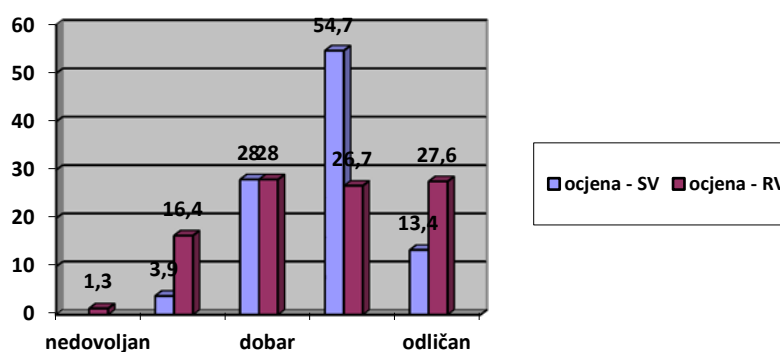
⁵⁷ Ispitni katalog i primjeri ispita dostupni su na www.ncvvo.hr

Iz tablica 4. i 5. razvidno je da su sudionici iz njemačkog jezika, kako u razrednom tako i u standardiziranom vrjednovanju, prosječno postigli vrlo dobar uspjeh, nešto bolji na državnoj maturi (AS=3,58) s prosječnom točnošću riješenosti ispita od 70,44 %. Iz tablica je vidljivo i da su sudionici iz engleskog jezika, također, kako u razrednom tako i u standardiziranom vrjednovanju (AS=3,78), prosječno postigli vrlo dobar uspjeh, nešto uspješniji u odnosu na sudionike iz njemačkog. Njihova je prosječna točnost riješenosti ispita iznosila 73,01 %.

Odnos uspjeha sudionika u njemačkom/engleskom jeziku u standardiziranom i razrednom vrjednovanju prikazuju sljedeće slike.



Slika 5. Ocjena iz njemačkog jezika u standardiziranom i razrednom vrjednovanju



Slika 6. Ocjena iz engleskog jezika u standardiziranom i razrednom vrjednovanju

Oba grafikona zorno predočavaju razlike u zastupljenosti pojedinih ocjena u dvama razdobljima mjerenja, u standardiziranom i razrednom vrjednovanju, od strane dvaju ocjenjivača, nastavnika i obučenih ocjenjivača Nacionalnog centra za vanjsko vrjednovanje obrazovanja. Ocjena s polugodišta pritom je zbirna ocjena učeničkih postignuća, aktivnosti i

ponašanja na nastavi, izvršavanja obveza te dobrim dijelom odražava subjektivnu procjenu učenika od strane nastavnika kao i mogući element motivacije. Ocjena je iz ispita državne mature, pak, objektivnije mjerilo uspjeha⁵⁸ i komunikacijske jezične kompetencije jer vrjednuje samo učenikove jezične sposobnosti, a ne i elemente učenikove osobnosti.

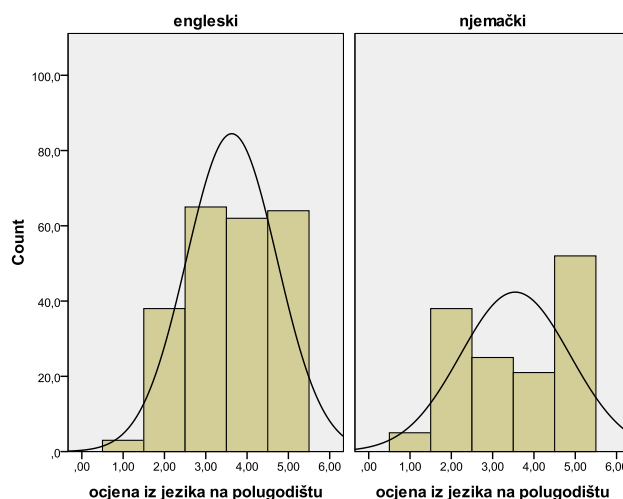
Vidljivo je kako je na polugodištu bilo znatno više nedovoljnih, dovoljnih i odličnih učenika njemačkog jezika, što može biti dijelom povezano upravo s ranije opisanim čimbenikom odnosa nastavnika i učenika. Rezultati standardiziranog vrjednovanja pokazuju, dakle, da je udio odličnih učenika koji je na polugodištu iznosio 36,9 % pao na 22 %, a udio je vrlo dobrih porastao sa 14,9 % na 27,7 % te dobrih sa 17,7 % na 38,3 %. Zabilježen je i manji broj učenika koji su postigli dovoljan ili nedovoljan uspjeh na državnoj maturi te iznosi 10,6 %, odnosno 1,4 %, za razliku od 27 % dovoljnih i 3,5 % nedovoljnih na polugodištu.

Razvidno je i kako je na polugodištu bilo nešto više nedovoljnih, a znatno više dovoljnih i odličnih učenika engleskog jezika. Rezultati državne mature i u tom uzorku pokazuju da je udio odličnih učenika koji je na polugodištu iznosio 27,6 % pao na 13,4 %, a udio je vrlo dobrih porastao sa 26,7 % na 56,7 %. Postotak učenika koji su postigli dobar uspjeh ostao je nepromijenjen i iznosi 28 %. Za razliku od 1,3 % učenika koji su na polugodištu bili ocijenjeni ocjenom nedovoljan, ista ocjena nije zabilježena na ispitu državne mature iz engleskog jezika.

Usporedi li se uspjeh učenika engleskog i njemačkog jezika na kraju prvog polugodišta i iz ispita državne mature, jasno se naziru slična nastojanja. U dijelu više uspješnih učenika broj se odličnih učenika iz stranog jezika na ispitu državne mature gotovo upola smanjuje, dok broj vrlo dobrih raste za isto toliko. U slučaju manje uspješnih učenika koji su postigli nedovoljan, dovoljan ili dobar uspjeh, u oba jezika dolazi do opadanja broja učenika s nedovoljnim i dovoljnim uspjehom na državnoj maturi. Kod učenika s dobrim uspjehom zabilježena je veća razlika jer u engleskom je jeziku broj učenika s dobrim uspjehom isti u RV i SV, a u njemačkom veći u SV u odnosu na RV.

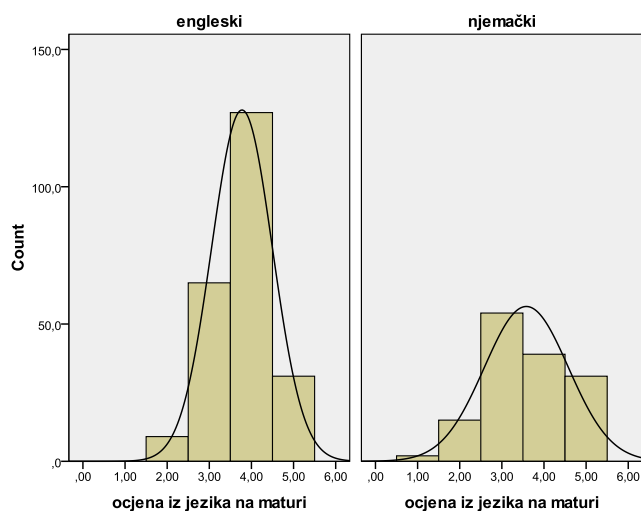
Navedene razlike prikazuju i histogrami distribucije uspjeha (slike 7. i 8.) sudionika iz dvaju jezika u dvama mjerenjima, pri čemu se posebno ističu nepravilne raspodjele pojedinih ocjena u obama poduzorcima, posebice u njemačkom.

⁵⁸ Treba napomenuti kako smatramo da se pre niskim pragom prolaznosti od prosječno 29 % za ocjenu dovoljan u stranom jeziku, kako na osnovnoj tako i višoj razini, učenicima šalje posve kriva poruka (usp. Odluku o pragovima prolaznosti od 27. lipnja 2011. godine, www.ncvvo.hr).



Slika 7. Histogram distribucije uspjeha iz engleskog odnosno njemačkog jezika na RV

Histogram distribucije uspjeha iz engleskog odnosno njemačkog jezika s državne mature (slika 8.) prikazuje, pak, znatno pravilniju raspodjelu.



Slika 8. Histogram distribucije uspjeha iz engleskog odnosno njemačkog jezika na SV

6.3.1.2. Razlike u odnosu na razinu komunikacijske jezične kompetencije ovisno o ciljnom jeziku

Rezultati prikazani u tablicama 4. i 5. ukazali su veću uspješnost sudionika engleskog jezika u svim ispitanim varijablama: *ocjeni iz stranog jezika u SV, postotku točne riješenosti toga ispita i ocjeni iz stranog jezika u RV*. Stoga je, radi dobivanja jasnijih rezultata za pojedine poduzorke u njemačkom i engleskom jeziku, provedena analiza varijance kako bi se utvrdilo postoje li razlike između aritmetičkih sredina dvaju poduzoraka sudionika ovisno o ciljnom jeziku s obzirom na razinu njihove komunikacijske jezične kompetencije i jesu li one statistički značajne.

Tablica 6. ANOVA ocjene u SV, postotka točne riješenosti u SV te ocjene u RV poduzoraka za njemački (N=141) i engleski jezik (N=232)

Varijabla	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Ocjena SV	njemački	3,58	,99	1	4,749	,030*
	engleski	3,78	,72			
Postotak točne riješenosti SV	njemački	70,44	17,67	1	2,894	,090
	engleski	73,01	11,55			
Ocjena RV	njemački	3,55	1,32	1	,432	,511
	engleski	3,63	1,09			

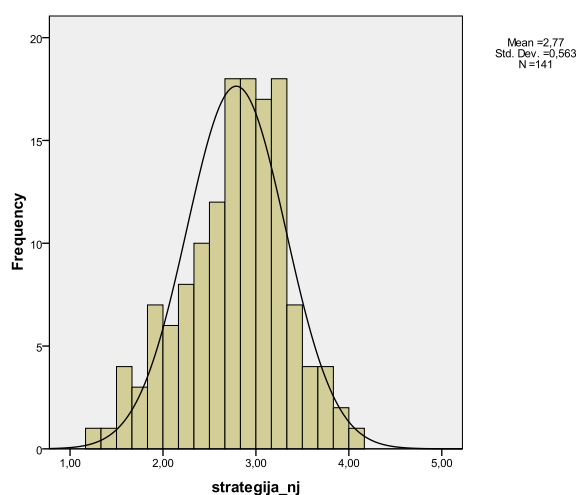
*p < 0,05

Rezultati analize varijance pokazuju da se učenici njemačkog i engleskog jezika statistički značajno, na razini 5 % signifikantnosti, razlikuju u razini komunikacijske jezične kompetencije iskazane ocjenom iz stranog jezika u SV. Drugim riječima, razina komunikacijske jezične kompetencije sudionika engleskog jezika statistički je značajno viša od one sudionika njemačkog jezika. No, između dvaju poduzoraka nema utvrđenih statistički značajnih razlika s obzirom na postotak točne riješenosti ispita iz stranog jezika u SV. Razlika nije značajna ni s obzirom na ocjenu u RV.

6.3.2. ANALIZA UPITNIKA O STRATEGIJAMA UČENJA

6.3.2.1. Distribucija rezultata upitnika o strategijama učenja njemačkog i engleskog jezika

Iz slike 9. vidljivo je da je distribucija ukupnih rezultata upitnika o strategijama učenja ($AS=2,77$, $SD=0,563$) u poduzorku za njemački jezik pomalo negativno asimetrična, odnosno vrh distribucije dijelom je pomaknut prema višim vrijednostima. Iz toga se može zaključiti da nešto veći broj sudionika češće koristi strategije učenja i da su razlike u učestalosti uporabe strategija brojnije kod sudionika koji ih rjeđe koriste, tj. na lijevoj strani krivulje koja je više razvučena.



Slika 9. Distribucija rezultata upitnika o strategijama učenja u poduzorku iz njemačkog jezika (N=141)

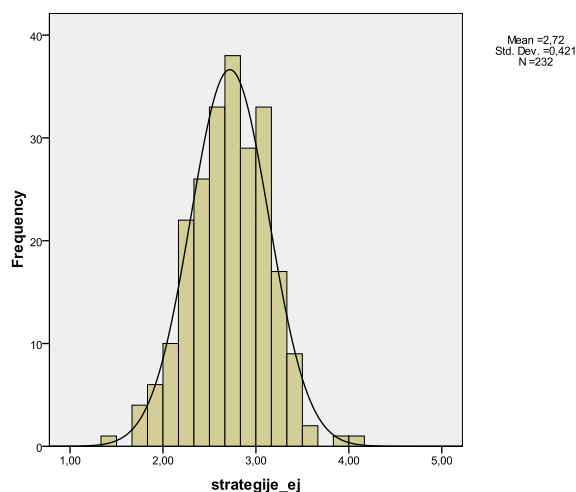
Vrijednosti standardne devijacije, asimetričnosti i izduženosti koje su u rasponu od $-2/+2$ ipak upućuju na normalnu raspodjelu ukupnih rezultata upitnika o strategijama učenja u poduzorku za njemački jezik, što prikazuje tablica 7.

Tablica 7. Distribucija rezultata upitnika o strategijama učenja poduzoraka za njemački i engleski jezik

	Strategije učenja							
	Min.	Maks.	AS	SD	Asimetričnost		Izduženost	
NJ.	1,32	4,12	2,7741	,56293	-,375	SP ⁵⁹ ,204	-,099	SP ,406
E.	1,37	4,13	2,7193	,42091	-,103	SP ,160	,281	SP ,318

⁵⁹ SP je skraćenica za standardnu pogrešku.

Nadalje, distribucija rezultata u poduzorku za engleski jezik ukazuje na normalnu raspodjelu ukupnih rezultata upitnika o strategijama učenja u tome poduzorku, tj. rezultati pokazuju tendenciju grupiranja rezultata oko jedne središnje vrijednosti ($AS=2,72$, $SD=,421$) i tendenciju raspršivanja oko te vrijednosti (vidi sliku 10.).



Slika 10. Distribucija rezultata upitnika o strategijama učenja u poduzorku iz engleskog jezika (N=232)

Vrijednosti standardne devijacije, asimetričnosti i izduženosti koje su u rasponu od $-2/+2$ (vidi tablicu 7.) također upućuju na normalnu raspodjelu ukupnih rezultata upitnika o strategijama učenja u poduzorku za engleski jezik.

6.3.2.2. Faktorska analiza strategija učenja

6.3.2.2.1. Faktorska analiza strategija učenja njemačkog jezika

Koeficijent unutarnje pouzdanosti upitnika iznosi $\alpha=0,932$. Metodom glavnih komponenta ekstrahirano je ukupno 14 faktora s karakterističnom vrijednošću većom od jedan čime je objašnjeno 70,41 % varijance (vidi prilog 12.). Uvidom u grafički prikaz uočena su četiri faktora koja se jasno izdvajaju od ostalih s karakterističnom vrijednošću većom od 2. Ti faktori ujedno objašnjavaju 43,44 % ukupne varijance. Provedena je daljna faktorizacija sa zadanim brojem faktora (4) uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli. Rotacija faktora izvršena je direkt oblimin metodom jer se ne može početi od međusobne nepovezanosti

pojedinih faktora. Zadržane su saturacije veće od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 9. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli strategija učenja njemačkog jezika

Varijable	Faktori			
	1	2	3	4
STRAT35 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti njemački.	,818			
STRAT16 Čitam na njemačkom za vlastito zadovoljstvo.	,816			
STRAT49 Kad s nekim razgovaram na njemačkom, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/uključila u razgovor.	,801			
STRAT32 Kada čujem da netko govori njemački, pozorno slušam.	,781			
STRAT15 Na tv/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na njemačkom.	,778			
STRAT30 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje njemačkoga.	,768			
STRAT17 Na njemačkom pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	,757			
STRAT14 Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na njemačkom.	,753			
STRAT50 Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori njemački.	,740			
STRAT36 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje čitanja na njemačkom.	,733			
STRAT37 Imam jasne ciljeve u učenju njemačkog kako bih usavršio/usavršila svoja znanja i vještine.	,710			
STRAT48 Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Nijemcem), trudim se pokazati kad trebam pomoć.	,662			
STRAT31 Uočavam pogreške koje pravim na njemačkom i učim na njima.	,657			
STRAT11 Oponašam govor izvornih govornika.	,618			
STRAT38 Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju njemačkog.	,560			
STRAT33 Trudim se postati što boljim/boljom učenikom/učenicom njemačkog jezika.	,555			,375
STRAT2 Kada učim novu riječ, koristim se kombinacijom zvuka i slike.	,533			
STRAT29 Kad se ne mogu sjetiti točnoga izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istog značenja) ili opišem što želim reći.	,457		,391	
STRAT12 Vježbam izgovarati glasove njemačkog jezika.	,449			
STRAT28 U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći.	,446			
STRAT40 Sam/a se ohrabrujem govoriti na njemačkom, čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	,434		,380	
STRAT1 Kada učim novu riječ, upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/zapamtila.	,386			,310
STRAT46 Tražim od drugih da isprave grješke koje činim dok govorim njemački.		,565		
STRAT42 Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/nervozna kada učim ili koristim njemački.		,575		
STRAT27 Pri čitanju idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.		,554		
STRAT41 Za svaki svoj uspjeh u njemačkom nagradim se nečime.		,522		
STRAT45 Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi što je rekao.		,512		
STRAT39 Svaki put kad osjetim strah jer se trebam koristiti njemačkim, nastojim se opustiti.		,471		
STRAT34 Planiram svoje učenje kako bih imao/imala dovoljno vremena za		,403		-,384

učenje njemačkog.				
STRAT47 Učim i vježbam njemački s drugim učenicima.		,359		
STRAT44 O svojim osjećajima u vezi s učenjem njemačkoga razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.		,358		
STRAT18 Kad nešto čitam na njemačkom, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.		,330		,316
STRAT24 Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje.			,642	,300
STRAT25 Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravoga izraza, koristim se gestama.			,534	
STRAT22 Nastojim razumjeti riječ bez prevođenja na hrvatski.			,479	
STRAT43 Svoje osjećaje u vezi s učenjem njemačkoga zapisujem u dnevnik.			-,374	
STRAT7 Kada učim novu riječ, zapamtim gdje se na stranici nalazi ili gdje/kada sam je prvi put čuo/čula.				,621
STRAT8 Kada učim novo gradivo, pokušavam ga povezati s nečim što već znam.				,611
STRAT9 Kada učim novo gradivo, često ga utvrđujem i ponavljam.		-,318		,562
STRAT23 Novo gradivo sistematiziram (sređujem) npr. u bilježnici.		,349		,554
STRAT10 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/zapamtila.				,532
STRAT21 Novu riječ podijelim na dijelove pa tako tražim njezino značenje.				,507
STRAT19 Pokušavam naći sličnosti razlike između njemačkoga i hrvatskoga jezika.				,458
STRAT20 U njemačkom sam/a tražim pravila.				,403
STRAT13 Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	,367			,386
STRAT4 Kada učim novu riječ, koristim se rimom da bih je zapamtio/zapamtila.				,349
STRAT5 Kada učim novu riječ, koristim se karticama s novom rječju na jednoj, a sa značenjem na drugoj strani.		-,325		,345
Postotak varijance	26,674	7,660	4,668	4,442
Kumulativni postotak	26,674	34,334	39,002	43,444
Cronbachov α	,940	,736	,461	,805

Pregledom faktora utvrđeno je da se STRAT3 (*Kada učim novu riječ, u mislima si stvorim sliku situacije u kojoj bi se riječ mogla upotrijebiti.*), STRAT6 (*Kada učim novu riječ, pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.*) i STRAT26 (*Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.*) zbog zasićenja nižih od 0,3 izuzimaju iz daljnje analize.

S obzirom na veličinu zasićenja i broj čestica prva je subskala sa 22 čestice najjača, nakon koje slijedi četvrta subskala sa 11 čestica te druga sa 10. Treća subskala koju čine čestice STRAT22, STRAT24, STRAT25 i STRAT43 nema dovoljno visoku pouzdanost ($\alpha=0,461$) i kao takva će se izostaviti iz daljnjih analiza. Dakle, konačan broj varijabli zadržanih za daljnju analizu iznosi 43, a konačan broj faktora iznosi 3.

Inspekcija sadržaja pojedinih faktora pokazala je sljedeća obilježja. Na Faktoru 1, koji objašnjava 26,67 % varijance, oblikovale su se ukupno 22 strategije učenja jezika iz svih šest izvornih skupina prema tipologiji R. Oxford: dvije strategije pamćenja (STRAT1, STRAT2),

šest kognitivnih strategija (STRAT11, STRAT12, STRAT14, STRAT15, STRAT16, STRAT17), dvije kompenzacijske (STRAT28, STRAT29), osam metakognitivnih (STRAT30, STRAT31, STRAT32, STRAT33, STRAT35, STRAT36, STRAT37, STRAT38), jedna afektivna (STRAT40) i tri društvene (STRAT48, STRAT49, STRAT50). Kognitivne strategije ove skupine primjer su učenja razvijanjem svih jezičnih djelatnosti, čitanja, pisanja, slušanja i govorenja, što se u najvećoj mjeri može pripisati korištenju raznih medija i komunikacije internetom. Dio tog faktora su i dvije strategije pamćenja koje su također kognitivne jer se odnose na razmišljanje o jeziku uporabom nove riječi u rečenici ili spajanjem zvučne i mentalne slike tijekom učenja. Kompenzacijske strategije, pored kognitivnih, također sadrže elemente komunikacije koji učeniku olakšavaju jezičnu uporabu, primjerice korištenjem istoznačnica ili opisivanjem riječi ili izraza ako se ne može sjetiti prave. Gotovo sve metakognitivne strategije dio su ove skupine, a cilj im je organizirati i evaluirati učenje što podrazumijeva traženje prilika za vježbanje jezika i ciljani rad te razmišljanje o napredovanju u učenju. Afektivna strategija podrazumijeva samoohrabrivanje tijekom govorenja na njemačkom jeziku, dok društvene strategije te skupine opet upućuju na komunikaciju s izvornim ili neizvornim govornicima radi uspješnijeg učenja i razumijevanja strane kulture. Ukratko, zajedničko je obilježje navedene skupine strategija aktivan pristup učenju s naglašenim elementima komunikacije i metakognicije prije svega u izvanškolskom kontekstu učenja jezika. Vjerojatno su to strategije onih učenika kojima je cilj ovladati njemačkim jezikom na višoj razini nego što je to moguće u okviru institucionalnog učenja njemačkog jezika zbog čega svjesno i rade na tome u svoje slobodno vrijeme, primjerice čitajući, komunicirajući i razmišljajući o napredovanju u učenju jezika. Kako je njihov cilj većom izloženošću i organiziranošću steći visoku razinu komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom jeziku, najvjerojatnije je riječ o visoko motiviranim i uspješnim pojedincima kojima nastava možda ne pruža dovoljno mogućnosti za jezičnu uporabu. Iz tih je razloga taj faktor nazvan *komunikacijsko-metakognitivne strategije*.

Na Faktoru 2, koji objašnjava 7,66 % ukupne varijance, oblikovala se skupina od 10 strategija: jedna kognitivna (STRAT18), jedna kompenzacijska (STRAT27), jedna metakognitivna (STRAT34), četiri afektivne (STRAT39, STRAT41, STRAT42, STRAT44) i tri društvene (STRAT45, STRAT46, STRAT47). Zajedničko je tim strategijama svladavanje teškoća i emocija s kojima se učenici susreću u učenju, bilo uz pomoć drugih ljudi, primjerice razgovorom o svojim osjećajima za učenje njemačkog jezika, ili individualno, na primjer samoohrabrivanjem ili samonagrađivanjem vlastita uspjeha. Kako je često jedna od teškoća u učenju nerazumijevanje sadržaja, tvrdnje koje se odnose na kognitivnu i kompenzacijsku

komponentu traženja značenja i pokušaje razumijevanja također su dio tog faktora nazvanoga *društveno-afektivne strategije*. Slično obilježje pokazuju i društvene strategije zastupljene u ovoj skupini koje upućuju na suradnju s drugima radi otklanjanja nekih teškoća u razumijevanju i napredovanja u učenju te metakognitivna strategija planiranja učenja kako bi učenik imao više vremena za učenje njemačkog.

Na nepouzdanom Faktoru 3, koji objašnjava 4,67 % varijance, oblikovala se skupina od četiri strategije: jedna kognitivna strategija (STRAT22), dvije kompenzacijske (STRAT24, STRAT25) te jedna afektivna (STRAT43). Čestice tog faktora pokazuju da je ovdje pretežito riječ o kompenzacijskim strategijama razumijevanja kojima učenik pokušava razumjeti značenje riječi pogađanjem, prenijeti značenje, na primjer uporabom gesta u govoru te razumjeti svoje osjećaje zapisivanjem u dnevnik. Kako Cronbachov alfa koeficijent te skupine strategija iznosi svega 0,461, faktor se neće koristiti u daljnjim analizama.

Na Faktoru 4, koji objašnjava 4,44 % varijance, oblikovala se skupina od 11 strategija: šest strategija pamćenja (STRAT4, STRAT5, STRAT7, STRAT8, STRAT9) i pet kognitivnih strategija (STRAT10, STRAT13, STRAT19, STRAT20, STRAT21, STRAT23). Kako je u ovoj skupini riječ o aktiviranju mentalnih procesa u učenju, poput ponavljanja i utvrđivanja gradiva, sistematiziranja, povezivanja s poznatim, traženju pravila, sličnosti i razlika, no i o nekim mnemotehnikama, poput rime ili korištenja kartica s riječima, faktor je nazvan *kognitivne strategije*.

Pomoću triju faktora strategija učenja koji imaju dovoljno visoke koeficijente unutarnje pouzdanosti može se objasniti 39 % ukupne varijance u poduzorku iz njemačkog jezika. Slika 12. prikazuje strukturu strategija učenja u njemačkom jeziku.



Slika 12. Struktura strategija učenja njemačkog jezika

6.3.2.2.2. Faktorska analiza strategija učenja engleskog jezika

Provedena je i faktorska analiza strategija učenja na poduzorku iz engleskog jezika. Koeficijent unutarnje pouzdanosti upitnika iznosi $\alpha=0,897$.

Metodom glavnih komponenata ekstrahirano je ukupno 15 faktora s karakterističnim korijenom većim od 1 koji ukupno objašnjavaju 65,41 % varijance (vidi prilog 13.). Uvidom u grafički prikaz uočeno je pet faktora koji se nešto jasnije izdvajaju od ostalih te je provedena daljna faktorizacija sa zadanim brojem faktora uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli. Pomoću pet faktora s karakterističnom vrijednošću većom od 3,5 može se objasniti 40,24 % varijance. Rotacija faktora provedena je direkt oblimin metodom. Zadržana su zasićenja veća od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 11. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli strategija učenja engleskog jezika

	Faktori				
Variable	1	2	3	4	5
STRAT16 Čitam na engleskome za vlastito zadovoljstvo.	,768				
STRAT35 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti engleski.	,727				
STRAT17 Na engleskome pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	,712				
STRAT14 Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na engleskome.	,714				
STRAT36 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje čitanja na engleskome.	,688	,337			
STRAT32 Kada čujem da netko govori engleski, pozorno slušam.	,645				
STRAT49 Kad s nekim razgovaram na engleskome, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/uključila u razgovor.	,634				
STRAT31 Uočavam pogreške koje pravim na engleskome i učim na njima.	,622				
STRAT37 Imam jasne ciljeve u učenju engleskoga kako bih usavršio/usavršila svoja znanja i vještine.	,617	,399			
STRAT30 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje engleskoga.	,616	,333			
STRAT33 Trudim se postati što boljim/boljom učenikom/učenicom engleskog jezika.	,583		-,342		
STRAT22 Nastojim razumjeti riječ bez prevođenja na hrvatski jezik.	,574				
STRAT50 Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori engleski.	,528				
STRAT15 Na tv/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na engleskome.	,527				
STRAT29 Kad se ne mogu sjetiti točnoga izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istog značenja) ili opišem što želim reći.	,491				
STRAT38 Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju engleskoga.	,460	,350			
STRAT11 Oponašam govor izvornih govornika.	,435				

STRAT34 Planiram svoje učenje kako bih imao/imala dovoljno vremena za učenje engleskog.		,763			
STRAT10 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/zapamtila.		,566			
STRAT9 Kada učim novo gradivo, često ga utvrđujem i ponavljam.		,499			
STRAT27 Pri čitanju idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.		,489			
STRAT23 Novo gradivo sistematiziram (sređujem) npr. u bilježnici.		,426			
STRAT44 O svojim osjećajima u vezi s učenjem engleskog razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.		,377		,315	,307
STRAT12 Vježbam izgovarati glasove engleskoga jezika.	,300	,354			-,347
STRAT41 Za svaki svoj uspjeh u engleskome nagradim se nečime.		,312		,305	
STRAT5 Kada učim novu riječ, koristim se karticama s novom riječju na jednoj, a sa značenjem na drugoj strani.		,303			
STRAT3 Kada učim novu riječ, u mislima si stvorim sliku situacije u kojoj bi se riječ mogla upotrijebiti.			,698		
STRAT2 Kada učim novu riječ, koristim se kombinacijom zvuka i slike.			,596		
STRAT 6 Kada učim novu riječ, pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.			,478		
STRAT1 Kada učim novu riječ, upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/zapamtila.		,375	,472		
STRAT4 Kada učim novu riječ, koristim se rimom da bih je zapamtio/zapamtila.			,441		
STRAT8 Kada učim novo gradivo, pokušavam ga povezati s nečim što već znam.			,435		
STRAT7 Kada učim novu riječ, zapamtim gdje se na stranici nalazi ili gdje/kada sam je prvi put čula.			,424		
STRAT26 Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.			,353		
STRAT39 Svaki put kad osjetim strah jer se trebam koristiti engleskim, nastojim se opustiti.				,646	
STRAT48 Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Englezom), trudim se pokazati kad trebam pomoć.				,609	
STRAT40 Sam/a se ohrabrujem govoriti na engleskome, čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	,382			,578	
STRAT42 Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/nervozna kada učim ili koristim engleski.				,576	
STRAT45 Kad nešto ne razumjem, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi što je rekao.				,572	
STRAT46 Tražim od drugih da isprave pogreške koje činim dok govorim engleski.				,444	
STRAT25 Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravoga izraza, koristim se gestama.			,314	,322	
STRAT43 Svoje osjećaje u vezi s učenjem engleskoga zapisujem u dnevnik.					,612
STRAT19 Pokušavam naći sličnosti i razlike između engleskoga i hrvatskoga.			,370		-,523
STRAT20 U engleskome sam/a tražim pravila.					-,431
STRAT13 Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	,353				-,421
STRAT21 Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje.					-,401
STRAT28 U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći.					-,345
STRAT24 Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje.					-,326

Postotak varijance	18,549	8,953	5,257	3,875	3,602
Kumulativni postotak	18,549	27,503	32,760	36,635	40,237
Cronbachov α	,903	,725	,669	,716	,535

Pregledom faktora utvrđeno je da se STRAT18 (*Kad nešto čitam na engleskom, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.*) i STRAT47 (*Učim i vježbam engleski s drugim učenicima.*) zbog saturacija nižih od 0,3 izuzimaju iz daljnje analize.

S obzirom na veličinu zasićenja i broj čestica prva je subskala sa 17 čestica najjača, nakon koje slijedi druga subskala sa 9 čestica, treća sa 8 te četvrta i peta sa po 7 čestica. Peta subskala koju čine čestice STRAT13, STRAT19, STRAT20, STRAT21, STRAT24, STRAT28 i STRAT43 nema dovoljno visoku pouzdanost ($\alpha=0,535$) i kao takva će se izostaviti iz daljnjih analiza. Dakle, konačan broj varijabli zadržanih za daljnju analizu iznosi 41, a konačan broj faktora iznosi 4.

Na Faktoru 1, koji objašnjava 18,55 % varijance, oblikovalo se ukupno 17 strategija učenja jezika: šest kognitivnih strategija (STRAT11, STRAT14, STRAT15, STRAT16, STRAT17, STRAT22), jedna kompenzacijska (STRAT29), osam metakognitivnih (STRAT30, STRAT31, STRAT32, STRAT33, STRAT35, STRAT36, STRAT37, STRAT38) i dvije društvene (STRAT49, STRAT50). Zajedničko je obilježje navedene skupine strategija aktivan pristup učenju s naglašenim elementima komunikacije i metakognicije prije svega u izvanškolskom kontekstu učenja jezika što, unatoč različitom sastavu pojedinih čestica, odgovara prethodno opisanom faktoru poduzorka iz njemačkog jezika nazvanoga *komunikacijsko-metakognitivne strategije*.

Faktor 2, koji objašnjava 8,95 % ukupne varijance, čini skupina od 9 strategija: dvije strategije pamćenja (STRAT5, STRAT9), tri kognitivne strategije (STRAT10, STRAT12, STRAT23), jedna kompenzacijska (STRAT27), jedna metakognitivna (STRAT34) i dvije afektivne (STRAT41, STRAT44). Kako je u ovoj skupini poglavito riječ o aktiviranju mentalnih procesa u učenju, poput ponavljanja, utvrđivanja, sistematiziranja, no i o nekim mnemotehnikama poput korištenja kartica s riječima u učenju vokabulara, faktor je nazvan *kognitivne strategije*. Uz spomenute strategije, ostale strategije u skupini (npr. traženje svake nepoznate riječi u rječniku, planiranje učenja engleskog, nagrađivanje za uspjeh i razgovor o svojim osjećajima u učenju engleskog) navode na zaključak da se kod ovog faktora ipak radi o strategijama učenika koji raspolažu nižim stupnjem samopouzdanja, a vjerojatno i komunikacijske jezične kompetencije, što im možda otežava uporabu komunikacijsko-

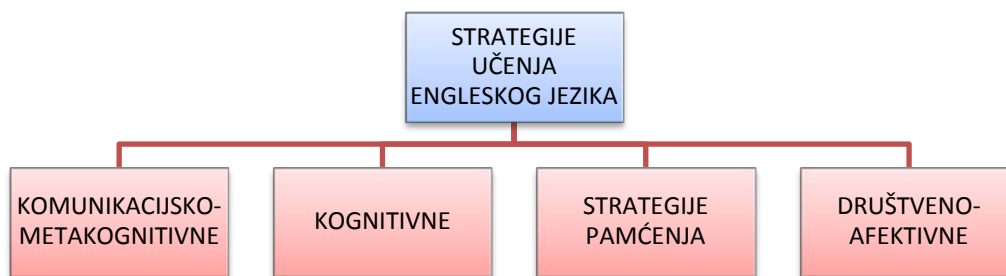
metakognitivnih strategija. Kognitivne strategije kod naših sudionika, stoga, predstavljaju tehnike svladavanja nekih kognitivnih i afektivnih napora manje uspješnih učenika engleskog jezika.

Na Faktoru 3, koji objašnjava 5,26 % varijance, oblikovala se skupina od 8 strategija: sedam strategija pamćenja (STRAT1, STRAT2, STRAT3, STRAT4, STRAT6, STRAT7, STRAT8) i jedna kompenzacijska strategija (STRAT26). Budući da se navedene strategije odnose na razne tehnike zapamćivanja vokabulara, poput stvaranja mentalne slike, rime, uporabe riječi u rečenici i sl., kompenzacijska strategija dio je ovog faktora jer se odnosi na alternativnu mogućnost u učenju i uporabi riječi, a to je izmišljanje nove riječi ako se ne zna ona prava. Faktor je nazvan *strategije pamćenja*.

Na Faktoru 4, koji objašnjava 3,88 % varijance, oblikovala se skupina od 7 strategija: jedna kompenzacijska (STRAT25), tri afektivne (STRAT39, STRAT40, STRAT42) i tri društvene (STRAT45, STRAT46, STRAT48). Riječ je o strategijama koje podrazumijevaju samoohrabivanje u jezičnoj djelatnosti govorenja na engleskom jeziku te brigu i trud glede pravilnog razumijevanja, kako vlastite poruke tako i poruke sugovornika. Faktor je nazvan *društveno-afektivne strategije*.

Na Faktoru 5, koji objašnjava 3,60 % varijance, oblikovala se skupina od sedam strategija: četiri kognitivne (STRAT13, STRAT19, STRAT20, STRAT21), dvije kompenzacijske (STRAT24, STRAT28) i jedna afektivna (STRAT43). Čestice ovog faktora pokazuju da se radi o pretežito analitičkom pristupu učenju jezika, odnosno pokušaju razumijevanja, na primjer pomoću analiziranja osjećaja zapisivanjem u dnevnik, traženja pravila, sličnosti i razlika između engleskog i hrvatskog jezika i sl. No, kako koeficijent unutarnje pouzdanosti ove skupine strategija iznosi svega 0,535, neće se koristiti u daljnjim analizama.

Pomoću četiriju faktora strategija učenja koji imaju dovoljno visoke koeficijente pouzdanosti može se, dakle, objasniti 36,64 % ukupne varijance kod sudionika iz engleskog jezika. Strukturu strategija učenja poduzorka iz engleskog jezika prikazuje slika 13.



Slika 13. Struktura strategija učenja engleskog jezika

* * *

Rezultati faktorskih analiza potvrđuju pretpostavku o postojanju strukturnih razlika u strategijama učenja u poduzorcima za njemački i engleski jezik. Dok su u poduzorku za njemački jezik utvrđena tri tipa strategija učenja (*komunikacijsko-metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne*), poduzorak za engleski jezik raspolaže četirima tipovima strategija učenja. U njemačkom jeziku, kao što smo vidjeli, dolazi do spajanja kognitivnih i strategija pamćenja koje su u engleskom jeziku, pak, zasebne dimenzije. U engleskom je jeziku u sklopu kognitivnih strategija zabilježena i naglašena afektivna komponenta što u njemačkom nije slučaj. Iako i u sastavu ostalih tipova strategija pojedinih poduzoraka postoje manje razlike s obzirom na vrstu i broj čestica, ipak se, ukupno gledano, naziru slične sklonosti svrstavanja pojedinih strategija u faktore što uostalom odražavaju i isti nazivi utvrđenih tipova strategija.

Nadalje, u oba je poduzorka zamijećen odmak od ulazne podjele šest tipova strategija R. Oxford. Osim već spomenutog smanjenja broja tipova strategija učenja, utvrđeno je i spajanje metakognitivnih s gotovo svim tipovima strategija s pretežito naglašenim komunikacijskim elementom u skupinu *komunikacijsko-metakognitivnih strategija*. Zamijećeno je i spajanje društvenih i afektivnih strategija u jednu dimenziju te raspršenje kompenzacijskih strategija po ostalim faktorima.

6.3.3. DESKRIPTIVNA STATISTIKA

6.3.3.1. Deskriptivna statistika strategija učenja njemačkog jezika

Učestalost⁶⁰ uporabe strategija učenja u poduzorku za njemački jezik koju prikazuje deskriptivna statistika u tablici 12. procijenjena je na temelju srednjih vrijednosti odgovora sudionika.

Tablica 12. Srednje vrijednosti sa standardnim devijacijama za uporabu strategija učenja u njemačkom jeziku (N=141)

Strategije	N	Min.	Maks.	AS	SD
STRATEGIJE UČENJA	141	1	5	2,77	,56
Komunikacijsko-metakognitivne	141	1	5	2,85	,78
Kognitivne	141	1	5	2,79	,65
Društveno-afektivne	141	1	5	2,69	,63

Rezultati pokazuju da je učestalost uporabe ukupnih strategija kod sudionika iz njemačkog jezika bila srednje visoka (AS=2,77). Ako se pogledaju pojedine vrste strategija, rezultati pokazuju da su se sudionici iz njemačkoga jezika nešto češće koristili *komunikacijsko-metakognitivnim strategijama* (AS=2,85), potom *kognitivnim* (AS=2,79), a najrjeđe *društveno-afektivnim strategijama* (AS=2,69).

U sljedećem je koraku analizirana učestalost uporabe pojedinih strategija, njih ukupno 43, u poduzorku za njemački jezik (vidi tablicu 13.). Kao kriterij uzeta je aritmetička sredina.

Tablica 13. Učestalost uporabe pojedinih strategija učenja u njemačkom jeziku (N=141)

Varijable	N	Min.	Maks.	AS	SD
STRAT29 Kad se ne mogu sjetiti točnoga izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istog značenja) ili opišem što želim reći.	141	1	5	3,82	1,080
STRAT33 Trudim se postati što boljim/boljom učenikom/učenicom njemačkoga jezika.	139	1	5	3,76	1,171
STRAT8 Kada učim novo gradivo, pokušavam ga povezati s nečim što već znam.	141	1	5	3,67	1,080
STRAT18 Kad nešto čitam na njemačkome, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.	141	1	5	3,58	1,184

⁶⁰ Srednje vrijednosti učestalosti uporabe strategija učenja u ovom će se radu tumačiti na sljedeći način: 1-2,4 niska/slaba uporaba, 2,5-3,4 srednje visoka, 3,5-5 visoka.

STRAT45 Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi što je rekao.	141	1	5	3,50	,997
STRAT32 Kada čujem da netko govori njemački, pozorno slušam.	141	1	5	3,43	1,272
STRAT7 Kada učim novu riječ, zapamtim gdje se na stranici nalazi ili gdje/kada sam je prvi put čuo/čula.	140	1	5	3,39	1,256
STRAT31 Uočavam pogreške koje pravim na njemačkome i učim na njima.	141	1	5	3,31	1,128
STRAT13 Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	140	1	5	3,26	1,178
STRAT39 Svaki put kad osjetim strah jer se trebam koristiti njemačkim, nastojim se opustiti.	140	1	5	3,24	1,279
STRAT21 Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje.	139	1	5	3,14	1,275
STRAT38 Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju njemačkoga jezika.	141	1	5	3,13	1,194
STRAT40 Sam/a se ohrabrujem govoriti na njemačkome, čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	141	1	5	3,08	1,265
STRAT9 Kada učim novo gradivo, često ga utvrđujem i ponavljam.	139	1	5	3,01	1,093
STRAT37 Imam jasne ciljeve u učenju njemačkoga kako bih usavršio/usavršila svoja znanja i vještine.	140	1	5	2,99	1,300
STRAT15 Na tv/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na njemačkome.	141	1	5	2,99	1,265
STRAT19 Pokušavam naći sličnosti razlike između njemačkoga i hrvatskoga.	141	1	5	2,90	,936
STRAT48 Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Nijemcem), trudim se pokazati kad trebam pomoć.	141	1	5	2,82	1,193
STRAT23 Novo gradivo sistematiziram (sređujem) npr. u bilježnici.	140	1	5	2,81	1,339
STRAT49 Kad s nekim razgovaram na njemačkome, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/uključila u razgovor.	141	1	5	2,79	1,229
STRAT1 Kada učim novu riječ, upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/zapamtila.	141	1	5	2,76	,963
STRAT27 Pri čitanju idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.	139	1	5	2,76	1,244
STRAT47 Učim i vježbam njemački s drugim učenicima.	140	1	5	2,74	1,134
STRAT12 Vježbam izgovarati glasove njemačkoga jezika.	140	1	5	2,73	1,143
STRAT28 U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći.	140	1	5	2,71	1,063
STRAT30 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje njemačkoga jezika.	141	1	5	2,70	1,157
STRAT46 Tražim od drugih da isprave pogreške koje činim dok govorim njemački.	141	1	5	2,70	1,145
STRAT10 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/zapamtila.	141	1	5	2,67	1,113
STRAT11 Oponašam govor izvornih govornika.	141	1	5	2,58	1,342
STRAT14 Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na njemačkome jeziku.	140	1	5	2,57	1,287
STRAT35 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti njemački.	141	1	5	2,52	1,163
STRAT36 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje čitanja na njemačkome.	141	1	5	2,51	1,106
STRAT20 U njemačkom sam/a tražim pravila.	140	1	5	2,47	1,102
STRAT16 Čitam na njemačkom za vlastito zadovoljstvo.	140	1	5	2,46	1,237
STRAT42 Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/nervozna kada učim ili koristim njemački jezik.	141	1	5	2,43	1,203

STRAT50 Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori njemački.	141	1	5	2,38	1,280
STRAT34 Planiram svoje učenje kako bih imao/imala dovoljno vremena za učenje njemačkoga.	140	1	5	2,34	1,104
STRAT17 Na njemačkome pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	141	1	5	2,27	1,152
STRAT2 Kada učim novu riječ, koristim se kombinacijom zvuka i slike.	141	1	5	2,22	1,036
STRAT41 Za svaki svoj uspjeh u njemačkome nagradim se nečime.	138	1	5	1,88	1,097
STRAT44 O svojim osjećajima u vezi s učenjem njemačkoga razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.	141	1	5	1,68	,995
STRAT5 Kada učim novu riječ, koristim se karticama s novom rječju na jednoj, a sa značenjem na drugoj strani.	141	1	5	1,68	,973
STRAT4 Kada učim novu riječ, koristim se rimom da bih je zapamtio/zapamtila.	141	1	5	1,67	,998
Valid N (listwise)	121				

Tamnim tiskom otisnute vrijednosti aritmetičkih sredina označavaju visoku uporabu pojedinih strategija učenja, normalnim srednje visoku, a kosim tiskom nisku uporabu. Inspekcijom sadržaja čestica utvrđeno je da u skupinu strategija koje se mogu okarakterizirati kao visoka uporaba pripada pet strategija čije je zajedničko obilježje nastojanje razumijevanja sadržaja na njemačkom jeziku bilo u komunikaciji s drugima, čitanju ili samostalnom učenju. Strategije, poput korištenja sinonima ili opisivanja onoga što se želi reći (AS=3,82) te ulaganje truda u učenje njemačkog (AS=3,76), dvije su najčešće primjenjivane strategije, nakon čega slijedi povezivanje gradiva s poznatim (AS=3,67), čitanje tekstova na način da prvo pogledom prelete tekst i vide o čemu se radi, a zatim ga pažljivo čitaju (AS=3,58) te upućivanje molbe sugovorniku za ponavljanjem rečenoga ili sporijim tempom govora u slučaju nerazumijevanja poruke (AS=3,50). Nasuprot tome, neke od strategija koje učenici njemačkog jezika najrjeđe koriste dvije su strategije pamćenja, odnosno mnemotehnike, poput rime (AS=1,67) i kartica s riječima (AS=1,68). Slaba ili niska uporaba uobičajena je i za strategiju razgovaranja o svojim osjećajima u vezi s učenjem njemačkog s osobom u koju imaju povjerenja (AS=1,68) kao i samonagrađivanje za postignuti uspjeh (AS=1,88).

6.3.3.2. Deskriptivna statistika strategija učenja engleskog jezika

Učestalost uporabe strategija učenja u poduzorku za engleski jezik procijenjena je na temelju srednjih vrijednosti odgovora sudionika. Rezultati su prikazani u tablici 14.

Tablica 14. Srednje vrijednosti sa standardnim devijacijama za uporabu strategija učenja u engleskom jeziku (N=232)

Strategije	N	Min.	Maks.	AS	SD
STRATEGIJE UČENJA	232	1	5	2,72	,42
Komunikacijsko-metakognitivne	232	1	5	3,21	,70
Kognitivne	232	1	5	2,19	,59
Pamćenja	232	1	5	2,57	,58
Društveno-afektivne	232	1	5	2,99	,71

Rezultati pokazuju da je učestalost uporabe strategija sudionika iz engleskog jezika bila srednje visoka (AS=2,72). Najčešće su se koristili *komunikacijsko-metakognitivnim strategijama* (AS=3,21), potom *društveno-afektivnim* (AS=2,99) te *strategijama pamćenja* (AS=2,57), a najrjeđe *kognitivnim strategijama* (AS=2,19).

U sljedećem je koraku analizirana učestalost uporabe pojedinih strategija u poduzorku za engleski jezik koju prikazuje tablica 15.

Tablica 15. Učestalost uporabe pojedinih strategija učenja u engleskom jeziku (N=232)

Varijable	N	Min.	Maks.	AS	SD
STRAT15 Na tv/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na engleskome.	232	1	5	4,38	,885
STRAT29 Kad se ne mogu sjetiti točnoga izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istog značenja) ili opišem što želim reći.	232	1	5	4,19	,869
STRAT8 Kada učim novo gradivo, pokušavam ga povezati s nečim što već znam.	231	1	5	3,80	,848
STRAT32 Kada čujem da netko govori engleski, pozorno slušam.	232	1	5	3,77	,988
STRAT33 Trudim se postati što boljim/boljom učenikom/učenicom engleskoga jezika.	230	1	5	3,75	1,064
STRAT45 Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi što je rekao.	232	1	5	3,49	1,019
STRAT31 Uočavam pogriješke koje pravim na engleskome i učim na njima.	231	1	5	3,45	1,011
STRAT22 Nastojim razumjeti riječ bez prevođenja na hrvatski.	230	1	5	3,45	1,030
STRAT25 Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravoga izraza, koristim se gestama.	231	1	5	3,30	1,073

STRAT40 Sam/a se ohrabrujem govoriti na engleskome, čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	232	1	5	3,28	1,199
STRAT7 Kada učim novu riječ, zapamtim gdje se na stranici nalazi ili gdje/kada sam je prvi put čuo/čula.	232	1	5	3,17	1,207
STRAT49 Kad s nekim razgovaram na engleskome, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/uključila u razgovor.	232	1	5	3,14	1,178
STRAT38 Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju engleskoga jezika.	232	1	5	3,14	1,163
STRAT14 Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na engleskome.	231	1	5	3,12	1,217
STRAT39 Svaki put kad osjetim strah jer se trebam koristiti engleskim, nastojim se opustiti.	232	1	5	3,09	1,245
STRAT37 Imam jasne ciljeve u učenju engleskoga kako bih usavršio/usavršila svoja znanja i vještine.	231	1	5	3,08	1,190
STRAT9 Kada učim novo gradivo, često ga utvrđujem i ponavljam.	231	1	5	2,97	,989
STRAT16 Čitam na engleskome za vlastito zadovoljstvo.	229	1	5	2,95	1,290
STRAT3 Kada učim novu riječ, u mislima si stvorim sliku situacije u kojoj bi se riječ mogla upotrijebiti.	231	1	5	2,94	1,115
STRAT48 Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Englezom), trudim se pokazati kad trebam pomoć.	232	1	5	2,87	1,174
STRAT17 Na engleskome pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	227	1	5	2,86	1,146
STRAT50 Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori engleski.	232	1	5	2,82	1,235
STRAT10 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/zapamtila.	230	1	5	2,74	1,106
STRAT1 Kada učim novu riječ, upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/zapamtila.	232	1	5	2,68	1,012
STRAT11 Oponašam govor izvornih govornika.	231	1	5	2,64	1,257
STRAT30 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje engleskoga jezika.	231	1	5	2,60	1,094
STRAT35 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti engleski.	232	1	5	2,60	1,180
STRAT46 Tražim od drugih da isprave pogreške koje činim dok govorim engleski.	232	1	5	2,60	1,198
STRAT36 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje čitanja na engleskome.	231	1	5	2,59	1,201
STRAT12 Vježbam izgovarati glasove engleskoga jezika.	230	1	5	2,52	1,097
STRAT2 Kada učim novu riječ, koristim se kombinacijom zvuka i slike.	231	1	5	2,46	1,114
STRAT23 Novo gradivo sistematiziram (sređujem) npr. u bilježnici.	232	1	5	2,40	1,209
STRAT26 Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	231	1	5	2,39	1,232
STRAT27 Pri čitanju idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.	228	1	5	2,30	1,150
STRAT42 Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/nervozna kada učim ili koristim engleski jezik.	232	1	5	2,30	1,290
STRAT34 Planiram svoje učenje kako bih imao/imala dovoljno vremena za učenje engleskoga jezika.	232	1	5	1,98	,940
STRAT4 Kada učim novu riječ, koristim se rimom da bih je zapamtio/zapamtila.	232	1	5	1,69	,961
STRAT41 Za svaki svoj uspjeh u engleskome nagradim se nečime.	231	1	5	1,69	,941
STRAT44 O svojim osjećajima u vezi s učenjem engleskoga razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.	232	1	5	1,68	1,079

STRAT5 Kada učim novu riječ, koristim se karticama s novom rječju na jednoj, a sa značenjem na drugoj stranici.	232	1	5	1,47	,857
STRAT 6 Kada učim novu riječ, pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.	232	1	5	1,47	,862
Valid N (listwise)	203				

Inspekcijom sadržaja čestica utvrđeno je da u skupinu strategija koje učenici najčešće rabe pripada pet strategija: bavljenje engleskim u slobodno vrijeme, primjerice gledanje televizije, slušanje glazbe, pretraživanje interneta i sl. (AS=4,38), uporaba sinonima ili sličnih izraza u govoru (AS=4,19), povezivanje gradiva s poznatim (AS=3,80), pažljivo slušanje svih sadržaja na engleskom (AS=3,77) te ulaganje truda u učenju engleskog (AS=3,75). Nasuprot tome, neke od strategija koje učenici engleskog jezika najrjeđe koriste dvije su strategije pamćenja, odnosno mnemotehnike, poput fizičkog odglumljivanja riječi (AS=1,47) i korištenja kartica s riječima (AS=1,47). Slaba uporaba tipična je i za strategiju razgovaranja o svojim osjećajima u vezi s učenjem engleskog s osobom u koju imaju povjerenja (AS=1,68) te samonagrađivanje za postignuti uspjeh (AS=1,69).

* * *

Usporedbom rezultata dvaju poduzoraka utvrđeno je da raspon primjene pojedinih tipova strategija seže od slabe/niske uporabe (AS=2,19), primjerice *kognitivnih strategija* u poduzorku iz engleskog jezika do srednje visoke uporabe (AS=3,21) *komunikacijsko-metakognitivnih strategija* istoga poduzorka sudionika. Komunikacijsko-metakognitivne su strategije u odnosu na ostale tipove strategija ujedno i najčešći izbor u obama poduzorcima. Ipak, u pojedinim su poduzorcima zabilježene i znatne razlike u odnosu na visinu aritmetičke sredine uporabe komunikacijsko-metakognitivnih strategija (AS-E=3,21; AS-Nj=2,85).

Nadalje, usporedba rezultata deskriptivne statistike kojom je utvrđena učestalost uporabe pojedinih strategija u dvama poduzorcima ukazala je na sljedeća obilježja. Sudionici iz njemačkog i engleskog jezika vrlo su slični s obzirom na strategije koje najrjeđe rabe. Tako sudionici, neovisno o ciljnom jeziku koji uče, gotovo nikada, primjerice, ne razgovaraju o svojim osjećajima u vezi s učenjem stranog jezika s osobom od povjerenja ili se samonagrađuju za postignuti uspjeh iz stranoga jezika. Isto tako, iznimno se rijetko koriste mnemotehnikama poput zapamćivanja pomoću rime ili kartica s riječima. No, u pojedinim su poduzorcima utvrđene razlike s obzirom na izbor strategija koje najčešće rabe. Na primjer, u poduzorku za njemački jezik najčešće je korištena strategija uporabe sinonima u govoru ili opisivanje onoga što se želi reći (AS-Nj=3,82) za razliku od poduzorka za engleski jezik u

kojem je utvrđena znatno najčešća uporaba strategije učenja engleskog u izvanškolskom kontekstu, tj. gledanje televizije, slušanje glazbe, pretraživanje interneta i sl. (AS-E=4,38). Zanimljivom i značajnom čini se i usporedba visina srednjih vrijednosti najčešće rabljene strategije u njemačkom i engleskom poduzorku koja, kao što smo već naveli, u njemačkom iznosi 3,82, a u engleskom čak 4,38.

6.3.4. KORELACIJSKA ANALIZA STRATEGIJA UČENJA NJEMAČKOG I ENGLESKOG JEZIKA

Korelacijska je analiza provedena kako bi se pojasnila struktura strategija učenja utvrđivanjem njihove međusobne povezanosti. Rezultati korelacijske analize⁶¹ prikazani su u tablicama 16. i 17.

Tablica 16. Korelacije strategija učenja u poduzorku za njemački jezik (N=141)

Varijable	Komun.-metakog.	Kognitivne	Društveno-afektivne
NJEMAČKI JEZIK			
Komunikacijsko-metakognitivne	1		
Kognitivne	,509**	1	
Društveno-afektivne	,432**	,577**	1

**p < 0,01

Tablica 17. Korelacije strategija učenja u poduzorku za engleski jezik (N=232)

Varijable	Komun.-metakog.	Kognitivne	Strategije pamćenja	Društveno-afektivne
ENGLESKI JEZIK				
Komunikacijsko-metakognitivne	1			
Kognitivne	,254**	1		
Strategije pamćenja	,211**	,410**	1	
Društveno-afektivne	,229**	,438**	,409**	1

**p < 0,01

Rezultati korelacijske analize ukazuju na više vrijednosti međusobne povezanosti svih tipova strategija u poduzorku za njemački jezik u odnosu na engleski jezik. Najniži

⁶¹ Vrijednosti Pearsonova koeficijenta korelacije tumačit će se u ovom radu na sljedeći način: r = +/-,10 do +/-,29 niska korelacija, r = +/-,30 do +/-,49 umjerena korelacija, r = +/-,50 do +/-,69 visoka korelacija i r = +/-,70 do +/-1,00 vrlo visoka korelacija.

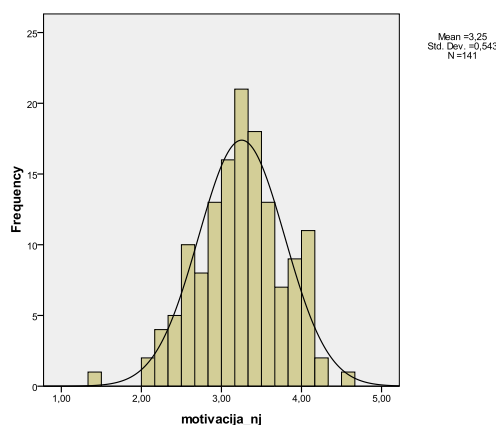
koeficijenti korelacije utvrđeni su za suodnos komunikacijsko-metakognitivnih s ostalim tipovima strategija u poduzorku za engleski jezik.

6.3.5. ANALIZA UPITNIKA O MOTIVACIJI ZA UČENJE STRANIH JEZIKA

U ovom se dijelu opisuje analiza rezultata upitnika o motivaciji za učenje njemačkog i engleskog kao stranih jezika. Najprije su u oba upitnika, za njemački i engleski jezik, negativne tvrdnje rekodirane (MOT6, MOT14, MOT18, MOT28, MOT29, MOT32, MOT33, MOT42, MOT44, MOT45, MOT50, MOT51, MOT54 i MOT58). Nakon toga provedena je deskriptivna statistika, zatim faktorska analiza te analiza pouzdanosti skala i subskala.

6.3.5.1. Distribucija rezultata upitnika o motivaciji za učenje njemačkog i engleskog jezika

Iz grafičkog je prikaza vidljivo da je raspodjela ukupnih rezultata upitnika o motivaciji u poduzorku za njemački jezik normalna, tj. rezultati pokazuju tendenciju grupiranja rezultata oko jedne središnje vrijednosti ($AS=3,25$, $SD=0,543$) i tendenciju raspršivanja oko te vrijednosti.



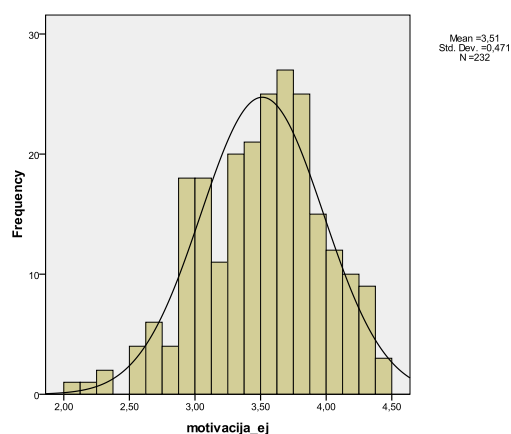
Slika 14. Histogram distribucije rezultata upitnika o motivaciji za učenje njemačkog jezika

Vrijednosti standardne devijacije, asimetričnosti i izduženosti koje su u rasponu od $-2/+2$ (vidi tablicu 18.) također upućuju na normalnu raspodjelu ukupnih rezultata upitnika o motivaciji u poduzorku za njemački jezik.

Tablica 18. Distribucija rezultata upitnika o motivaciji poduzoraka za njemački i engleski jezik

	Motivacija							
	Min.	Maks.	AS	SD	Asimetričnost		Izduženost	
NJ.	1,46	4,57	3,2535	,54280	-,206	SP ,204	,035	SP ,406
E.	2,12	4,42	3,5086	,47066	-,299	SP ,160	-,239	SP ,318

Iz grafičkog je prikaza (vidi sliku 15.) vidljivo da je distribucija ukupnih rezultata upitnika o motivaciji u poduzorku za engleski jezik pomalo negativno asimetrična, odnosno vrh distribucije dijelom je pomaknut prema višim vrijednostima motivacije (AS=3,51, SD=0,471). Iz toga se može zaključiti da su ispitanici više motivirani u odnosu na idealnu raspodjelu rezultata i da su razlike u motivaciji brojnije kod sudionika koji su manje motivirani, tj. na lijevoj strani krivulje koja je više razvučena.



Slika 15. Histogram distribucije rezultata upitnika o motivaciji za učenje engleskog jezika

Vrijednosti standardne devijacije, asimetričnosti i izduženosti koje su u rasponu od -2/+2 (vidi tablicu 18.) ipak upućuju na normalnu raspodjelu ukupnih rezultata upitnika o motivaciji u poduzorku za engleski jezik.

6.3.5.2. Faktorska analiza upitnika o motivaciji za učenje stranog jezika

6.3.5.2.1. Faktorska analiza upitnika o motivaciji za učenje njemačkog jezika

Analiza distribucije rezultata potvrdila je, dakle, njihovu normalnu raspodjelu te je provedena faktorska analiza rezultata upitnika kako bi se rasvijetlila struktura motivacije za učenje njemačkog kao stranog jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Faktori su ekstrahirani metodom glavnih komponenta. Koeficijent unutarnje pouzdanosti upitnika iznosi $\alpha=0,962$. U nastavku se daju rezultati faktorske analize.

Metodom glavnih komponenta izlučeno je 14 faktora čiji je karakteristični korijen veći od jedan, čime se može objasniti 76,48 % varijance (vidi prilog 14.). Detaljnijom inspekcijom pojedinih komponenta te uvidom u grafički prikaz odlučili smo se za daljnju faktorizaciju s ograničenim brojem faktora (3) uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli čime se tumači 51,29 % varijance. Rotacija faktora izvedena je varimax metodom koja prevladava u istraživanjima motivacije jer maksimalno razdvaja faktore. Zadržane su saturacije veće od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 20. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli upitnika o motivaciji za učenje njemačkog jezika (varimax)

Varijable	Faktori		
	1	2	3
MOT24 Volim izgovarati njemačke riječi.	,867		
MOT59 Želim tako dobro naučiti njemački da mi on postane prirodan.	,866		
MOT61 Važno mi je učiti njemački jer ću tako biti obrazovaniji/a.	,849		
MOT8 Imam veliku želju naučiti sve u njemačkome jeziku.	,835		
MOT49 Sviđaju mi se njemačke riječi.	,824		
MOT40 Njemački je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.	,821		
MOT23 Njemački mi koristi u svakodnevnome životu (glazba, filmovi, internet i sl.).	,820		
MOT60 Volim učiti njemački.	,817		
MOT15 Njemački je jako zanimljiv jezik.	,816		
MOT47 Njemački mi omogućuje da čitam razne časopise na njemačkome jeziku.	,810		
MOT55 Njemački mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.	,804		
MOT57 Njemački će mi pomoći u daljnjem školovanju.	,779		
MOT46 Učenje stranih jezika za mene je pravi užitek.	,771		
MOT33 Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).	,770		-,308
MOT53 Zahvaljujući znanju njemačkoga mogao/mogla bih čitati književna djela na izvornome jeziku.	,770		
MOT17 Njemački mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.	,768		
MOT2 Njemački će mi koristiti u budućem zanimanju.	,766		
MOT29 Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.	,765		

MOT65 Njemački je jako lijep jezik.	,765		
MOT4 Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori njemački.	,752		
MOT41 Njemački mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).	,743		
MOT3 Njemački vrlo lijepo zvuči.	,740		
MOT34 Znanje njemačkoga omogućit će mi lakše snalaženje u svijetu (npr. na putovanjima.)	,731		
MOT1 Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori njemački.	,729		
MOT18 Iskreno rečeno, nemam želju naučiti njemački.	,720		
MOT32 Njemački je pretežak za mene.	,720		-,409
MOT39 Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila njemački.	,706		
MOT28 Često dobivam loše ocjene iz njemačkoga pa nemam volje učiti.	,694		-,333
MOT22 S njemačkim ću imati veće izglede za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.	,681		
MOT64 S njemačkim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.	,675		
MOT27 Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na njemačkome jeziku.	,640		
MOT45 Na satu njemačkoga stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor/profesorica pita.	,634		-,492
MOT30 Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.	,604		
MOT48 Ljudi iz zemalja u kojima se govore njemački jako su otvoreni i ljubazni.	,566		
MOT16 Želim znati njemački da bih mogao/mogla živjeti u Njemačkoj, Austriji itd.	,564		
MOT35 Želim postati sličan/slična Nijemcima, Austrijancima itd.	,551		,308
MOT12 Nastojim naučiti sve što radimo iz njemačkoga jezika.	,524	,479	
MOT62 Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.	,524		
MOT50 Radije učim nešto korisnije od njemačkoga jezika.	,503		
MOT25 Znanje njemačkoga će mi omogućiti da bolje razumijem i cijenim način života ljudi koji govore taj jezik.	,499		,302
MOT19 Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor/profesorica njemačkoga vrati ispravljenu zadaću.	,467		
MOT31 Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govore njemački jezik.	,457		,399
MOT9 Uistinu se jako trudim naučiti njemački	,454	,398	,305
MOT5 Ljudi iz zemalja u kojima se govori njemački mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnome smislu).	,415		,380
MOT43 Želim se oženiti/udati za osobu iz Njemačke, Austrije.	,391		
MOT10 Naš/naša profesor/profesorica njemačkoga jezika motivira me na učenje.		,768	
MOT56 Na satu njemačkog atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.		,756	
MOT37 Naš/naša profesor/profesorica njemačkoga jezika vrlo zanimljivo predaje.		,754	
MOT42 Na satu njemačkog prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.		,738	
MOT20 Na satu njemačkog prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.		,727	
MOT21 Nastavni materijali po kojima učimo njemački potiču me na učenje.	,326	,590	
MOT54 Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg/naše profesora/profesorice njemačkoga jezika.		,578	
MOT58 Naš/naša profesor/profesorica njemačkoga jezika ne zna dobro njemački jezik.		,536	
MOT38 Sadržaji u našem udžbeniku njemačkoga aktualni su i zanimljivi nama mladima.		,508	
MOT52 Naš/naša profesor/profesorica njemačkoga jezika na nastavi uglavnom govori njemački, što mi se sviđa.		,421	
MOT11 Sadržaji u našem udžbeniku njemačkoga uopće mi se ne sviđaju (poželjni dodatni materijali).		,417	

MOT26 Atmosfera na satu njemačkoga jezika natjecateljskog je karaktera.		,382	
MOT36 Moji me roditelji potiču da što više vježbam njemački jezik.			,726
MOT63 Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi njemačkoga.			,620
MOT14 Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim njemački.			-,596
MOT13 Moji roditelji naglašavaju da će mi njemački biti važan kada završim školovanje.			,594
MOT51 Osjećam strah kada me netko nešto pita na njemačkome.			-,547
MOT7 Moji roditelji misle da je jako važno da naučim njemački.	,402		,458
MOT6 Neugodno mi je javljati se na satu njemačkoga.	,365		-,370
Postotak varijance	35,684	9,227	6,375
Kumulativni postotak	35,684	44,911	51,286
Cronbachov α	,975	,853	,612

Pregledom faktora utvrđeno je da se tvrdnja MOT44 (*Naš/naša profesor/profesoricu previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.*) zbog zasićenja manjeg od 0,3 mora izostaviti iz daljnje analize. S obzirom na veličinu zasićenja i broj čestica, prva je subskala sa 45 čestica najjača nakon koje slijedi druga subskala sa 12 čestica te na kraju treća sa 7. U slučaju preklapanja čestica na više faktora, čestica je zadržana na onom faktoru gdje je njezin koeficijent veći. Dakle, konačan broj varijabli zadržanih za daljnju analizu iznosi 64, a konačan broj faktora iznosi 3.

Inspekcija sadržaja pojedinih faktora pokazala je sljedeća obilježja.

Faktor 1 upitnika za ispitivanje motivacije za učenje njemačkog jezika objašnjava 35,68 % varijance, a objedinjuje motive za učenje koje smo nazvali *osobine jezika* (cf. Mihaljević Djigunović, 1998). Riječ je o jednoj kompleksnoj dimenziji u kojoj se isprepliću stavovi prema govornicima stranoga jezika, uporabno-komunikacijski motivi, afektivni, integrativni, interes za strane jezike, želja za učenjem, trud i, zanimljivo, teškoće u učenju. Zajednička okosnica ovog bi faktora mogla biti *vrijednost* učenja stranog jezika (usp. „Value“ kod Schmidta i Watanabea, 2001) što znači da učenici jezik vjerojatno smatraju vrijednim učenja iz svih navedenih razloga zajedno. Zanimljivom se, pak, čini činjenica da su teškoće u učenju njemačkog jezika s kojima se učenici susreću također dio tog faktora, no da se radi o složenijem fenomenu, potvrđuju njihove (negativne) dvostruke korelacije s trećim faktorom. Stavovi prema govornicima njemačkog jezika također koreliraju i s trećim faktorom kao i tvrdnja MOT35 koja se odnosi na integrativnu motivaciju, točnije želju za sličnošću s govornicima stranog jezika. Trud, pak, korelira i s drugim i trećim faktorom, primjerice tvrdnja MOT9, što pokazuje da se radi o iznimno složenoj varijabli koju nije moguće

jednostavno svrstati u jednu od triju dimenzija. Navedene su čestice zbog većih zasićenja ipak zadržane na prvom faktoru.

Faktor 2 motivacije za učenje njemačkog jezika objašnjava 9,23 % varijabiliteta, a čine ga varijable koje se odnose na školski *kontekst učenja* jezika: razredna klima koju stvara nastavnik svojim pristupom, zatim osobine i metode rada nastavnika te udžbenik. Jedina dvostruka korelacija zabilježena je kod tvrdnje MOT21 koja korelira, doduše slabo, i s prvim faktorom.

Faktor 3 motivacije za učenje njemačkog jezika objašnjava 6,38 % ukupne varijance. Nazvan je *osobine učenika* jer predstavlja mikrorazinu učenika u svom neposrednom okruženju (obitelji) u kojem roditelji imaju velik utjecaj. Pored roditeljskog stava i interesa taj faktor sadrži i čestice straha od uporabe njemačkog jezika. Čestice MOT6 i MOT7 koreliraju i s prvim faktorom.

6.3.5.2.2. Faktorska analiza upitnika o motivaciji za učenje engleskog jezika

U nastavku se daju rezultati faktorske analize upitnika o motivaciji za učenje engleskog jezika. Koeficijent unutarnje pouzdanosti upitnika iznosi $\alpha=0,935$. Faktori su ekstrahirani metodom glavnih komponenata.

Metodom glavnih komponenata ekstrahirano je 14 faktora čija je karakteristična vrijednost veća od jedan čime se može objasniti 68,21 % varijance (vidi prilog 15.). Detaljnijom inspekcijom pojedinih komponenata te uvidom u grafički prikaz odlučili smo se za daljnju faktorizaciju s ograničenim brojem faktora (3) uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli čime se tumači 41,14 % varijance. Rotacija faktora i ovdje je izvedena varimax metodom. Zadržane su saturacije veće od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 22. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli upitnika o motivaciji za učenje engleskog jezika (varimax)

Varijable	Faktori		
	1	2	3
MOT61 Važno mi je učiti engleski jer ću tako biti obrazovaniji/a.	,727		
MOT8 Imam veliku želju naučiti sve u engleskome jeziku.	,712		
MOT59 Želim tako dobro naučiti engleski da mi on postane prirodan.	,695		
MOT15 Engleski je jako zanimljiv jezik.	,655		
MOT65 Engleski je jako lijep jezik.	,652		
MOT34 Znanje engleskoga omogućit će mi lakše snalaženje u svijetu (npr. na	,648		

putovanjima).			
MOT3 Engleski vrlo lijepo zvuči.	,643		
MOT64 S engleskim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.	,643		
MOT49 Sviđaju mi se engleske riječi.	,627		
MOT60 Volim učiti engleski jezik.	,622		
MOT57 Engleski će mi pomoći u daljnjem školovanju.	,615		
MOT4 Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori engleski.	,611		
MOT24 Volim izgovarati engleske riječi.	,604	,324	
MOT2 Engleski će mi koristiti u budućem zanimanju.	,588		
MOT16 Želim znati engleski da bih mogao/mogla živjeti u SAD-u, Engleskoj itd.	,586		
MOT46 Učenje stranih jezika za mene je pravi užitek.	,578	,410	
MOT17 Engleski mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.	,576		
MOT30 Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.	,550	,377	
MOT22 S engleskim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.	,548		
MOT9 Stvarno se jako trudim naučiti engleski.	,543		,362
MOT25 Znanje engleskoga omogućit će mi da bolje razumijem i cijenim način života ljudi koji govore taj jezik.	,539		
MOT55 Engleski mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.	,513		
MOT1 Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori engleski.	,508		
MOT7 Moji roditelji misle da je jako važno da naučim engleski.	,505		
MOT18 Iskreno rečeno, nemam želju naučiti engleski.	,489		
MOT5 Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnome smislu).	,489		
MOT62 Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.	,484		
MOT39 Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila engleski.	,479		
MOT31 Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori engleski jezik.	,468		
MOT48 Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski jako su otvoreni i ljubazni.	,467		
MOT35 Želim postati sličan/slična Amerikancima, Englezima itd.	,458		
MOT12 Nastojim naučiti sve što radimo iz engleskoga jezika.	,455		,429
MOT23 Engleski mi koristi u svakodnevnome životu (glazba, filmovi, internet i sl.).	,429	,327	
MOT13 Moji roditelji naglašavaju da će mi engleski biti važan kada završim školovanje.	,429		
MOT27 Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na engleskome jeziku.	,383	,383	
MOT41 Engleski mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).	,376	,331	
MOT43 Želim se oženiti/udati za osobu iz SAD-a, Engleske.	,370		
MOT50 Radije učim nešto korisnije od engleskoga jezika.	,368		
MOT51 Osjećam strah kada me netko nešto pita na engleskome.		,809	
MOT45 Na satu engleskoga jezika stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor/profesoricu pita.		,795	
MOT32 Engleski je pretežak za mene.		,773	
MOT40 Engleski je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.		,773	
MOT14 Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim engleski.		,757	
MOT6 Neugodno mi je javljati se na satu engleskoga jezika.		,748	
MOT33 Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).		,725	
MOT28 Često dobivam loše ocjene iz engleskoga pa nemam volje učiti.		,664	

MOT53 Zahvaljujući znanju engleskoga mogao/mogla bih čitati izvorna književna djela.	,353	,629	
MOT47 Engleski mi omogućuje da čitam razne časopise na engleskome jeziku.	,484	,557	
MOT36 Moji me roditelji potiču da što više vježbam engleski.	,392	-,394	
MOT63 Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi engleskoga jezika.	,317	-,384	
MOT37 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika vrlo zanimljivo predaje.			,840
MOT56 Na satu engleskoga atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.			,823
MOT42 Na satu engleskoga prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.			,793
MOT54 Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg/naše profesora/profesorice engleskoga jezika.			,765
MOT20 Na satu engleskoga prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.			,761
MOT21 Nastavni materijali po kojima učim engleski potiču me na učenje.			,746
MOT10 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika motivira me na učenje.			,708
MOT38 Sadržaji u našem udžbeniku engleskoga aktualni su i zanimljivi nama mladima.			,599
MOT44 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.		-,305	-,506
MOT52 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika na nastavi uglavnom govori engleski, što mi se sviđa.			,458
MOT11 Sadržaji u našem udžbeniku engleskoga uopće mi se ne sviđaju (poželjni dodatni materijali).			,432
MOT58 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika ne zna dobro engleski.			,400
MOT19 Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor/profesorica engleskoga jezika vrati ispravljenu zadaću.			,360
Postotak varijance	23,321	9,563	8,252
Kumulativni postotak	23,321	32,884	41,136
Cronbachov α	,939	,856	,825

Pregledom faktora utvrđeno je da se tvrdnje MOT26 (*Atmosfera na satu natjecateljskog je karaktera.*) i MOT29 (*Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.*) zbog zasićenja manjeg od 0,3 moraju izostaviti iz daljnje analize. S obzirom na veličinu zasićenja i broj čestica, prva je subskala sa 38 čestica najjača nakon koje slijedi treća subskala sa 13 čestica te, na kraju, druga sa 12. Dakle, konačan broj varijabli zadržanih za daljnju analizu iznosi 63, a konačan broj faktora iznosi 3.

Inspekcija sadržaja pojedinih faktora pokazala je sljedeća obilježja. Faktor 1 upitnika za ispitivanje motivacije za učenje engleskog jezika objašnjava 23,32 % varijance a, slično kao i u poduzorku iz njemačkog jezika, objedinjuje motive za učenje koje smo nazvali *osobine jezika* ili vrijednost učenja istog. No, dio te dimenzije su i stavovi roditelja prema učenju engleskog jezika što čini bitnu razliku u odnosu na poduzorak iz njemačkog jezika.

Faktor 2 upitnika o motivaciji za učenje engleskog jezika objašnjava 9,56 % varijance, a nazvan je *osobine učenika*, no njegov se sadržaj znatno razlikuje od istoimenog faktora poduzorka iz njemačkog jezika. Dio su ovog faktora, naime, tvrdnje koje izriču strah od jezične uporabe, teškoće u učenju (koje su, prisjetimo se, kod njemačkog jezika bile dio osobina jezika), interes i poticanje od strane roditelja (korelira i s prvim faktorom) te čestice

MOT40, MOT47 i MOT53 (druga i treća koreliraju i s prvim faktorom) kojima je zajednička jedna vrsta samoprocjene vlastite kompetencije učenika u engleskom jeziku kroz mogućnost čitanja na tom jeziku i dobivanja dobrih ocjena jer su uspješni pa im je engleski zasigurno lagan. Stoga je ovdje vjerojatno riječ o sigurnosti i samopouzdanju učenika engleskog u učenju i uporabi jezika.

Faktor 3 objašnjava 8,25 % varijance, a predstavlja školski *kontekst učenja* jezika jer objedinjuje sljedeće varijable: nastavnika i njegove metode rada, razrednu klimu, udžbenik te tvrdnju MOT19 koja se odnosi na trud oko provjere ispravljene zadaće. Dvostruka korelacija zabilježena je kod čestice MOT44 (*Naš/naša profesor/profesoricu engleskoga jezika previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.*) koja korelira, doduše slabo, i s prvim faktorom.

* * *

Rezultati faktorskih analiza potvrđuju, dakle, pretpostavku o postojanju strukturnih razlika u motivaciji za učenje stranog jezika u poduzorcima za njemački i engleski jezik. Iako je i u njemačkom i engleskom utvrđena trodimenzionalna faktorska struktura koju čine *osobine jezika*, *osobine učenika* i *kontekst učenja*, detaljniji pregled sastava pojedinih dimenzija pokazuje da, unatoč brojnim sličnostima, određene razlike ipak postoje. Primjerice, u poduzorku se za njemački jezik *teškoće u učenju*, zanimljivo, povezuju s *osobinama jezika*, dok su u poduzorku za engleski povezane s *osobinama učenika*. Nadalje, *roditeljska podrška* u njemačkom povezuje se uz *osobine učenika*, u engleskom se, pak, ista dijeli na *stav roditelja* i *interes roditelja*, pri čemu je *stav* dio dimenzije *osobine jezika*, drugim riječima, ukorijenjen je u vrijednost učenja engleskog, dok je *interes* povezan s *osobinama učenika*. Nadalje, u poduzorku za engleski jezik *osobine* su *učenika* kako sadržajno tako i brojčano jača dimenzija koja, uz opisano, sadrži i tvrdnje koje se odnose na jednu vrstu jezičnoga samopouzdanja u čemu se ogleda još jedna razlika među dvama poduzorcima.

6.3.5.3. Korelacijska analiza komponenti osobine jezika, kontekst učenja i osobine učenika

Korelacijska je analiza provedena kako bi se pojasnila struktura motivacije utvrđivanjem međusobne povezanosti triju komponenti, osobina jezika, konteksta učenja i osobina učenika u dvama poduzorcima sudionika. Rezultati korelacijske analize prikazani su u tablici 23.

Tablica 23. Korelacije komponenata motivacije u poduzorcima za njemački (N=141) i engleski jezik (N=232)

Varijable	Osobine jezika	Kontekst učenja	Osobine učenika
NJEMAČKI JEZIK			
Osobine jezika	1		
Kontekst učenja	,032	1	
Osobine učenika	,511**	,230**	1
ENGLESKI JEZIK			
Osobine jezika	1		
Kontekst učenja	,319**	1	
Osobine učenika	,455**	,191**	1

**p < 0,01

Iz tablice je razvidno da se u oba poduzorka raspon koeficijenta korelacije kreće od niskog među varijablama *kontekst učenja* i *osobine učenika* do umjerenog/visokog među varijablama *osobine jezika* i *osobine učenika*. Pored toga, u poduzorku za engleski jezik sve su komponente motivacije u međusobnoj pozitivnoj korelaciji. U poduzorku za njemački jezik, pak, nije utvrđena korelacija među komponentama *osobine jezika* i *kontekst učenja*.

Rezultati korelacijske analize ukazali su, dakle, na razlike u povezanosti triju komponenata motivacije. Dok su u poduzorku za engleski jezik utvrđene međusobne pozitivne korelacije svih varijabli, u poduzorku za njemački jezik nije utvrđena korelacija među komponentama *osobine jezika* i *kontekst učenja*.

6.3.5.4. Faktorska analiza triju komponenti motivacije za učenje stranih jezika

Kako su rezultati prije opisane faktorske analize pokazali izrazitu kompleksnost, višedimenzionalnost i određenu jezičnu specifičnost motivacije za učenje stranih jezika, smatrali smo potrebnim provesti dodatne faktorske analize triju utvrđenih komponenti motivacije, *osobina jezika*, *konteksta učenja* i *osobina učenika* koje bi dale jasniji uvid u pojedine tipove motivacije te njihove međudnose u pojedinim jezicima. Faktori su i u ovom koraku ekstrahirani metodom glavnih komponentata. Jedina je razlika promjena rotacije, tj. u ovom je dijelu primijenjena direkt oblimin metoda koja uzima u obzir međusobne korelacije faktora te je omogućila smisleniju interpretaciju rezultata.

6.3.5.4.1. Faktorska analiza komponente *osobine jezika* poduzorka za njemački jezik

Metodom glavnih komponentata ekstrahirano je ukupno sedam faktora čija je karakteristična vrijednost veća od jedan, čime je objašnjeno 71,82 % varijance (vidi prilog 16.). Iako se u grafičkom prikazu ističe tek jedan faktor, za potrebe daljnje analize odlučili smo zadržati svih sedam faktora kako bi se dobio potpuniji uvid u odnose među pojedinim komponentama. U slučaju preklapanja čestica je zadržana na faktoru na kojem je njezin koeficijent jači. U tablici 25. prikazane su saturacije veće od 0,30.

Tablica 25.: Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli *osobine jezika* (direkt oblimin) – NJ

Variable	Faktori						
	1	2	3	4	5	6	7
MOT22 S njemačkim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.	,708						
MOT57 Njemački će mi pomoći u daljnjem školovanju.	,669						
MOT2 Njemački će mi koristiti u budućem zanimanju.	,627		,321				
MOT61 Važno mi je učiti njemački jer ću tako biti obrazovaniji/obrazovanija.	,483		,357				
MOT64 S njemačkim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.	,441						-,417
MOT59 Želim tako dobro naučiti njemački da mi on postane prirodan.	,398						
MOT43 Želim se oženiti/udati za osobu iz Njemačke, Austrije.		,856					
MOT35 Želim postati sličan/slična Nijemcima, Austrijancima itd.		,545					
MOT16 Želim znati njemački da bih mogao/mogla živjeti u Njemačkoj, Austriji		,539					

itd.							
MOT31 Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori njemački jezik.		,405	,332				
MOT1 Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori njemački.		,356					
MOT9 Stvarno se jako trudim naučiti njemački.			,827				
MOT12 Nastojim naučiti sve što radimo iz njemačkoga jezika.			,687				
MOT19 Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor/profesora njemačkoga jezika vrati ispravljenu zadaću.			,651				
MOT27 Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na njemačkome jeziku.			,460		,435		
MOT8 Imam veliku želju naučiti sve u njemačkome jeziku.	,443		,460				
MOT3 Njemački vrlo lijepo zvuči.				-,753			
MOT65 Njemački je jako lijep jezik.				-,712			
MOT15 Njemački je jako zanimljiv jezik.				-,710			
MOT50 Radije učim nešto korisnije od njemačkoga jezika.				-,662			
MOT49 Sviđaju mi se njemačke riječi.				-,617			
MOT29 Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.	,308			-,514	,337		
MOT18 Iskreno rečeno, nemam želju naučiti njemački.				-,483			
MOT60 Volim učiti njemački.				-,473			
MOT24 Volim izgovarati njemačke riječi.				-,451			
MOT39 Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila njemački.				-,432			
MOT4 Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori njemački.	,321			-,388			
MOT40 Njemački je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.					,777		
MOT41 Njemački mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).					,775		
MOT53 Zahvaljujući znanju njemačkoga mogao/mogla bih čitati izvorna književna djela.					,710		
MOT32 Njemački je pretežak za mene.					,704		
MOT23 Njemački mi koristi u svakodnevnom životu (glazba, filmovi, internet i sl.).					,640		
MOT47 Njemački mi omogućuje da čitam razne časopise na njemačkome jeziku.					,640		
MOT33 Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).					,609		
MOT45 Na satu njemačkoga stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor/profesora pita.					,585		
MOT55 Njemački mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.					,565		
MOT28 Često dobivam loše ocjene iz njemačkoga pa nemam volje učiti.					,432		

MOT30 Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.							-,871	
MOT62 Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.							-,709	
MOT46 Učenje stranih jezika za mene je pravi užitek.							-,471	
MOT25 Znanje njemačkoga omogućit će mi da bolje razumijem i cijenim način života ljudi koji govore taj jezik.								-,697
MOT5 Ljudi iz zemalja u kojima se govori njemački mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnome smislu).								-,521
MOT34 Znanje njemačkoga omogućit će mi lakše snalaženje u svijetu (npr. na putovanjima).								-,491
MOT48 Ljudi iz zemalja u kojima se govori njemački jako su otvoreni i ljubazni.								-,471
MOT17 Njemački mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.								-,317
Postotak varijance	48,848	5,839	4,949	3,864	3,243	2,678	2,398	
Kumulativni postotak	48,848	54,687	59,635	63,499	66,741	69,420	71,818	
Cronbachov α	,922	,783	,841	,946	,943	,796	,811	

Pregledom faktora utvrđeno je da Faktor 1 tumači najveći postotak varijance, odnosno 48,85 %, a sadrži šest čestica. Prvi faktor, dakle, objedinjuje čestice s motivima za učenje jednog obrazovno-poslovnog tipa koji se odnose na buduću korisnost jezika u obrazovanju ili poslu. S tim u svezi usko je povezana i želja za znanjem te širenje vlastitih kulturnih vidika. Nije riječ, dakle, o motivima čisto instrumentalnog karaktera. Faktor je nazvan *obrazovno-poslovna motivacija*.

Na Faktoru 2, koji objašnjava 5,84 % varijance, oblikovalo se pet čestica u čijoj se pozadini nalazi želja za sličnošću ili identifikacijom s jezičnom zajednicom govornika stranoga jezika te pozitivan stav odnosno divljenje prema mnogim govornicima jezične zajednice kao i želja za sklapanjem prijateljstava s govornicima stranoga jezika. Faktor, dakle, upućuje na otvorenost u smislu spremnosti prihvatanja obilježja jezične zajednice njemačkoga jezika, a nazvan je *integrativna motivacija*.

Faktor 3 tumači 4,95 % varijance, a čini ga pet čestica koje se odnose na zalaganje i trud u učenju i razumijevanju sadržaja na stranom jeziku te želja za učenjem. Pritom je riječ, kako o općenitom razumijevanju sadržaja na njemačkom jeziku tako i o ulaganju truda u okviru nastavnog konteksta, primjerice kroz svjesno učenje jezika, provjeru ispravaka nastavnika i sl. Faktor je nazvan *trud*.

Faktor 4 tumači 3,86 % varijance, a sadrži jedanaest čestica koje izriču afektivan odnos prema učenju njemačkog jezika i sve su negativno korelirane. Riječ je o tvrdnjama koje izriču sviđanje i ljubav prema jeziku, primjerice zbog njegove melodioznosti, ljepote,

zanimljivosti i sl. Na istom su faktoru i dvije čestice (MOT29 i MOT50) koje su u ulaznoj podjeli bile dio teškoća u učenju, a ovdje se, pak, povezuju s afektivnim stavovima prema učenju te čestica koja se odnosi na želju za globalnom integracijom u jezičnu zajednicu govornika stranoga jezika. Faktor je nazvan *afektivna motivacija*.

Faktor 5 objašnjava 3,24 % varijance, a čini ga deset čestica koje se odnose na uporabu jezika, bilo u nastavnom ili izvannastavnom kontekstu. Pod jezičnom se uporabom na ovom faktoru misli na prevođenje uputa stranih uređaja, sposobnost čitanja književnih djela i raznih časopisa na izvornome jeziku, korištenje njemačkog gledanjem filmova, slušanjem glazbe ili pretraživanjem interneta te sklapanje prijateljstava sa strancima pomoću njemačkog jezika. Zanimljivo, peti faktor sadrži i čestice koje se odnose na teškoće u učenju, ili demotivatore, koji učenicima otežavaju jezičnu uporabu, primjerice, činjenica da im je njemački pretežak, da imaju nedostatno predznanje što često rezultira lošim ocjenama, a to potom vjerojatno demotivacijom za daljnje učenje te panika s kojom se brojni učenici suočavaju na nastavi kada ih nastavnik njemačkog prozove. Faktor je nazvan *uporabna motivacija*.

Na Faktoru 6, koji tumači 2,68 % varijance, oblikovale su se tri čestice koje izriču interes za učenje stranih jezika općenito, dakle jedna vrsta želje za znanjem i sve su negativno korelirane. Faktor je nazvan *interes za strane jezike*.

Faktor 7 tumači 2,40 % varijance, a sadrži pet čestica, tri čestice koje se odnose na stavove prema govornicima njemačkog jezika (iako je prva i najjača izvorno integrativnog značenja) te dvije kojima je zajednička komunikacija na tom jeziku što upućuje na usku povezanost stavova prema govornicima u našem uzorku sudionika iz njemačkog jezika s komunikacijom na tom jeziku jer će učenici čiji su stavovi pozitivniji vjerojatno vidjeti i više mogućnosti za komunikaciju koje im njemački jezik pruža. Faktor je nazvan *komunikacijska motivacija*.

6.3.5.4.2. Faktorska analiza komponente osobine jezika poduzorka za engleski jezik

Metodom glavnih komponenata ekstrahirano je ukupno osam faktora čija je karakteristična vrijednost veća od jedan čime je objašnjeno 63,47 % varijance (vidi prilog 17.). Iako se u grafičkom prikazu ističe tek jedan faktor, za potrebe daljnje analize odlučili smo zadržati svih osam faktora kako bi se dobio potpuniji uvid u odnose među pojedinim komponentama. U tablici 27. prikazana su zasićenja veća od 0,30.

Tablica 27. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli *osobine jezika* (direkt oblimin) – E

Varijable	Faktori							
	1	2	3	4	5	6	7	8
MOT65 Engleski je jako lijep jezik.	,899							
MOT3 Engleski vrlo lijepo zvuči.	,831							
MOT49 Sviđaju mi se engleske riječi.	,830							
MOT15 Engleski je jako zanimljiv jezik.	,765							
MOT24 Volim izgovarati engleske riječi.	,761							
MOT18 Iskreno rečeno, nemam želju naučiti engleski.	,361							
MOT13 Moji roditelji naglašavaju da će mi engleski biti važan kada završim školovanje.		,936						
MOT7 Moji roditelji misle da je jako važno da naučim engleski.		,877						
MOT31 Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori engleski jezik.			,716					
MOT5 Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnome smislu).			,640					
MOT48 Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski jako su otvoreni i ljubazni.			,561					
MOT25 Znanje engleskoga omogućit će mi da bolje razumijem i cijenim način života ljudi koji govore taj jezik.			,485					
MOT62 Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.				,759				
MOT30 Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.				,692				
MOT1 Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori engleski.				,606				
MOT55 Engleski mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.				,556				
MOT17 Engleski mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.				,509				
MOT64 S engleskim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.				,470				
MOT12 Nastojim naučiti sve što radimo iz engleskoga jezika.					,839			
MOT9 Stvarno se jako trudim naučiti engleski.					,710			
MOT8 Imam veliku želju naučiti sve u engleskome jeziku.					,583			
MOT46 Učenje stranih jezika za mene je pravi užitak.					,570			
MOT27 Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na engleskome jeziku.					,548			,401
MOT39 Da se mene pita, cijelo bih					,530	,304		

vrijeme učio/učila engleski.								
MOT60 Volim učiti engleski.	,393				,485			
MOT50 Radije učim nešto korisnije od engleskoga jezika.					,314			
MOT43 Želim se oženiti/udati za osobu iz SAD-a, Engleske.						,754		
MOT35 Želim postati slična Amerikancima, Englezima itd.			,528			,580		
MOT16 Želim znati engleski da bih mogao/mogla živjeti u SAD-u, Engleskoj itd.						,555	,317	
MOT57 Engleski će mi pomoći u daljnjem školovanju.							,762	
MOT22 S engleskim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.							,738	
MOT2 Engleski će mi koristiti u budućem zanimanju.							,625	
MOT4 Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori engleski.							,451	
MOT59 Želim tako dobro naučiti engleski da mi on postane prirodan.							,426	
MOT61 Važno mi je učiti engleski jer ću tako biti obrazovaniji/obrazovanija.							,382	
MOT34 Znanje engleskoga omogućit će mi lakše snalaženje u svijetu (npr. na putovanjima).							,361	
MOT41 Engleski mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).								,721
MOT23 Engleski mi koristi u svakodnevnome životu (glazba, filmovi, internet i sl.).								,708
Postotak varijance	32,983	6,086	5,574	5,125	4,318	3,372	3,234	2,777
Kumulativni postotak	32,983	39,069	44,643	49,768	54,086	57,457	60,692	63,469
Cronbachov α	,895	,807	,696	,825	,855	,724	,843	,610

Pregledom faktora utvrđeno je da Faktor 1 tumači najveći postotak varijance, odnosno 32,98 %. Na prvom se faktoru formiralo šest čestica s motivima za učenje afektivnog tipa. Riječ je o tvrdnjama koje izriču ljepotu jezika, svidanje i ljubav prema jeziku. Na istom je faktoru i čestica koja se odnosi na želju za učenjem. Faktor je nazvan *afektivna motivacija*.

Na Faktoru 2, koji objašnjava 6,09 % varijance, oblikovale su se dvije čestice koje se odnose na stav roditelja prema učenju engleskog jezika, tj. naglašavanje važnosti učenja engleskoga. Faktor je nazvan *stav roditelja*.

Faktor 3 objašnjava 5,57 % varijance, a sadrži čestice koje izriču stavove prema govornicima engleskog jezika te jednu izvorno integrativnu česticu (MOT25) koja se, dakle, može smatrati i jednom vrstom stava. Faktor je nazvan *stav prema govornicima engleskoga jezika*.

Faktorom 4 tumači se 5,13 % varijabiliteta, a sadrži šest čestica čije je zajedničko obilježje želja i mogućnost komuniciranja na globalnoj razini, primjerice sklapanjem prijateljstava s ljudima iz raznih dijelova svijeta. Taj faktor podrazumijeva i interes za strane jezike kao i osobno kulturno uzdizanje zbog znanja engleskog jezika. Faktor je nazvan *kommunikacijska motivacija*.

Na Faktoru 5, kojim je objašnjeno 4,32 % varijance, oblikovalo se ukupno osam čestica koje se odnose na trud u učenju engleskog jezika u kombinaciji s afektivnim odnosom prema učenju iskazanim željom i pozitivnim stavom što, pak, nalikuje Gardnerovoj (1985a) temeljnoj koncepciji motivacije. Dio je tog složenog faktora i čestica koja izriče interes za strane jezike. Faktor je nazvan *trud*.

Faktor 6 objašnjava 3,37 % varijance, a sadrži tri tvrdnje koje se odnose na integrativnu motivaciju, odnosno želju za identifikacijom s govornicima engleskog jezika i upućuje na otvorenost u smislu spremnosti prihvatanja obilježja jezične zajednice toga jezika. Faktor je nazvan *integrativna motivacija*.

Na Faktoru 7, koji tumači 3,23 % varijabiliteta, oblikovalo se sedam čestica koje se odnose na obrazovno-poslovne motive za učenje engleskog jezika. S njima je u svezi i želja za integracijom u veliku svjetsku zajednicu koja govori engleski te želja za postizanjem najveće razine komunikacijske jezične kompetencije. Faktor je nazvan *obrazovno-poslovna motivacija*.

Faktor 8 objašnjava 2,78 % varijance, a objedinjuje dvije čestice koje se odnose na uporabu engleskoga u izvannastavnom kontekstu svakodnevnoga života što podrazumijeva prevođenje raznih uputstava za uporabu te korištenje interneta, gledanje filmova, slušanje glazbe i sl. Faktor je nazvan *uporabna motivacija*.

* * *

Rezultati faktorskih analiza potvrđuju, dakle, pretpostavku o postojanju strukturnih razlika u motivaciji za učenje stranog jezika ovisno o jeziku koji se uči, njemačkom ili engleskom, osobito u njezinoj najkompleksnijoj dimenziji *osobinama jezika*. Dok se u poduzorku za njemački jezik javlja sedamfaktorska struktura, u poduzorku za engleski riječ je o osam faktora. Potkomponente *osobina jezika* koje su donekle stabilne neovisno o jeziku cilju jer se po svom sadržaju manje ili više preklapaju u njemačkom i engleskom jeziku su: *afektivna motivacija*, *obrazovno-poslovna motivacija* i *integrativna motivacija*. Ostale potkomponente pokazuju nešto veće razlike po pojedinim jezicima. Primjerice, *uporabna*

motivacija u poduzorku za njemački jezik usko je povezana s teškoćama tijekom učenja ili jezičnoj uporabi te se odnosi kako na školski tako i izvanškolski kontekst ovladavanja njemačkim kao stranim jezikom, što je obilježje samo tog poduzorka. Uporabni tip motivacije u poduzorku za engleski jezik pretežito se odnosi na izvannastavnu uporabu engleskoga jezika. Nadalje, u poduzorku za njemački jezik *stavovi prema govornicima* bliski su s *kommunikativnom motivacijom* tvoreći tako jedan faktor, dok u poduzorku za engleski jezik dolazi do razdvajanja dviju potkomponenti. Nadalje, u poduzorku za engleski jezik utvrđena je potkomponenta, odnosno tip motivacije koji proizlazi iz *stava roditelja* prema učenju toga jezika, što u njemačkom nije utvrđeno. K tome, prema našim nalazima u poduzorku za njemački jezik javlja se *interes za strane jezike* kao zasebna potkomponenta koja u engleskom nije utvrđena. Rezultati pokazuju i da je *trud* u engleskom jeziku potkomponenta koja ima znatnu afektivnu podlogu, u njemačkom nešto slabiju.

6.3.5.4.3. Faktorska analiza komponente *kontekst učenja* poduzorka za njemački jezik

Uvidom u raspored čestica u matrici odlučili smo se za rješenje triju faktora koji tumače 61,03 % varijance (vidi prilog 18.). Zadržana su zasićenja veća od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 29. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli *konteksta učenja* (direkt oblimin)

Variable	Faktori		
	1	2	3
MOT56 Na satu njemačkoga jezika atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.	,762		
MOT20 Na satu njemačkoga jezika prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.	,739		
MOT42 Na satu njemačkoga jezika prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.	,720		
MOT26 Atmosfera na satu njemačkoga jezika natjecateljskog je karaktera.	,686		
MOT37 Naš/naša profesor/profesoricu njemačkoga jezika vrlo zanimljivo predaje.	,614		-,336
MOT10 Naš/naša profesor/profesoricu njemačkoga jezika motivira me na učenje.	,584		-,327
MOT52 Naš/naša profesor/profesoricu njemačkoga jezika na nastavi uglavnom govori njemački, što mi se sviđa.	,574		
MOT38 Sadržaji u našem udžbeniku njemačkoga aktualni su i zanimljivi nama mladima.		,913	
MOT21 Nastavni materijali po kojima učimo njemački potiču me na učenje.		,747	
MOT11 Sadržaji u našem udžbeniku njemačkoga uopće mi se ne sviđaju (poželjni dodatni materijali).		,590	
MOT58 Naš/naša profesor/profesoricu njemačkoga jezika ne zna dobro njemački.			-,831
MOT54 Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg/naše profesora/profesoricu njemačkoga.			-,787
Postotak varijance	39,755	11,818	9,453
Kumulativni postotak	39,755	51,573	61,026
Cronbachov α	,851	,664	,647

Uvidom u raspored i sadržaj faktora utvrđeno je da Faktor 1 objašnjava 39,76 % varijance, a objedinjuje sedam čestica koje se odnose na razrednu klimu i neke nastavnikove osobine. Kako je nastavnik taj koji svojim pristupom stvara određeno razredno ozračje, prvi je faktor nazvan *nastavnik*.

Na Faktoru 2 oblikovale su se tri čestice koje se odnose na nastavne materijale i udžbenik koji se koristi u nastavi. Faktor objašnjava 11,82 % varijance, a nazvan je *udžbenik*.

Faktor 3 sadrži dvije čestice koje se odnose na kompetenciju, odnosno stručnost nastavnika bilo u jezičnom ili metodičkom smislu, a u negativnoj su korelaciji s faktorom. Taj faktor objašnjava 9,45 % varijance i nazvan je *stručnost nastavnika*. U tablici 29. vidljive su i

dvije čestice (MOT37 i MOT10) koje imaju zasićenje i na trećem faktoru (korelacija je također negativna), no zadržane su na prvom gdje je njihov koeficijent jači.

6.3.5.4.4. Faktorska analiza komponente *kontekst učenja* poduzorka za engleski jezik

Metodom glavnih komponentata dobiveno je četiri faktora koji tumače 70,92 % varijance (vidi prilog 19.). Detaljnijom inspekcijom pojedinih komponentata te uvidom u grafički prikaz odlučili smo se za daljnju faktorizaciju s ograničenim brojem faktora (2) uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli čime se tumači 54,23 % varijance. Zadržana su zasićenja veća od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 31. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli *kontekst učenja* (direkt oblimin) - E

Varijable	Faktori	
	1	2
MOT37 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika vrlo zanimljivo predaje.	,802	
MOT56 Na satu engleskoga atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.	,798	
MOT10 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika motivira me na učenje.	,778	
MOT42 Na satu engleskoga prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.	,770	
MOT20 Na satu engleskoga prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.	,759	
MOT54 Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg/naše profesora/profesorice engleskoga jezika.	,736	
MOT44 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.	-,614	
MOT58 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika ne zna dobro engleski.	,527	
MOT52 Naš/naša profesor/profesorica engleskoga jezika na nastavi uglavnom govori engleski, što mi se sviđa.	,450	
MOT11 Sadržaji u našem udžbeniku engleskoga uopće mi se ne sviđaju (poželjni dodatni materijali).		,890
MOT38 Sadržaji u našem udžbeniku engleskoga aktualni su i zanimljivi nama mladima.		,822
MOT21 Nastavni materijali po kojima učim engleski potiču me na učenje.		,496
MOT19 Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor/profesorica engleskoga jezika vrati ispravljenu zadaću.		,350
Postotak varijance	43,719	10,506
Kumulativni postotak	43,719	54,225
Cronbachov α	,785	,673

Na Faktoru 1, koji objašnjava 43,72 % varijance, oblikovalo se devet čestica koje se odnose na nastavnika, njegove metode rada i razrednu klimu. Faktor je nazvan *nastavnik*.

Faktor 2 tumači 10,51 % varijance, a sadrži ukupno četiri čestice koje se pretežito odnose na kvalitetu nastavnih materijala, odnosno udžbenika. Na tom se faktoru nalazi i čestica koja izriče trud oko provjere ispravljene zadaće (MOT19) što upućuje na zaključak da je kod naših sudionika iz engleskog jezika, stoga, trud oko provjere ispravljene zadaće vjerojatno povezan s kvalitetom i atraktivnošću udžbenika. Faktor je nazvan *udžbenik*.

* * *

Usporedba rezultata faktorskih analiza dvaju poduzoraka pokazala je sličnu strukturu *konteksta učenja*. Nastavnik i udžbenik potkomponente su vrlo sličnog sastava u poduzorcima za njemački i engleski jezik. Međutim, u njemačkom se uz ta dva faktora javlja i *stručnost nastavnika*.

6.3.5.4.5. Faktorska analiza komponente *osobine učenika* poduzorka za njemački jezik

Metodom glavnih komponenta dobiveno je dva faktora koji tumače 68,53 % varijance (vidi prilog 20.). Zadržana su zasićenja veća od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 33. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli *osobine učenika* (direkt oblimin) - NJ

Variable	Faktori	
	1	2
MOT36 Moji me roditelji potiču da što više vježbam njemački.	,877	
MOT13 Moji roditelji naglašavaju da će mi njemački biti važan kada završim školovanje.	,854	
MOT63 Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi njemačkoga.	,782	
MOT7 Moji roditelji misle da je jako važno da naučim njemački.	,743	
MOT6 Neugodno mi je javljati se na satu njemačkoga.		,851
MOT51 Osjećam strah kada me netko nešto pita na njemačkome.		,823
MOT14 Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim njemački.		,728
Postotak varijance	41,176	27,353
Kumulativni postotak	41,176	68,530
Cronbachov α	,833	,770

Inspekcija faktora pokazala je da Faktor 1, koji objašnjava 41,18 % varijance, sadrži četiri čestice koje se odnose na vanjski utjecaj, odnosno stav i interes roditelja prema učenju njemačkog jezika. Faktor je nazvan *roditeljska podrška*.

Slično, Faktor 2, koji objašnjava 27,35 % varijance, obuhvaća tri čestice koje izriču strah od uporabe njemačkog jezika te je sukladno tomu faktor nazvan *strah od njemačkog jezika*.

6.3.5.4.6. Faktorska analiza komponente *osobine učenika* poduzorka za engleski jezik

Uvidom u grafički prikaz karakterističnih vrijednosti odlučili smo se za dvofaktorsko rješenje čime je objašnjeno 63,94 % varijance (vidi prilog 21.). Zadržana su zasićenja veća od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 35. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli *osobine učenika* (direkt oblimin) - E

Variable	Faktori	
	1	2
MOT32 Engleski je pretežak za mene.	,831	
MOT40 Engleski je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.	,827	
MOT45 Na satu engleskoga stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor/profesorica pita.	,814	
MOT33 Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).	,810	
MOT6 Neugodno mi je javljati se na satu engleskoga.	,774	
MOT53 Zahvaljujući znanju engleskoga mogao/mogla bih čitati izvorna književna djela.	,766	
MOT51 Osjećam strah kada me netko nešto pita na engleskome.	,764	
MOT14 Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim engleski.	,729	
MOT28 Često dobivam loše ocjene iz engleskoga pa nemam volje učiti.	,704	
MOT47 Engleski mi omogućuje da čitam razne časopise na engleskome jeziku.	,699	
MOT63 Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi engleskoga.		,839
MOT36 Moji me roditelji potiču da što više vježbam engleski.		,838
Postotak varijance	51,230	12,714
Kumulativni postotak	51,230	63,944
Cronbachov α	,923	,676

Uvidom u raspored i sadržaj faktora utvrđeno je da Faktor 1 objašnjava 51,23 % varijance, a objedinjuje deset čestica koje se odnose na teškoće u učenju, strah od jezične uporabe te tri čestice (MOT40, MOT47 i MOT53) kojima je zajednička jedna vrsta samoprocjene vlastite kompetencije učenika u engleskom jeziku kroz mogućnost, odnosno sposobnost čitanja na tom jeziku i dobivanja dobrih ocjena jer su vjerojatno uspješni pa im je engleski lagan. Stoga je ovdje vjerojatno riječ o određenom vjerovanju u vlastite sposobnosti,

odnosno jezičnom samopouzdanju za što je karakteristična i niska razina straha od jezika (cf. Clément, Dörnyei i Noels, 1994). Faktor je nazvan *jezično samopouzdanje*.

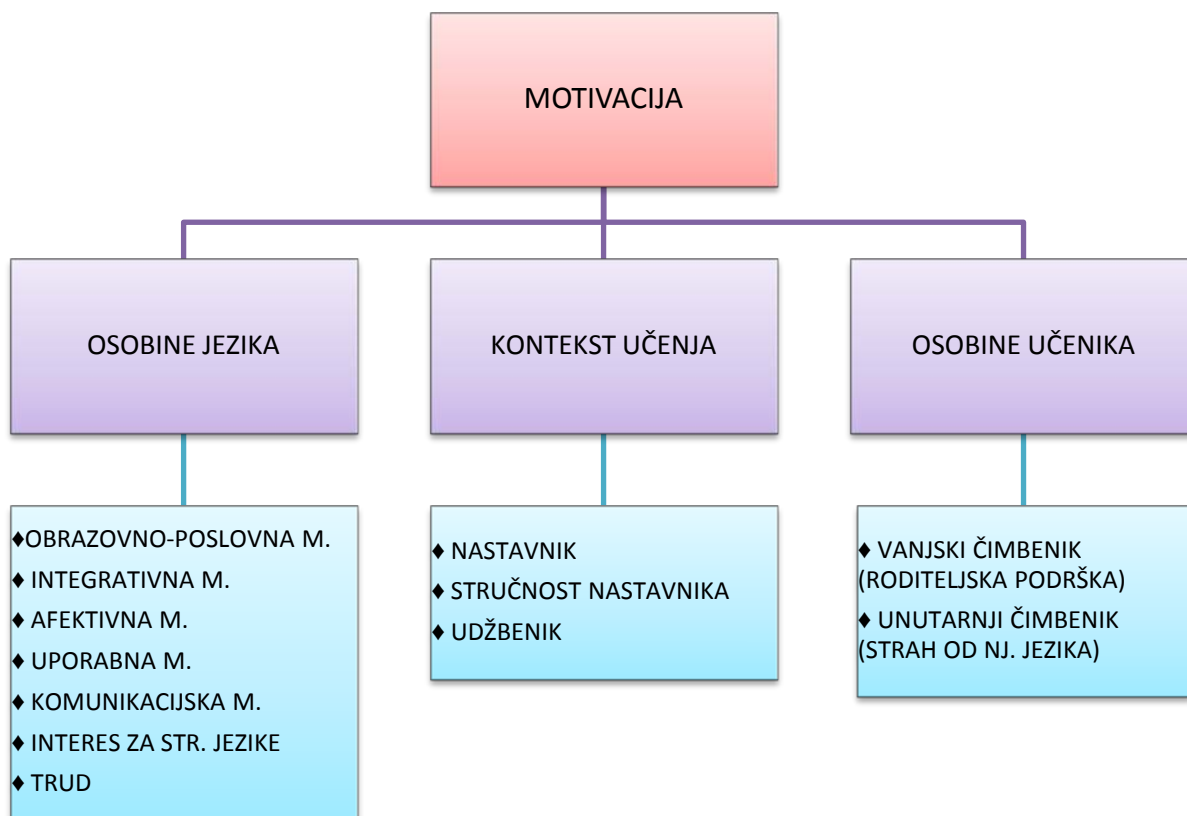
Na Faktoru 2 koji objašnjava 12,71 % varijance oblikovale su se dvije čestice koje se odnose na pojačani interes i poticanje na rad od strane roditelja, što posebice u adolescentskoj dobi na učenike može djelovati demotivirajuće jer njihov interes vjerojatno često doživljavaju kao pritisak. Faktor je nazvan *interes roditelja*.

* * *

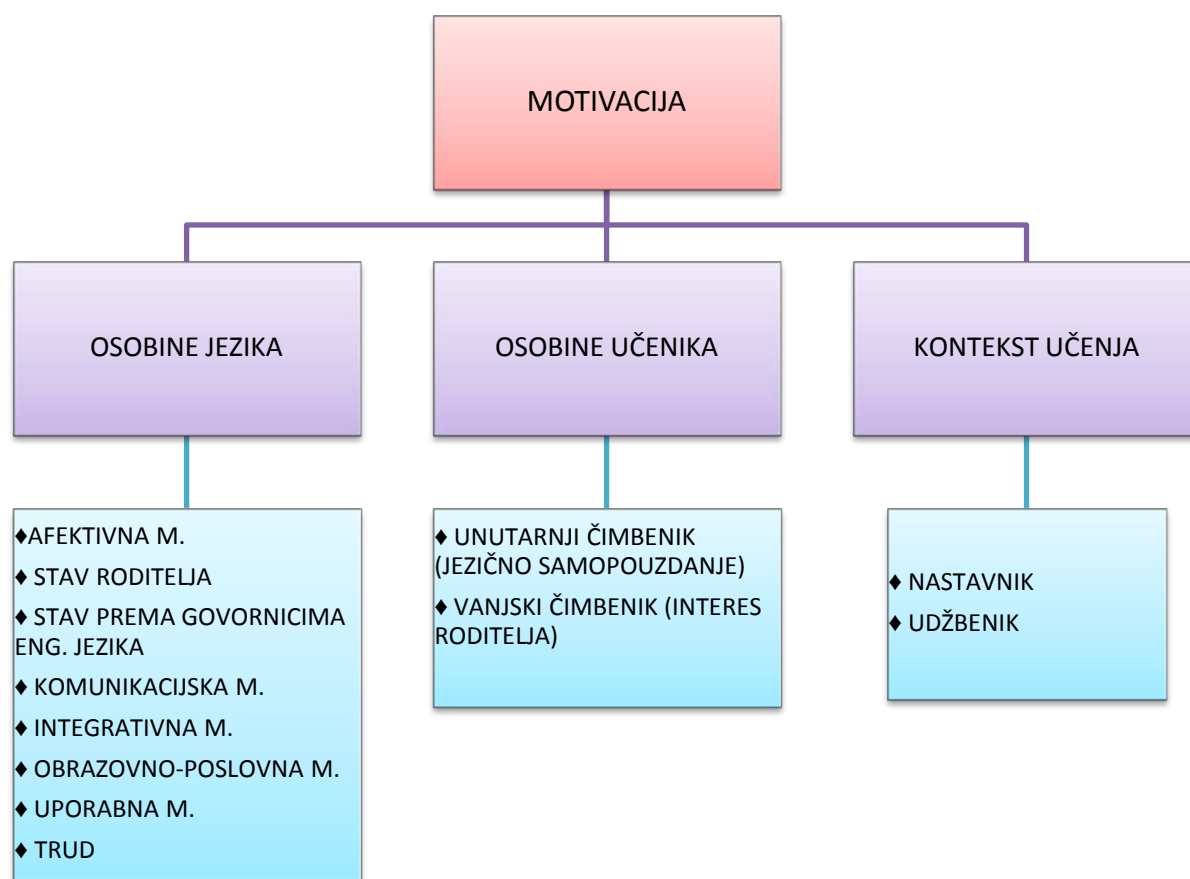
Usporedba faktorskih analiza motivacijske komponente *osobine učenika* pokazala je sličnost poduzoraka po broju faktora (dva), dok se utvrđene razlike odnose na njihov sastav. U poduzorku za njemački jezik javljaju se faktori *roditeljska podrška* i *strah od jezika* gotovo istovjetni ulaznim varijablama. U poduzorku za engleski jezik utvrđen je *interes roditelja* kao zaseban faktor. Poduzorak za engleski jezik, zanimljivo, pokazuje i jedan složeni faktor nazvan *jezično samopouzdanje*, a sastoji se iz (nedostatka) straha od jezika, teškoća u učenju te samoprocjene vlastitih jezičnih sposobnosti.

Ukratko, u oba je poduzorka zabilježena dvofaktorska struktura komponente *osobine učenika* koja se u širem smislu može shvatiti i kao interakcija *unutarnjih* (*strah od jezika*, *jezično samopouzdanje*) i *vanjskih čimbenika* (*roditeljska podrška*, *interes roditelja*).

Slike 24. i 25. prikazuju strukturu motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika, odnosno utvrđenih (pot)komponenti.



Slika 24. Grafički prikaz strukture motivacije za učenje njemačkog jezika



Slika 25. Grafički prikaz strukture motivacije za učenje engleskog jezika

6.3.5.5. Korelacijska analiza (pot)komponenti osobina jezika, konteksta učenja i osobina učenika

Korelacijska je analiza provedena kako bi se pojasnila struktura motivacije utvrđivanjem međusobne povezanosti pojedinih potkomponenti osobina jezika (OJ), konteksta učenja (KU) i osobina učenika (OU) u dvama poduzorcima sudionika. Rezultati korelacijske analize poduzorka za njemački jezik prikazani su u tablici 36. Osjenčana polja odnose se na opću motivaciju te njezine tri komponente.

Tablica 36. Korelacije (pot)komponenta motivacije u poduzorku za njemački jezik (N=141)

Varij.	M	1.OJ	Ob. p.	Intg.	Af.	Up.	Kom.	Int.j.	Trud	2.KU	Nast.	Strč.	Udž.	3.OU	Rod.	Strah
M	1															
1.OJ	,775 **	1														
Ob.p.	,700 **	,904 **	1													
Intg.	,507 **	,758 **	,650 **	1												
Af.	,712 **	,934 **	,798 **	,687 **	1											
Up.	,689 **	,897 **	,771 **	,541 **	,793 **	1										
Kom.	,604 **	,824 **	,745 **	,725 **	,715 **	,654 **	1									
Int.j.	,615 **	,760 **	,709 **	,566 **	,624 **	,663 **	,616 **	1								
Trud	,755 **	,794 **	,705 **	,546 **	,708 **	,643 **	,616 **	,583 **	1							
2.KU	,555 **	,032 **	-,005	-,095	,009	,027	-,044	,099	,257 **	1						
Nast.	,476 **	-,023	-,057	-,090	-,058	-,024	-,074	,066	,200 *	,925 **	1					
Struč.	,314 **	-,028	-,052	-,080	-,025	-,013	-,077	-,017	,087	,641 **	,439 **	1				
Udžb.	,488 **	,174 **	,150	-,044	,177 *	,150	,082	,188 *	,316 **	,675 **	,414 **	,338 **	1			
3.OU	,796 **	,511 **	,496 **	,320 **	,472 **	,445 **	,413 **	,371 **	,496 **	,230 **	,193 *	,111	,226 **	1		
Rod.	,587 **	,307 **	,345 **	,270 **	,281 **	,134	,330 **	,201 *	,421 **	,211 *	,173 *	,134	,188 *	,787 **	1	
Strah	,464 **	,392 **	,315 **	,137	,365 **	,526 **	,201 *	,314 **	,210 *	,082	,074	,004	,099	,514 **	-,123	1

** p < 0,01

* p < 0,05

Iz tablice je razvidno da su u poduzorku za njemački jezik (pot)komponente motivacije OJ u niskoj do visokoj korelaciji s (pot)komponentama OU, dok su korelacije s (pot)komponentama KU već na prvi pogled vrlo rijetke. Istaknut ćemo stoga neke od utvrđenih korelacija s (pot)komponentama KU: *KU-trud* ($r=,257^{**}$), *KU-OU* ($r=,230^{**}$), *KU-*

roditeljska podrška ($r=,211^*$), nastavnik-trud ($r=,200^*$), nastavnik-udžbenik ($r=,414^{**}$), nastavnik-roditeljska podrška ($r=,173^*$), udžbenik-afektivna motivacija ($r=,177^*$), udžbenik-interes za strane jezike ($r=,188^*$), udžbenik-trud ($r=,316^{**}$), udžbenik-stručnost nastavnika ($r=,338^{**}$).

Nadalje, *roditeljska podrška* u pozitivnoj je korelaciji sa svim komponentama motivacije, *OJ*, *KU* i *OU*, u niskoj s *nastavnikom*, *udžbenikom*, *interesom za strane jezike*, *integrativnom* i *afektivnom motivacijom*, a u umjerenoj s *komunikacijskom*, *obrazovno-poslovnom* te *trudom*. Zanimljive su i odreda pozitivne korelacije *straha od jezika* s *OJ*, niske s *komunikacijskom motivacijom* i *trudom*, umjerene s *interesom za strane jezike*, *obrazovno-poslovnom* i *afektivnom motivacijom*, dok je visoka korelacija zabilježena među varijablama *strah od jezika* i *uporabna motivacija* ($r=,526^{**}$).

U nastavku se prikazuju rezultati korelacijske analize poduzorka za engleski jezik.

Tablica 37. Korelacije (pot)komponenata motivacije u poduzorku za engleski jezik (N=232)

Varij.	M	1.OJ	Ob. p.	Intg.	Af.	Up.	Kom.	S. rod.	Stav. g.	Trud	2.OU	Jez.sp.	Int.r.	3.KU	Nast.	Udž.
M	1															
1.OJ	,770**	1														
Ob.p.	,587**	,822**	1													
Intg.	,366**	,623**	,411**	1												
Af.	,619**	,793**	,578**	,393**	1											
Up.	,587**	,507**	,465**	,230**	,346**	1										
Kom.	,645**	,785**	,594**	,409**	,527**	,511**	1									
S.rod.	,207**	,397**	,190**	,250**	,149*	,100	,269**	1								
Stav.g.	,415**	,676**	,594**	,521**	,451**	,220**	,463**	,206**	1							
Trud	,762**	,830**	,609**	,370**	,649**	,347**	,552**	,248**	,459**	1						
2.OU	,770**	,455**	,312**	,175**	,385**	,411**	,434**	,041	,084	,529**	1					
Jez. sp.	,701**	,376**	,259**	,118	,344**	,388**	,379**	-,065	,014	,464**	,972**	1				
Int.r.	,199**	,288**	,190**	,230**	,131*	,044	,181**	,458**	,298**	,216**	-,011	-,243**	1			
3.KU	,678**	,319**	,230**	,069	,246**	,189**	,254**	,064	,231**	,369**	,191**	,140*	,199**	1		
Nast.	,624**	,305**	,216**	,103	,238**	,191**	,255**	,086	,240**	,305**	,145*	,100	,173**	,945**	1	
Udž.	,563**	,243**	,182**	-,018	,182**	,124	,172**	,002	,140*	,373**	,219**	,170**	,184**	,783**	,537**	1

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Rezultati korelacijske analize u poduzorku za engleski jezik ukazuju na brojnije korelacije odnosno bolju povezanost pojedinih potkomponentata OJ, OU i KU. Varijable koje su povezane sa svim (pot)komponentama motivacije su: *OJ, obrazovno-poslovna motivacija, afektivna, komunikacijska i trud*. Što se tiče komponente KU, primjerice, varijabla *nastavnik* korelira sa sljedećim potkomponentama OJ i OU: *trudom* ($r=,305^{**}$), *komunikacijskom motivacijom* ($r=,255^{**}$), *stavovima prema govornicima engleskog jezika* ($r=,240^{**}$), *afektivnom motivacijom* ($r=,238^{**}$), *obrazovno-poslovnom motivacijom* ($r=,216^{**}$), *uporabnom motivacijom* ($r=,191^{**}$) i *interesom roditelja* ($r=,173^{**}$). Dok je varijabla *stav roditelja* pretežito povezana s raznim potkomponentama OJ, *interes roditelja* u pozitivnoj je povezanosti i s KU, odnosno *udžbenikom* i već spomenutim *nastavnikom*. Pored toga, *interes je roditelja* u negativnom smjeru povezan s *jezičnim samopouzdanjem* ($r= -,243^{**}$) koje je u korelaciji s gotovo svim potkomponentama motivacije, osim integrativne motivacije, stava roditelja, stava prema govornicima engleskog jezika i nastavnika.

6.3.5.6. DESKRIPTIVNA STATISTIKA MOTIVACIJE ZA UČENJE STRANIH JEZIKA

U ovom se dijelu opisuje intenzitet⁶² opće motivacije te njezinih triju komponenti za njemački i engleski jezik. Intenzitet motivacije za učenje stranih jezika procijenjen je na temelju srednjih vrijednosti odgovora sudionika. Rezultati su prikazani u tablici 38.

Tablica 38. Srednje vrijednosti sa standardnim devijacijama za motivaciju u poduzorcima za njemački jezik (N=141) i engleski jezik (N=232)

Motivacija	N	Min.	Maks.	AS	SD
NJEMAČKI JEZIK					
Motivacija	141	1	5	3,25	,54
1. Osobine jezika	141	1	5	3,23	,90
2. Kontekst učenja	141	1	5	3,22	,72
3. Osobine učenika	141	1	5	3,31	,67
ENGLESKI JEZIK					
Motivacija	232	1	5	3,51	,47
1. Osobine jezika	232	1	5	3,75	,56
2. Kontekst učenja	232	1	5	3,12	,64
3. Osobine učenika	232	1	5	3,66	,71

Rezultati pokazuju da je intenzitet opće *motivacije* sudionika iz njemačkog jezika (AS=3,25) te svih njezinih komponenti srednje visok. Nešto su više vrijednosti ipak zabilježene kod komponente *osobine učenika* (AS=3,31), potom kod *osobina jezika* (AS=3,23) te *konteksta učenja* (AS=3,22).

Intenzitet je opće *motivacije* sudionika iz engleskog jezika (AS=3,51) te gotovo svih njezinih komponenti, međutim, visok. Najviše su vrijednosti zabilježene kod komponente *osobine jezika* (AS=3,75), potom kod *osobina učenika* (AS=3,66) te *konteksta učenja* (AS=3,12).

Sljedeća analiza donosi rezultate deskriptivne statistike utvrđenih potkomponenti u poduzorcima za njemački i engleski jezik. Na temelju srednjih vrijednosti odgovora sudionika procijenjen je intenzitet motivacije pojedinih potkomponenti. Rezultati su poduzorka za njemački jezik prikazani u tablici 39.

⁶² Srednje vrijednosti intenziteta motivacije u ovom će se radu tumačiti na sljedeći način: 1-2,4 nizak/slab intenzitet, 2,5-3,4 srednji, 3,5-5 visok.

Tablica 39. Srednje vrijednosti sa standardnim devijacijama za *osobine jezika, kontekst učenja i osobine učenika* u poduzorku za njemački jezik (N=141)

	Potkomponente motivacije	N	Min.	Maks.	AS	SD
1. O J	Obrazovno-poslovna m.	141	1	5	3,50	1,08
	Integrativna m.	141	1	5	2,60	,89
	Afektivna m.	141	1	5	3,12	1,11
	Uporabna m.	141	1	5	3,29	1,12
	Komunikacijska m.	141	1	5	3,24	,85
	Interes za strane jezike	141	1	5	3,74	1,03
	Trud	141	1	5	3,32	,95
2. K U	Nastavnik	141	1	5	3,15	,86
	Stručnost nastavnika	141	1	5	4,13	1,00
	Udžbenik	141	1	5	2,79	,89
3. O U	Roditeljska podrška	141	1	5	2,79	1,01
	Strah od njem. jezika	141	1	5	4,00	,98

Pregledom aritmetičkih sredina ustanovljeno je da su unutar *osobina jezika* visoke srednje vrijednosti zabilježene kod *interesa za strane jezike* (AS=3,74) i *obrazovno-poslovne motivacije* (AS=3,50), dok je srednja razina intenziteta zabilježena kod svih ostalih potkomponenti: *truda* (AS=3,32), *uporabne motivacije* (AS=3,29), *komunikacijske motivacije* (AS=3,24), *afektivne motivacije* (AS=3,12) i *integrativne* (AS=2,60).

Unutar *konteksta učenja* najviša je srednja vrijednost utvrđena za *stručnost nastavnika* (AS=4,13), potom *nastavnika* (AS=3,15), a nešto niža za *udžbenik* (AS=2,79).

Unutar *osobina učenika* utvrđen je srednji intenzitet za *roditeljsku podršku* (AS=2,79) te nizak za *strah od jezika* (AS=4,00).⁶³

Na temelju srednjih vrijednosti odgovora sudionika za engleski jezik procijenjen je intenzitet motivacije pojedinih potkomponenti. Rezultati su prikazani u tablici 40.

⁶³ Podsjećamo da kod ovog faktora zbog rekodiranja negativnih čestica u pozitivne prije provedbe statističke analize viša vrijednost označava niži intenzitet.

Tablica 40. Srednje vrijednosti sa standardnim devijacijama za *osobine jezika*, *osobine učenika* i *kontekst učenja* u poduzorku za engleski jezik (N=232)

	Potkomponente motivacije	N	Min.	Maks.	AS	SD
1. OJ	Afektivna m.	232	1	5	4,07	,79
	Komunikacijska m.	232	1	5	4,05	,74
	Integrativna m.	232	1	5	2,42	1,05
	Obrazovno-poslovna m.	232	1	5	4,33	,64
	Uporabna m.	232	1	5	4,56	,57
	Stav roditelja	232	1	5	4,12	,95
	Stav prema govornicima eng.j.	232	1	5	3,19	,78
	Trud	232	1	5	3,26	,74
2. OU	Jezično samopouzdanje	232	1	5	3,92	,88
	Interes roditelja	232	1	5	2,36	1,01
3. KU	Nastavnik	232	1	5	3,19	,69
	Udžbenik	232	1	5	2,95	,81

Pregledom aritmetičkih sredina utvrđeno je da su unutar *osobina jezika* najviše srednje vrijednosti zabilježene kod *uporabne motivacije* (AS=4,56), *obrazovno-poslovne* (AS=4,33), *stava roditelja* (AS=4,12), *afektivne motivacije* (AS=4,07), *komunikacijske* (AS=4,05), dok je srednja razina intenziteta zabilježena kod *truda* (AS=3,26), *stava prema govornicima engleskog jezika* (AS=3,19). Najniža razina motivacije utvrđena je za *integrativnu motivaciju* (AS=2,42). Unutar *osobina učenika* visok intenzitet pokazuje *jezično samopouzdanje* (AS=3,92) a nizak *interes roditelja* (AS=2,36). Unutar *konteksta učenja* procjena *nastavnika* bilježi srednji intenzitet (AS=3,19), a *udžbenik* nešto niži (AS=2,95).

* * *

Usporedimo li rezultate deskriptivne statistike, primjećujemo da je intenzitet opće motivacije poduzorka za njemački jezik srednji (AS=3,25), dok je kod sudionika iz engleskog jezika visok (AS=3,51). U poduzorku za njemački jezik, štoviše, nije zabilježena vrijednost ni jedne od triju komponenti motivacije koja bi se mogla označiti kao visoka motiviranost. Za poduzorak iz engleskog jezika, međutim, karakteristična je visoka razina motivacije *osobina jezika* te *osobina učenika*. Motivacija *konteksta učenja* u oba poduzorka bilježi najslabiji intenzitet, nešto viši, pak, u njemačkom jeziku (AS=3,22).

Usporedba intenziteta motivacijskih potkomponenti u dvama poduzorcima ukazala je na određene različitosti među njima. Primjerice, poduzorak za njemački jezik pokazuje visoku *stručnost nastavnika* (AS=4,13), relativno velik *interes za strane jezike* općenito (AS=3,74) te

relativno visoku *obrazovno-poslovnu motivaciju* (AS=3,50). U poduzorku za engleski jezik utvrđena je, pak, izrazito visoka *uporabna motivacija* (AS=4,56) za kojom mnogo ne zaostaju ni *obrazovno-poslovna motivacija* (AS=4,33), *stav roditelja* (AS=4,12), *afektivna motivacija* (AS=4,07) te *komunikacijska* (AS=4,05). Nizak je intenzitet motivacije u obama poduzorcima utvrđen za *integrativnu motivaciju* (AS-Nj=2,60; AS-E=2,42). Od ostalih potkomponenti motivacije nizak intenzitet bilježi *strah od jezika* u poduzorku za njemački jezik (AS=4,00).

6.3.6. KORELACIJSKA ANALIZA STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJE I KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE

S obzirom da smo istraživanje temeljili na pretpostavci da će se odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije razlikovati u njemačkom i engleskom kao stranim jezicima, bilo je nužno korelacijama ispitati povezanost varijabla u pojedinim jezicima. U tablici 41. iznose se rezultati korelacijske analize navedenih varijabla poduzoraka za njemački i engleski jezik.

Tablica 41. Korelacije između strategija učenja, motivacije, ocjene SV i ocjene RV

Varijable	Strategije učenja	Motivacija	Ocjena SV	Ocjena RV
NJEMAČKI JEZIK				
Strategije učenja	1			
Motivacija	,600**	1		
Ocjena SV	,083	,236**	1	
Ocjena RV	,328**	,448**	,534**	1
ENGLESKI JEZIK				
Strategije učenja	1			
Motivacija	,366**	1		
Ocjena SV	-,055	,165*	1	
Ocjena RV	-,072	,326**	,393**	1

** p < 0,01

* p < 0,05

Analiza rezultata korelacijske analize ukazuje na međusobne pozitivne povezanosti gotovo svih ispitivanih varijabla. *Strategije učenja* u poduzorku za njemački jezik, primjerice, visoko koreliraju s *motivacijom* ($r=,600^{**}$), umjereno s *ocjenom u RV* ($r=,328^{**}$) a, zanimljivo, ne koreliraju s *ocjenom u SV*. *Motivacija*, pored navedene visoke korelacije sa

strategijama učenja, umjereno korelira s *ocjenom RV* ($r=,448^{**}$) te nisko s *ocjenom SV* ($r=,236^{**}$) kod koje, pak, postoji visoka korelacija s *ocjenom u RV* ($r=,534^{**}$).

Analiza rezultata korelacijske analize prikazuje umjerenu pozitivnu povezanost *strategija učenja* i *motivacije* ($r=,366^{**}$) u poduzorku za engleski jezik. *Motivacija*, pored navedene umjerene korelacije sa strategijama učenja, umjereno korelira s *ocjenom u RV* ($r=,326^{**}$) te nisko s *ocjenom u SV* ($r=,165^{*}$) kod koje, pak, postoji umjerena korelacija s *ocjenom u RV* ($r=,393^{**}$).

* * *

Usporedbom rezultata korelacijske analize u poduzorcima za njemački i engleski jezik uočene su određene sličnosti i razlike. Za razliku od poduzorka za engleski jezik gdje su među varijablama *strategije učenja* i *motivacija* utvrđene umjerene korelacije ($r=,366^{**}$), u poduzorku za njemački jezik među navedenim varijablama postoji visoka korelacija ($r=,600^{**}$). Nadalje, dok u poduzorku za engleski nije utvrđena povezanost *strategija učenja* i *ocjene u RV*, u poduzorku za njemački jezik ona je umjerena ($r=,328^{**}$). Ukupne *strategije učenja*, pomalo neočekivano, ni u jednom poduzorku ne koreliraju s *ocjenom u SV*. Iako su među varijablama *motivacija* i *ocjena u RV* u obama poduzorcima utvrđene umjerene korelacije, koeficijenti se korelacije ipak međusobno razlikuju pa je tako nešto viši koeficijent zabilježen u poduzorku za njemački jezik ($r=,448^{**}$) u odnosu na engleski jezik ($r=,326^{**}$). Slično obilježje pokazuje i usporedba odnosa *motivacije* i *ocjene u SV*, pri čemu je u obama poduzorcima utvrđena niska povezanost koja je u poduzorku za njemački, ponovno, malo viša i značajnija ($r=,236^{**}$) u odnosu na engleski ($r=,165^{*}$). I povezanost varijabla *ocjene u RV* s *ocjenom u SV* ukazuje na razlike u pojedinim poduzorcima. Dok je u poduzorku za njemački jezik među tim varijablama utvrđena visoka korelacija ($r=,534^{**}$), u poduzorku za engleski jezik ona je umjerena ($r=,393^{**}$).

Ukratko, odnosi svih ispitivanih varijabla iskazani koeficijentima korelacije ukazali su na više, odnosno jače međusobne povezanosti u poduzorku za njemački jezik u odnosu na poduzorak za engleski jezik.

6.3.6.1. Korelacijska analiza strategija učenja i komunikacijske jezične kompetencije s (pot)komponentama motivacije

U nastavku smo pristupili provedbi korelacijske analize ukupnih strategija učenja s pojedinim (pot)komponentama motivacije te dviju ocjena (SV i RV) s (pot)komponentama motivacije. U nastavku se daju rezultati poduzoraka za njemački jezik i engleski jezik.

Tablica 42. Korelacije između strategija učenja, ocjena u SV i RV s pojedinim (pot)komponentama motivacije - NJ

Varijable	Strategije učenja	Ocjena SV	Ocjena RV
1. OSOBINE JEZIKA	,594**	,394**	,721**
Obrazovno-poslovna motivacija	,528**	,319**	,673**
Integrativna motivacija	,433**	,126	,433**
Afektivna motivacija	,553**	,341**	,648**
Uporabna motivacija	,422**	,552**	,766**
Komunikacijska motivacija	,507**	,242**	,510**
Interes za strane jezike	,460**	,218**	,549**
Trud	,750**	,251**	,514**
2. KONTEKST UČENJA	,205*	-,058	-,127
Nastavnik	,222**	-,091	-,200*
Stručnost nastavnika	-,048	-,063	-,068
Udžbenik	,196*	,065	,089
3. OSOBINE UČENIKA	,444**	,110	,260**
Roditeljska podrška	,471**	-,106	-,010
Strah od njem. jezika	,060	,318**	,422**

** p < 0,01

* p < 0,05

U poduzorku za njemački jezik utvrđena je, dakle, pozitivna korelacija **strategija učenja** i trima subfaktorima motivacije, visoka korelacija s *osobinama jezika* ($r=,594^{**}$), umjerena korelacija s *osobinama učenika* ($r=,444^{**}$) te niska korelacija s *kontekstom učenja* ($r=,205^{*}$). U okviru osobina jezika *strategije učenja* koreliraju sa svim potkomponentama, primjerice, vrlo visoko s *trudom* ($r=,750^{**}$), visoko s *afektivnom motivacijom* ($r=,553^{**}$), *komunikacijskom* ($r=,507^{**}$) te *obrazovno-poslovnom* ($r=,528^{**}$). Strategije učenja umjereno koreliraju s *interesom za strane jezike* ($r=,460^{**}$), *integrativnom* ($r=,433^{**}$) i *uporabnom motivacijom* ($r=,422^{**}$). U okviru subfaktora konteksta učenja zabilježena je niska korelacija

strategija učenja s *nastavnikom* ($r=,222^{**}$) te *udžbenikom* ($r=,196^{*}$), a unutar osobina učenika utvrđena je umjerena korelacija s *roditeljskom podrškom* ($r=,471^{**}$).

Ocjena u SV njemačkog jezika pokazuje, ukupno gledajući, niže vrijednosti korelacija s pojedinim potkomponentama motivacije. Umjerena korelacija utvrđena je s *osobinama jezika* ($r=,394^{**}$), *afektivnom motivacijom* ($r=,341^{**}$) te *obrazovno-poslovnom motivacijom* ($r=,319^{**}$). Jedina visoka korelacija postoji s *uporabnom motivacijom* ($r=,552^{**}$). Ocjena u SV nisko korelira s *trudom* ($r=,251^{**}$), *komunikacijskom motivacijom* ($r=,242^{**}$) te *interesom za strane jezike* ($r=,218^{**}$). Utvrđena je još i umjerena pozitivna korelacija ocjene u SV i *straha od jezika* ($r=,318^{**}$).

Ocjena u RV visoko korelira s *osobinama jezika* ($r=,721^{**}$) te nisko s *osobinama učenika* ($r=,260^{**}$). Pritom je vrlo visoka korelacija utvrđena s *uporabnom motivacijom* ($r=,766^{**}$). Visoke korelacije zabilježene su među ocjenom u RV i *obrazovno-poslovnom motivacijom* ($r=,673^{**}$), *afektivnom* ($r=,648^{**}$), *interesom za strane jezike* ($r=,549^{**}$), *trudom* ($r=,514^{**}$) te *komunikacijskom motivacijom* ($r=,510^{**}$). Umjerena korelacija utvrđena je s *integrativnom motivacijom* ($r=,433^{**}$). U okviru konteksta učenja ocjena u RV, zanimljivo, negativno korelira s *nastavnikom*, no vrijednost je korelacije relativno niska ($r= -,200^{**}$). Zabilježena je i, neočekivano, pozitivna korelacija sa *strahom od jezika* ($r=,422^{**}$).

Gledano s aspekta motivacije, (pot)komponente motivacije koje u različitim stupnjevima koreliraju sa svim trima varijablama u poduzorku za njemački jezik, tj. sa strategijama učenja, ocjenom u SV i ocjenom u RV su: *osobine jezika*, *obrazovno-poslovna motivacija*, *afektivna motivacija*, *uporabna motivacija*, *komunikacijska motivacija*, *interes za strane jezike* i *trud*. Najjače koeficijente korelacije pritom pokazuju obrazovno-poslovna, afektivna i uporabna motivacija.

Sljedeća tablica donosi rezultate korelacijske analize poduzorka za engleski jezik.

Tablica 43. Korelacije između strategija učenja, ocjena u SV i RV s pojedinim (pot)komponentama motivacije - E

Varijable	Strategije učenja	Ocjena SV	Ocjena RV
1. OSOBINE JEZIKA	,472**	,078	,142*
Obrazovno-poslovna motivacija	,324**	,089	,115
Integrativna motivacija	,256**	,064	,079
Afektivna motivacija	,323**	,000	,034
Uporabna motivacija	,251**	,208**	,114
Komunikacijska motivacija	,413**	,111	,125
Stav roditelja	,116	-,062	-,003
Stav prema govornicima eng.j.	,430**	-,065	-,057
Trud	,440**	,105	,262**
2. OSOBINE UČENIKA	,033	,279**	,490**
Jezično samopouzdanje	-,017	,316**	,521**
Interes roditelja	,206**	-,189**	-,197**
3. KONTEKST UČENJA	,356**	-,013	,052
Nastavnik	,288**	-,035	,021
Udžbenik	,372**	,034	,095

** p < 0,01

* p < 0,05

U poduzorku za engleski jezik utvrđene su umjerene pozitivne korelacije **strategija učenja** s dvjema komponentama motivacije, s *osobinama jezika* ($r=,472^{**}$) te *kontekstom učenja* ($r=,356^{**}$). Unutar osobina jezika strategije učenja nisko do umjereno koreliraju s gotovo svim potkomponentama, osim sa stavom roditelja. Primjerice, umjerene su korelacije zabilježene u slučaju *truda* ($r=,440^{**}$), *stava prema govornicima engleskog jezika* ($r=,430^{**}$), *komunikacijske motivacije* ($r=,413^{**}$), *obrazovno-poslovne motivacije* ($r=,324^{**}$) te *afektivne* ($r=,323^{**}$). Utvrđena je i niska povezanost strategija učenja i *integrativne motivacije* ($r=,256^{**}$) te *uporabne* ($r=,251^{**}$). Nadalje, i potkomponenta osobina učenika nazvana *interes roditelja* pokazuje nisku povezanost sa strategijama učenja ($r=,206^{**}$). U okviru konteksta učenja pronalazimo umjerenu korelaciju strategija i *udžbenika* ($r=,372^{**}$) te nisku između strategija i *nastavnika* ($r=,288^{**}$).

Ocjena u SV engleskog jezika nisko korelira s *uporabnom motivacijom* ($r=,208^{**}$) te s *osobinama učenika* ($r=,279^{**}$) unutar kojih je utvrđena umjerena korelacija s *jezičnim samopouzdanjem* ($r=,316^{**}$) te niska korelacija s *interesom roditelja* u negativnom smjeru ($r= -,189^{**}$).

Ocjena u RV umjereno korelira s *osobinama učenika* ($r=,490^{**}$), dok je njezina povezanost s *osobinama jezika* relativno niska ($r=,142^*$). Unutar osobina jezika jedina korelacija utvrđena je između ocjene u RV i *truda* ($r=,262^{**}$). U okviru osobina učenika navedena ocjena visoko korelira jedino s *jezičnim samopouzdanjem* ($r=,521^{**}$), dok je njezina povezanost s *interesom roditelja* negativna i relativno niska ($r= -,197^{**}$).

S motivacijskog gledišta potkomponenta motivacije koja bilo pozitivno bilo negativno korelira sa svim trima varijablama u poduzorku za engleski jezik, tj. sa strategijama učenja, ocjenom u SV i ocjenom u RV je *interes roditelja*, dok *jezično samopouzdanje* u najvećoj mjeri pozitivno korelira s ocjenom u SV i RV.

* * *

Rezultati korelacijskih analiza u poduzorcima za njemački i engleski jezik potvrdili su pretpostavke o postojanju razlika u odnosu na *strategije učenja* i *komunikacijsku jezičnu kompetenciju (ocjena s državne mature)* s pojedinim (pot)komponentama motivacije. Usporedbom je nalaza utvrđeno da su u poduzorku za njemački jezik korelacije ispitivanih varijabla brojnije u odnosu na poduzorak za engleski jezik te su i gotovo svi koeficijenti korelacije viši. Dok je u engleskom jeziku, primjerice, raspon korelacija sezao od niskih do umjerenih, pri čemu je samo između *ocjene u RV* i *jezičnoga samopouzdanja* zabilježena visoka korelacija ($r=,521^{**}$), u njemačkom su jeziku korelacije bile šireg raspona, od niskih do vrlo visokih, primjerice između *ocjene u RV* i *uporabne motivacije* ($r=,766^{**}$). Ukratko možemo reći da *strategije učenja*, *ocjena u RV* i *ocjena u SV* u njemačkom jeziku koreliraju s gotovo svim potkomponentama motivacije *osobina jezika* što u engleskom nije slučaj. U engleskom su dvije ocjene, kao što je već spomenuto, pretežito povezane s potkomponentama *osobina učenika* pa je tako pored ocjene s polugodišta utvrđena i pozitivna korelacija *ocjene u SV* s *jezičnim samopouzdanjem* ($r=,316^{**}$) a negativna s *interesom roditelja* ($r= -,189^{**}$). *Ocjena u RV* također je u negativnoj korelaciji s *interesom roditelja* ($r= -,197^{**}$) u istom poduzorku. Potkomponente *konteksta učenja*, *nastavnik* i *udžbenik* u poduzorku za engleski nešto jače koreliraju sa *strategijama učenja* u odnosu na njemački jezik. U slučaju *nastavnika* i *strategija učenja* ta korelacija u engleskom iznosi $r=,288^{**}$, u njemačkom $r=,222^{**}$, a u slučaju *udžbenika* i *strategija učenja* stupanj povezanosti iznosi $r=,372^{**}$ u engleskom te $r=,196^*$ u njemačkom jeziku. Zanimljiva je i niska ali negativna korelacija *nastavnika* s *ocjenom u RV* ($r= -,200^*$) u poduzorku za njemački jezik kao i umjerena pozitivna korelacija *straha od jezika* i *ocjene u SV* ($r=,318^{**}$) te nešto viša s *ocjenom RV* ($r=,422^{**}$).

6.3.6.2. Korelacijska analiza motivacije i komunikacijske jezične kompetencije s tipovima strategija učenja

U nastavku slijede rezultati korelacijske analize motivacije te ocjena u SV i RV s pojedinim tipovima strategija učenja. Prvo se prikazuju rezultati poduzorka za njemački a potom za engleski jezik.

Tablica 44. Korelacije između motivacije te ocjena u SV i RV s pojedinim tipovima strategija učenja - NJ

Varijable	Motivacija	Ocjena SV	Ocjena RV
Komunikacijsko-metakognitivne	,711**	,256**	,553**
Kognitivne	,465**	-,007	,237**
Društveno-afektivne	,246**	-,087	-,050

**p < 0,01

Iz tablice je razvidno da opća *motivacija* u poduzorku za njemački jezik vrlo visoko korelira s *komunikacijsko-metakognitivnim strategijama* ($r=,711^{**}$), umjereno s *kognitivnim* ($r=,465^{**}$), a nisko s *društveno-afektivnim* ($r=,246^{**}$). *Ocjena u RV* također visoko korelira s *komunikacijsko-metakognitivnim strategijama* ($r=,553^{**}$) a nisko s *kognitivnim* ($r=,237^{**}$). Kod *ocjene u SV*, pak, utvrđena je samo niska korelacija s *komunikacijsko-metakognitivnim strategijama* učenja ($r=,256^{**}$). U nastavku se donose rezultati poduzorka za engleski jezik.

Tablica 45. Korelacije između motivacije te ocjena u SV i RV s pojedinim tipovima strategija učenja - E

Varijable	Motivacija	Ocjena SV	Ocjena RV
Komunikacijsko-metakognitivne	,716**	,189**	,277**
Kognitivne	,121	-,233**	-,244**
Pamćenja	,063	-,164*	-,175**
Društveno-afektivne	,076	-,073	-,174**

**p < 0,01

*p < 0,05

Iz tablice je razvidno da je u poduzorku za engleski jezik opća *motivacija* povezana samo s *komunikacijsko-metakognitivnim strategijama*, i to vrlo visoko ($r=,716^{**}$). Taj je tip strategija zapravo jedini koji korelira i s drugim dvjema varijablama, *ocjenom u RV* ($r=,277^{**}$) te *ocjenom u SV* ($r=,189^{**}$). Zanimljivo, *ocjena u RV* u negativnoj je korelaciji sa svim ostalim tipovima strategija, *kognitivnim* ($r= -,244^{**}$), *strategijama pamćenja* ($r= -,175^{**}$) te *društveno-afektivnim* ($r= -,174^{**}$). Kod *ocjene u SV*, pored već spomenute niske

korelacije s komunikacijsko-metakognitivnim strategijama, utvrđena je također niska negativna korelacija s *kognitivnim strategijama* ($r = -,233^{**}$) te *strategijama pamćenja* ($r = -,164^{*}$).

* * *

Usporedba rezultata korelacijske analize dvaju poduzoraka ukazala je na određene jezične specifičnosti. Dok je u poduzorku za njemački jezik *motivacija* u korelaciji sa *svim* utvrđenim *tipovima strategija učenja*, pri čemu su u njemačkom koeficijenti korelacije nešto viši, u poduzorku za engleski *motivacija* korelira samo s *komunikacijsko-metakognitivnim strategijama učenja*. Štoviše, povezanost *motivacije* i *komunikacijsko-metakognitivnih strategija* u obama je poduzorcima vrlo visoka ($r-E = ,716^{**}$; $r-Nj = ,711^{**}$), znatno viša u odnosu na ostale tipove strategija. Poduzorci su slični i po korelaciji *ocjene u RV* s *komunikacijsko-metakognitivnim strategijama* koja je najviša u poduzorku za njemački jezik ($r = ,553^{**}$), dok je u poduzorku za engleski jezik niska ($r = ,277^{**}$). Sličnost se očituje i u povezanosti varijabla *ocjena u SV* i *komunikacijsko-metakognitivnih strategija* - koeficijent u njemačkom jeziku iznosi $r = ,256^{**}$ a u engleskom $r = ,189^{**}$.

Dok su u poduzorku za njemački jezik, dakle, sve utvrđene korelacije ispitivanih varijabla pozitivne, u poduzorku za engleski jezik, zanimljivo, utvrđene su i negativne korelacije. U engleskom su, primjerice, samo *komunikacijsko-metakognitivne strategije* u pozitivnoj korelaciji s trima varijablama, a sve su ostale s *ocjenom u RV*, primjerice, povezane u negativnom smjeru, *kognitivne* ($r = -,244^{**}$), *strategije pamćenja* ($r = -,175^{**}$) te *društveno-afektivne* ($r = -,174^{**}$). *Kognitivne* i *strategije pamćenja* u negativnoj su korelaciji i s *ocjenom u SV* u poduzorku za engleski jezik (vidi tablicu 45.).

6.3.6.3. Korelacijska analiza tipova strategija učenja s (pot)komponentama motivacije

Nadalje se donose rezultati korelacijske analize pojedinih tipova strategija učenja s pojedinim (pot)komponentama motivacije. Prvo se prikazuju rezultati poduzorka za njemački a potom za engleski jezik.

Tablica 46. Korelacije između tipova strategija učenja i (pot)komponenta motivacije - NJ

Varijable	Komunikacijsko-metakognitivne	Kognitivne	Društveno-afektivne
1. OSOBINE JEZIKA	,826**	,377**	,178*
Obrazovno-poslovna motivacija	,721**	,330**	,180*
Integrativna motivacija	,669**	,182*	,143
Afektivna motivacija	,759**	,373**	,154
Uporabna motivacija	,699**	,249**	,008
Komunikacijska motivacija	,679**	,313**	,195*
Interes za strane jezike	,662**	,303**	,101
Trud	,763**	,563**	,482**
2. KONTEKST UČENJA	,124	,231**	,155
Nastavnik	,133	,219**	,204*
Stručnost nastavnika	-,065	,017	-,030
Udžbenik	,151	,266**	,063
3. OSOBINE UČENIKA	,490**	,378**	,192*
Roditeljska podrška	,375**	,387**	,395**
Strah od njem. jezika	,264**	,065	-,234**

** p < 0,01

* p < 0,05

Općenito gledajući, u poduzorku za njemački jezik najviše su i najbrojnije korelacije utvrđene između **komunikacijsko-metakognitivnih strategija** i pojedinih potkomponenta motivacije. Taj tip strategija vrlo visoko korelira s *osobinama jezika* ($r=,826^{**}$) a umjereno s *osobinama učenika* ($r=,490^{**}$). Korelacija s *kontekstom učenja* nije utvrđena vjerojatno jer je uglavnom riječ o izvanškolskom ovladavanju stranim jezikom. U okviru osobina jezika komunikacijsko-metakognitivne strategije vrlo visoko koreliraju s *trudom* ($r=,763^{**}$), *afektivnom motivacijom* ($r=,759^{**}$) te *obrazovno-poslovnom motivacijom* ($r=,721^{**}$). Visoke su korelacije zabilježene s *uporabnom motivacijom* ($r=,699^{**}$), *komunikacijskom* ($r=,679^{**}$), *integrativnom* ($r=,669^{**}$) te *interesom za strane jezike* ($r=,662^{**}$). U okviru osobina učenika komunikacijsko-metakognitivne strategije umjereno koreliraju s *roditeljskom podrškom* ($r=,375^{**}$) te nisko sa *strahom od jezika* ($r=,264^{**}$).

Kod **kognitivnih strategija** zabilježena je umjerena korelacija s *osobinama jezika* ($r=,377^{**}$) i *osobinama učenika* ($r=,378^{**}$) a niska s *kontekstom učenja* ($r=,231^{**}$). Kognitivne strategije visoko koreliraju s *trudom* ($r=,563^{**}$), umjereno s *afektivnom*

motivacijom ($r=,373^{**}$), obrazovno-poslovnom ($r=,330^{**}$), interesom za strane jezike ($r=,303^{**}$) te komunikacijskom motivacijom ($r=,313^{**}$). Niska korelacija zabilježena je između kognitivnih strategija i uporabne motivacije ($r=,249^{**}$) te integrativne ($r=,182^{**}$). Kognitivne strategije, nadalje, nisko koreliraju s udžbenikom ($r=,266^{**}$) te s nastavnikom ($r=,219^{**}$), dok je u slučaju roditeljske podrške utvrđena umjerena korelacija ($r=,387^{**}$).

Što se tiče **društveno-afektivnih strategija**, utvrđena je niska korelacija tog tipa strategija s osobinama jezika ($r=,178^{*}$) i s osobinama učenika ($r=,192^{*}$). Unutar osobina jezika društveno-afektivne strategije umjereno koreliraju s trudom ($r=,482^{**}$) a nisko s komunikacijskom motivacijom ($r=,195^{*}$) te obrazovno-poslovnom motivacijom ($r=,180^{*}$). U okviru konteksta učenja utvrđena je niska korelacija društveno-afektivnih strategija s nastavnikom ($r=,204^{*}$). Taj tip strategija, k tome, umjereno korelira s roditeljskom podrškom ($r=,395^{**}$) te negativno i relativno nisko sa strahom od jezika ($r= -,234^{**}$).

Promotrimo li korelacije iz perspektive motivacije, može se primijetiti da komponenta osobine jezika korelira sa svim trima tipovima strategija učenja, u najvećoj mjeri s komunikacijsko-metakognitivnim strategijama. Isto vrijedi za obrazovno-poslovnu motivaciju, komunikacijsku, trud, osobine učenika te roditeljsku podršku.

U nastavku se donose rezultati korelacijske analize poduzorka za engleski jezik.

Tablica 47. Korelacije između tipova strategija učenja i (pot)komponenata motivacije - E

Varijable	Komunikacijsko-metakognitivne	Kognitivne	Pamćenja	Društveno-afektivne
1. OSOBINE JEZIKA	,683**	,257**	,169**	,215**
Obrazovno-posl. m.	,472**	,176**	,071	,187**
Integrativna m.	,325**	,146*	,119	,088
Afektivna m.	,553**	,140*	,132*	,101
Uporabna m.	,385**	-,031	,153*	,116
Komunikacijska m.	,614**	,135*	,172**	,230**
Stav roditelja	,045	,155*	,000	,154*
Stav prema govorn. e.j.	,393**	,340**	,261**	,264**
Trud	,723**	,282**	,092	,129*
2. OSOBINE UČENIKA	,544**	-,188**	-,151*	-,227**
Jez. samopouzdanje	,523**	-,260**	-,169*	-,273**
Interes roditelja	,021	,324**	,098	,218**
3. KONTEKST UČENJA	,379**	,250**	,158*	,232**
Nastavnik	,334**	,181**	,111	,202**
Udžbenik	,344**	,301**	,199**	,214**

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

U poduzorku za engleski jezik najviše su vrijednosti povezanosti utvrđene između **komunikacijsko-metakognitivnih strategija** i pojedinih (pot)komponenata motivacije. Taj tip strategija visoko korelira s *osobinama jezika* ($r=,683^{**}$) i *osobinama učenika* ($r=,544^{**}$), umjereno, pak, s *kontekstom učenja* ($r=,379^{**}$). U okviru osobina jezika komunikacijsko-metakognitivne strategije vrlo visoko koreliraju s *trudom* ($r=,723^{**}$), visoko s *komunikacijskom motivacijom* ($r=,614^{**}$) i *afektivnom* ($r=,553^{**}$), umjereno s *obrazovno-poslovnom motivacijom* ($r=,472^{**}$), *stavom prema govornicima engleskog jezika* ($r=,393^{**}$), *uporabnom* ($r=,385^{**}$) te *integrativnom motivacijom* ($r=,325^{**}$). U okviru osobina učenika utvrđena je visoka korelacija komunikacijsko-metakognitivnih strategija i *jezičnoga samopouzdanja* ($r=,523^{**}$), dok unutar konteksta učenja taj tip strategija pokazuje umjerenu povezanost s *udžbenikom* ($r=,344^{**}$) te s *nastavnikom* ($r=,334^{**}$).

Kod **kognitivnih strategija** utvrđene su niske korelacije s *osobinama jezika* ($r=,257^{**}$), *kontekstom učenja* ($r=,250^{**}$) te negativna s *osobinama učenika* ($r= -,188^{**}$). Unutar osobina jezika kognitivne strategije umjereno koreliraju sa *stavom prema govornicima engleskog jezika* ($r=,340^{**}$), a nisko s *trudom* ($r=,282^{**}$), *obrazovno-poslovnom motivacijom* ($r=,176^{**}$), *stavom roditelja* ($r=,155^{**}$), *integrativnom motivacijom* ($r=,146^{**}$), *afektivnom* ($r=,140^{**}$) te *komunikacijskom* ($r=,135^{**}$). Kognitivne strategije, nadalje, umjereno koreliraju s *interesom roditelja* ($r=,324^{**}$), a negativno su povezane s *jezičnim samopouzdanjem* ($r= -,260^{**}$). Unutar konteksta učenja zabilježena je umjerena povezanost kognitivnih strategija i *udžbenika* ($r=,301^{**}$) te niska s *nastavnikom* ($r=,181^{**}$).

Strategije pamćenja u niskoj su korelaciji sa svim komponentama motivacije, *osobinama jezika* ($r=,169^{**}$), *kontekstom učenja* ($r=,158^{**}$) te *osobinama učenika* u obrnutom smjeru ($r= -,151^{**}$). Taj tip strategija, dakle, slabo je povezan sa *stavom prema govornicima engleskog jezika* ($r=,261^{**}$), *komunikacijskom motivacijom* ($r=,172^{**}$), *uporabnom* ($r=,153^{**}$) te *afektivnom* ($r=,132^{**}$). Nadalje, negativna je povezanost zabilježena između strategija pamćenja i *jezičnoga samopouzdanja* ($r= -,169^{**}$) te pozitivna s *udžbenikom* ($r=,199^{**}$).

Kod **društveno-afektivnih strategija** utvrđena je niska korelacija s *osobinama jezika* ($r=,215^{**}$), *kontekstom učenja* ($r=,232^{**}$) te negativna s *osobinama učenika* ($r= -,227^{**}$). Društveno-afektivne strategije u okviru su osobina jezika u niskoj korelaciji sa *stavom prema govornicima engleskog jezika* ($r=,264^{**}$), *komunikacijskom motivacijom* ($r=,230^{**}$), *obrazovno-poslovnom* ($r=,187^{**}$), *stavom roditelja* ($r=,154^{**}$) te *trudom* ($r=,129^{**}$). Unutar osobina učenika taj tip strategija pozitivno nisko korelira s *interesom roditelja* ($r=,218^{**}$) a negativno s *jezičnim samopouzdanjem* ($r= -,273^{**}$). Unutar konteksta učenja također su

utvrđene samo niske korelacije društveno-afektivnih strategija s *udžbenikom* ($r=,214^{**}$) te s *nastavnikom* ($r=,202^{**}$).

Pogled na motivacijske (pot)komponente otkriva kako su u poduzorku za engleski jezik *osobine jezika* u korelaciji sa svim četirima tipovima strategija učenja (u najvećoj mjeri s komunikacijsko-metakognitivnim) kao i *komunikacijska motivacija*, *stav prema govornicima engleskog jezika*, *osobine učenika*, *jezično samopouzdanje*, *kontekst učenja* te *udžbenik*. Varijable *osobine učenika* i *jezično samopouzdanje* pritom su, kao što je već rečeno, u pozitivnoj korelaciji samo s komunikacijsko-metakognitivnim strategijama, dok su s kognitivnim, strategijama pamćenja te društveno-afektivnim povezane u negativnom smjeru.

* * *

Usporedba rezultata korelacijske analize tipova strategija učenja i (pot)komponenta motivacije u poduzorcima za njemački i engleski jezik ukazala je na sličnosti i razlike među njima. Primjerice, u obama su poduzorcima utvrđene najviše korelacije između komunikacijsko-metakognitivnih strategija i pojedinih tipova motivacije. Komponenta *osobine jezika* pored toga je u obama poduzorcima pozitivno povezana sa svim tipovima strategija, pri čemu su najviši koeficijenti zabilježeni u suodnosu s komunikacijsko-metakognitivnim strategijama ($r-Nj=,826^{**}$; $r-E=,683^{**}$).

Dok su u poduzorku za njemački jezik gotovo sve korelacije pozitivne, osim u slučaju povezanosti varijabla *strah od jezika* i društveno-afektivnih strategija ($r= -,234^{**}$) u njemačkom, u poduzorku za engleski jezik utvrđene su brojnije negativne korelacije. One se odnose na međusobnu povezanost varijabli *osobina učenika* s kognitivnim strategijama ($r= -,188^{**}$), strategijama pamćenja ($r= -,151^{*}$) te društveno-afektivnim strategijama ($r= -,227^{**}$), zatim jezičnoga samopouzdanja i kognitivnih strategija ($r= -,260^{**}$), strategija pamćenja ($r= -,169^{*}$) te društveno-afektivnih strategija ($r= -,273^{**}$). Drugim riječima, samo su komunikacijsko-metakognitivne strategije u tom poduzorku u pozitivnoj, visokoj, korelaciji s osobinama učenika ($r=,544^{**}$) odnosno s jezičnim samopouzdanjem ($r=,523^{**}$).

Zanimljivu razliku predstavlja i činjenica da je *kontekst učenja* u poduzorku za engleski jezik u korelaciji sa svim tipovima strategija učenja, u poduzorku za njemački, pak, samo s kognitivnim. Varijabla *nastavnik* pozitivno je povezana sa svim tipovima strategija u engleskom osim sa strategijama pamćenja, dok u njemačkom *nastavnik* korelira s kognitivnim i strategijama pamćenja ali ne i s komunikacijsko-metakognitivnim. U poduzorku za engleski jezik varijabla *udžbenik* u pozitivnoj je korelaciji sa svim tipovima strategija, međutim, u

poduzorku za njemački ta varijabla korelira samo s *kognitivnim strategijama* učenja. *Roditeljska podrška* u poduzorku za njemački jezik u umjerenoj je korelaciji sa svim trima tipovima strategija, u engleskom jeziku *stav roditelja* te *interes roditelja* nisko do umjereno koreliraju samo s *kognitivnim* i *društveno-afektivnim strategijama*.

Što se tiče pojedinih motivacijskih (pot)komponenti koje su povezane sa svim tipovima strategija učenja, u poduzorku za njemački jezik riječ je, dakle, o šest varijabli, a to su redom: *osobine jezika*, *obrazovno-poslovna motivacija*, *komunikacijska motivacija*, *trud*, *osobine učenika* te *roditeljska podrška*. U poduzorku za engleski jezik utvrđeno je sedam takvih varijabli: *osobine jezika*, *komunikacijska motivacija*, *stav prema govornicima engleskog jezika*, *osobine učenika*, *jezično samopouzdanje*, *kontekst učenja* te *udžbenik*.

S obzirom na jačinu koeficijenta korelacija ponovno su nešto viši koeficijenti utvrđeni u poduzorku za njemački jezik, zamjetno niži, pak, u poduzorku za engleski jezik.

6.3.7. RAZLIKE U UPORABI STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJI I KOMUNIKACIJSKOJ JEZIČNOJ KOMPETENCIJI OVISNO O JEZIKU CILJU

Nakon provedene deskriptivne statistike, faktorske analize, korelacijske analize i analize varijance u poduzorcima za njemački i engleski jezik, odlučili smo provesti analizu varijance na zajedničkim varijablama ukupnog uzorka sudionika (vidi prilog 10.) kako bi se utvrdilo postoje li razlike između aritmetičkih sredina ovisno o ciljnom jeziku, njemačkom ili engleskom, s obzirom na glavne ispitivane varijable, tj. strategije učenja, motivaciju i komunikacijsku jezičnu kompetenciju⁶⁴ i jesu li one statistički značajne. Tablica 48. prikazuje rezultate analize varijance.

Tablica 48. ANOVA strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije iz njemačkog (N=141) i engleskog jezika (N=232)

Varijabla	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Strategije učenja	njemački	2,73	,48	1	,128	,721
	engleski	2,71	,41			
Motivacija	njemački	3,28	,61	1	14,269	,000**
	engleski	3,49	,47			
Ocjena SV	njemački	3,58	,99	1	4,749	,030*
	engleski	3,78	,72			
Postotak točne riješenosti SV	njemački	70,44	17,67	1	2,894	,090
	engleski	73,01	11,55			
Ocjena RV	njemački	3,55	1,32	1	,432	,511
	engleski	3,63	1,09			

**p < 0,01

*p < 0,05

Rezultati analize varijance pokazuju da se učenici njemačkog i engleskog jezika statistički značajno razlikuju u *motivaciji* ($F = 14,269$, $p < 0,01$) pri čemu je ona viša u poduzorku za engleski jezik te u *razini komunikacijske jezične kompetencije* ($F = 4,749$, $p < 0,05$) iskazane ocjenom iz stranog jezika s državne mature koja je značajno viša u poduzorku za engleski jezik.

Drugim riječima, naši su sudionici iz njemačkog jezika ukupno manje motivirani za učenje njemačkog jezika i statistički su značajno postigli slabiji uspjeh iz ispita državne

⁶⁴ Unatoč tomu što su razlike u ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom već prikazane u potpoglavlju 6.3.1.2., radi preglednosti i usporedbe s ostalim varijablama istraživanja prikazuju se i u ovom dijelu.

mature, odnosno razina njihove komunikacijske jezične kompetencije niža je od one njihovih vršnjaka koji uče engleski.

Potom je provedena dodatna analiza varijance kojom je ispitano razlikuju li se dva poduzorka statistički značajno s obzirom na pojedine tipove strategija učenja stranog jezika.

Tablica 49. ANOVA tipova strategija učenja u njemačkom i engleskom jeziku

Strategije	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Komunikacijsko-metakognitivne	njemački	2,93	,85	1	12,052	,001**
	engleski	3,21	,70			
Kognitivne	njemački	2,80	,75	1	9,696	,002**
	engleski	2,57	,65			
Pamćenja	njemački	2,53	,52	1	,491	,484
	engleski	2,49	,52			
Društveno-afektivne	njemački	2,67	,67	1	,236	,627
	engleski	2,64	,67			

**p < 0,01

Iz tablice je razvidno da se poduzorci iz njemačkog i engleskog jezika statistički značajno razlikuju po uporabi dvaju tipova strategija: *komunikacijsko-metakognitivnih* ($F = 12,052$, $p < 0,01$) i *kognitivnih* ($F = 9,696$, $p < 0,01$). Učenici engleskog jezika pritom značajno češće rabe komunikacijsko-metakognitivne strategije a rjeđe kognitivne. Učenici njemačkog, drugim riječima, statistički značajno rjeđe posežu za komunikacijsko-metakognitivnim strategijama a češće za kognitivnima u odnosu na učenike engleskog jezika.

Sljedeća je analiza varijance provedena kako bi se dobio jasniji uvid u razlike među dvama poduzorcima s obzirom na pojedine (pot)komponente motivacije.

Tablica 50. ANOVA (pot)komponenata motivacije u njemačkom i engleskom jeziku

Motivacija	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
1. OSOBINE JEZIKA						
	njemački	3,19	,89	1	62,202	,000**
	engleski	3,77	,55			
Afektivna m.	njemački	3,15	1,12	1	43,202	,000**
	engleski	3,77	,70			
Obrazovno-poslovna m.	njemački	3,51	1,02	1	84,997	,000**
	engleski	4,30	,63			
Integrativna m.	njemački	2,19	,94	1	4,562	,033*
	engleski	2,42	1,05			
Uporabno-komunikacijska m.	njemački	3,07	1,08	1	133,931	,000**
	engleski	4,10	,64			
Stav roditelja	njemački	3,30	1,15	1	55,217	,000**
	engleski	4,12	,95			
Stav prema govornicima str.j.	njemački	3,07	,85	1	1,980	,160
	engleski	3,19	,78			
Interes za strane jezike	njemački	3,64	,83	1	,243	,622
	engleski	3,60	,74			
2. KONTEKST UČENJA						
	njemački	3,15	,61	1	2,299	,130
	engleski	3,06	,60			
Nastavnik	njemački	3,25	,73	1	11,802	,001**
	engleski	2,30	,67			
Udžbenik	njemački	2,84	1,03	1	,360	,549
	engleski	2,91	1,02			
Trud	njemački	3,09	,88	1	,051	,821
	engleski	3,07	,81			
3. OSOBINE UČENIKA						
	njemački	3,50	,81	1	3,392	,066
	engleski	3,64	,70			
Unutarnji čimb. (strah, teškoće)	njemački	3,80	1,01	1	2,671	,103
	engleski	3,97	,92			
Vanjski čimb. (interes roditelja)	njemački	2,29	1,07	1	,383	,537
	engleski	2,36	1,01			

**p < 0,01

*p < 0,05

Iz tablice je razvidno da se poduzorci iz njemačkog i engleskog jezika statistički značajno razlikuju u sljedećim (pot)komponentama motivacije: *osobinama jezika* ($F = 62,202$, $p < 0,01$), *afektivnoj motivaciji* ($F = 43,202$, $p < 0,01$), *obrazovno-poslovnoj motivaciji* ($F = 84,997$, $p < 0,01$), *integrativnoj motivaciji* ($F = 4,562$, $p < 0,05$), *uporabno-komunikacijskoj motivaciji* ($F = 133,931$, $p < 0,01$), *stavu roditelja* ($F = 55,217$, $p < 0,01$) i *nastavniku* ($F = 11,802$, $p < 0,01$). Uvid u aritmetičke sredine otkriva kako učenici engleskog jezika u učenju jezika vide veću vrijednost, imaju jače izraženu afektivnu motivaciju, tj. vole učiti engleski zbog ljubavi prema samom jeziku, njegove „ljepote“ i sl., imaju veću naglašenu obrazovno-poslovnu motivaciju, tj. u učenju engleskoga vide više obrazovnih i poslovnih mogućnosti, više su integrativno motivirani u odnosu na učenike njemačkog, tj. pokazuju snažniju želju za

kulturnom otvorenosti prema društvenoj zajednici stranoga jezika, imaju jače izraženu uporabno-komunikacijsku motivaciju, tj. vide više mogućnosti i veću korisnost engleskog jezika u svakodnevnom životu i komunikaciji, stav roditelja prema učenju engleskoga pozitivniji je u odnosu na njemački, i naposljetku, učenike engleskog karakterizira manje pozitivan stav prema nastavniku, za razliku od učenika njemačkog koji ipak značajno pozitivnije procjenjuju tu varijablu.

6.3.7.1. RAZLIKE MEĐU MANJE I VIŠE USPJEŠNIM UČENICIMA STRANIH JEZIKA

Kako su rezultati korelacijske analize ukazali na određene sličnosti, ali i razlike u stupnju povezanosti brojnih varijabla, radi dodatnog rasvjetljavanja odnosa strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom odnosno engleskom kao stranim jezicima provedena je dodatna analiza kojom se željelo pojasniti dobivene nalaze. Iz tog su razloga poduzorci iz njemačkog i engleskog jezika s obzirom na razinu komunikacijske jezične kompetencije podijeljeni u dva poduzorka, *manje* i *više uspjezne* te je provedena analiza varijance kako bi se utvrdile moguće statistički značajne razlike između aritmetičkih sredina dvaju *potpoduzoraka* sudionika. Sudionici su, stoga, ovisno o razini njihove komunikacijske jezične kompetencije, tj. ocjeni iz ispita iz stranog jezika u sklopu državne mature (SV), podijeljeni u dvije skupine: dobri, dovoljni i nedovoljni činili su skupinu „manje uspješnih“, dok su odlični i vrlo dobri bili dio „više uspješnih“. ⁶⁵ U nastavku se prikazuju rezultati poduzorka za njemački jezik, nakon čega slijede rezultati poduzorka za engleski jezik.

⁶⁵ Pritom nismo pristupili dodatnoj potpodjeli ovisno o razini ispita državne mature budući da je usporedbom rezultata učenika (ocjene u SV) i upitnika koji su ispunili te kroz razgovor s ravnateljima pojedinih škola utvrđeno da je veći broj učenika postigao vrlo visoke ocjene na osnovnoj razini za koju se odlučuju ne zbog slabije ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom, nego zato što odabrani fakultet ne zahtijeva višu razinu ovladanosti stranim jezikom, iz čega proizlazi da su brojni uspješni učenici osnovne razine prema pristupu učenju i motivaciji za učenje stranog jezika vjerojatno u određenoj mjeri slični uspješnim učenicima više razine. Međutim, kako ta odluka možda i nije najbolje rješenje, svakako je uputno u budućim analizama podijeliti svaku razinu, višu i osnovnu, na dva poduzorka, tj. manje i više uspješne, što će vjerojatno dati pouzdanije rezultate koje ćemo potom moći usporediti s ovdje dobivenim rezultatima.

6.3.7.1.1. Razlike među manje i više uspješnim učenicima u poduzorku za njemački jezik

Od ukupno 141 sudionika u poduzorku za njemački jezik manje je uspješan 71 učenik ili 50,4 % sudionika, a više uspješno 70 ili 49,6 %. Prvo smo željeli utvrditi razlikuju li se manje i više uspješni učenici njemačkoga jezika statistički značajno po učestalosti uporabe strategija učenja te koji su to tipovi strategija. Rezultati su prikazani u tablici 51.

Tablica 51. ANOVA manje uspješnih (N=71) i više uspješnih učenika (N=70) njemačkog jezika ovisno o učestalosti uporabe pojedinih tipova strategija

Strategije	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Strategije učenja	manje uspješni	2,75	,54	1	,255	,615
	više uspješni	2,80	,59			
Komunikacijsko-metakognitivne	manje uspješni	2,67	,68	1	8,240	,005**
	više uspješni	3,04	,83			
Kognitivne	manje uspješni	2,80	,60	1	,099	,754
	više uspješni	2,77	,71			
Društveno-afektivne	manje uspješni	2,78	,62	1	3,222	,075
	više uspješni	2,59	,63			

**p < 0,01

Rezultati analize varijance pokazuju da se manje i više uspješni učenici njemačkog jezika statistički značajno razlikuju jedino po učestalosti uporabe *komunikacijsko-metakognitivnih strategija* (F = 8,240, p < 0,01). Pritom se više uspješni učenici njemačkog jezika značajno češće koriste komunikacijsko-metakognitivnim strategijama od manje uspješnih učenika, što potvrđuje rezultate korelacijske analize (te su strategije, naime, jedine bile u korelaciji s ocjenom SV $r=,256^{**}$).

Sljedeća tablica prikazuje rezultate analize varijance motivacije manje i više uspješnih učenika njemačkog jezika.

Tablica 52. ANOVA motivacije manje uspješnih (N=71) i više uspješnih (N=70) učenika njemačkog jezika

Motivacija	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Motivacija	manje uspješni više uspješni	3,14 3,37	,52 ,54	1	7,107	,009**
1. OSOBINE JEZIKA	manje uspješni više uspješni	2,92 3,53	,84 ,85	1	18,465	,000**
Obrazovno-poslovna m.	manje uspješni više uspješni	3,22 3,78	,98 1,10	1	10,236	,002**
Integrativna m.	manje uspješni više uspješni	2,48 2,72	,90 ,87	1	2,705	,102
Afektivna m.	manje uspješni više uspješni	2,82 3,42	1,13 1,01	1	11,069	,001**
Uporabna m.	manje uspješni više uspješni	2,75 3,84	1,00 ,97	1	43,291	,000**
Komunikacijska m.	manje uspješni više uspješni	3,05 3,43	,78 ,88	1	7,233	,008**
Interes za strane jezike	manje uspješni više uspješni	3,53 3,97	1,01 1,02	1	6,687	,011*
Trud	manje uspješni više uspješni	3,10 3,54	,96 ,89	1	8,024	,005**
2. KONTEKST UČENJA	manje uspješni više uspješni	3,23 3,22	,70 ,74	1	,017	,897
Nastavnik	manje uspješni više uspješni	3,19 3,12	,88 ,85	1	,239	,625
Stručnost nastavnika	manje uspješni više uspješni	4,15 4,11	1,03 ,97	1	,081	,777
Udžbenik	manje uspješni više uspješni	2,72 2,85	,82 ,96	1	,737	,392
3. OSOBINE UČENIKA	manje uspješni više uspješni	3,25 3,37	,67 ,68	1	1,135	,289
Roditeljska podrška	manje uspješni više uspješni	2,89 2,70	,93 1,09	1	1,292	,258
Strah od njem. jezika	manje uspješni više uspješni	3,74 4,27	1,07 ,81	1	10,929	,001**

**p < 0,01

*p < 0,05

Iz tablice je razvidno da između manje i više uspješnih učenika u poduzorku za njemački jezik postoje brojne statistički značajne razlike. Više su uspješni učenici, na primjer, značajno više motivirani od manje uspješnih učenika ($F = 7,107$, $p < 0,01$). U učenju njemačkog vide znatno veću vrijednost izraženu *osobinama jezika* ($F = 18,465$, $p < 0,01$), a razina njihove *obrazovno-poslovne* ($F = 10,236$, $p < 0,01$), *afektivne* ($F = 11,069$, $p < 0,01$), *uporabne* ($F = 43,291$, $p < 0,01$) i *komunikacijske motivacije* ($F = 7,233$, $p < 0,01$) viša je od one manje uspješnih učenika. K tome, više uspješni učenici u odnosu na manje uspješne

pokazuju i veći *interes za učenje stranih jezika* ($F = 6,687$, $p < 0,05$) te u učenje ulažu više *truda* ($F = 8,024$, $p < 0,01$). I na kraju, više uspješni učenici pokazuju nižu razinu *straha od jezika* ($F = 10,929$, $p < 0,01$) za razliku od manje uspješnih učenika čija je razina straha znatno viša. I ova je analiza potvrdila rezultate korelacijske analize jer su sve statistički značajne varijable u manjoj ili većoj mjeri povezane s razinom komunikacijske jezične kompetencije.

6.3.7.1.2. Razlike među manje i više uspješnim učenicima u poduzorku za engleski jezik

U nastavku se prikazuju rezultati analize varijance strategija učenja i motivacije manje i više uspješnih učenika engleskoga jezika. Od ukupno 232 sudionika manje je uspješno 74 učenika ili 31,9 % sudionika a više uspješno 158 ili 68,1 %. Rezultati su prikazani u tablici 53.

Tablica 53. ANOVA manje uspješnih ($N=74$) i više uspješnih ($N=158$) učenika engleskog jezika ovisno o učestalosti uporabe pojedinih tipova strategija

Strategije	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Strategije učenja	manje uspješni više uspješni	2,72 2,72	,42 ,42	1	,004	,948
Komunikacijsko- metakognitivne	manje uspješni više uspješni	3,06 3,28	,65 ,72	1	5,026	,026*
Kognitivne	manje uspješni više uspješni	2,30 2,14	,52 ,62	1	3,904	,049*
Pamćenja	manje uspješni više uspješni	2,68 2,52	,62 ,55	1	3,589	,059
Društveno-afektivne	manje uspješni više uspješni	3,00 2,98	,68 ,73	1	,031	,860

* $p < 0,05$

Rezultati analize varijance pokazuju da se manje i više uspješni učenici engleskog jezika statistički značajno, na razini 5 % signifikantnosti, razlikuju po učestalosti uporabe *komunikacijsko-metakognitivnih* ($F = 5,026$, $p < 0,05$) te *kognitivnih strategija* ($F = 3,904$, $p < 0,05$). Iz tablice je razvidno da se više uspješni učenici engleskog jezika češće koriste komunikacijsko-metakognitivnim strategijama od manje uspješnih učenika a rjeđe kognitivnim strategijama što potvrđuje rezultate korelacijske analize, odnosno pozitivnog smjera u slučaju prvog tipa strategija a negativnog u posljednjem. Zanimljivo, unatoč utvrđenoj negativnoj korelaciji *strategija pamćenja* i *ocjene s državne mature* ($r = -,164^*$),

statistički značajna razlika između manje i više uspješnih učenika nije utvrđena što se vjerojatno može pripisati niskom koeficijentu korelacije te značajnosti na razini 5 %.

Dodatne razlike između tih dvaju potpoduzoraka sudionika engleskog jezika pronalazimo i u analizi varijance motivacije što prikazuje tablica 54.

Tablica 54. ANOVA motivacije manje uspješnih i više uspješnih učenika engleskog jezika

Motivacija	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Motivacija	manje uspješni više uspješni	3,42 3,55	,45 ,48	1	3,951	,048*
1. OSOBINE JEZIKA	manje uspješni više uspješni	3,70 3,77	,54 ,57	1	,772	,381
Afektivna m.	manje uspješni više uspješni	4,05 4,07	,79 ,79	1	,032	,857
Komunikacijska m.	manje uspješni više uspješni	3,98 4,09	,77 ,72	1	1,222	,270
Integrativna m.	manje uspješni više uspješni	2,41 2,42	1,01 1,08	1	,005	,941
Obrazovno-poslovna m.	manje uspješni više uspješni	4,23 4,37	,68 ,62	1	2,296	,131
Uporabna m.	manje uspješni više uspješni	4,43 4,62	,63 ,53	1	5,791	,017*
Stav roditelja	manje uspješni više uspješni	4,12 4,12	,85 ,99	1	,001	,973
Stav prema gov. eng. j.	manje uspješni više uspješni	3,30 3,14	,75 ,79	1	2,087	,150
Trud	manje uspješni više uspješni	3,16 3,30	,66 ,77	1	1,730	,190
2. OSOBINE UČENIKA	manje uspješni više uspješni	3,47 3,75	,67 ,71	1	8,405	,004**
Jez. samopouzdanje	manje uspješni više uspješni	3,64 4,05	,84 ,87	1	11,653	,001**
Interes roditelja	manje uspješni više uspješni	2,59 2,24	1,05 ,98	1	6,174	,014*
3. KONTEKST UČENJA	manje uspješni više uspješni	3,09 3,13	,60 ,66	1	,180	,672
Nastavnik	manje uspješni više uspješni	3,20 3,19	,65 ,71	1	,010	,919
Udžbenik	manje uspješni više uspješni	2,85 3,00	,77 ,82	1	1,692	,195

**p < 0,01

*p < 0,05

Iz tablice je razvidno da se manje i više uspješni učenici engleskog jezika statistički značajno razlikuju u sljedećim varijablama: općoj *motivaciji* ($F = 3,951$, $p < 0,05$), *uporabnoj motivaciji* ($F = 5,791$, $p < 0,05$), *osobinama učenika* ($F = 8,405$, $p < 0,01$), *jezičnom*

samopouzdanju ($F = 11,653$, $p < 0,01$) te interesu roditelja ($F = 6,174$, $p < 0,05$) čime su također potvrđeni rezultati korelacijske analize.

Dakle, više su uspješni učenici engleskog jezika u odnosu na manje uspješne ukupno više motivirani za učenje engleskog, imaju jače izraženu uporabnu motivaciju (koja se, prisjetimo se, odnosi na uporabu engleskog u svakodnevnom životu) te jače izraženu ukupnu vrijednost subskale *osobine učenika* unutar koje je kod više uspješnih zabilježeno veće jezično samopouzdanje, a manji interes ili pritisak roditelja glede učenja engleskog.

Manje su uspješni učenici, pak, manje ukupno motivirani za učenje engleskog, manje su uporabno motivirani, imaju slabije izraženu ukupnu vrijednost subskale *osobine učenika*, niže jezično samopouzdanje i suočeni su s većim interesom ili pritiskom od strane roditelja koji ih vjerojatno češće potiču na rad u odnosu na više uspješne učenike.

* * *

Rezultati analize varijance, kojom su utvrđene statistički signifikantne razlike između manje i više uspješnih učenika u poduzorcima za njemački i engleski jezik, potvrdili su gotovo sve rezultate korelacijske analize. Usporedba nalaza dvaju poduzoraka ukazala je na zanimljive razlike ovisno o jeziku cilju. Primjerice, dok se manje i više uspješni učenici njemačkog jezika međusobno značajno razlikuju jedino po učestalosti uporabe *komunikacijsko-metakognitivnih strategija* u korist više uspješnih učenika, u engleskom jeziku više uspješni učenici također češće posežu za tim tipom strategija no ujedno i značajno rjeđe za *kognitivnima* koje, dakle, karakterizira češća uporaba od strane manje uspješnih učenika.

Usporedbom rezultata analize varijance za motivaciju također dolazimo do zanimljivih zaključaka. Naime, utvrđeno je da najmanje razlike u motivaciji manje i više uspješnih učenika pokazuje poduzorak iz engleskoga jezika gdje je statistički značajna razlika utvrđena za svega pet varijabli: opću *motivaciju*, *uporabnu*, *osobine učenika*, *jezično samopouzdanje* i *interes roditelja*. Pritom jedino posljednja varijabla ima višu vrijednost u potpoduzorku manje uspješnih učenika engleskoga jezika.

Nasuprot tomu, manje i više uspješni učenici njemačkog jezika međusobno se značajno razlikuju u čak devet varijabli. Tako su, na primjer, više uspješni učenici značajno više motivirani od manje uspješnih učenika. U učenju njemačkog vide znatno veću vrijednost izraženu *osobinama jezika*, a razina njihove *obrazovno-poslovne*, *afektivne*, *uporabne* i *komunikacijske motivacije* viša je od one manje uspješnih učenika. K tome, više uspješni učenici u odnosu na manje uspješne pokazuju i veći *interes za učenje stranih jezika* te u

učenje ulažu više *truda*, a karakterizira ih i niža razina *straha od jezika* za razliku od manje uspješnih učenika čija je razina straha znatno viša.

Zanimljiv nalaz predstavlja i podatak da u obama stranim jezicima nisu utvrđene statistički značajne razlike između manje i više uspješnih učenika u odnosu na kontekst učenja kao ni na njegove sastavnice.

6.3.7.2. RAZLIKE U ODNOSU NA ŽELJENU RAZINU KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE U STRANIM JEZICIMA

U ovom se dijelu donosi odgovor na pitanje koliko učenici zapravo žele ovladati stranim jezikom, odnosno koja je željena razina njihove komunikacijske jezične kompetencije (ŽR-KJK) iz njemačkog odnosno engleskog jezika te razlikuju li se statistički značajno dva poduzorka učenika po tom pitanju. Učenici su se u upitniku tako mogli odlučiti za jedan odgovor: a) *slabo* (ako samo žele dobiti pozitivnu ocjenu na kraju školovanja), b) *srednje* (kako bi mogli komunicirati sa strancima, npr. na putovanjima) ili c) *jako* (u slučaju da žele govoriti engleski/njemački kao izvorni govornici). Odgovori a, b i c potom su pretvoreni u brojčanu skalu pri čemu veća vrijednost označava višu razinu želje za ovladavanjem stranog jezika, pa je tako a = 1 (niska ŽR-KJK), b = 2 (srednja ŽR-KJK) i c = 3 (visoka ŽR-KJK). Tablica 58. prikazuje razlike u visini ŽR-KJK u dvama stranim jezicima.

Tablica 58. ANOVA željene razine komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom jeziku

Varijabla	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
ŽR-KJK	njemački	2,40	,63	1	18,293	,000**
	engleski	2,65	,50			

**p < 0,01

Iz tablice je razvidno da se učenici njemačkog i engleskog jezika statistički značajno razlikuju prema visini *željene komunikacijske jezične kompetencije* iz stranog jezika (F = 18,293, p < 0,01) na način da učenici engleskog prosječno pokazuju (naj)viši stupanj želje za ovladavanjem engleskog (AS=2,65), tj. žele se približiti kompetenciji izvornih govornika, dok se učenici njemačkog pretežito zadovoljavaju kompetencijom srednje razine (AS=2,40) koja će im, primjerice, omogućiti komunikaciju sa strancima na putovanjima u inozemstvo.

Tablica 59. prikazuje rezultate korelacijske analize ŽR-KJK s glavnim varijablama istraživanja u poduzorcima za njemački i engleski jezik.

Tablica 59. Korelacije ŽR-KJK sa strategijama učenja, motivacijom te ocjenama u RV i SV

NJEMAČKI JEZIK					ENGLESKI JEZIK			
Varijable	Strat. učenja	Motiv.	Ocjena SV	Ocjena RV	Strat. učenja	Motiv.	Ocjena SV	Ocjena RV
ŽR-KJK	,337**	,578**	,255**	,671**	,113	,506**	,141*	,228**

** p < 0,01

* p < 0,05

Iz tablice je razvidno da je ŽR-KJK u poduzorku za njemački jezik u umjerenoj korelaciji sa *strategijama učenja* ($r=,337^{**}$) što u poduzorku za engleski nije utvrđeno. U obama je poduzorcima, pak, utvrđena visoka korelacija s *motivacijom* ($r_{Nj}=,578^{**}$; $r_E=,506^{**}$) što nije neočekivano jer su želja i cilj učenja njezin sastavni dio. Nadalje, u poduzorku za njemački jezik *ocjena u RV* visoko korelira sa ŽR-KJK ($r=,671^{**}$), dok je u engleskom ta korelacija niska ($r=,228^{**}$). Fisherovim z-testom utvrđeno je da se ta dva koeficijenta i statistički značajno razlikuju ($z=5,39$, $p=0$). *Ocjena SV* u obama je poduzorcima nisko povezana s ŽR-KJK, u njemačkom nešto više ($r=,255^{**}$) u odnosu na engleski ($r=,141^{*}$).

6.3.7.2.1. Razlike u uporabi strategija učenja, motivaciji i komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji u odnosu na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije

Analizom varijance ispitali smo razlikuju li se poduzorci za njemački i engleski jezik statistički značajno u uporabi strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u odnosu na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije. Rezultate prikazuje tablica 60.

Tablica 60. ANOVA razlike u uporabi strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u odnosu ŽR-KJK

Varijabla	ŽR-KJK	AS	SD	ss	F	p
NJEMAČKI JEZIK (N=141)						
Strategije učenja	niska (N=11)	2,37	,52	2	8,836	,000**
	srednja (N=63)	2,65	,52			
	visoka (N=67)	2,96	,55			
Motivacija	niska	2,42	,43	2	36,057	,000**
	srednja	3,10	,44			
	visoka	3,53	,45			
Ocjena SV	niska	3,27	1,00	2	5,575	,005**
	srednja	3,33	,97			
	visoka	3,87	,95			
Postotak točne riješenosti SV	niska	63,48	19,35	2	7,451	,001**
	srednja	65,54	17,37			
	visoka	76,19	16,06			
Ocjena RV	niska	2,09	,54	2	61,676	,000**
	srednja	2,81	1,09			
	visoka	4,48	,89			
ENGLESKI JEZIK (N=232)						
Strategije učenja	niska (N=3)	2,42	,38	2	1,700	,185
	srednja (N=75)	2,67	,39			
	visoka (N=154)	2,75	,43			
Motivacija	niska	2,66	,20	2	39,414	,000**
	srednja	3,21	,44			
	visoka	3,67	,39			
Ocjena SV	niska	2,67	1,15	2	4,469	,012*
	srednja	3,71	,63			
	visoka	3,83	,74			
Postotak točne riješenosti SV	niska	52,67	17,57	2	7,599	,001**
	srednja	70,85	10,54			
	visoka	74,46	11,45			
Ocjena RV	niska	2,00	1,00	2	7,345	,001**
	srednja	3,37	1,00			
	visoka	3,79	1,10			

**p < 0,01

*p < 0,05

Kao što je vidljivo iz tablice 60., u poduzorku za njemački jezik utvrđene su statistički značajne razlike u svim ispitivanim varijablama, odnosno u uporabi *strategija učenja*, *motivaciji*, *ocjeni u SV*, *postotku točne riješenosti ispita SV* te *ocjeni u RV* u odnosu na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije.

Bonferronijevim post hoc testom utvrđene su statistički značajne razlike među sljedećim parovima: učenici njemačkog s visokom ŽR-KJK koriste više strategija učenja u odnosu na učenike sa srednjom ($p < 0,01$) i niskom ŽR-KJK ($p < 0,01$); učenici njemačkog s

visokom ŽR-KJK ujedno su i više motivirani u odnosu na učenike sa srednjom ($p < 0,01$) i niskom ŽR-KJK ($p < 0,01$); učenici njemačkog s visokom ŽR-KJK imaju višu ocjenu u SV u odnosu na učenike sa srednjom ŽR-KJK ($p < 0,01$) što se odražava i na većem postotku točne riješenosti SV ($p < 0,01$); učenici njemačkog s visokom ŽR-KJK imaju višu ocjenu u RV u odnosu na učenike sa srednjom ($p < 0,01$) i niskom ŽR-KJK ($p < 0,01$).

U poduzorku za engleski jezik, pak, nije utvrđena statistički značajna razlika u uporabi strategija učenja u odnosu na ŽR-KJK, dok su ostale signifikantne razlike razmjerno slične onima poduzorka za njemački. Naime, učenici engleskog koje karakterizira visoka ŽR-KJK statistički su značajno više motivirani za učenje engleskog u odnosu na učenike sa srednjom ($p < 0,01$) i niskom ŽR-KJK ($p < 0,01$). Učenici engleskog s visokom ŽR-KJK k tome imaju višu ocjenu iz SV u odnosu na učenike s niskom ŽR-KJK ($p < 0,05$) uz veći postotak točne riješenosti ($p < 0,01$). Učenici engleskog sa srednjom ŽR-KJK imaju također višu ocjenu iz SV u odnosu na učenike s niskom ŽR-KJK ($p < 0,05$) uz veći postotak točne riješenosti ($p < 0,05$).

U nastavku se prikazuju rezultati analize varijance kojom je utvrđeno postoje li statistički značajne razlike u pojedinim poduzorcima u uporabi pojedinih tipova strategija učenja s obzirom na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije. U tablici 61. prikazane su samo statistički značajne razlike, dok su ostali podatci izostavljeni.

Tablica 61. ANOVA razlike u uporabi pojedinih tipova strategija učenja u odnosu na ŽR-KJK

Varijabla	ŽR-KJK	AS	SD	ss	F	p
NJEMAČKI JEZIK						
Komunikacijsko-metakognitivne	niska (N=11)	1,96	,51	2	46,815	,000**
	srednja (N=63)	2,47	,56			
	visoka (N=67)	3,35	,66			
ENGLESKI JEZIK						
Komunikacijsko-metakognitivne	niska (N=3)	2,06	,18	2	27,461	,000**
	srednja (N=75)	2,82	,58			
	visoka (N=154)	3,42	,66			

** $p < 0.01$

* $p < 0.05$

Rezultati ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u uporabi *komunikacijsko-metakognitivnih strategija učenja* u odnosu na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije u poduzorku za njemački jezik ($F = 46,815$, $p < 0,01$) te u poduzorku za engleski jezik ($F = 27,461$, $p < 0,01$). Bonferronijev post hoc test ukazuje na sljedeće statistički značajne razlike među pojedinim parovima: učenici njemačkog s visokom ŽR-KJK koriste više komunikacijsko-metakognitivnih strategija u odnosu na učenike sa srednjom ($p <$

0,01) i niskom ŽR-KJK ($p < 0,01$); učenici srednje ŽR-KJK koriste više tih strategija u odnosu na učenike niske ŽR-KJK ($p < 0,05$). Učenici engleskog s visokom ŽR-KJK rabe više komunikacijsko-metakognitivnih strategija u odnosu na učenike srednje ŽR-KJK ($p < 0,01$) i niske ($p < 0,01$).

Kako su rezultati analize varijance pokazali da su u obama poduzorcima učenici koji imaju višu ŽR-KJK ujedno i više motivirani za učenje stranih jezika, zanimalo nas je na koje se točno (pot)komponente motivacije odnose utvrđene razlike te jesu li različite ovisno o jeziku cilju. Statistički značajne rezultate prikazuje tablica 62.

Tablica 62. ANOVA razlike u intenzitetu pojedinih (pot)komponenti motivacije u odnosu na ŽR-KJK

Varijabla	ŽR-KJK	AS	SD	ss	F	P
NJEMAČKI JEZIK						
OSOBI NE JEZI KA	niska (N=11)	1,81	,46	2	116,653	,000**
	srednja (N=63)	2,73	,58			
	visoka (N=67)	3,93	,53			
Obraz.-posl. m.	niska	1,83	,74	2	103,807	,000**
	srednja	2,92	,70			
	visoka	4,32	,66			
Integrativna m.	niska	1,76	,59	2	36,846	,000**
	srednja	2,17	,66			
	visoka	3,14	,80			
Afektivna m.	niska	1,53	,52	2	74,804	,000**
	srednja	2,56	,82			
	visoka	3,91	,77			
Uporabna m.	niska	1,68	,58	2	92,221	,000**
	srednja	2,67	,80			
	visoka	4,13	,70			
Komunikacijska m.	niska	2,27	,60	2	35,479	,000**
	srednja	2,88	,74			
	visoka	3,73	,67			
Interes za strane jezike	niska	2,03	,99	2	62,238	,000**
	srednja	3,35	,82			
	visoka	4,40	,64			
Trud	niska	2,16	,84	2	26,613	,000**
	srednja	3,02	,81			
	visoka	3,79	,81			
KONTEKST UČENJA	niska	2,86	,66	2	3,746	,026*
	srednja	3,39	,63			
	visoka	3,13	,78			
Nastavnik	niska	2,90	,78	2	3,259	,041*
	srednja	3,35	,77			
	visoka	3,01	,93			

OSObine UČENIKA	niska	2,58	,65	2	12,934	,000**
	srednja	3,20	,59			
	visoka	3,53	,64			
Roditeljska podrška	niska	2,05	1,24	2	3,423	,035*
	srednja	2,83	,97			
	visoka	2,88	,97			
Strah od njem. jezika	niska	3,30	1,23	2	14,000	,000**
	srednja	3,69	1,02			
	visoka	4,41	,71			
ENGLESKI JEZIK						
OSObine JEZIKA	niska (N=3)	2,77	,58	2	51,118	,000**
	srednja (N=75)	3,21	,47			
	visoka (N=154)	3,67	,47			
Obraz.-posl. m.	niska	3,48	,86	2	37,004	,000**
	srednja	3,90	,67			
	visoka	4,55	,49			
Integrativna m.	niska	2,11	,51	2	16,325	,000**
	srednja	1,89	,72			
	visoka	2,68	1,10			
Afektivna m.	niska	2,17	,67	2	37,637	,000**
	srednja	3,62	,73			
	visoka	4,32	,67			
Uporabna m.	niska	3,50	1,32	2	14,355	,000**
	srednja	4,37	,67			
	visoka	4,68	,44			
Komunikacijska m.	niska	3,06	,82	2	28,780	,000**
	srednja	3,62	,69			
	visoka	4,28	,65			
Stav roditelja	niska	4,67	,29	2	4,782	,009**
	srednja	3,85	,98			
	visoka	4,24	,92			
Stav prema gov. eng. j.	niska	3,03	1,14	2	4,126	,017*
	srednja	2,99	,67			
	visoka	3,29	,81			
Trud	niska	1,88	,13	2	40,005	,000**
	srednja	2,79	,54			
	visoka	3,51	,68			
OSObine UČENIKA	niska	2,39	,57	2	36,312	,000**
	srednja	3,22	,73			
	visoka	3,90	,56			
Jez. samopouzdanje	niska	2,37	,59	2	29,723	,000**
	srednja	3,43	,92			
	visoka	4,19	,72			

**p < 0,01

*p < 0,05

Iz tablice je razvidno da su statističke značajne razlike u odnosu na stupanj ŽR-KJK u obama poduzorcima vrlo brojne. Bonferronijev post hoc test ukazuje na sljedeće značajne razlike među pojedinim parovima. Učenici njemačkog s visokom ŽR-KJK više su motivirani

u sljedećim (pot)komponentama motivacije u odnosu na učenike sa srednjom ($p < 0,01$) i niskom ŽR-KJK ($p < 0,01$): osobinama jezika, obrazovno-poslovnoj motivaciji, integrativnoj, afektivnoj, uporabnoj, komunikacijskoj, interesu za strane jezike, trudu, osobinama učenika te osjećaju manji strah u odnosu na druge dvije skupine učenika. Učenici njemačkog sa srednjom ŽR-KJK više su motivirani u sljedećim (pot)komponentama motivacije u odnosu na učenike s niskom ŽR-KJK ($p < 0,01$): osobinama jezika, obrazovno-poslovnoj motivaciji, afektivnoj, uporabnoj, interesu za strane jezike, trudu, osobinama učenika, komunikacijskoj motivaciji ($p < 0,05$) i roditeljskoj podršci ($p < 0,05$).

Učenici engleskog s visokom ŽR-KJK više su motivirani u sljedećim (pot)komponentama motivacije u odnosu na učenike sa srednjom ($p < 0,01$) i niskom ŽR-KJK ($p < 0,01$): osobinama jezika, obrazovno-poslovnoj motivaciji, afektivnoj, uporabnoj, komunikacijskoj, trudu, osobinama učenika, jezičnom samopouzdanju. Učenici engleskog s visokom ŽR-KJK više su motivirani u sljedećim (pot)komponentama motivacije u odnosu na učenike sa srednjom ŽR-KJK: integrativnoj motivaciji ($p < 0,01$) i stavu roditelja ($p < 0,05$). Učenici srednje ŽR-KJK više su motivirani u sljedećim (pot)komponentama motivacije u odnosu na učenike niske ŽR-KJK: afektivnoj motivaciji ($p < 0,01$), uporabnoj ($p < 0,05$) i trudu ($p < 0,05$).

Dakle, rezultati ukazuju da u poduzorku za njemački jezik porastom ŽR-KJK proporcionalno rastu i gotovo sve (pot)komponente motivacije pri čemu se ističu brojne značajne razlike kako u paru visoka-srednja i visoka-niska ŽR-KJK tako i u paru srednja-niska ŽR-KJK. U poduzorku za engleski jezik utvrđene su tek rijetke razlike u paru srednja-niska ŽR-KJK što se vjerojatno može dovesti u vezu i s iznimno malim brojem učenika (3) koji izražavaju nisku ŽR-KJK.

Ukratko, što je ŽR-KJK učenika viša, više će biti motivirani za učenje stranih jezika, ulagat će više truda, imat će pozitivnije stavove prema govornicima stranoga jezika, manji strah i veće jezično samopouzdanje te će više koristiti komunikacijsko-metakognitivne strategije.

6.3.7.3. RAZLIKE U UPORABI STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJI I KOMUNIKACIJSKOJ JEZIČNOJ KOMPETENCIJI U ODNOSU NA ZNANJE DODATNOG STRANOG JEZIKA

Analizom varijance ispitali smo razlikuju li se poduzorci za njemački i engleski jezik statistički značajno u uporabi strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u odnosu na znanje još nekog stranog jezika ili više njih. Rezultate prikazuje tablica 63.

Tablica 63. ANOVA razlike u uporabi strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika

Varijabla	Dodatni strani jezik	AS	SD	ss	F	p
NJEMAČKI JEZIK						
Strategije učenja	da (N=70) ne (N=71)	2,88 2,67	,58 ,52	1	4,839	,029*
Motivacija	da ne	3,38 3,13	,57 ,48	1	8,017	,005**
Ocjena SV	da ne	3,76 3,41	,94 1,02	1	4,445	,037*
Postotak točne riješenosti SV	da ne	73,82 67,11	16,58 18,19	1	5,225	,024*
Ocjena RV	da ne	4,14 2,96	1,13 1,23	1	35,208	,000**
ENGLESKI JEZIK						
Strategije učenja	da (N=143) ne (N=89)	2,72 2,72	,45 ,37	1	,004	,950
Motivacija	da ne	3,65 3,28	,41 ,47	1	41,093	,000**
Ocjena SV	da ne	3,89 3,60	,72 ,69	1	9,341	,003**
Postotak točne riješenosti SV	da ne	75,59 68,87	11,03 11,22	1	20,102	,000**
Ocjena RV	da ne	3,90 3,19	,99 1,12	1	25,686	,000**

**p < 0,01

*p < 0,05

Rezultati pokazuju da u obama poduzorcima postoje brojne statistički značajne razlike koje su uvjetovane znanjem još jednog stranog jezika. U poduzorku za njemački jezik tako učenici koji se tečno služe još jednim stranim jezikom statistički značajno, pretežito na razini 5 % signifikantnosti, češće primjenjuju *strategije učenja* ($F = 4,839$, $p < 0,05$), više su *motivirani* za učenje njemačkog ($F = 8,017$, $p < 0,01$), imaju višu *ocjenu u RV* ($F = 35,208$, $p < 0,01$) te pokazuju bolju *ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom* iskazanom

ocjenom u SV ($F = 4,445$, $p < 0,05$) i odgovarajućim *postotkom točne riješenosti ispita SV* ($F = 5,225$, $p < 0,05$).

U poduzorku za engleski jezik utvrđeno je da su učenici koji govore još jedan strani jezik statistički značajno ukupno više *motivirani* za učenje engleskog ($F = 41,093$, $p < 0,01$), postižu bolju *ocjenu u RV* ($F = 25,686$, $p < 0,01$) te *ocjenu u SV* ($F = 9,341$, $p < 0,01$) što se vidi i po *postotku točne riješenosti ispita* ($F = 20,102$, $p < 0,01$).

U nastavku se prikazuju rezultati analize varijance kojom je utvrđeno postoje li statistički značajne razlike u pojedinim poduzorcima u uporabi pojedinih tipova strategija učenja s obzirom na znanje dodatnog stranog jezika. U tablici 64. prikazane su samo statistički značajne razlike, dok su ostali podatci izostavljeni.

Tablica 64. ANOVA razlike u uporabi pojedinih tipova strategija učenja u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika

Varijabla	Dodatni strani jezik	AS	SD	ss	F	p
NJEMAČKI JEZIK						
Komunikacijsko-metakognitivne	da (N=70)	3,13	,79	1	20,112	,000**
	ne (N=71)	2,58	,67			
ENGLESKI JEZIK						
Komunikacijsko-metakognitivne	da (N=143)	3,39	,67	1	26,134	,000**
	ne (N=89)	2,93	,66			
Kognitivne	da	2,13	,62	1	3,998	,047*
	ne	2,29	,53			
Društveno-afektivne	da	2,88	,76	1	9,045	,003**
	ne	3,16	,60			

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Iako su rezultati prethodne analize (tablica 63.) pokazali da su statistički značajne razlike u uporabi (ukupnih) strategija učenja utvrđene samo u poduzorku za njemački jezik, iz tablice 64. razvidno je da se i uporaba pojedinih tipova strategija ponešto razlikuje ovisno o jeziku cilju. Prema našim nalazima u poduzorku za njemački te engleski jezik učenici koji znaju dodatni strani jezik statistički značajno češće primjenjuju *komunikacijsko-metakognitivne* strategije ($F-Nj = 20,112$, $p < 0,01$; $F-E = 26,134$, $p < 0,01$). Nadalje, u poduzorku za engleski jezik učenici sa znanjem dodatnog stranog jezika ujedno statistički značajno rjeđe rabe *kognitivne* ($F = 3,998$, $p < 0,05$) i *društveno-afektivne* strategije ($F = 9,045$, $p < 0,01$), odnosno učenici engleskog koji ne govore dodatni strani jezik češće rabe *kognitivne* i *društveno-afektivne* strategije učenja.

Kako su rezultati analize varijance pokazali da su u obama poduzorcima učenici koji govore dodatni strani jezik ujedno i više motivirani za učenje stranih jezika, zanimalo nas je na koje se (pot)komponente motivacije odnose utvrđene razlike te jesu li različite ovisno o jeziku cilju. Statistički značajne rezultate prikazuje tablica 65.

Tablica 65. ANOVA razlike u intenzitetu pojedinih (pot)komponenata motivacije u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika

Varijabla	Dodatni strani jezik	AS	SD	ss	F	p
NJEMAČKI JEZIK						
OSOBI NE JEZIKA	da (N=70) ne (N=71)	3,58 2,88	,86 ,79	1	25,973	,000**
Obraz.-posl. m.	da ne	3,87 3,13	1,01 1,01	1	18,871	,000**
Integrativna m.	da ne	2,76 2,44	,89 ,86	1	4,645	,033*
Afektivna m.	da ne	3,43 2,81	1,13 1,01	1	11,865	,001**
Uporabna m.	da ne	3,84 2,74	1,03 ,92	1	44,860	,000**
Komunikacijska m.	da ne	3,49 2,99	,78 ,86	1	13,253	,000**
Interes za strane jezike	da ne	4,21 3,29	,93 ,92	1	35,023	,000**
Trud	da ne	3,59 3,05	,92 ,91	1	11,971	,001**
Strah od njem. jezika	da ne	4,25 3,75	,93 ,98	1	9,710	,002**
ENGLESKI JEZIK						
OSOBI NE JEZIKA	da (N=143) ne (N=89)	3,89 3,53	,53 ,54	1	25,243	,000**
Obraz.-posl. m.	da ne	4,46 4,12	,55 ,72	1	16,225	,000**
Integrativna m.	da ne	2,62 2,09	1,10 ,89	1	14,468	,000**
Afektivna m.	da ne	4,25 3,77	,70 ,83	1	22,656	,000**
Uporabna m.	da ne	4,67 4,39	,48 ,66	1	14,418	,000**
Komunikacijska m.	da ne	4,21 3,81	,68 ,77	1	17,110	,000**
Trud	da ne	3,42 2,99	,74 ,66	1	20,723	,000**
OSOBI NE UČENIKA	da ne	3,94 3,22	,52 ,75	1	75,231	,000**

Jez. samopouzdanje	da ne	4,29 3,34	,61 ,93	1	88,959	,000**
Interes roditelja	da ne	2,20 2,61	,97 1,03	1	9,607	,002**

**p < 0,01

*p < 0,05

Rezultati ukazuju na postojanje brojnih statistički značajnih razlika u intenzitetu pojedinih tipova motivacije u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika u obama poduzorcima. Iz tablice 65. vidljivo je i da su uočene razlike u različitim stranim jezicima zapravo vrlo slične. Dakle, učenici njemačkog odnosno engleskog jezika koji se služe dodatnim stranim jezikom pokazuju statistički značajno višu motivaciju osobina jezika ($F-Nj = 25,973$, $p < 0,01$; $F-E = 25,243$, $p < 0,01$), *obrazovno-poslovnu motivaciju* ($F-Nj = 18,871$, $p < 0,01$; $F-E = 16,225$, $p < 0,01$), *integrativnu* ($F-Nj = 4,645$, $p < 0,05$; $F-E = 14,468$, $p < 0,01$), *afektivnu* ($F-Nj = 11,865$, $p < 0,01$; $F-E = 22,656$, $p < 0,01$), *uporabnu* ($F-Nj = 44,860$, $p < 0,01$; $F-E = 14,418$, $p < 0,01$), *komunikacijsku* ($F-Nj = 13,253$, $p < 0,01$; $F-E = 17,110$, $p < 0,01$), zatim veći *interes za strane jezike* ($F-Nj = 35,023$, $p < 0,01$) te u učenje stranog jezika ulažu više *truda* ($F-Nj = 11,971$, $p < 0,01$; $F-E = 20,723$, $p < 0,01$). Poduzorak za engleski jezik pokazuje i više vrijednosti *osobina učenika* ($F = 75,231$, $p < 0,01$) te *jezičnoga samopouzdanja* ($F-E = 88,959$, $p < 0,01$) u korist znanja još jednog stranog jezika. Poduzorak za njemački jezik, nadalje, bilježi nižu vrijednost *straha od jezika* ($F = 9,710$, $p < 0,01$) učenika koji govore dodatni strani jezik, dok je u poduzorku za engleski jezik utvrđen značajno slabiji *interes roditelja* ($F = 9,607$, $p < 0,01$) kod učenika koji govore dodatni strani jezik.

6.3.7.4. RAZLIKE U UPORABI STRATEGIJA UČENJA, MOTIVACIJI I KOMUNIKACIJSKOJ JEZIČNOJ KOMPETENCIJI U ODNOSU NA BORAVAK NA GOVORNOM PODRUČJU STRANOGA JEZIKA

Analizom varijance ispitali smo razlikuju li se poduzorci za njemački i engleski jezik statistički značajno u uporabi strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u odnosu na boravak na njemačkom odnosno engleskom govornom području koji je duži od mjesec dana. Rezultate prikazuje tablica 66.

Tablica 66. ANOVA razlike u uporabi strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u odnosu na boravak na govornom području stranoga jezika

Varijabla	Boravak - g. p.	AS	SD	ss	F	p
NJEMAČKI JEZIK						
Strategije učenja	da (N=44) ne (N=97)	2,95 2,70	,59 ,53	1	6,245	,014*
Motivacija	da ne	3,55 3,12	,46 ,53	1	21,384	,000**
Ocjena SV	da ne	3,77 3,49	,83 1,05	1	2,389	,124
Postotak točne riješenosti SV	da ne	74,60 68,55	15,61 18,30	1	3,614	,059
Ocjena RV	da ne	4,39 3,16	,97 1,29	1	31,417	,000**
ENGLESKI JEZIK						
Strategije učenja	da (N=16) ne (N=216)	2,69 2,72	,41 ,42	1	,111	,740
Motivacija	da ne	3,56 3,50	,42 ,47	1	,227	,634
Ocjena SV	da ne	3,56 3,79	,96 ,70	1	1,505	,221
Postotak točne riješenosti SV	da ne	70,29 73,22	15,47 11,22	1	,955	,329
Ocjena RV	da ne	3,44 3,64	1,21 1,09	1	,528	,468

**p < 0,01

*p < 0,05

Kao što je vidljivo iz tablice 66., u poduzorku za njemački jezik utvrđene su statistički značajne razlike u uporabi *strategija učenja*, *motivaciji* i postignutoj *ocjeni iz stranog jezika u RV* u odnosu na boravak na govornom području stranoga jezika. Rezultati pokazuju da učenici koji su boravili na njemačkom govornom području duže od mjesec dana statistički značajno češće rabe strategije učenja ($F = 6,245$, $p < 0,05$), motiviraniji su za učenje njemačkog ($F = 21,384$, $p < 0,01$) te postižu bolju ocjenu u RV ($F = 31,417$, $p < 0,01$), dok u poduzorku za

engleski jezik nisu utvrđene statistički značajne razlike u glavnim ispitivanim varijablama u odnosu na boravak na govornom području što se može objasniti i prevelikom razlikom u omjeru onih učenika engleskog jezika koji imaju navedeno iskustvo boravka (6,9 %) u odnosu na one koji ga nemaju (93,1 %).

U nastavku se prikazuju rezultati analize varijance kojom je utvrđeno postoje li statistički značajne razlike u pojedinim poduzorcima u uporabi pojedinih tipova strategija učenja s obzirom na boravak na području gdje se govori strani jezik. U tablici 67. prikazane su samo statistički značajne razlike, dok su ostali podaci izostavljeni.

Tablica 67. ANOVA razlike u uporabi pojedinih tipova strategija učenja u odnosu na boravak na govornom području stranoga jezika

Varijabla	Boravak - g.p.	AS	SD	ss	F	p
NJEMAČKI JEZIK						
Komunikacijsko-metakognitivne	da (N=44) ne (N=97)	3,33 2,63	,71 ,71	1	29,545	,000**
ENGLISKI JEZIK						
-	da (N=16) ne (N=216)	-	-	-	-	-

**p < 0.01

*p < 0.05

Rezultati ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u uporabi *komunikacijsko-metakognitivnih strategija učenja* u odnosu na boravak na stranojezičnom govornom području u poduzorku za njemački jezik ($F = 29,545$, $p < 0,01$) pri čemu je značajno češća uporaba tog tipa strategija utvrđena kod učenika koji su neko vrijeme proveli na njemačkom govornom području. U poduzorku za engleski jezik, očekivano, nisu utvrđene statistički značajne razlike.

Kako su rezultati analize varijance pokazali da su u poduzorku za njemački jezik učenici koji su boravili na govornom području jezika koji uče ujedno i više motivirani za učenje toga jezika, zanimalo nas je na koje se točno (pot)komponente motivacije odnose utvrđene razlike te hoće li možda i u poduzorku za engleski jezik biti utvrđene razlike s obzirom na neke potkomponente motivacije kao i jesu li različite u njemačkom i engleskom jeziku. Statistički značajne rezultate prikazuje tablica 68.

Tablica 68. ANOVA razlike u intenzitetu pojedinih tipova motivacije u odnosu na boravak na govornom području stranoga jezika

Varijabla	Boravak - g.p.	AS	SD	ss	F	p
NJEMAČKI JEZIK						
OSOBI NE JEZIKA	da (N=44) ne (N=97)	3,78 2,98	,71 ,86	1	29,015	,000**
Obraz.-posl. mot.	da ne	4,05 3,25	,87 1,07	1	18,666	,000**
Integrativna mot.	da ne	2,96 2,43	,84 ,86	1	11,540	,001**
Afektivna mot.	da ne	3,76 2,83	,87 1,09	1	25,153	,000**
Uporabna mot.	da ne	4,06 2,94	,79 1,07	1	38,667	,000**
Komunikacijska mot.	da ne	3,61 3,07	,76 ,84	1	13,528	,000**
Interes za strane jezike	da ne	4,14 3,57	,86 1,06	1	9,781	,002**
Trud	da ne	3,68 3,15	,92 ,92	1	9,787	,002**
OSOBI NE UČENIKA	da ne	3,57 3,19	,65 ,65	1	10,433	,002**
Strah od njem. jezika	da ne	4,47 3,79	,61 1,05	1	16,143	,000**
ENGLESKI JEZIK						
Stav prema gov. eng. j.	da (N=16) ne (N=216)	3,61 3,16	,93 ,76	1	5,052	,026*

**p < 0,01

*p < 0,05

Iz tablice 68. razvidno je da najbrojnije statistički značajne razlike postoje u poduzorku za njemački jezik gdje je utvrđeno da učenici koji su boravili neko vrijeme na njemačkom govornom području statistički značajno, na razini 1 % značajnosti, vide veću vrijednost u učenju njemačkog jezika izraženu *osobinama jezika* ($F = 29,015$, $p < 0,01$). Nadalje, intenzitet njihove *obrazovno-poslovne* ($F = 18,666$, $p < 0,01$), *afektivne* ($F = 25,153$, $p < 0,01$), *integrativne* ($F = 11,540$, $p < 0,01$), *uporabne* ($F = 38,667$, $p < 0,01$) i *komunikacijske motivacije* ($F = 13,528$, $p < 0,01$) viši je u odnosu na intenzitet motivacije učenika koji nisu boravili na njemačkom govornom području. Pored toga, pokazuju veći *interes za strane jezike* ($F = 9,781$, $p < 0,01$) te u učenje ulažu veći *trud* ($F = 9,787$, $p < 0,01$), a njihov *strah od jezika* ($F = 16,143$, $p < 0,01$) ujedno je niži. U poduzorku za engleski jezik, zanimljivo, utvrđena je statistički značajna razlika na razini 5 % signifikantnosti u procjeni

stava prema govornicima engleskog jezika ($F = 5,052$, $p < 0,05$) u smjeru pozitivnijeg stava od strane učenika koji su neko vrijeme boravili na engleskom govornom području.

6.3.7.5. RAZLIKE U OVLAĐAVANJU STRANIM JEZICIMA U IZVANNASTAVNOM KONTEKSTU

U općem smo dijelu upitnika ispitali i koliko često učenici rabe njemački odnosno engleski izvan škole u četirima jezičnim djelatnostima (*slušanju, čitanju, govorenju i pisanju*) te postoje li ovisno o tome statistički značajne razlike među dvama poduzorcima. Učenici su na skali Likertova tipa pomoću brojeva od 1 do 5 označivali učestalost korištenja jezika pri čemu je 1 *nikada*, a 5 *jako često*. Rezultati su korelacijske analize jezičnih djelatnosti i glavnih varijabli istraživanja prikazani u tablici 69.

Tablica 69. Korelacije slušanja, čitanja, govorenja i pisanja s glavnim varijablama

NJEMAČKI JEZIK					ENGLESKI JEZIK			
Varijable	Strat. učenja	Motiv.	Ocjena SV	Ocjena RV	Strat. učenja	Motiv.	Ocjena SV	Ocjena RV
Slušanje	,307**	,418**	,357**	,475**	,135*	,325**	,208**	,148*
Čitanje	,364**	,411**	,289**	,485**	,131*	,446**	,237**	,275**
Govorenje	,497**	,498**	,287**	,385**	,313**	,437**	,057	,127
Pisanje	,451**	,425**	,120	,422**	,164*	,426**	,176**	,262**

** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

Iz tablice je razvidno da su korelacije u poduzorku za njemački jezik brojnije te su koeficijenti korelacije viši u odnosu na poduzorak za engleski jezik. Najviši su koeficijenti korelacije u obama poduzorcima utvrđeni između varijabla pojedinih *jezičnih djelatnosti* i *motivacije* te jezičnih djelatnosti i *ocjene u RV* u poduzorku za njemački jezik. U istom su poduzorku i korelacije između *jezičnih djelatnosti* i *strategija učenja* te *jezičnih djelatnosti* i *ocjene u SV* više u odnosu na poduzorak za engleski jezik. Što se tiče korelacija pojedinih jezičnih djelatnosti s glavnim varijablama, najviša je povezanost utvrđena među varijablama *govorenje* i *motivacija* ($r = ,498^{**}$) te *govorenje* i *strategije učenja* ($r = ,497^{**}$) u poduzorku za njemački jezik, u poduzorku za engleski jezik, pak, između *čitanja* i *motivacije* ($r = ,446^{**}$) te *govorenja* i *motivacije* ($r = ,437^{**}$).

Fisherovim z-testom utvrđeno je da su sljedeći koeficijenti korelacije statistički značajno viši u poduzorku za njemački jezik u odnosu na engleski: *strategije učenja i čitanje* ($z = 2,32$, $p < 0,05$), *strategije učenja i govorenje* ($z = 2,05$, $p < 0,05$), *strategije učenja i pisanje* ($z = 2,97$, $p < 0,01$), *ocjena u RV i slušanje* ($z = 3,41$, $p < 0,01$) te *ocjena u RV i čitanje* ($z = 2,29$, $p < 0,05$).

Tablica 70. daje odgovor na pitanje postoje li među dvama poduzorcima sudionika statistički značajne razlike s obzirom na učestalost uporabe pojedinih jezičnih djelatnosti u izvaninstitucionalnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom.

Tablica 70. ANOVA slušanja, čitanja, govorenja i pisanja u izvanškolskom kontekstu ovladavanja njemačkim (N=140) i engleskim jezikom (N=232)

Varijabla	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Slušanje	njemački	2,60	1,35	1	251,740	,000**
	engleski	4,42	,86			
Čitanje	njemački	2,69	1,06	1	44,917	,000**
	engleski	3,46	1,08			
Govorenje	njemački	2,65	1,09	1	7,501	,006**
	engleski	2,95	1,00			
Pisanje	njemački	2,72	1,16	1	11,459	,001**
	engleski	3,13	1,13			

** $p < 0,01$

Rezultati pokazuju da se učenici engleskoga jezika u odnosu na učenike njemačkoga u izvanškolskom kontekstu ovladavanja stranim jezikom značajno češće služe svim jezičnim djelatnostima, tj. učenici engleskoga češće *slušaju* sadržaje na tom jeziku ($F = 251,740$, $p < 0,01$), češće *čitaju* ($F = 44,917$, $p < 0,01$), *govore* ($F = 7,501$, $p < 0,01$) i *pišu* ($F = 11,459$, $p < 0,01$), što je zasigurno i jedan od glavnih razloga zašto je i razina komunikacijske jezične kompetencije učenika engleskoga statistički značajno viša od one učenika njemačkog jezika prema ocjeni u SV. Usporedimo li, pak, srednje vrijednosti pojedinih jezičnih djelatnosti dvaju poduzoraka učenika, dolazimo do sljedećih razlika. Učenici njemačkog jezika u podjednakoj se srednjoj mjeri služe svim jezičnim djelatnostima, pri čemu nešto češće pišu, potom čitaju, govore te slušaju, dok učenici engleskog iznimno često slušaju sadržaje na tom jeziku (AS=4,42), potom čitaju, pišu te govore.

6.3.7.6. RAZLIKE U ODNOSU NA PROCJENU VAŽNOSTI ČIMBENIKA KOJI DOPRINOSE OVLAĐAVANJU STRANIM JEZICIMA

Jedno od pitanja kojim su se također željele rasvijetliti razlike među poduzorcima za njemački i engleski jezik jest što je to što prema mišljenju učenika najviše doprinosi njihovom ovladavanju njemačkim odnosno engleskim jezikom. Učenici su pritom ponuđene čimbenike rangirali označavajući ih brojkama od 1 do 6, odnosno 7 ako su željeli dodati vlastiti odgovor. Veći je broj označavao i veću važnost pojedinog čimbenika za učenike. Izračunate su aritmetičke sredine uz pomoć kojih je načinjen redoslijed čimbenika od najmanje (1) prema najviše važnima (7) što prikazuje tablica 71.

Tablica 71. Razlike u odnosu na procjenu važnosti čimbenika koji doprinose ovladanosti učenika u njemačkom i engleskom jeziku

	NJEMAČKI JEZIK	ENGLESKI JEZIK
1.	NASTAVA	OSTALO (čitanje, internet, računalne igre...)
2.	OSTALO (čitanje, tečajevi jezika, DSD ⁶⁶ ...)	TV
3.	RAD (UČENJE)	KOMUNIKACIJA
4.	KOMUNIKACIJA	GLAZBA
5.	TV	BORAVAK NA ENG.GOVORNOM PODRUČJU
6.	BORAVAK NA NJEM.GOVORNOM PODRUČJU	RAD (UČENJE)
7.	GLAZBA	NASTAVA

Iz tablice je vidljivo da su razlike među dvama poduzorcima vrlo velike. U poduzorku za njemački jezik čimbenici koji najviše doprinose ovladavanju njemačkim jezikom su slušanje njemačke glazbe, boravak na njemačkom govornom području, gledanje televizijskih programa na njemačkom jeziku, komunikacija na njemačkom, a tek nakon toga učenje odnosno rad te ostali čimbenici, primjerice, internet, računalne igre i sl., dok nastava njemačkog jezika zauzima neslavno posljednje mjesto.

U poduzorku za engleski jezik, pak, većina učenika smatra da upravo nastava engleskog jezika najviše doprinosi njihovom ovladavanju engleskim jezikom, zatim učenje odnosno rad, boravak na engleskom govornom području, slušanje engleske glazbe, komunikacija na engleskom, dok nešto manju ulogu pripisuju gledanju TV sadržaja na tom jeziku te na kraju ostalim čimbenicima.

⁶⁶ Skraćenica DSD odnosi se na *Deutsches Sprachdiplom (der deutschen Kultusministerkonferenz)*, tj. Njemačku jezičnu diplomu koju učenici mogu steći tijekom srednjoškolskog obrazovanja u za to ovlaštenim školama pohađanjem dodatne nastave njemačkog jezika „Njemački jezik – nastava za Njemačku jezičnu diplomu“ te polaganjem ispita na razini A2/B1 odnosno B2/C1.

Sljedeća tablica donosi odgovor na pitanje postoje li statistički značajne razlike među dvama poduzorcima s obzirom na procjenu važnosti pojedinih čimbenika.

Tablica 72. ANOVA razlike u odnosu na procjenu važnosti čimbenika koji doprinose ovladavanju stranim jezicima

Varijabla	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Nastava	njemački	3,13	1,67	1	35,466	,000**
	engleski	4,13	1,50			
Glazba	njemački	4,25	1,68	1	28,574	,000**
	engleski	3,32	1,57			
Rad (učenje)	njemački	3,24	1,54	1	28,283	,000**
	engleski	4,09	1,46			
TV	njemački	3,49	1,61	1	28,141	,000**
	engleski	2,59	1,57			
Komunikacija	njemački	3,41	1,37	1	,981	,323
	engleski	3,26	1,41			
Boravak na g. pod. str. j.	njemački	3,56	1,89	1	1,011	,315
	engleski	3,76	1,99			
Ostalo	njemački	3,17	2,57	1	,340	,567
	engleski	2,56	1,48			

**p < 0,01

Rezultati ukazuju na postojanje statistički značajnih razlika u procjenama važnosti pojedinih čimbenika koji doprinose ovladavanju stranim jezicima. Učenici engleskog jezika značajno važnijim čimbenicima pritom smatraju *nastavu* ($F = 35,466$, $p < 0,01$) i *učenje/rad* ($F = 28,283$, $p < 0,01$), dok učenici njemačkog jezika značajno veću ulogu pripisuju slušanju *glazbe* ($F = 28,574$, $p < 0,01$) i gledanju *televizijskih sadržaja* ($F = 28,141$, $p < 0,01$) u odnosu na učenike engleskog jezika. Sve su navedene razlike značajne na razini 1 % signifikantnosti.

6.4. RASPRAVA

Glavni cilj ovoga istraživanja bio je istražiti i usporediti odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom kao stranim jezicima. Istraživanje je proizišlo iz potrebe za rasvjetljavanjem procesa ovladavanja stranim jezicima u hrvatskom srednjoškolskom obrazovnom kontekstu. Motivirala nas je, s jedne strane, malobrojnost sličnih komparativnih istraživanja u nas i u svijetu koja istodobno ispituju odnos nekoliko čimbenika inidividualnih razlika i komunikacijske jezične kompetencije, a s druge strane, odjeci iz prakse koji svjedoče o stalnom smanjenju interesa za učenje njemačkog jezika na gotovo svim razinama hrvatskog obrazovnog sustava te neusporedivoj premoći i nedostižnom statusu engleskoga jezika. Prije utvrđivanja glavnog cilja istraživanja bilo je potrebno:

- ♦ utvrditi i usporediti razinu ovladanosti učenika komunikacijskom jezičnom kompetencijom u njemačkom i engleskom jeziku
- ♦ istražiti i usporediti strukturu i intenzitet motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika
- ♦ istražiti i usporediti strukturu i učestalost uporabe strategija učenja u njemačkom i engleskom jeziku te
- ♦ utvrditi i usporediti stupanj i način povezanosti strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom jeziku.

Ostale varijable kojima su se pokušali rasvijetliti rezultati istraživanja su: poznavanje dodatnog stranog jezika, ocjena u razrednom vrjednovanju, boravak na njemačkom/engleskom govornom području, izvaninstitucionalno učenje jezika odnosno izvanškolsko bavljenje pojedinim jezičnim djelatnostima na stranom jeziku, procjena čimbenika koji doprinose ovladavanju stranim jezikom te željena razina komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku.

Zbog opsežnosti rezultata istraživanja u raspravi ćemo ih analizirati u okviru više potpoglavlja.

6.4.1. Razlike u ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom⁶⁷ u njemačkom i engleskom jeziku

Uvid u razlike u ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom učenika njemačkog i engleskog jezika te s tim povezane moguće čimbenike pružili su nam rezultati deskriptivne statistike i jednosmjerne analize varijance.

Istraživanja su u Hrvatskoj pokazala (npr. Bagarić 2007a, 2007b) da učenici njemačkog i engleskog kao stranih jezika ne dosežu isti stupanj komunikacijske jezične kompetencije nakon istog broja godina učenja jezika. Taj nalaz, sukladno našim pretpostavkama, potvrđuju i rezultati našeg istraživanja pri čemu je zabilježeno da je ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom, koju smo utvrdili ocjenom s državne mature, učenika engleskog jezika značajno viša u odnosu na učenike njemačkog jezika. Učenici se pritom istodobno, zanimljivo, međusobno značajno ne razlikuju u ocjeni s polugodišta, za što bi jedno od potencijalnih objašnjenja mogla biti i određena subjektivnost nastavnika pri ocjenjivanju na što ukazuju histogrami distribucije uspjeha učenika na polugodištu (vidi sliku 7.).

U skladu s nalazima istraživanja postavlja se pitanje koju razinu komunikacijske jezične kompetencije dosežu učenici njemačkog jezika nakon devet godina učenja jezika, B1 ili neku podrazinu B2 (*cf.* Bagarić 2007a)? Slično, koju razinu dosežu učenici engleskog jezika nakon istog trajanja učenja jezika, B2 ili čak jednu od podrazina C1? Neizbježno je i pitanje kakvu kompetenciju zapravo mjeri ocjena razrednoga vrjednovanja, pretežito jezičnu ili pragmatičku? Moguće odgovore na ta i druga pitanja pokušat ćemo dati razmatranjem odnosa komunikacijske jezične kompetencije i drugih varijabli istraživanja koje će pomoći rasvijetliti navedene razlike i, nadamo se, pružiti svojevrsni okvir za ovladavanje stranim jezicima kod nas.

Zašto, dakle, učenici njemačkog ne postižu isti stupanj komunikacijske jezične kompetencije nakon istog broja godina učenja jezika? U literaturi se često ističe da pri razmatranju komunikacijske jezične kompetencije nekog jezika treba uzeti u obzir i kontekst ovladavanja tim jezikom (npr. Cohen, 1994; Bachman i Palmer, 1996, 2010), no isto tako i cilj učenja stranog jezika (npr. Politzer i McGroarty, 1985). Uvid u razlike u odnosu na cilj učenja učenika njemačkog i engleskog jezika pruža nam njihova željena razina

⁶⁷ U raspravi će se kao istoznačnice koristiti sljedeći nazivi: (1) 'komunikacijska jezična kompetencija', 'KJK', 'ocjena u standardiziranom vrjednovanju' ili odgovarajuća skraćenica 'ocjena u SV'; zatim (2) 'razredno vrjednovanje' ili 'ocjena u RV' te, rjeđe, 'ocjena s polugodišta'.

komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku (vidi tablicu 59.). Utvrđeno je da se učenici njemačkog i engleskog jezika statistički značajno razlikuju u odnosu na željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije. Pritom učenici engleskog žele ovladati engleskim na najvišoj razini, tj. žele se približiti kompetenciji izvornih govornika, dok učenici njemačkog jezika prosječno pokazuju skromniju želju za ovladavanjem njemačkim jezikom te se zadovoljavaju kompetencijom srednje razine koja će im, primjerice, omogućiti osnovnu komunikaciju sa strancima prilikom putovanja u inozemstvo. Više riječi o utvrđenim razlikama među dvama poduzorcima s obzirom na razlike u uporabi strategija i motivaciji bit će u potpoglavlju 6.4.7.

Razlozi za taj nalaz, pored nejednakog statusa njemačkog i engleskog u hrvatskom obrazovnom sustavu (*cf.* Bagarić, 2007a), nedvojbeno se mogu pronaći i u izvaninstitucionalnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom. I dok su srednje vrijednosti učenika njemačkog s obzirom na slušanje, čitanje, govorenje i pisanje zaista srednje, no pritom su vrlo blizu donje granice srednje učestalosti uporabe (vidi tablicu 70.), nalazi pokazuju da ti učenici pritom nešto češće pišu, potom čitaju, govore te slušaju. Iako o mogućim aktivnostima ili sadržajima koji se kriju iza navedenih jezičnih djelatnosti možemo samo nagađati,⁶⁸ pretpostavljamo da nešto češće pisanje i čitanje može upućivati na izvršavanje s tim povezanih školskih obveza učenika njemačkog. Učenici engleskog, pak, izrazito često slušaju sadržaje na tom jeziku, potom čitaju, pišu te govore. Vrlo često slušanje upućuje, dakle, na bitno drugačiji izvannastavni kontekst učenja koji sadržaje na engleskom jeziku putem raznih medija čini vrlo lako dostupnima za razliku od njemačkog jezika. Rezultati istraživanja potvrđuju, dakle, našu pretpostavku da se učenici engleskog jezika u odnosu na učenike njemačkog jezika u izvanškolskom kontekstu, ponajprije putem medija (televizije, radija, interneta i sl.), značajno češće služe svim jezičnim djelatnostima, tj. češće slušaju sadržaje na engleskom jeziku, čitaju, govore te pišu (vidi tablicu 70.) što je, među ostalim, zasigurno jedan od glavnih razloga zašto je i razina njihove komunikacijske jezične kompetencije viša (*cf.* Pavičić Takač i Bagarić, 2011). Tomu u prilog govore i utvrđene brojne pozitivne korelacije gotovo svih jezičnih djelatnosti kojima se učenici bave u izvannastavnom kontekstu s motivacijom, strategijama učenja, ocjenama u RV i SV u obama stranim jezicima, koje su u njemačkom, pak, nešto brojnije i jače (vidi tablicu 69.) što je slično nalazima

⁶⁸ Usp. npr. Horvatić Čajko (2009) za neke od aktivnosti na stranom jeziku (engleskom kao prvom stranom i njemačkom kao drugom) kojima se u izvannastavnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom bave studenti prve godine (npr. gledanje televizije, pretraživanje interneta, slušanje glazbe i putovanje). Autorica je, među ostalim, utvrdila znatno rjeđe bavljenje njemačkim jezikom u odnosu na engleski.

Horvatić Čajko (2009) koja je utvrdila značajne korelacije između pojedinih izvannastavnih aktivnosti i samoprocjene razine snalaženja u stranom jeziku koje su također nešto više u njemačkom u odnosu na engleski.

Prema Mihaljević Djigunović i Geld (2003) ta izvannastavna izloženost engleskom jeziku omogućuje učenicima toga jezika da, za razliku od učenika njemačkog jezika, jezik uče i nesvjesno. Istraživanja jezične svjesnosti u hrvatskom su obrazovnom kontekstu (npr. Bagarić, 2001, 2003a, 2005) pored toga, potvrdila i da svjesno naučena znanja brže dovedu do stupnja automatizirane produkcije primjenom istih u stvarnim situacijama jezične uporabe, a ne simulirano stvarnim, što je karakteristično za učenike njemačkog jezika u okviru formalne nastave. Drugim riječima, izloženost potiče automatiziranu jezičnu izvedbu (Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007), a ta automatizirana, nesvjesna izvedba rezultira doživljajem uspjeha što je jedan od najznačajnijih čimbenika koji pridonose porastu i zadržavanju motivacije za daljnje učenje jezika (Bagarić, 2003b). Da su učenici engleskog, pak, u našem uzorku prilično nesvjesni važnosti sveprisutnosti engleskog jezika u izvanškolskom kontekstu koja doprinosi njihovom ovladavanju tim jezikom, pokazuje nalaz da ti učenici najvažnijim čimbenikom smatraju nastavu i vlastiti rad/učenje, dok izloženosti medijima te komunikaciji na engleskom, među ostalim, pripisuju manje bitnu ulogu (vidi tablice 71. i 72.) unatoč tomu što su upravo ta izloženost (gledanje televizijskih sadržaja na engleskom jeziku, slušanje glazbe, internet i sl.) ali i komunikacija (primjerice, opisivanje onoga što se želi reći kada se učenik ne može sjetiti točnog izraza) najčešće pojedinačno rabljene strategije učenja tih učenika (vidi tablicu 15.) te su dio vrlo korisnih komunikacijsko-metakognitivnih strategija učenja, o čemu će biti više riječi u potpoglavlju 6.4.3. Dakle, iako se najčešće izlažu engleskome jeziku putem raznih medija, učenici vjerojatno ne smatraju svoje bavljenje engleskim jezikom u slobodno vrijeme učenjem. To govori u prilog nesvjesnom učenju u slučaju engleskog jezika. Dok učenici engleskog u odnosu na učenike njemačkog, dakle, značajno važnijim čimbenicima smatraju nastavu i učenje/rad (vidi tablice 71. i 72.), kod učenika njemačkog jezika, zanimljivo, situacija je obrnuta. Oni, naime, u odnosu na učenike engleskog značajno veću ulogu pripisuju izloženosti medijima, tj. slušanju glazbe i gledanju televizijskih sadržaja, unatoč tomu ili upravo zato što u stvarnosti znatno rjeđe posežu za tim za razliku od učenika engleskog. S obzirom na hrvatski izvannastavni kontekst ovladavanja njemačkim kao stranim jezikom, to može značiti da su učenici njemačkog vjerojatno krivo protumačili postavljeno pitanje na način da su taj čimbenik procijenili najvažnijim za

ovladavanje općenito, međutim ne i za njihovo ovladavanje tim jezikom.⁶⁹ Unatoč tome, taj je nalaz značajan jer ukazuje na svojevrsno umanjivanje vlastite odgovornosti u učenju uz istodobno naglašavanje čimbenika koji su u manjoj mjeri pod kontrolom učenika što upućuje na nepovoljne atribucijske obrasce i manju samoregulaciju u učenju. Učenici njemačkog, nadalje, najmanje bitnim čimbenikom u svojem ovladavanju tim jezikom smatraju nastavu. Moguće je, stoga, da učenici njemačkog jezika zbog manje izloženosti tome jeziku u izvannastavnom kontekstu te, posljedično, vjerojatno i više tradicionalnoga pristupa poučavanju, nisu u potpunosti zadovoljni ovladanošću komunikacijskom jezičnom kompetencijom u okviru formalnog konteksta učenja što upućuje na određeni „sudar interesa“ koji može rezultirati smanjivanjem motivacije za učenje (Mihaljević, 1991) na što ukazuju utvrđene srednje vrijednosti intenziteta motivacije odnosno njezinih potkomponenti (vidi tablicu 38.). Čini se da zbog toga ti učenici ističu i svjesni su važnosti bavljenja jezikom u izvannastavnom kontekstu, no istodobno značajno rjeđe to i čine u odnosu na učenike engleskog. Jedan od glavnih razloga za to mogla bi biti otežanost nesvjesnog bavljenja njemačkim većini učenika jer se taj jezik u našim medijima vrlo rijetko može čuti. Sadržaji na njemačkom učenicima su, stoga, teže dostupni, a nerijetko su povezani i sa znatnim financijskim izdancima, na primjer uvođenjem satelitske ili digitalne televizije, što nesvjesnu, spontanu izloženost tom jeziku, primjerice slušanjem raznih sadržaja, u čemu se učenici njemačkog i engleskog najviše razlikuju u korist posljednjih ($F = 251,740$, $p < 0,01$), čini praktički nemogućom ili vrlo skupom. Kada bi mu se i htjeli izložiti, što pak, više nije nesvjesno učenje, učenici bi za to morali biti visoko motivirani kako bi pretraživali sadržaje, primjerice na internetu, što određeni broj učenika najvjerojatnije i čini, poput učenika povratnika s njemačkog govornog područja. Pretraga bi sadržaja na stranom jeziku s kojim nisu toliko bliski u moru informacija, kao što je internet, vjerojatno mogla rezultirati dodatnom demotivacijom brojnih učenika. Navedeni nalazi glede procjene važnosti pojedinih čimbenika utvrđeni u obama jezicima znatno se, dakle, razlikuju od naših pretpostavki. Međutim, u pozadini utvrđenih razlika u dva strana jezika mogao bi se zapravo nalaziti vrlo sličan mehanizam očuvanja vlastite vrijednosti. Učenici engleskog tako vjerojatno ne žele izrazito povoljnom izvannastavnom kontekstu učenja pridati preveliku važnost jer bi to narušilo njihovo samopoštovanje, dok učenici njemačkog utvrđenim nalazima vjerojatno

⁶⁹ No, i određeni broj učenika koji su boravili na njemačkom govornom području (vidi prilog 9.) mogli su utjecati na te nalaze.

poručuju da bi njihova ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom bila bolja kada bi i izloženost tome jeziku bila veća.

Ukratko, razina komunikacijske jezične kompetencije učenika razlikuje se ovisno o jeziku cilju, tj. viša je kod učenika engleskog jezika a niža kod učenika njemačkog. Bilo bi zanimljivo istražiti koju podrazinu B1/B2 ili B2/C1 razine dostižu učenici njemačkog odnosno engleskog jezika te u kojim se potkomponentama komunikacijske jezične kompetencije dva poduzorka najviše razlikuju (*cf.* Bagarić, 2007a). Brojni čimbenici zasigurno utječu na utvrđenu razliku, primjerice 'skromniji' ili niže postavljeni cilj učenja, odnosno željena razina komunikacijske jezične kompetencije u slučaju učenika njemačkog jezika, značajno rjeđe bavljenje njemačkim u izvannastavnom kontekstu što je vjerojatno posljedica kako užeg konteksta učenja (npr. tradicionalniji metodički pristup⁷⁰ u odnosu na nastavu engleskog) tako i šireg (na primjer, dostupnost stranojezičnih sadržaja, obrazovna politika Hrvatske koja strane jezike dovodi u nejednak položaj), nižeg statusa njemačkog jezika u društvu i svijetu u odnosu na engleski te, moguće, i sama priroda jezika, odnosno, više bismo rekli postojeća uvriježenost znatno prije samog početka njegova učenja o tome da je njemački pretežak što često zna obeshrabiliti i demotivirati učenike. Nalazi istraživanja Horwitz (1988) i Yang (1999) ukazuju da će učenici takvih uvjerenja ulagati manje truda u učenje, a sukladno socioedukacijskom modelu R. Gardnera (1985a) kulturno vjerovanje da je teško naučiti određeni jezik rezultirat će i slabijom ovladanošću komunikacijskom jezičnom kompetencijom u određenoj zajednici.⁷¹ S druge strane, ako prevladava vjerovanje da većina pojedinaca može naučiti određeni jezik, opća će razina komunikacijske jezične kompetencije biti viša, a individualne će razlike u komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji pritom više biti povezane s inteligencijom i jezičnom nadarenošću nego s drugim varijablama modela (Gardner, 1985a: 146-147). U nastavku rasprave stoga ćemo pokušati prikazati što se sve nalazi u pozadini utvrđenih razlika u ovladanoosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom učenika njemačkog i engleskog kao stranih jezika.

⁷⁰ U tom smislu Kuhlemeier, van den Bergh i Melse (1996) utvrđuju pozitivnije stavove prema nastavi i predmetu (Njemačkom jeziku) kod nizozemskih srednjoškolaca koji su poučavani komunikacijskim pristupom u odnosu na one koji su poučavani gramatičkim što se dovodi u vezu s većom usmjerenošću na učenika, autentičnim nastavnim materijalima, igrama i drugim komunikacijskim aktivnostima u okviru komunikacijskog pristupa.

⁷¹ K tome će, prema Gardneru (1985a), individualne razlike u komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji biti povezane s individualnim razlikama u inteligenciji, jezičnoj nadarenosti, motivaciji i/ili strahu od jezika.

6.4.2. Razlike u motivaciji za učenje njemačkog i engleskog jezika

6.4.2.1. Razlike u strukturi motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika

Uvid u to pitanje pružili su nam rezultati faktorske analize, korelacijske analize, deskriptivne statistike i jednosmjerne analize varijance.

U skladu s našim očekivanjima utvrđene su određene strukturne razlike u motivaciji u njemačkom i engleskom jeziku. U oba se poduzorka sudionika javlja trodimenzionalna struktura motivacije (vrlo slična nalazima pilot-istraživanja, vidi prilog 7.), no detaljnija inspekcija sadržaja pojedinih dimenzija pokazuje da, unatoč brojnim sličnostima u dvama jezicima, ipak postoje određene razlike.

Dakle, tri dimenzije motivacije utvrđene u obama jezicima su:

1. OSOBINE JEZIKA
2. OSOBINE UČENIKA i
3. KONTEKST UČENJA.

Prvi faktor **osobine jezika** (cf. Mihaljević Djigunović, 1998) čini najkompleksniju dimenziju motivacije koja objašnjava daleko najveći postotak varijance, a objedinjuje mnoštvo različitih komponenti motivacije. Tu se, dakle, prožimaju stavovi prema govornicima stranoga jezika, uporabno-komunikacijski motivi, afektivni, integrativni, interes za strane jezike, želja za učenjem, trud i, zanimljivo, u slučaju njemačkoga jezika teškoće u učenju, u slučaju engleskoga stavovi roditelja, no o tome nešto više u nastavku. Zajednička bi okosnica tog faktora mogla biti *vrijednost* učenja stranog jezika, što znači da učenici jezik vjerojatno smatraju vrijednim učenja iz svih navedenih razloga zajedno. Sličan kompleksan faktor nazvan *vrijednost* utvrdili su u svom istraživanju Schmidt i Watanabe (2001).

Pretpostavljamo da navedena *vrijednost* vjerojatno ima višestruko značenje koje će u različitom omjeru kod pojedinca biti izraženo. S jedne strane *vrijednost* tako, primjerice, vjerojatno može biti *usmjerena prema unutra* i naglašavati 'osobnu vrijednost' učenja stranog jezika za pojedinca u smislu da obogaćuje njegov osobni identitet, doprinosi osobnom razvoju, pruža drugačiji pogled na svijet i sl. S druge strane, *vrijednost* može biti i *usmjerena prema van* pri čemu znanje stranog jezika može podići vanjsku vrijednost pojedinca, primjerice zbog društvene koristi koju ono pruža (poput boljeg posla, ugleda i sl.), tj. može upućivati na 'društvenu vrijednost' koju učenje jezika ima za pojedinca.

Razvidno je, dakle, da taj faktor upućuje na stapanje integrativnih i instrumentalnih motiva u čemu se, prema Dörnyeiju (2005), odražava globalni identitet koji se povezuje s učenjem svjetskih jezika, ponajprije engleskog. U slučaju njemačkoga stoga nam se čini da je taj identitet manje izražen jer je vrijednost učenja, i to navjerojatnije njezina osobna dimenzija, na određeni način „narušena“ komponentom karakterističnom za razredni kontekst, tj. teškoćama u učenju. No, više o tome u nastavku.

Potkomponente koje su nastale faktorizacijom osobina jezika u njemačkom su:

- *obrazovno-poslovna motivacija*
- *integrativna motivacija*
- *afektivna motivacija*
- *uporabna motivacija*
- *kommunikacijska motivacija*
- *interes za strane jezike i*
- *trud.*

Potkomponente koje su nastale faktorizacijom osobina jezika u engleskom su:

- *obrazovno-poslovna motivacija*
- *integrativna motivacija*
- *afektivna motivacija*
- *uporabna motivacija*
- *kommunikacijska motivacija*
- *stav roditelja*
- *stav prema govornicima engleskog jezika i*
- *trud.*

Drugi faktor, **osobine učenika**, odnosi se na učenika u svom neposrednom okruženju, tj. obitelji gdje roditelji imaju velik utjecaj, no isto tako i čimbenici poput straha od jezika ili jezičnoga samopouzdanja. Ta se dimenzija, stoga, može shvatiti i kao međudjelovanje unutarnjih (strah od jezika, jezično samopouzdanje) i vanjskih čimbenika (roditeljska podrška, interes roditelja).

U njemačkom su jeziku faktorizacijom osobina učenika utvrđene dvije potkomponente:

- *roditeljska podrška i*
- *strah od jezika.*

U engleskom je riječ također o dvjema potkomponentama koje se razlikuju od onih u njemačkom jeziku:

- *interes roditelja i*
- *jezično samopouzdanje.*

Treći je faktor, odnosno komponenta motivacije, **kontekst učenja** koji se odnosi na procjenu nekih sastavnica formalnog konteksta ovladavanja stranim jezikom. U njemačkom su jeziku u okviru tog faktora utvrđene tri potkomponente:

- *nastavnik*
- *udžbenik i*
- *stručnost nastavnika.*

U engleskom su jeziku unutar konteksta učenja utvrđene dvije potkomponente:

- *nastavnik i*
- *udžbenik.*

Utvrđena trodimenzionalna struktura motivacije za učenje stranog jezika uvelike nalikuje motivacijskom konstrukt koji je predložio Dörnyei (1994a), a koji čine tri razine: razina jezika, razina učenika i razina konteksta učenja. Ona nalikuje i kompleksima motivacijskih čimbenika koje ističe Solmecke (1983), a koje čine izvanškolski čimbenici, individualni čimbenici učenika i školski čimbenici. Utvrđena struktura motivacije nalikuje i faktorskoj strukturi dobivenoj primjenom međunarodnog AMTB-a na dvanaest uzoraka učenika u šest različitih zemalja (cf. Gardner, 2010). U vrlo širokom smislu trodimenzionalna struktura podsjeća i na tzv. „trilogiju ljudskog uma“ koju ističe Dörnyei (2010), a koju čine motivacija, kognicija i afekt.

Rezultati faktorskih analiza, nadalje, potvrđuju pretpostavku o postojanju strukturnih razlika u motivaciji za učenje stranog jezika, ovisno o jeziku koji se uči, njemačkom ili engleskom, u svim dimenzijama motivacije, a posebice njezinoj najkompleksnijoj dimenziji, *osobinama jezika*. Potkomponente osobina jezika koje su donekle stabilne, neovisno o jeziku cilju, jer se po svom sadržaju manje ili više preklapaju u njemačkom i engleskom jeziku su: *afektivna motivacija*, *obrazovno-poslovna motivacija* i *integrativna motivacija*. Osim što se struktura osobina jezika u njemačkom i engleskom jeziku razlikuje prema broju utvrđenih potkomponenti (u njemačkom sedam, u engleskom osam), razlike su, prije svega, uočljive

uspoređi li se sastav pojedinih tipova motivacije što ukazuje na određene jezično-kontekstualne specifičnosti.

Kao što smo već spomenuli, primjerice, u njemačkom se jeziku *teškoće u učenju*, na primjer, slabo predznanje, loše ocjene koje rezultiraju demotivacijom za učenje, stav da je jezik pretežak i slično, zanimljivo, povezuju s *osobinama jezika*, dok su u engleskom povezane s *osobinama učenika*. U tome se ogleda možda i jedna od najvećih razlika u strukturi motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika u našem istraživanju. K tome, te su čestice u njemačkom jeziku pretežito smještene na *uporabnu motivaciju* učenika što znači da će motiviranost mogućnošću stvarne jezične uporabe, primjerice, radi prevođenja uputa stranih uređaja, čitanja književnih djela, gledanja filmova, dobivanja dobrih ocjena itd., biti viša kod onih učenika koji nemaju teškoća u učenju, a što je posve logično. Uporabna se motivacija pritom odnosi kako na školski tako i izvanškolski kontekst ovladavanja njemačkim kao stranim jezikom što je obilježje samo ovog poduzorka učenika. Naime, uporabni se tip motivacije u poduzorku za engleski jezik pretežito odnosi na izvannastavnu uporabu engleskoga jezika.

Teškoće su u učenju, odnosno demotivatori, kod učenika njemačkog jezika, dakle, usko povezani s jezičnom uporabom i dio su motivacije osobina **jezika**, suprotno našim očekivanjima prema kojima bi se teškoće, kao u engleskom jeziku, vjerojatno trebale smjestiti na faktor osobine učenika. Taj nas nalaz navodi na zaključak da učenici njemačkog jezika vlastite teškoće u učenju pripisuju ili povezuju sa samim jezikom, tj. uvriježenim vjerovanjem o tome da je njemački jezik težak što na određeni način ukazuje na vezu kulturnih vjerovanja i stavova/motivacije (cf. Gardner, 1985a). Brojna su istraživanja potvrdila da učenici na raznim stupnjevima hrvatskog obrazovnog sustava njemački jezik smatraju teškim (cf. Bagarić, 2007a). Štoviše, lakoća kojom se postiže odličan uspjeh u engleskom jeziku, što zbog velike izloženosti jeziku izvan nastave, što zbog odavno prisutnog komunikacijskog pristupa poučavanju, ili možda same prirode jezika koji tako lako *ulazi u uho*, u njemačkom se uglavnom čini nedostižnom. Nerijetko se može čuti kako brojni učenici, posebice srednjoškolci, u učenje engleskog ulažu vrlo malo truda, a ipak postižu izvrstan uspjeh jer im je engleski lagan (cf. Mihaljević Djigunović, 1998; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007). Nasuprot tomu, najčešći odgovor učenika o njemačkom jeziku jest da je to vrlo težak jezik. Učenici su njemačkog zato primorani uložiti znatno više truda u učenje jer nisu toliko izloženi njemačkom jeziku, ponajprije putem medija kao u slučaju engleskoga jezika. Stoga je kod učenja njemačkog često njihov cilj samo ovladati temeljnom komunikacijskom jezičnom kompetencijom (vidi tablicu 59.), a rjeđe ovladati višom razinom komunikacijske jezične

kompetencije jer je za pravu komunikaciju potrebno mnogo rada i truda ili barem znatno veće izloženosti što su naši rezultati i potvrdili (vidi tablicu 71.) ne samo na nastavi nego i izvan nje, a to je nešto što mnogi učenici možda ipak nisu spremni redovito činiti u dugotrajnom procesu ovladavanja stranim jezikom.⁷² Možda je to jedan od razloga zašto su naši sudionici iz njemačkog jezika skloniji povezivati teškoće u učenju sa samim jezikom. „Isprika“ da je njemački teško naučljiv, stoga, nakon gotovo deset godina učenja toga jezika i suočavanja s okrutnom činjenicom da su njihove stvarne komunikacijske sposobnosti nerijetko vrlo oskudne,⁷³ vjerojatno može poslužiti učenicima i kao način očuvanja vlastitoga samopoštovanja kako bi održali povoljnu sliku o sebi (cf. Covington, 1984, 1992 u Vizek Vidović *et al.*, 2003; 1992 u Dörnyei, 2001a). Nedostatna komunikacijska sposobnost zacijelo potkopava motivaciju učenika jer i u rijetkim prilikama za komunikaciju u okviru nastave, k tome, dovodi do određene „redukcije ličnosti“ učenika koji nije u stanju na njemačkom jeziku izraziti svoje misli i stavove, odnosno dati dio sebe kako bi i od drugih, prije svega nastavnika, dobio potvrdu da nije samo učenik već osoba vrijedna poštovanja. Isto tako vjerujemo da izloženost jeziku, dugogodišnji komunikacijski pristup poučavanju i veća komunikacijska sposobnost učenicima engleskoga omogućuje da se izdignu iznad te demotivirajuće pasivne uloge učenika te da aktivnim sudjelovanjem u brojnim komunikacijskim aktivnostima uistinu pokažu tko su.⁷⁴ Razredne aktivnosti koje potiču autonomiju učenika, naime, ohrabruju učenike da razviju i izraze vlastite osobne i cijenjene

⁷² Uče li pritom paralelno i engleski jezik gdje je omjer uloženog truda/učenja – ishoda – vrijednosti zasigurno povoljniji, odnosno ekonomičniji za učenike na način da manje (svjesnog) učenja dovodi do pozitivnijeg ishoda u smislu ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom uz istodobno veliku vrijednost engleskoga u smislu široke primjenjivosti, motivacijski jaz između dvaju jezika (jednog manje, drugog više moćnog) na štetu njemačkoga može u nekom trenutku postati još dublji osobito kada učenici shvate da je u učenju njemačkoga odnos i omjer tih triju komponenti za njih manje povoljan (veći trud – slabiji ishod – manja općeuporabna komunikacijska vrijednost jezika), tj. iziskuje veće napore, a ujedno ne jamči jednako veliku dobit (visoku komunikacijsku jezičnu kompetenciju i vrijednost) u odnosu na engleski (cf. Dörnyei, Csizér i Neméth, 2006). Možda se takvo „ekonomično“ razmišljanje može dobro obuhvatiti konceptom motivacije kao ulaganja (cf. Pavlenko, 2002).

⁷³ U neformalnom razgovoru s učenicima nakon ispunjavanja upitnika saznali smo da je to ujedno jedan od glavnih razloga zašto učenici koji uče oba strana jezika, njemački i engleski, na ispitu državne mature ipak odabiru engleski s čijom su razinom ovladanosti znatno zadovoljniji te vjeruju da mogu postići bolju ocjenu.

⁷⁴ Richards (2006 u Ushioda, 2009) ukazuje na snažan motivacijski utjecaj 'prenosivih identiteta' u razrednom diskursu koji dovode do znatno veće osobne uključenosti i truda u interakciji, nego što to čini tradicionalni diskurs nastavnik-učenik. Ushioda (2009) ističe i istraživanje Legenhausena (1999) u kojem se analiziraju konverzacije učenika, a koje potvrđuje da učenici poučavani tradicionalnim pristupom nisu u stanju ili nisu voljni govoriti iz osobne perspektive (dakle, biti svoji), već vode 'pseudokomunikaciju' oslanjajući se na upamćene sadržaje i rutinske izraze iz dijaloga sadržanih u udžbeniku, za razliku od učenika iz autonomnog konteksta učenja koji u svoje dijaloge uvijek uključuju vlastitu motivaciju, osobne interese i identitete.

identitete kroz jezik koji uče (Ushioda, 2011). U tom se kontekstu povezivanje negativnih iskustava s učenjem s nekim vanjskim čimbenicima, poput „kontekstualno determinirane“ težine jezika, možda može tumačiti kao nastojanje učenika njemačkoga da održe postojeću motivaciju, što ipak upućuje na neki oblik upravljanja motivacijom, iako ne nužno i najučinkovitiji (cf. Ushioda, 2001). Smatramo da nepovoljan kontekst učenja, kako uži tako i širi, vjerojatno utječe na takav motivacijski obrazac mišljenja učenika njemačkoga, no isto tako da povoljan kontekst učenja engleskoga navodi učenike toga jezika da teškoće u učenju smatraju nečim što je u najvećoj mjeri pod njihovom kontrolom, što upućuje na povoljnije atribucijske obrasce i veći stupanj samoodređenja.

Opadanju motivacije za učenje njemačkoga zasigurno pridonosi i sam status jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu u kojem je njemački u većini škola izborni predmet koji se uglavnom nudi tek u četvrtom razredu osnovne škole, koji je često marginaliziran, a nerijetko se zna dogoditi da ga predaje nestručno osoblje, pogotovo u nekim ruralnim mjestima Hrvatske. Naravno, ne treba zanemariti ni nadmoćan status engleskog kao svjetskog jezika koji kao *lingua franca* možda zbog svoje sveprisutnosti u svakodnevnom životu i u očima učenika ne ostavlja dovoljno prostora za druge jezike umanjujući tako svaku potrebu za njima kao jednakovrijednim sredstvima komunikacije. No, to je globalni trend (cf. Eckerth, Schramm i Tschirner, 2009) i nesumnjivo predstavlja veliki izazov za sve ostale strane jezike koji se uče u okviru našeg obrazovnog sustava i šire.

Struktura se motivacije u njemačkom i engleskom jeziku, nadalje, razlikuje i u faktoru *roditeljske podrške* koji je u njemačkom jeziku istovjetan ulaznim komponentama, a smješten je na osobine učenika. Međutim, u engleskom jeziku dolazi do podjele tog faktora na *stav* i *interes roditelja* u čemu se može uočiti pasivna i aktivna uloga roditelja (cf. Gardner, 1985a). Pritom je roditeljski stav dio dimenzije osobine jezika, drugim riječima, duboko je ukorijenjen u vrijednost učenja engleskog, a gotovo je uvijek i kriterij odabira jezika koji će se učiti, prije svega u osnovnoj školi, dok je interes povezan s osobinama učenika te slovi kao mogući demotivator na što ukazuje i niska negativna korelacija s ocjenama u RV i SV (vidi tablicu 43.). U engleskom se jeziku, nadalje, također unutar osobina učenika, javlja zanimljiv kognitivno-afektivni faktor nazvan *jezično samopouzdanje* sastavljen od čestica straha od jezične uporabe, teškoća u učenju i jedne vrste samoprocjene vlastite kompetencije učenika engleskog jezika kroz, primjerice, mogućnost čitanja književnih djela na izvornom jeziku⁷⁵ i

⁷⁵ Budući da su čestice tog faktora koje se odnose na tzv. samoprocjenu kompetencije učenika engleskog u jezičnoj djelatnosti čitanja specifičnije za razliku od samopouzdanja koje u literaturi inače karakterizira općenitija samoprocjena sposobnosti (cf. Dörnyei, 1998; Vizek Vidović *et al.*, 2003; Woodrow, 2006), faktor je

dobivanja dobrih ocjena (cf. Clément, Dörnyei i Noels, 1994). Znakovito je da se u engleskom jeziku javlja upravo jezično samopouzdanje koje se nerijetko veže uz ovladavanje jezikom u multikulturnim kontekstima kao rezultat kvantitete i kvalitete kontakta⁷⁶ s pripadnicima određene jezične zajednice, no značajno je i u kontekstu ovladavanja stranim jezikom gdje postoji znatan neizravan kontakt s jezikom i kulturom preko medija (cf. Clément, Dörnyei i Noels, 1994; Nikolov, 1999; Csizér i Dörnyei, 2005) što, pak, ukazuje na značajno različit kontekst ovladavanja engleskim kao stranim jezikom u Hrvatskoj u odnosu na njemački (cf. Pavičić Takač i Bagarić, 2011).

Specifičnost se njemačkog jezika, pak, ogleda u okviru komponente *kontekst učenja* gdje je utvrđena potkomponenta *stručnost nastavnika* koja u engleskom nije zabilježena. Znači li to, zapravo, da učenici njemačkog jasnije razdvajaju nastavnika kao osobu od njegove metodičke i jezične kompetencije? Mogući se odgovor možda može pronaći u nastavnoj praksi u kojoj često još uvijek prevladava tradicionalni pristup poučavanju, posebice u nastavi njemačkog jezika u strukovnim školama, koji učenike dovoljno ne osposobljava za komunikaciju na tom jeziku zbog čega se možda stručnost nastavnika i izdvaja kao zasebna dimenzija. Rezultati korelacijske analize pritom ukazuju na umjerenu pozitivnu povezanost stručnosti nastavnika i udžbenika, no i na umjerenu povezanost nastavnika i udžbenika što upućuje na zaključak da učenici stručnost nastavnika, među ostalim, procjenjuju kvalitetom udžbenika koji se rabi u nastavi njemačkog jezika. Da dobar udžbenik pridonosi pozitivnijoj procjeni nastavnika, a time i višoj motivaciji, potvrđuju i rezultati korelacijske analize u engleskom jeziku gdje je utvrđena visoka korelacija dviju varijabli. U oba je jezika, osim toga, utvrđena i umjerena povezanost udžbenika i truda što također upućuje na važnost zanimljivih nastavnih materijala koji su u pozitivnoj vezi s motivacijom, u njemačkom, primjerice, s afektivnom, interesom za strane jezike te roditeljskom podrškom (vidi tablicu 36.), u engleskom s afektivnom, obrazovno-poslovnom, komunikacijskom, stavovima prema

mogao biti nazvan i *jezična samodjelotvornost*. Istraživanja (npr. MacIntyre, MacMaster i Baker, 2001), pak, potvrđuju visoku povezanost dvaju konstrukata jer oba konstrukta uključuju vjerovanje u vlastite sposobnosti, odnosno da se ishod učenja može kontrolirati količinom uloženog truda. Kako samopouzdanje češće uključuje i komponentu straha od jezika te je više društveno uvjetovano (cf. Clément, Dörnyei i Noels, 1994; Gardner, Tremblay i Masgoret, 1997; MacIntyre, MacMaster i Baker, 2001; Csizér i Dörnyei, 2005) te što, primjerice, i mogućnost čitanja izvornih književnih djela u našem slučaju može upućivati na relativno visoku samoprocjenu vlastite komunikacijske jezične kompetencije, odlučili smo se za naziv 'jezično samopouzdanje'.

⁷⁶ U tom smislu i Gardner (1985a) ukazuje da se jezično samopouzdanje razvija kao rezultat pozitivnih iskustava u kontekstu ovladavanja inim jezikom u kojem postoji mnogo prilika za jezičnu uporabu. Usp. 'samodjelotvornost' u modelu Tremblayja i Gardnera (1995).

govornicima te, zanimljivo, interesom roditelja te jezičnim samopouzdanjem učenika (vidi tablicu 37.).

Nadalje, u njemačkom jeziku *stavovi prema govornicima* toga jezika bliski su s *komunikacijskom motivacijom* tako da tvore jedan faktor, dok u engleskom jeziku dolazi do razdvajanja dviju potkomponenti. U njemačkom jeziku taj nalaz, dakle, ukazuje da će komunikacijska vrijednost njemačkog jezika biti viša ako su stavovi prema govornicima toga jezika pozitivni što nam se čini vrlo zanimljivim nalazom sa značajnim metodičkim implikacijama. K tome se, prema našim nalazima, u njemačkom jeziku javlja *interes za strane jezike* kao zasebna potkomponenta koja u engleskom nije utvrđena. U engleskom je, naime, pored truda interes sastavni dio pretežito komunikacijske motivacije što nije nelogično jer interes ukazuje na kulturnu otvorenost koja je za komunikaciju vrlo bitna. Zanimljivim nam se čini i smještaj potkomponente trud na osobine jezika, kako u njemačkom tako i u engleskom jeziku, što se može povezati s činjenicom da su učenici, koji smatraju strani jezik vrijednim učenja, spremni uložiti trud koji je zapravo izraz motiviranog ponašanja, odnosno bihevioralna komponenta motivacije, kako bi tim jezikom i ovladali. Rezultati pokazuju i da je trud u engleskom jeziku potkomponenta koja ima određenu afektivnu podlogu, u njemačkom nešto slabiju. No, čestice su truda imale niža zasićenja i na drugim faktorima u čemu se očituje njihova kompleksnost što, pak, potvrđuje smještaj truda na faktor konteksta učenja u ukupnom uzorku sudionika (vidi prilog 10.). Zbog toga je, ali i zbog malog broja čestica uključenih u istraživanje, potreban oprez pri donošenju zaključaka bilo kakve naravi u vezi s tom varijablom.

Sličnost između dvaju jezika očituje se i u trodiobi izvorno *uporabno-komunikacijske motivacije* (cf. Mihaljević Djigunović 1998, 1999a, 1999b, 2000, 2000/2001, 2001), u određenoj mjeri prilagođene u našem istraživanju, na već spomenutu *uporabnu, komunikacijsku i obrazovno-poslovnu motivaciju* što ipak govori o važnosti preciznijeg diferenciranja pojedinih tipova motivacije u našem uzorku učenika. Međutim, u svezi s uporabno-komunikacijskom motivacijom nameće se pitanje što je zapravo jezična uporaba i zašto ona u njemačkom i engleskom jeziku ne uključuje i elemente komunikacije što bi bilo u skladu s nalazima sličnih istraživanja kod nas (npr. Mihaljević Djigunović, *ibid.*) te rezultata ukupnog uzorka sudionika (vidi prilog 10.). Ne podrazumijeva li uporaba nekog jezika ujedno i komunikaciju na tom jeziku? Prema našim se nalazima uporaba, odnosno uporabna motivacija, odnosi na pretežito receptivne jezične djelatnosti, primjerice čitanje (i prevođenje), koje se u okviru nastave bilo kojeg stranog jezika vjerojatno više razvijaju nego produktivne. One se isto tako vjerojatno ne razvijaju usporedno, već različitim tempom i

intenzitetom tijekom dugotrajnog procesa ovladavanja stranim jezikom (cf. Bagarić, 2007a). Tome u prilog govori i utvrđena komunikacijska motivacija koja, pak, uključuje bitno drugačiju komponentu jezične uporabe za koju su potrebni sudionici koji će učeniku omogućiti stvarnu jezičnu interakciju kroz jezične djelatnosti govorenja ili pisanja odnosno komuniciranjem s drugima.

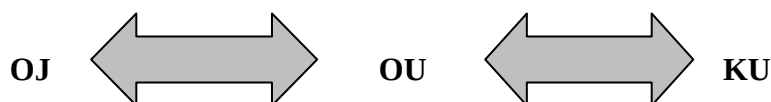
6.4.2.2. Razlike u odnosu triju komponenti motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika

Rezultati korelacijske analize ukazali su na bitne razlike u povezanosti triju komponenti motivacije, *osobina jezika*, *osobina učenika* i *konteksta učenja*, u njemačkom i engleskom jeziku. U engleskom je jeziku struktura motivacije, naime, homogenija na što ukazuju međusobne pozitivne korelacije svih varijabli i znatno uravnoteženiji odnos gotovo svih utvrđenih (pot)komponenti motivacije (vidi tablicu 37.). U njemačkom jeziku, pak, nije utvrđena korelacija među komponentama *osobine jezika* i *kontekst učenja* u čemu se ogleda možda i najveća razlika među dvama jezicima. Unatoč tomu što je u oba jezika kontekst učenja u visokoj korelaciji s općom motivacijom, analiziramo li odnose pojedinih tipova motivacije (afektivne, obrazovno-poslovne itd.) s pojedinim potkomponentama konteksta učenja (nastavnikom, udžbenikom, stručnosti nastavnika) ili samim kontekstom, ponovno uočavamo uravnoteženiji odnos u engleskom jeziku. Nasuprot tomu, u njemačkom jeziku, zanimljivo, kontekst učenja gotovo uopće nije (značajno) povezan s pojedinim tipovima motivacije osobina jezika (vidi tablicu 36.). U tome vidimo možda i najveću otežavajuću okolnost u motivaciji za učenje njemačkog jezika koja implicira da formalni kontekst, odnosno nastava njemačkog jezika (nastavnik), općenito govoreći, ne uspijeva dovoljno istaknuti vrijednost učenja njemačkog jezika. No, navedeni nalaz isto tako ukazuje da se ovladavanje njemačkim u postojećem kontekstu odvija bez šire društveno-kulturne potpore. Nastava njemačkog, dakle, za razliku od engleskog kao da nije u stanju pridonijeti porastu motivacije učenika u tolikoj mjeri da bi oni njemački smatrali vrijednijim učenja, bilo da ističe obrazovno-poslovne mogućnosti koje taj jezik pruža, uporabne, komunikacijske ili druge. Stoga, kontekst učenja te nastavnika smatramo bitnim čimbenikom motivacije koji se u engleskom povezuje s porastom intenziteta različitih njezinih potkomponenti, primjerice,

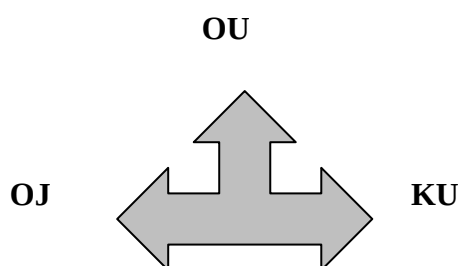
obrazovno-poslovne motivacije, afektivne,⁷⁷ uporabne, komunikacijske i dr., dok se u njemačkom jeziku kontekst učenja, koji je učenicima često jedini izvor izloženosti tome jeziku, čini kao karika koja nedostaje i koja na navedene tipove motivacije gotovo da i nema utjecaja. U tom kontekstu Gardner (2010: 206) ističe da učenici koji su motivirani za učenje u razrednom kontekstu nisu nužno motivirani naučiti jezik, međutim, očekuje se da će učenici koji su integrativno motivirani naučiti jezik pokazati visoku razinu razredne motivacije jer razredno iskustvo pruža priliku za učenje jezika. Čini se da se, ako se poslužimo Gardnerovim (2007, 2010) nazivljem, motivacija za učenje jezika i razredna motivacija u njemačkom jeziku takoreći nalaze na dva različita kolosijeka. Razlozi za to možda bi se, s jedne strane, mogli potražiti u razmjerno različitim metodičkim pristupima nastavama njemačkog i engleskog jezika, s druge strane u nejednakom statusu njemačkog i engleskog jezika kako u hrvatskom obrazovnom sustavu i široj društvenoj zajednici tako i na globalnoj razini. Mogući prostor za djelovanje, pored promjene jezične obrazovne politike zemlje u smjeru višejezičnosti u pravom smislu riječi te osuvremenjenja nastave njemačkoga, vidimo i u važnoj ulozi roditeljske podrške u učenju njemačkog jezika koja je u pozitivnoj korelaciji s gotovo svim (pot)komponentama motivacije (vidi tablicu 33.).

Slike 26. i 27. prikazuju odnos triju komponenti motivacije (osobina jezika, osobina učenika i konteksta učenja) u njemačkom i engleskom jeziku.

⁷⁷ Povezanost afektivne motivacije i nastavnika u engleskom jeziku čini nam se osobito zanimljivom budući da je taj tip motivacije intrinzične naravi. Drugim riječima, posrijedi je veza između možda najosobnije dimenzije motivacije i jednog vanjskog čimbenika (nastavnika, točnije percepcije nastavnika) koji pridonosi porastu iste (iako je pritom i obrnuti smjer moguć). Možda se, iako ta zamisao u određenoj mjeri vjerojatno graniči s „rubom znanosti“, u toj povezanosti nazire jedna od temeljnih potreba čovjeka da se kroz jezik, odnosno komunikaciju, emocionalno poveže i s onim koji mu to iskustvo pruža za što se oslonac može pronaći u teoriji samoodređenja (cf. Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000) kao što je to slučaj u ovladavanju prvim jezikom u kojem veliku ulogu ima majka. Dakle, možda na nekoj podsvjesnoj razini nastavnik stranoga jezika doista predstavlja utjelovljenje majke (što na nižim stupnjevima učenja i nije neuobičajeno) jer vrši sličan (iako znatno manji) društveni pritisak na učenika da ovlada **jezikom**, tj. sponom koja povezuje sve govornike nekog jezika. Kako je (ne samo) u našoj zemlji društveni pritisak za ovladavanje engleskim općenito vrlo snažan, moguće je da kontekst pojačava afektivnu motivaciju učenika te pridonosi uspostavljanju i održavanju čvršće veze kako s jezikom tako i s nastavnikom engleskoga (u čemu zasigurno bitnu ulogu igra i komunikacijski pristup poučavanju). Veći stupanj identifikacije s nastavnikom ili emocionalne povezanosti kroz ljubav prema jeziku, čiji je on/ona izvor, zasigurno će povoljno djelovati na proces ovladavanja stranim jezikom. Nepostojanje značajne korelacije između afektivne motivacije i nastavnika (ili stručnosti nastavnika) u njemačkom jeziku, koja pritom ima negativni predznak, stoga nedvojbeno predstavlja otežavajuću okolnost i bilo bi iznimno korisno longitudinalnim istraživanjem utvrditi kada dolazi do „pucanja“ te veze budući da pretpostavljamo da ona na nižim razinama učenja njemačkog kao stranog jezika (ili, pak, u nekim drugim uzorcima učenika) zasigurno postoji.



Slika 26. Odnos triju komponenti motivacije u njemačkom jeziku (OJ = osobine jezika, OU = osobine učenika, KU = kontekst učenja)



Slika 27. Odnos triju komponenti motivacije u engleskom jeziku

6.4.2.3. Razlike u intenzitetu motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika

Što se tiče intenziteta pojedinih komponenti motivacije, u njemačkom jeziku nije zabilježena vrijednost ni jedne od triju komponenti motivacije koja bi se mogla smatrati visokom motiviranošću (tablica 38.). Međutim, u engleskom je jeziku utvrđena visoka razina motivacije *osobina jezika* te *osobina učenika* (tablica 38.), dok motivacija *konteksta učenja* u oba jezika bilježi najslabiji intenzitet, malo viši, pak, u njemačkom. S obzirom na pojedine potkomponente motivacije, učenici njemačkog pokazuju relativno visoku srednju vrijednost *interesa za strane jezike* te *obrazovno-poslovne motivacije* (tablica 39.) za razliku od učenika engleskog kod kojih su utvrđene vrlo visoke vrijednosti (sve preko 4) *uporabne motivacije*, *obrazovno-poslovne*, *roditeljskog stava* te *afektivne* i *kommunikacijske motivacije* (tablica 40.). Zanimljivo je i da učenici njemačkog jezika *nastavnika* procjenjuju srednjim intenzitetom te što pritom njegovu *stručnost* ne dovode u pitanje, tj. procjenjuju je vrlo visokom, za razliku od *straha od jezika* gdje je utvrđena vrlo niska aritmetička sredina. *Integrativni tip motivacije* u oba je jezika slabijeg intenziteta kao i *interes roditelja* u engleskom.

Sukladno našim pretpostavkama, učenici njemačkog i engleskog jezika značajno se razlikuju u općoj *motivaciji* za učenje stranog jezika u smjeru više motivacije kod učenika engleskog jezika (vidi tablicu 48.) što je u skladu s rezultatima sličnih istraživanja u Hrvatskoj. Bagarić (2007a) je, primjerice, u svom istraživanju ukazala na fluktuaciju

motivacije utvrđenu kod učenika njemačkog za učenje toga jezika, slično kao i Mihaljević Djigunović i Bagarić (2007) koje zaključuju da se motivacija za učenje njemačkog smanjuje s godinama učenja i dobiva instrumentalni ili ekstrinzični karakter što rezultira smanjenjem jezičnog samopouzdanja. Navedeni karakter motivacije učenika njemačkog potvrđuju dijelom i rezultati našeg istraživanja budući da je za obrazovno-poslovni tip motivacije zabilježena jedna od najviših srednjih vrijednosti. No, podsjećamo na strukturu obrazovno-poslovne motivacije koja u našem istraživanju nije posve instrumentalne naravi jer pored pragmatičnih razloga uključuje i želju za znanjem te širenjem vlastitih kulturnih vidika (*cf.* Clément, Dörnyei i Noels, 1994) što je na određeni način približava više internaliziranim oblicima ekstrinzične motivacije (*cf.* Noels, Clément i Pelletier, 1999; Noels, 2001). Međutim, vrlo je teško reći što se nalazi u pozadini tih motiva zbog čega su najvjerojatnije obje interpretacije moguće i točne.

Na svojevrsnu želju za širenjem kulturnih vidika kod učenika njemačkog vjerojatno upućuje i utvrđen visok interes za strane jezike koji ujedno može ukazivati na određenu svjesnost učenika o ne tako velikoj komunikacijskoj vrijednosti toga jezika u usporedbi s engleskim zbog čega je svakako poželjno ili čak nužno biti otvoren i prema drugim stranim jezicima, najvjerojatnije engleskom. Kako je interes za strane jezike u engleskom raspršen, odnosno dio je drugih potkomponenti (npr. komunikacijske motivacije), može se zaključiti da je engleski kao vrijedno sredstvo komunikacije većini učenika toga jezika ipak dovoljan. Smanjenje interesa za učenje njemačkoga, na što upućuje i znatno manji broj prijavljenih učenika za ispit državne mature (*cf.* Mayer i Putnik, *u tisku*),⁷⁸ odnosno sve veći interes za učenje engleskoga kao stranog jezika na brojnim fakultetima u Hrvatskoj, govori u prilog toj pretpostavci.⁷⁹ Iskustva iz prakse tako govore da će se čak i učenici koji su prethodno učili oba strana jezika, pa i oni kojima je njemački bio prvi jezik, pri odabiru stranoga jezika u nastavku obrazovanja ipak na temelju vlastitih iskustava s učenjem obaju jezika voditi načelom jezične ekonomije, točnije ekonomije u učenju jezika (vidi fusnotu 72.), odnosno kako uz što manji napor doći do cilja, bila to bolja ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom, što je manje izvjesno, ili pak ispunjavanje akademskih zahtjeva uz postizanje što više ocjene.

⁷⁸ Vidi i http://dokumenti.ncvvo.hr/SS/2011-02-04/prijave_zupanije.pdf (30.8.2011.)

⁷⁹ Autorica ovog rada tu tendenciju može i sama potvrditi na primjeru svoje matične ustanove (Učiteljskog fakulteta u Osijeku).

Rezultati analize varijance (vidi tablicu 50.), nadalje, pokazali su da učenici engleskog jezika, u odnosu na učenike njemačkog, strani jezik koji uče statistički značajno smatraju vrijednijim učenja (*osobine jezika*). Također imaju i značajno jače izraženu *afektivnu motivaciju*, tj. vole učiti engleski zbog ljubavi prema samom jeziku, *obrazovno-poslovnu motivaciju*, tj. u učenju engleskoga vide više obrazovnih i poslovnih mogućnosti, više su *integrativno motivirani* u odnosu na učenike njemačkog, tj. pokazuju snažniju želju za identifikacijom, odnosno veću kulturnu otvorenost prema društvenoj zajednici stranoga jezika, imaju i jači intenzitet *uporabno-komunikacijske motivacije*, tj. vide više mogućnosti i veću korisnost engleskog jezika u svakodnevnom životu i komunikaciji sa strancima. K tome, *stav roditelja* prema učenju engleskoga pozitivniji je u odnosu na njemački, drugim riječima, roditelji više ističu važnost učenja engleskog i, naposljetku, učenike engleskog karakterizira manje pozitivan stav prema *nastavniku* za razliku od učenika njemačkog koji ipak nešto pozitivnije procjenjuju taj ključni čimbenik razrednoga konteksta.

Iako navedeni nalazi potvrđuju našu hipotezu s obzirom na opću motivaciju, u određenom su smislu i neočekivani jer ukazuju na znatno brojnije i dublje razlike u motivaciji među učenicima njemačkog i engleskog jezika. Status engleskog jezika u formalnom i neformalnom kontekstu učenja, društvu i svijetu koji se očituje u većoj vrijednosti njegova učenja, uloga roditelja u naglašavanju važnosti njegova učenja i dobra povezanost motivacije i njezinih potkomponenti s kontekstom učenja, prije svega nastavnikom, čini se kao dobitna kombinacija za značajno višu motiviranost učenika engleskog jezika. Stoga, ne iznenađuje nalaz koji ukazuje na značajniju integrativnu motivaciju učenika engleskog, pogotovo uzme li se u obzir pozitivna korelacija integrativne motivacije s interesom roditelja te nastavnika sa stavom prema govornicima toga jezika (vidi tablicu 37.)⁸⁰ što vjerojatno neizravno pridonosi i nešto višoj integrativnoj motivaciji (cf. Gardner, 2009), iako moramo napomenuti da je integrativna motivacija kako je vidi Gardner znatno složeniji konstrukt (vidi potpoglavlje 3.3.1.). Još važnije, viša razina komunikacijske jezične kompetencije učenika engleskog te s tim povezano jezično samopouzdanje, potom značajno češće bavljenje engleskim u izvanškolskom kontekstu ovladavanja stranim jezikom, a osobito njihova želja, odnosno cilj učenja da se približe kompetenciji izvornih govornika, što je u skladu s nalazima Gardnera

⁸⁰ Zanimljivo je da u oba strana jezika kontekst učenja i njegove potkomponente nisu značajno povezane s integrativnom motivacijom, dok je veza značajna u slučaju uloge roditelja (u njemačkom roditeljske podrške, u engleskom već spomenutog interesa roditelja). To može značiti da učenici ne percipiraju nastavnika i nastavu povezanim s jezičnom zajednicom ciljnoga jezika (cf. Clément, Dörnyei i Noels, 1994; Nikolov, 1999), no isto tako upućuju da se kulturna otvorenost prema pojedinim jezičnim zajednicama, bile one manje ili više globalne, pretežito stvara u okviru roditeljskog doma.

(1985a, 2001, 2005, 2007, 2009 i dr.), kao i širi društveni kontekst, posebice trenutna nepovoljna gospodarska situacija u našoj zemlji koja mladim ljudima ne nudi vrlo perspektivnu budućnost, zasigurno utječu na nešto višu integrativnu motivaciju jer im upravo engleski može poslužiti kao uspješno sredstvo ne samo za psihološku „integraciju“ ili identifikaciju s društvenom zajednicom engleskoga jezika u okviru slike o sebi nego i moguću fizičku/društvenu integraciju, odnosno asimilaciju, bilo u američku, britansku, kanadsku ili neku drugu jezičnu zajednicu radi, primjerice, pronalaska posla ili odlaska na studij.⁸¹ U duhu engleskog kao svjetskog jezika nešto viša integrativna motivacija učenika engleskog može upućivati i na integraciju u globalnu svjetsku zajednicu pretežito neizvornih govornika engleskog jezika (cf. Mihaljević Djigunović, 2003), odnosno jednu vrstu međunarodne orijentacije ili veće kulturne otvorenosti, za razliku od njemačkog koji kao jedan od „nesvjetskih“ jezika (cf. Dörnyei i Csizér, 2002) po tom pitanju ipak zauzima nešto niži status. Koliko je engleski nadmoćan, govore i podatci o globalnoj komunikaciji na tom jeziku koja će se uskoro u najvećoj mjeri odvijati upravo među neizvornim govornicima (cf. Eckerth, Schramm i Tschirner, 2009). Činjenica da u engleskom stavovi prema govornicima i integrativna motivacija ne koreliraju s ocjenama u RV i SV (vidi tablicu 43.), za razliku od njemačkog (komunikacijska motivacija i integrativna, vidi tablicu 42.), može s jedne strane ukazivati na nepostojanje neposrednog kontakta s engleskom ili američkom jezičnom/društvenom zajednicom (cf. Clément i Kruidenier, 1983), s druge strane može značiti da ona nema toliku motivacijsku snagu budući da se engleski jezik, i u Hrvatskoj, doživljava kao jezik međunarodne komunikacije koji kao takav ne pripada ni jednoj posebnoj nacionalnoj i kulturnoj grupi (cf. Seidlhofer, 2001; Dörnyei i Csizér, 2002; Mihaljević Djigunović, 2003) što je u skladu s recentnim viđenjima motivacije za učenje svjetskog engleskog i stjecanja jednog globalnog identiteta (cf. Dörnyei i Ushioda, 2009). Navedena pozitivna korelacija utvrđena u njemačkom jeziku može upućivati na činjenicu da za brojne učenike toga jezika na neki način ipak postoji neposredan kontakt s društveno-jezičnom grupom što je u našem slučaju razvidno u brojnosti i dužini njihova boravka na tom govornom području (vidi prilog 9.) kao i temeljem utvrđene pozitivne korelacije s roditeljskom podrškom čime taj jezik poprima obilježja drugog jezika (cf. Clément i Kruidenier, 1983) što on zasigurno u velikoj mjeri i jest, barem za one učenike koji su u zemljama njemačkog govornog područja proveli i nekoliko godina života.

⁸¹ Na to upućuje i element integracije u veliku svjetsku zajednicu koja govori engleski (čestica MOT4) smješten na obrazovno-poslovni tip motivacije u tome jeziku, dok je u njemačkom jeziku taj tip integracije sastavni dio afektivne motivacije (vidi tablice 25. i 27.).

Zanimljivom se čini i važnost obrazovno-poslovne motivacije u oba strana jezika što odražava i stvarnost današnjega vremena u kojem znanje stranih jezika može otvoriti vrata brojnim mogućnostima daljnjega obrazovanja te lakšega zapošljavanja. Učenici su, čini se, svjesni činjenice da znanjem stranih jezika, osobito engleskoga, *ulažu* u bolju akademsku i profesionalnu budućnost pri čemu strani jezik samo može povećati vrijednost njihovog simboličnog kapitala (cf. Pavlenko, 2002) te ih učiniti konkurentnijima i mobilnijima na tržištu rada s većim izgledima za uspjeh.⁸² Na tu mogućnost ukazuju i Pavičić Takač i Bagarić (2011). Značajno veća uporabno-komunikacijska motivacija učenika engleskog samo dodatno potvrđuje velike mogućnosti koje taj jezik pruža bilo u poslovnoj ili privatnoj sferi života. Stoga ne iznenađuje ni značajno viša afektivna motivacija za učenje toga jezika u odnosu na njemački koja se zasigurno može objasniti i sveprisutnošću engleskoga kako u medijima tako i u cijelom odgojno-obrazovnom procesu što samo učvršćuje njegov ionako visoki status ne samo u hrvatskom društvu već i status koji engleski ima kao važan dio osobnog identiteta učenika.

Razlog za značajno pozitivniji stav učenika njemačkog prema nastavniku, iako neočekivan, kada se razmotri u kontekstu značajno slabije ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom tih učenika i niže postavljenog cilja učenja u odnosu na učenike engleskog, također ima smisla jer je, kao što je već ranije rečeno, nastavnik vrlo često jedini izvor izloženosti učenika njemačkom jeziku. Zbog toga je moguće da se učenici njemačkog i

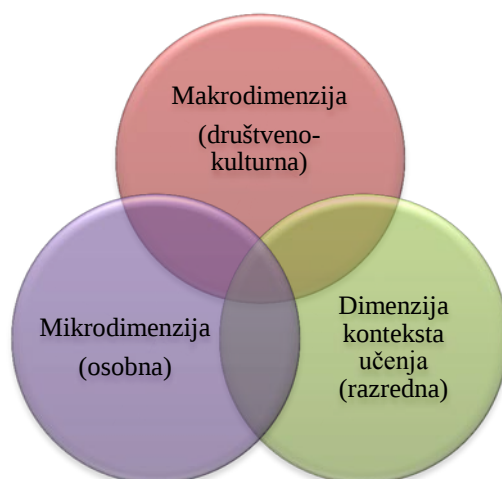
⁸² Točnije, nisu samo svjesni važnosti znanja engleskoga. Učenje engleskoga od ranoga djetinjstva kroz vrlo poticajni kontekst (npr. utjecaj roditelja, animiranih filmova, vrtića, a kasnije redovne i često dodatne nastave u vidu individualnih poduka ili pohađanja tečajeva engleskog jezika) neizbježno postaje dio njihova osobnog ili profesionalnog identiteta ili sastavni dio idealne slike o sebi koja može biti iznimno snažan pokretač motivacije za učenje jezika (cf. Csizér i Dörnyei, 2005; Dörnyei 2005, 2009a). S jedne se strane, ovdje, no i u učenju stranih jezika u Hrvatskoj općenito, možda zrcali i velika želja ili težnja malih naroda (i jezika) da se i njihov glas u svijetu čuje, a to je u najvećoj mjeri zajamčeno upravo znanjem engleskoga koji osigurava najširu publiku na globalnoj sceni. S druge je strane nemoguće izbjeći utjecaj globalizacije te svjetske umreženosti preko interneta, društvenih mreža, multinacionalnih kompanija i sl., tj. stalno prisutnih društvenih čimbenika u čijoj se osnovi nalazi komunikacija, odnosno jezik, što pogotovo dolazi do izražaja i nameće se kao potreba u malom ali i otvorenom društvu kao što je hrvatsko u srcu višekulturne i višejezične Europe. Znanjem stranih jezika tako i hrvatski narod može doprinijeti stabilizaciji međunarodnih odnosa i očuvanju mira. Europska višejezična politika, odnosno preporuka prema kojoj bi svaki građanin Europske Unije pored materinskog trebao govoriti još najmanje dva strana jezika stoga pruža određenu nadu da će možda i njemački jezik u Hrvatskoj, u ne tako dalekoj budućnosti, doživjeti svoju renesansu u vidu znatno većeg zanimanja za učenje i trajno bavljenje tim jezikom unatoč tomu što sadašnja obrazovna politika, ne samo u Hrvatskoj, koncept višejezičnosti zapravo reducira tek na znanje materinskog i engleskog jezika (cf. Jazbec i Lipavac Oštir, 2011) čime se od samog ulaska u redoviti obrazovni sustav učeniku šalje jasna poruka da su neki jezici vrjedniji od drugih (usp. koncept 'jezičnog tržišta' u Pavlenko, 2002). Nadalje, fakultativni status njemačkoga brojnim učenicima tako uskraćuje mogućnost da još više razviju svoj intelektualni potencijal i steknu brojna nova znanja koja bi mogla pridonijeti promicanju humanističkih vrijednosti, osobito potrebnih u turbulentnim vremenima današnjega "modernoga" doba.

zbog vjerojatno manjeg jezičnog samopouzdanja svom nastavniku na neki način više „dive“ te pozitivnije procjenjuju njegov rad i razrednu klimu koju stvara za razliku od učenika engleskog koji, zasigurno upravo zbog većeg jezičnog samopouzdanja i bolje ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom od svojih nastavnika imaju veća očekivanja te su stoga zasigurno i kritičniji prema njihovom radu što je u skladu s nalazima sličnih istraživanja provedenih u Hrvatskoj (cf. Mihaljević, 1991; Mihaljević Djigunović, 1998, 2007) budući da pored nastavnika ti učenici u izvannastavnom kontekstu engleski uče od brojnih drugih modela ili s istima (primjerice, kroz razne medije) koji im možda više odgovaraju, vjerojatno i zato što ih ne ocjenjuju. Solmecke (1983) u tom smislu ističe da ocjene, tj. testovi i drugi oblici vrjednovanja vrlo često pretvaraju strani jezik iz poželjnog sredstva za pospješivanje komunikacijske sposobnosti u nepoželjnu prepreku za postizanje školskog uspjeha koja narušava komunikacijsku funkciju jezika. Čini se, dakle, da je nastava engleskog u određenoj mjeri ispod očekivanja tih učenika, tj. moguće je da ne uspijeva u potpunosti iskoristiti njihov motivacijski potencijal.

Unatoč tomu što se čini da je nešto pozitivniji stav prema nastavniku učenika njemačkog u odnosu na učenike engleskog i visoka procjena stručnosti nastavnika u smislu jezično-metodičke kompetencije u suprotnosti s činjenicom da ti učenici nastavu općenito ne smatraju vrlo učinkovitim čimbenikom u ovladavanju jezikom (vidi tablice 71. i 72.), navedeni rezultat vjerojatno odražava sveukupni osvrt na cjelokupni proces ovladavanja jezikom u formalnom kontekstu učenja koji na kraju srednjoškolskog obrazovanja na određeni način upućuje na razočaranost učenika istim, a istodobno možda i na pokušaj umanjivanja vlastite „krivnje“ za nedostatnu komunikacijsku sposobnost u njemačkom jeziku.

Dakle, rezultati su istraživanja dijelom potvrdili našu hipotezu jer su pokazali da se struktura motivacije za učenje stranog jezika te intenzitet i odnos njezinih (pot)komponenti može razlikovati ovisno o jeziku cilju, no i da je pritom potrebno dobivene rezultate tumačiti u odnosu na uži i širi društveni kontekst koji kao neizostavni dio motivacije utječe na proces ovladavanja stranim jezikom.

Slika 28. prikazuje prijedlog strukture motivacije za učenje stranog jezika, odnosno međudjelovanje triju međusobno isprepletenih (kontekstualnih) dimenzija prilagođenih po uzoru na Dörnyei (1994a, 2005): makrodimenzije (osobine jezika), dimenzije (formalnog) konteksta učenja i mikrodimenzije motivacije (osobine učenika). Odnos i intenzitet međudjelovanja triju dimenzija pritom, kao što smo vidjeli, nisu potpuno jednaki u njemačkom i engleskom jeziku.



Slika 28. Grafički prikaz trodimenzionalne strukture motivacije za učenje stranog jezika

Makrodimenzija motivacije odnosi se na obilježja prvog faktora - osobine jezika - koja nastaju pretežito pod utjecajem društva, okoline i kulture gdje se stječu stavovi/motivacija odnosno percepcija vrijednosti učenja nekog stranog jezika. Velik utjecaj pritom ima i obrazovna politika zemlje, odnosno status jezika u društvu, globalni trendovi itd. (cf. Dörnyei, 2005). Makrodimenzija motivacije koja nalikuje Gardnerovoj (2007, 2010) motivaciji za učenje jezika, drugim riječima, odražava pretežito društveno-kulturnu dimenziju motivacije učenika kao sudionika društva u kojem živi.

Dimenzija konteksta učenja, odnosno razredna motivacija (Gardner, 2007, 2010), utječe na motivaciju za učenje stranog jezika općenito jer je učenik aktivni sudionik nastavnog procesa gdje uz pomoć ostalih sudionika (nastavnika, ostalih učenika, škole) stječe komunikacijsku jezičnu kompetenciju. Pritom za svoj uspjeh biva i ocijenjen što dodatno može pozitivno ili negativno utjecati na njegovu motivaciju za učenjem. Ta dimenzija odražava, dakle, obrazovnu dimenziju motivacije učenika kao sudionika formalnog konteksta učenja. Pritom ona u velikoj mjeri filtrira makro- i mikrodimenziju motivacije.

Mikrodimenzija motivacije odnosi se na osobine učenika kao pojedinca, strahove s kojima se suočava pri učenju ili jezičnoj produkciji, dijelom i zbog nedovoljno visokog jezičnog samopouzdanja, negativnih iskustava u učenju ili slabije ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Ta dimenzija sadrži i jedan, uvjetno rečeno, „vanjski“ utjecaj, tj. ulogu roditelja u učenju stranog jezika. Poznato je da roditelji imaju vrlo veliku ulogu u učenju ne samo stranih jezika već u cjelokupnom obrazovnom procesu, a nerijetko njihovi stavovi postaju i stavovi njihove djece. U toj se dimenziji, stoga, ogleda

poglavito osobna narav motivacije koja se razvija u pojedincu kao dijelu najmanje no nedvojbeno i najvažnije jezgre društva, tj. obitelji.

U navedenim se dimenzijama motivacije u širem smislu, dakako uz ograničenja i neizbježna preklapanja pojedinih dimenzija zbog dinamičnosti konstrukta, djelomično možda može uočiti i procesni model motivacije za učenje u razrednom kontekstu (cf. Dörnyei, 2001a) pri čemu prva dimenzija (makrodimenzija, osobine jezika) može upućivati na predakcijsku etapu motivacije koju Dörnyei (2001a) naziva motivacijom izbora (postavljanje ciljeva, stvaranje namjera, pokretanje aktivnosti) koja je pod utjecajem karakteristika cilja, vrijednosti procesa i ishoda učenja, stavova prema jeziku i govornicima, potpore okoline itd. Dimenzija konteksta učenja (razredna) pripada, pak, akcijskoj etapi motivacije, tj. izvršnoj motivaciji čija je zadaća, primjerice, stalna procjena i kontrola aktivnosti, a pod utjecajem je kvalitete doživljaja učenja, osjećaja autonomije, nastavnika, roditelja, strukture razrednih ciljeva i sustava nagrađivanja, znanja i uporabe samoregulacijskih strategija (na primjer, strategija postavljanja ciljeva, strategija učenja i samomotiviranja). Treća dimenzija (mikrodimenzija), tj. osobine učenika, djelomično upućuje na etapu postaktivnosti, odnosno motivacijsku retrospekciju čije su funkcije, među ostalim, stvaranje uzročnih atribucija, evaluacija strategija i daljnje planiranje, a glavni su motivacijski utjecaji atribucijski čimbenici, uvjerenja povezana sa slikom o sebi (na primjer, samopouzdanje i vlastita vrijednost) te povratna informacija, pohvale, ocjene i sl.

U nastavku se rasprave donose spoznaje u svezi sa strategijama učenja u njemačkom i engleskom jeziku.

6.4.3. Razlike u strukturi i učestalosti uporabe strategija učenja u njemačkom i engleskom jeziku

Odgovore na ta pitanja pružili su nam rezultati faktorske analize, korelacijske analize, deskriptivne statistike i jednosmjerne analize varijance.

U skladu s našim očekivanjima, a suprotno predloženoj šestfaktorskoj strukturi prema Hsiao i Oxford (2002), utvrđene su određene strukturne razlike u uporabi strategija učenja u njemačkom i engleskom jeziku. U oba je poduzorka sudionika zabilježen odmak od ulazne podjele strategija učenja R. Oxford (1990) koji se odnosi na smanjenje njihova broja i svrstavanje u nove faktore. Tako je, primjerice, utvrđeno spajanje metakognitivnih, kognitivnih, društvenih i drugih strategija s pretežito naglašenim komunikacijskim elementom

u skupinu komunikacijsko-metakognitivnih strategija. Zamijećeno je i spajanje društvenih i afektivnih strategija u jednu skupinu (cf. O'Malley i Chamot, 1990; Mihaljević Djigunović 1999a, 1999b, 2000/2001, 2001) te raspršenost kompenzacijskih strategija po ostalim skupinama strategija. Nadalje, u poduzorku za njemački jezik zabilježeno je i spajanje kognitivnih i strategija pamćenja u skupinu kognitivnih strategija (cf. O'Malley i Chamot, 1990; Dörnyei, 2005). Dakle, utvrđeni tipovi strategija koji se u većoj ili manjoj mjeri preklapaju u njemačkom i engleskom jeziku su:

1. KOMUNIKACIJSKO-METAKOGNITIVNE STRATEGIJE

2. KOGNITIVNE STRATEGIJE i

3. DRUŠTVENO-AFEKTIVNE STRATEGIJE.

U engleskom je jeziku utvrđena i četvrta dimenzija pod nazivom

4. STRATEGIJE PAMĆENJA.

Utvrđene se podjele, dakle, djelomično podudaraju s podjelama iz prethodnih istraživanja, no u određenoj se mjeri, ponajprije zbog prvoga faktora koji se javlja u oba poduzorka sudionika (kao i u pilot-istraživanju, vidi prilog 7.), mogu smatrati i originalnima jer nam nije poznato istraživanje u kojem je utvrđena ista ili slična komunikacijsko-metakognitivna dimenzija strategija učenja stranih jezika. Mihaljević Djigunović (1999-2001) je, primjerice, utvrdila zasebne tipove komunikacijskih i metakognitivnih strategija. U nastavku ćemo uz opis pojedinih skupina strategija učenja, gdje to bude moguće, pokušati odgovoriti i na Macarovo (2001) pitanje zašto određene skupine učenika primjenjuju određene strategije učenja.

Komunikacijsko-metakognitivne strategije strategije su koje se odnose na pretežito izvanškolsko ovladavanje stranim jezikom što podrazumijeva aktivan pristup učenju dodatnim izlaganjem stranom jeziku u cilju stjecanja visoke razine komunikacijske jezične kompetencije (cf. Rubin, 1975; Naiman *et al.*, 1978; Bialystok, 1981; Green i Oxford, 1995; Oxford i Burry-Stock, 1995; Pickard, 1996; Takeuchi, 2003; Hong-Nam i Leavell, 2006). O povezanosti tih strategija i komunikacijske jezične kompetencije svjedoče nalazi korelacijske analize (vidi tablice 44. i 45.). Sukladno Mihaljević Djigunović (1999b) može se reći da utvrđena korelacija ide u prilog pretpostavci da uspješan učenik ili koristi drugačije strategije učenja ili ih koristi na drugačiji način u odnosu na manje uspješnog učenika, no o tome će

više riječi biti u nastavku. Učenik će tako, na primjer, čitati ili pisati na stranom jeziku za vlastito zadovoljstvo, tražiti prilike za komunikaciju na stranom jeziku, izlagat će se raznim sadržajima na stranom jeziku putem televizije, radija, interneta i sl., planirat će i koordinirati vlastito učenje, ulagat će trud u učenje stranog jezika, učit će na svojim pogriješcima, zanimat će se za kulturu zemalja u kojima se govori strani jezik i sl. čime ta skupina djelomično nalikuje sociokulturno-interaktivnoj dimenziji strategija R. Oxford (2011). U toj skupini strategija dolazi, dakle, do sinteze dvaju, možda i najvažnijih, elemenata presudnih za uspješno ovladavanje stranim jezikom, metakognicije i komunikacije koja implicira određenu kulturnu otvorenost (o čemu je ranije bilo riječi u okviru komunikacijske motivacije) na što su ukazala još rana istraživanja strategija učenja (npr. Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman *et al.*, 1978). Činjenica da su se ta dva elementa našla na istom faktoru navodi na zaključak da metakognicija na toj razini učenja u najvećoj mjeri upravlja upravo jezičnom uporabom što, među ostalim, upućuje i na veliku jezičnu svjesnost učenika.

Sukladno tomu, rezultati su korelacijske analize i analize varijance pokazali da su komunikacijsko-metakognitivne strategije obilježje autonomnih, motiviranih i više uspješnih učenika stranoga jezika koje, dakle, karakterizira bolja ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom učenika koji žele steći najvišu razinu komunikacijske jezične kompetencije iznad mogućnosti koje im za to pruža nastava kako bi na stranom jeziku zaista mogli komunicirati. Na iznimno visoku povezanost motivacije i metakognicije odnosno autonomije ukazuje i Ushioda (2011) koja ističe da metakognicija može djelovati samo ako je sposobnost kontrole strategijskih procesa mišljenja popraćena s odgovarajućom motivacijom ili voljom da se određena aktivnost izvede. No, jesu li ti učenici uspješniji upravo zbog češće uporabe navedenih strategija ili ih koriste baš zato što su uspješniji i što su im stoga najprimjerenije, pitanje je na koje rezultati ovog istraživanja ne mogu dati potpuno jednoznačan odgovor. Pretpostavljamo da su razlike među učenicima najizraženije u okviru navedene skupine strategija jer su to u najvećoj mjeri strategije aktivne jezične uporabe koje učenici poglavito rabe u izvanškolskom kontekstu ovladavanja stranim jezikom, drugim riječima u svoje slobodno vrijeme. Stoga je teško zamislivo, a to su potvrdili i rezultati analize varijance (vidi tablice 51. i 53.), da će manje uspješan učenik kojemu je strani jezik možda samo još jedan školski predmet, učenik koji nije dovoljno motiviran za stjecanje visoke razine komunikacijske jezične kompetencije, iz kojih god razloga to bilo, često posezati za upravo navedenim strategijama čiji je cilj stvarna komunikacija na stranom jeziku i približavanje

kompetenciji izvornih govornika na što u određenoj mjeri upućuju i nalazi J. Bruen (2001).⁸³ Na izravnu vezu motivacije i neformalnog konteksta učenja ukazuje se i u okviru socioedukacijskog modela ovladavanja inim jezikom (npr. Gardner, 1985a; Gardner i MacIntyre, 1993). Tomu u prilog govori i vrlo visoka korelacija komunikacijsko-metakognitivnih strategija s motivacijom i gotovo svim njezinim (pot)komponentama u oba jezika (vidi tablice 46. i 47.) što nas navodi na zaključak da su one u širem smislu zaista njezin dio, odnosno pravi primjer motiviranog ponašanja.⁸⁴ U njemačkom su jeziku vrlo visoke korelacije tog tipa strategija, primjerice zabilježene s trudom, afektivnom i obrazovno-poslovnom motivacijom, u engleskom, pak, visoke s trudom, komunikacijskom i afektivnom motivacijom. Dok je korelacija s trudom⁸⁵ kao bihevioralnom komponentom motivacije očekivana, iz ostalih rezultata možemo zaključiti da je afektivni tip motivacije u oba jezika jedan od najpoželjnijih, tj. u najvećoj će mjeri potaknuti učenike na uporabu komunikacijsko-metakognitivnih strategija (cf. Mihaljević Djigunović, 1999a).

Ostale utvrđene korelacije ukazuju na zanimljive razlike među dvama jezicima pri čemu vrlo visoka korelacija tih strategija s komunikacijskom motivacijom u engleskom jeziku vjerojatno odražava svijest učenika o velikoj općoj komunikacijskoj vrijednosti toga jezika, dok je u njemačkom jeziku ona određenija jer se više odnosi na korisnost ili napredovanje u akademskom ili profesionalnom smislu. Neovisno o pojedinim potkomponentama motivacije osobina jezika, može se općenito reći da su osobine jezika (ili vrijednost) u oba jezika vrlo značajna komponenta jer će porast vrijednosti jezika u očima učenika dovesti do češće uporabe iznimno korisnih komunikacijsko-metakognitivnih strategija što je slično nalazima Schmidta i Watanabea (2001). No, isto se može ustvrditi i za opću motivaciju učenika u našem istraživanju, odnosno njihov afektivni profil koji je vrlo važan prediktor uspjeha u

⁸³ Naime, smatramo da primjena navedenih strategija ipak zahtijeva veći stupanj samopouzdanja (vidi tablicu 47.), drugim riječima, na „nesigurnije“ bi učenike brojne strategije iz te skupine mogle imati i demotivirajući učinak jer bi vrlo brzo ukazale na njihove slabosti u ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

⁸⁴ Vrlo visoki koeficijenti korelacije u oba strana jezika ukazuju da je udio zajedničke varijance tih varijabla preko 50 %. Drugim riječima, ako pretpostavimo da motivacija potiče uporabu strategija, to znači da motivaciji možemo pripisati oko 50 % varijance u uporabi komunikacijsko-metakognitivnih strategija. Na nešto niži koeficijent korelacije, a ujedno i udio zajedničke varijance (oko 27 %), između motivacije i komunikacijskih strategija ukazuje Mihaljević Djigunović (1999a). Ipak, moramo se složiti s Mihaljević Djigunović (1999a) da oba postotka upozoravaju da uporaba navedenih strategija ovisi i o drugim čimbenicima, što je slučaj s gotovo svim aspektima učenja jezika i potvrđuje kompleksnost toga fenomena.

⁸⁵ Gardner (1985a) smatra da je trud sastavljen od nekoliko mogućih komponenti, kao na primjer kompulzivnosti, želje za ugađanjem nastavniku ili roditelju, snažne potrebe za postignućem, dobrih navika učenja, pritisaka društva, uključujući ispita ili vanjskih nagrada, što nije specifično samo za ovladavanje jezikom. Gardner ističe da je potrebno istražiti što kanalizira taj trud.

ovladavanju (engleskim) jezikom kod hrvatskih učenika što je vrijedan podatak i za nastavnike praktičare i za teoretičare nastave (cf. Mihaljević Djigunović, 2007).

Najveća se razlika među dvama jezicima očituje u nepostojanju povezanosti tog tipa strategija s motivacijom konteksta učenja u poduzorku za njemački jezik za razliku od utvrđene umjerene povezanosti sa svim potkomponentama konteksta učenja u engleskom jeziku. Uzmemo li u obzir prethodne slične nalaze koji se odnose na općenito slabu povezanost formalnog konteksta učenja njemačkog jezika s potkomponentama motivacije osobina jezika, tada ni ovaj rezultat nije posve neočekivan. Formalni kontekst učenja, dakle, opet se pokazuje kao jedna od slabijih karika u lancu motivacije koji učenike njemačkog ne uspijeva potaknuti na uporabu vrlo korisnih komunikacijsko-metakognitivnih strategija. Nasuprot tomu, bolji kontekst učenja engleskog jezika, odnosno pozitivnija procjena njegovih sastavnica, nastavnika i udžbenika,⁸⁶ rezultirat će češćom uporabom komunikacijsko-metakognitivnih strategija. Ti nas nalazi navode na zaključak da su i formalni konteksti učenja dvaju jezika uistinu vrlo različiti te da u različitoj mjeri učenicima njemačkog i engleskog jezika pružaju prilike za jezičnu uporabu čime kod učenika (dugoročno) ujedno proizvode različit stupanj potrebe i želje za komunikacijom kako u nastavnom tako i u izvannastavnom kontekstu. Nalazi, dakle, ukazuju da su potreba i želja za komunikacijom kao i spremnost na komunikaciju veće kod učenika engleskog jezika.

Kako je uloga nastavnika pritom iznimno bitna, nameće se i pitanje u kojoj mjeri motivacija nastavnika utječe na motivaciju učenika te jesu li možda i nastavnici njemačkog odnosno engleskog jezika u različitoj mjeri motivirani za poučavanje stranih jezika? Iako je odnos motivacije nastavnika i učenika vrlo slabo istražen, postoji dovoljan broj nalaza koji potvrđuju da motivacija nastavnika te njihovi stavovi, vrijednosti, uvjerenja i ponašanje, kao i razina predanosti učenicima, njihovom učenju i predmetu, izravno utječu na motivaciju i uspjeh učenika, primjerice postavljanjem preniskih očekivanja, posebice pred manje uspješne učenike, njihovim zanemarivanjem i sl. što se često može odvijati i nesvjesno (cf. Dörnyei, 2001a; Cohen i Dörnyei, 2002). Da je entuzijazam u poučavanju bitan jer se prenosi na entuzijazam učenika u učenju, ističe, među ostalim, Csikszentmihalyi (1997 u Dörnyei, 2001a) koji tvrdi da vrstan nastavnik koji se zauvijek pamti nije onaj koji uspješno prenosi kognitivne informacije, nego onaj koji svojom strašću i žarom pokazuje da ne postoji ništa drugo na svijetu osim poučavanja što bi radije činio, onaj koji svojom predanošću predmetu doslovno zarazi učenike, tj. budi u njima sličnu volju za stjecanjem znanja. U tom

⁸⁶ Na moguću vezu između strategija i čimbenika neovisnih o učeniku, na primjer nastavnih materijala, ukazuje i Mihaljević Djigunović (1999b).

interaktivnom odnosu motivacije nastavnika i učenika koji, prema Deciu *et al.* (1997 u Dörnyei, 2001a) može biti pozitivno ili negativno sinergičan, Dörnyei (*ibid.*), nadalje, ističe posebnu ulogu nastavnika koji kao vođe razrednih skupina imaju posebnu odgovornost zadržati svoju predanost nastavnom procesu. Odbacivanje te odgovornosti rezultirat će, naime, 'psihološkom odsutnošću' nastavnika od nastavnoga procesa što je najbrži put koji potkopava temelje motivacije učenika. Na povezanost motivacije za poučavanje nastavnika, strategija koje iz perspektive učenika pritom rabe, motivacije učenika za učenje te uspjeha iz engleskog ukazuju i rezultati istraživanja M. Bernaus, A. Wilson i Gardnera (2009) koji, među ostalim, ističu da će motiviranost nastavnika pozitivno djelovati na učenike koji će biti aktivniji u razrednim aktivnostima te će se osjećati motiviranijima za učenje. Iz tih bi razloga bilo uputno provesti istraživanje koje će rasvijetliti taj specifičan i kompleksan odnos motivacije nastavnika i učenika u različitim stranim jezicima u hrvatskom obrazovnom kontekstu, iako se i iz nalaza našeg istraživanja može iščitati da je taj odnos povoljniji u engleskom jeziku.⁸⁷

U njemačkom se jeziku, nadalje, zanimljivom čini utvrđena umjerena povezanost roditeljske podrške i komunikacijsko-metakognitivnih strategija koja u engleskom (vidi stav i interes roditelja) nije zabilježena (vidi tablice 46. i 47.). Kako su, prema našim nalazima, navedene strategije pretežito izvanškolske strategije uspješnog, motiviranog učenika, nepostojanje veze dviju varijabli (za razliku od povezanosti stava i interesa roditelja s kognitivnim i strategijama pamćenja) u engleskom bi se jeziku moglo objasniti možda većom svjesnošću roditelja da se njihova djeca u izvannastavnom kontekstu dovoljno bave engleskim. Interes je roditelja, kao što to obično biva, pojačan kod manje uspješnih učenika, pa tako i u engleskom, što potvrđuju negativne korelacije ocjena u RV i SV s tom varijablom. Roditeljska je podrška u njemačkom jeziku, stoga, i zbog manje izloženosti tom jeziku vjerojatno važnija te može potaknuti učenike na češću uporabu komunikacijsko-metakognitivnih strategija no i ostalih tipova strategija (vidi tablicu 46.) kako bi ovladali njemačkim na višoj razini. S druge strane, navedena korelacija istodobno može neizravno upućivati na manju samostalnost učenika u učenju njemačkog jezika.

Da su komunikacijsko-metakognitivne strategije u oba jezika povezane i s nekim osobinama učenika potvrđuje visoka korelacija tog tipa strategija i jezičnoga samopouzdanja u engleskom jeziku (vidi tablicu 47.) te niska ali pozitivna korelacija sa strahom od jezika, tj.

⁸⁷ Usp., primjerice, tablice 36. i 37. iz kojih je razvidno da su u engleskom korelacije brojnih potkomponenti motivacije s procjenom nastavnika značajne i pozitivne, dok u njemačkom jeziku korelacije s nastavnikom i stručnošću nastavnika nisu značajne, međutim negativnoga su smjera.

jezične uporabe u njemačkom jeziku (vidi tablicu 46.) pri čemu se vjerojatno radi o manjem strahu koji možda nastaje iz određene nesigurnosti učenika njemačkog uslijed nedovoljne izloženosti jeziku i nešto slabijoj ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom, a koji, pak, može imati i povoljan učinak na uporabu komunikacijsko-metakognitivnih strategija. Na pozitivnu povezanost umjerene razine straha od jezika i primjene učinkovitih strategija učenja ukazuju i Ambrosi-Randić i Ružić (2010). No, kako je utvrđena korelacija u našem istraživanju vrlo niska, a i komunikacijsko-metakognitivne strategije u njemačkom jeziku sadrže i jednu izvorno afektivnu strategiju, s donošenjem zaključaka treba biti oprezan.

Drugi su tip strategija **kognitivne strategije** koje u njemačkom jeziku uključuju i strategije pamćenja (cf. O'Malley i Chamot, 1990; Dörnyei, 2005), o kojima će više riječi biti u nastavku, a u engleskom jeziku sadrže i određenu afektivnu komponentu. Kognitivne se strategije odnose na aktiviranje mentalnih procesa u učenju. Učenik će, primjerice, ponavljati i utvrđivati gradivo, usustavljivati sadržaje, povezivat će novo s ranije poznatim, tražit će pravila, sličnosti i razlike s materinskim jezikom, koristit će i neke mnemotehnike poput rime koje će mu olakšati upamćivanje vokabulara i sl. U engleskom jeziku kognitivne strategije sadrže, pored nekih već navedenih izvorno kognitivnih i strategija pamćenja, i jednu metakognitivnu, jednu kompenzacijsku i dvije afektivne strategije. Tako će učenik engleskog, primjerice, planirati učenje engleskog, tražiti svaku nepoznatu riječ u rječniku, samonagrađivat će se za uspjeh u engleskome i razgovarati o svojim osjećajima u vezi s učenjem engleskog. Nalazi su istraživanja pokazali da taj tip strategija, sukladno našim pretpostavkama, u engleskom jeziku predstavlja tehnike svladavanja nekih kognitivnih i afektivnih napora manje uspješnih učenika, tj. utvrđeno je da su kognitivne strategije u negativnoj korelaciji s komunikacijskom jezičnom kompetencijom te ocjenom u RV (vidi tablicu 45.), odnosno da ih statistički značajno češće primjenjuju učenici s nižom razinom ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom (vidi tablicu 53.) što govori u prilog nalazima E. Bialystok (1981), tj. specijaliziranom učinku određenih strategija osobito na višem stupnju učenja. Pored toga, korelacija kognitivnih strategija i opće motivacije nije utvrđena za razliku od niskih do umjerenih korelacija s brojnim (pot)komponentama motivacije (vidi tablice 45. i 47.). Drugim riječima, više uspješni učenici engleskog jezika statistički značajno rjeđe rabe kognitivne strategije jer im one, na njihovoj razini komunikacijske jezične kompetencije, u toj mjeri vjerojatno više nisu potrebne, odnosno pretpostaviti je da su nedovoljno učinkovite. Na sličan zaključak ukazuju, primjerice, Takeuchi (2003) i Magogwe i Oliver (2007). Viša razina komunikacijske jezične

kompetencije učenika engleskog jezika stoga im vjerojatno dopušta da uz pomoć češće primjene komunikacijsko-metakognitivnih strategija, koje im se čine najprimjerenijima, postižu uspjeh kako u okviru RV tako i na SV što potvrđuju pozitivne korelacije navedenih varijabla (vidi tablicu 45.). Dodatnu potvrdu pronalazimo u utvrđenoj negativnoj korelaciji jezičnoga samopouzdanja i kognitivnih strategija što upućuje na zaključak da će učenici s nižim jezičnim samopouzdanjem, tj. manje uspješni učenici engleskog jezika češće posezati za tim strategijama u odnosu na učenike s višom razinom samopouzdanja, tj. više uspješne učenike. Niže jezično samopouzdanje u ovom slučaju upućuje na veće teškoće u učenju, moguće i veći strah te nižu procjenu vlastitih jezičnouporabnih mogućnosti što zasigurno predstavlja jednu od većih prepreka koja stoji na putu manje uspješnih učenika k uspješnijem ovladavanju komunikacijskom jezičnom kompetencijom u engleskom jeziku.⁸⁸

U njemačkom jeziku rezultati ukazuju na umjerenu povezanost kognitivnih strategija i motivacije te kognitivnih strategija i ocjene u RV, ne i komunikacijske jezične kompetencije (ocjene u SV). Kognitivne su strategije u pretežito umjerenoj korelaciji s gotovo svim (pot)komponentama motivacije. Zabilježena je i niska povezanost tog tipa strategija s kontekstom učenja te s nastavnikom, kao i u engleskom jeziku, za razliku od komunikacijsko-metakognitivnih strategija gdje, kao što smo već napomenuli, značajna povezanost nije utvrđena. Nadalje, korelacija kognitivnih strategija i straha od jezika nije utvrđena vjerojatno zato što je ovdje riječ o strategijama učenja u pravom smislu riječi, mentalnom procesiranju podataka primjerice analizom, sintezom, povezivanjem i sl. za razliku od komunikacijsko-metakognitivnih strategija kod kojih je naglasak pretežito na jezičnoj uporabi odnosno komunikaciji s drugima gdje je i uloga straha zasigurno veća. Utvrđene korelacije s kontekstom učenja, nastavnikom, udžbenikom i ocjenom u RV navode na zaključak da je ovdje riječ o poglavito „školskim“ strategijama učenja čija bi svrha primjene mogla biti svladavanje gradiva ili svladavanje zahtjeva stranog jezika kao školskog predmeta, drugim riječima stjecanje školskoga jezičnoga znanja, odnosno u većoj mjeri vjerojatno jezične kompetencije koja je sastavni dio komunikacijske jezične kompetencije i pridonosi njezinom razvoju. No, kao što smo vidjeli, primjena kognitivnih strategija u poduzorku iz njemačkog jezika, za razliku od komunikacijsko-metakognitivnih, nije povezana s komunikacijskom jezičnom kompetencijom učenika, dok je u engleskom jeziku ta korelacija negativnog smjera

⁸⁸ Prema Clémentu, Dörnyyeiju i K. Noels (1994) jezično samopouzdanje utječe na komunikacijsku jezičnu kompetenciju izravno i neizravno kroz stavove prema učenju i trud uložen u učenje ciljnog jezika. Veće će samopouzdanje tako dovesti do učestalijeg bavljenja jezikom, odnosno do bolje ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

što potvrđuju i rezultati analize varijance, tj. da kognitivne strategije značajno češće rabe učenici niže razine komunikacijske jezične kompetencije u tom jeziku.

Treći su tip strategija **društveno-afektivne strategije** (cf. Mihaljević Djigunović 1999a, 1999b, 2000, 2000/2001, 2001) kojima je cilj svladati razne teškoće i neugodne emocije s kojima se učenici susreću pri učenju stranog jezika ili komunikaciji bilo uz pomoć drugih ljudi ili individualno. Stoga su primjenjive kako u školskom tako i u izvanškolskom kontekstu ovladavanja stranim jezikom. Učenik će, na primjer, nastojati opustiti se kada osjeti strah, samoohrabrivat će se, zamolit će sugovornika da uspori ili ponovi što je rekao, tražit će od drugih da ispravljaju njegove pogreške u govoru i sl. Kako jednu od teškoća u učenju, posebice njemačkog jezika, nerijetko čini nedovoljno razumljivi unos, tvrdnje koje se odnose na kognitivnu i kompenzacijsku komponentu traženja značenja i pokušaje razumijevanja također su dio tog faktora u poduzorku za njemački jezik kao i izvorno metakognitivna strategija planiranja učenja kako bi učenik imao više vremena za učenje njemačkog. Iako ti nalazi navode na zaključak da bi društveno-afektivne strategije zbog navedenih obilježja mogle biti više zastupljene kod manje uspješnih učenika stranoga jezika koje karakterizira i niža razina jezičnoga samopouzdanja u engleskom (vidi tablicu 53. i 54.), odnosno viša razina straha od jezika u njemačkom jeziku (vidi tablicu 51. i 52.), statistički značajne razlike u njihovoj uporabi ipak nisu utvrđene. No, u engleskom je jeziku utvrđena niska negativna povezanost društveno-afektivnih strategija i ocjene u RV na način da će učenici s višom ocjenom u RV, očekivano, rjeđe posezati za tim tipom strategija što potvrđuje nalaze Mihaljević Djigunović (1999b), a djelomično i nalaze Bruen (2001) te Browna, Robsona i Rosenkijara (2001) s obzirom na uporabu afektivnih strategija. Slično, učenici s većim jezičnim samopouzdanjem rjeđe će primjenjivati društveno-afektivne strategije kao i učenici koji govore dodatni strani jezik (o tome više u dijelu 6.4.5.).

Utvrđena je i pozitivna niska korelacija s kontekstom učenja i nastavnikom, s posljednjom varijablom i u njemačkom jeziku, što ukazuje na važnu ulogu nastavnika u poticanju uporabe društveno-afektivnih strategija koje mogu, među ostalim, doprinijeti i porastu jezičnoga samopouzdanja. O mogućem povoljnom utjecaju na jezično samopouzdanje govori i utvrđena niska korelacija društveno-afektivnih strategija i straha od jezika negativnoga smjera u njemačkom što ukazuje na to da češća uporaba društveno-afektivnih strategija smanjuje strah od stranoga jezika. Roditeljska podrška također može doprinijeti češćoj uporabi društveno-afektivnih strategija u oba jezika. Iako veza između tog tipa strategija i ocjena u RV i SV nije utvrđena, uloga društveno-afektivnih strategija u smanjenju

straha može povoljno djelovati na jezičnu uporabu bilo u formalnom ili neformalnom kontekstu učenja, a time može neizravno utjecati i na sam ishod učenja.

Četvrti je tip strategija, **strategije pamćenja**, utvrđen samo u engleskom jeziku (i na ukupnom uzorku sudionika (vidi prilog 10.)) što ukazuje na potrebu učenika za jasnijim diferenciranjem strategija površinskog procesiranja koje predstavljaju razne tehnike upamćivanja vokabulara, odnosno svladavanja lingvističkih jedinica na temeljnoj razini riječi. Učenik će, na primjer, stvoriti mentalnu sliku, koristiti rimu, upotrijebiti riječ u rečenici, pokušati fizički odglumiti njezino značenje, no i povezati gradivo s otprije poznatim i sl. Jedna je izvorno kompenzacijska strategija također dio tog faktora vjerojatno iz razloga što se odnosi na alternativnu mogućnost kod učenja i uporabe riječi, a to je izmišljanje nove ako se ne zna ona prava.

Rezultati pokazuju da su strategije pamćenja također u niskoj negativnoj korelaciji s ocjenama u RV i SV (vidi tablicu 45.) što govori u prilog pretpostavci da učenici s višom razinom komunikacijske jezične kompetencije neće tako često posezati za tim tipom, za njih vjerojatno manje sofisticiranih strategija, što je u skladu s nalazima Bremnera (1998) i Griffiths (2003b). Unatoč tomu što u poduzorku za engleski jezik nije utvrđena statistički značajna razlika u uporabi strategija pamćenja manje i više uspješnih učenika, no zamjetno je da nastojanje u tom smjeru postoji (vidi tablicu 53.) (na što ukazuju i rezultati ukupnog uzorka sudionika u kojem je zabilježeno da manje uspješni učenici statistički značajno češće primjenjuju te strategije (vidi prilog 11.)), korelacijska je analiza pokazala da jezično samopouzdanje tu ima važniju ulogu na način da učenici s većim jezičnim samopouzdanjem manje koriste strategije pamćenja. Jezično im samopouzdanje vjerojatno omogućuje više prilika za stvarnu jezičnu uporabu odnosno komunikaciju (Hong-Nam i Leavell, 2006) čime na najbolji mogući način unaprjeđuju svoju komunikacijsku jezičnu kompetenciju istodobno nadoknađujući nešto rjeđu uporabu, među ostalim, i strategija pamćenja. Zanimljiv podatak predstavlja i nalaz da su strategije pamćenja bročano i prema jačini koeficijenata najslabije povezane s (pot)komponentama motivacije te da su jedini tip strategija u engleskom jeziku koji nije značajno povezan s trudom, obrazovno-poslovnom motivacijom te nastavnikom (vidi tablicu 47.).

* * *

Rezultati korelacijske analize uporabe pojedinih tipova strategija učenja ukazuju na umjerenu do visoku povezanost komunikacijsko-metakognitivnih, kognitivnih i društveno-afektivnih strategija u njemačkom jeziku (vidi tablicu 16.). U engleskom su jeziku, slično, utvrđene umjerene korelacije kognitivnih, strategija pamćenja i društveno-afektivnih, dok je uporaba komunikacijsko-metakognitivnih strategija tek slabo povezana s ostalim tipovima strategija (vidi tablicu 17.) što upućuje na veću diferenciranost ili specifičnost uporabe tog tipa strategija u engleskom jeziku.

Rezultati korelacijske analize ukazuju i na zanimljive sličnosti i razlike među učenicima njemačkog i engleskog u odnosu na tzv. univerzalne tipove motivacije, tj. one koji se povezuju s porastom uporabe svih tipova strategija. U njemačkom su jeziku to komponente osobine jezika i osobine učenika te potkomponente trud, obrazovno-poslovna motivacija, komunikacijska motivacija i roditeljska podrška (vidi tablicu 46.). U engleskom se jeziku, pak, radi o komponentama osobine jezika i kontekstu učenja te sljedećim potkomponentama: komunikacijskoj motivaciji, stavu prema govornicima engleskoga jezika te udžbeniku (vidi tablicu 47.).

Sličnost se, dakle, očituje u učeniku koji prepoznaje vrijednost učenja stranoga jezika, koji je komunikacijski motiviran te ima pozitivne stavove prema govornicima⁸⁹ toga jezika (prisjetimo se, u njemačkom su jeziku stavovi dio komunikacijske motivacije) te će neovisno o pojedinom ciljnom jeziku češće posezati za svim tipovima strategija. Učenik njemačkog kao stranog jezika koji je obrazovno-poslovno motiviran, učenik koji ima roditeljsku podršku za učenje njemačkog te učenik koji u učenje ulaže trud također će češće posezati za svim tipovima strategija, tj. komunikacijsko-metakognitivnim, kognitivnim i društveno-afektivnim. U engleskom se, međutim, porast uporabe svih tipova strategija (komunikacijsko-metakognitivnih, kognitivnih, strategija pamćenja te društveno-afektivnih) može povezati s pozitivnom procjenom ili motivacijom konteksta učenja te udžbenikom engleskog što čini bitnu razliku među dvama jezicima, a o čemu smo ranije raspravljali.

⁸⁹ Unatoč ne toliko visokim pojedinačnim korelacijama smatramo da je to zanimljiv nalaz koji, osobito, u engleskom jeziku zbog konstantnijih korelacija s različitim tipovima strategija vjerojatno upućuje na prisutnost velike količine elemenata kulture i civilizacije u nastavi engleskog jezika što je utvrdila i Mihaljević Djigunović (2007) i to vjerojatno pretežito britanskih te preko raznih medija u kojima je više zastupljen utjecaj SAD-a. Izloženost kulturnim elementima stoga vjerojatno povoljno djeluje na pozitivnije stavove prema govornicima što se, pak, može povoljno odraziti na primjenu strategija učenja.

S obzirom na učestalost uporabe pojedinih tipova strategija utvrđeno je da učenici njemačkog jezika najčešće rabe komunikacijsko-metakognitivne strategije ($AS=2,85$, $SD=,78$), a najrjeđe društveno-afektivne ($AS=2,69$, $SD=,63$), no obje su vrijednosti srednje visoke i vrlo slične (za ostale rezultate vidi tablicu 12.). Učenici engleskog također najčešće posežu za komunikacijsko-metakognitivnim strategijama ($AS=3,21$, $SD=70$), a najrjeđe za kognitivnim strategijama ($AS=2,19$, $SD=59$) pri čemu se ističe znatno veći raspon razlike u uporabi dvaju tipova strategija u odnosu na njemački jezik (za ostale rezultate vidi tablicu 14.). Iako i učenici njemačkog i učenici engleskog najčešće rabe komunikacijsko-metakognitivne strategije učenja, učenici engleskog u odnosu na učenike njemačkog statistički značajno češće posežu za tim tipom strategija (vidi tablicu 49.). Učenici njemačkog jezika, međutim, statistički se značajno češće služe kognitivnim strategijama u odnosu na učenike engleskog. Drugim riječima, učenici su engleskog jezika u odnosu na učenike njemačkog jezika više motivirani za učenje stranog jezika, značajno češće rabe komunikacijsko-metakognitivne strategije, značajno rjeđe kognitivne te je sukladno tomu i razina njihove komunikacijske jezične kompetencije viša. Ili, slabija komunikacijska jezična kompetencija učenika njemačkog jezika može se dovesti u vezu s njihovom slabijom motivacijom, manjom izloženošću, rjeđom uporabom komunikacijsko-metakognitivnih strategija u odnosu na učenike engleskoga te, uvjetno rečeno, češćom uporabom kognitivnih strategija. Pritom treba imati na umu da uporaba strategija ovisi kako o kontekstu tako i o jezičnom zadatku (cf. Hsiao i Oxford, 2002; Cohen i Macaro, 2007). Na važnost izvannastavnog konteksta u tumačenju razlika u uporabi strategija učenja vokabulara u njemačkom i engleskom jeziku ukazale su i Bagarić i Pavičić (2007) i Pavičić Takač (2008), a naši su nalazi u skladu s nalazima navedenih autorica, unatoč tomu što je njihovo istraživanje obuhvatilo znatno mlađe učenike.

Nalazi, dakle, potvrđuju našu pretpostavku da je česta uporaba komunikacijsko-metakognitivnih strategija primjer motiviranog ponašanja u pravom smislu riječi čemu se, među ostalim, na višim razinama učenja može pripisati odgovarajuća visoka razina komunikacijske jezične kompetencije. U prilog tom nalazu govore i rezultati korelacijske analize prema kojima su komunikacijsko-metakognitivne strategije jedini tip strategija koji u obama jezicima pozitivno korelira kako s motivacijom i brojnim njezinim (pot)komponentama (visoko do vrlo visoko) tako i s komunikacijskom jezičnom kompetencijom (nisko) kao i s ocjenom u RV (u njemačkom visoko, u engleskom nisko, vidi tablice 44. – 47.). Ostali tipovi strategija, kao što smo već ranije naveli, u njemačkom jeziku nisu povezani s komunikacijskom jezičnom kompetencijom (kognitivne su tek u niskoj

pozitivnoj korelaciji s ocjenom u RV), dok je u engleskom ta korelacija u slučaju kognitivnih i strategija pamćenja negativnog smjera.

Iz toga proizlazi da su komunikacijsko-metakognitivne strategije na višim razinama učenja stranog jezika najprimjerenije i najučinkovitije strategije koje pridonose boljoj ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Slično, pretpostavljamo da su ostale strategije učenja, poput kognitivnih, strategija pamćenja i društveno-afektivnih, primjerenije na nižim razinama ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom što potvrđuju već opisani rezultati korelacijske analize i analize varijance. Razlog za značajno češću primjenu kognitivnih strategija učenika njemačkog u odnosu na učenike engleskog, pored niže ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom, također se može dovesti u vezu s manjom izloženošću, tj. manjim brojem prilika za jezični kontakt kao i nižom motivacijom. Nadalje, utvrđene korelacije kognitivnih strategija s ocjenom u RV, kontekstom učenja, odnosno nastavnikom i udžbenikom, kao i činjenica da se manje i više uspješni učenici njemačkog ne razlikuju značajno u učestalosti primjene kognitivnih strategija za razliku od učenika engleskog, može ukazivati na nešto drugačiji metodički pristup nastavi koja (pre)više naglašava gramatičke sadržaje i analitički pristup učenju, tj. dubinski pristup koji u velikoj mjeri zahtijeva svjesno povezivanje i razumijevanje prethodno naučenog za razliku od nastave engleskoga gdje je već dugo prisutan komunikacijski pristup koji, barem na toj razini učenja, ne stavlja u tolikoj mjeri težište na kognitivne strategije učenja odnosno njihovu svjesnu uporabu. Drugim riječima, nalazi istraživanja ukazuju da uporaba strategija učenja uvelike odražava prilagodbu učenika na užu i širi kontekst učenja. Pored toga, moguće je da primjena određenih tipova strategija učenja ukazuje i na pojedine etape ovladavanja jezikom i jezičnoga razvoja učenika. Sukladno Gardnerovu modelu (2007) možemo zaključiti da se učenici njemačkog jezika vjerojatno pretežito nalaze u trećoj etapi, odnosno etapi svjesnoga izražaja (engl. *conscious expression*), dok bi se učenici engleskoga vjerojatno mogli nalaziti u posljednjoj četvrtoj etapi (ili vrlo blizu iste), tj. u etapi automatizma i mišljenja (engl. *automaticity and thought*) na stranom jeziku. Dok se u etapi svjesnoga izražaja učenik vrlo često oslanja i na materinski jezik kako bi izrazio vlastite zamisli na inom jeziku, za posljednju je etapu karakteristično spajanje jezika i mišljenja pa se tako više ne razmišlja o jeziku nego na jeziku (Gardner, 2007).

K tome, moguće je pretpostaviti da dugogodišnji komunikacijski pristup poučavanju koji stvara više prilika za kontekstualiziranu jezičnu uporabu dodatno motivira učenike engleskog jezika da iskoriste postojeću izloženost u neformalnom kontekstu (na što su

rezultati korelacijske analize i ukazali),⁹⁰ što oni pak i čine u vidu češće primjene komunikacijsko-metakognitivnih strategija ili ostalih aktivnosti u izvannastavnom kontekstu. No, moguće je i da visoka očekivanja i veće komunikacijske potrebe tih učenika ne mogu ni biti zadovoljene u okviru formalne nastave zbog čega se vjerojatno i bave engleskim jezikom u slobodno vrijeme. Sve to zasigurno potiče lakše uočavanje koje ima ulogu posrednika između jezičnog unosa i sustava pamćenja te koje vodi k razumijevanju (cf. Schmidt, 1990, 1994). U tom je smislu moguće i da komunikacijski pristup poučavanju koji se na višim razinama učenja pretežito temelji na značenju i jezičnoj uporabi pospješuje razvoj sustava pohrane i priziva informacija koji se temelji na značenju za razliku od sustava pamćenja koji se temelji na pravilima (cf. Skehan, 2000). Drugim riječima, kontekst odnosno komunikacijski uvjeti i jezični zadatci uz izloženost jeziku dugoročno vjerojatno mogu utjecati na stupanj u kojem se učenik oslanja na pojedini sustav pamćenja, a time i na odabir pojedinih strategija učenja. Sustav pamćenja vođen značenjem odlikuje se mogućnošću spajanja pojedinačnih informacija u veće nakupine, tzv. *chunkove* koji se lako slože i brzo prizivaju (Skehan, 2000) čime se omogućuje proširenje kapaciteta radnog pamćenja (Vizek Vidović *et al.*, 2003: 171). Ključnu ulogu pamćenja u učenju jezika i jezičnoj izvedbi potvrđuju, primjerice, istraživanja iznimnih učenika stranoga jezika⁹¹ (cf. Skehan, 2000), a sustav vođen značenjem ujedno se ističe kao osnova za tečnost nalik onoj izvornih govornika (Pawley i Syder, 1983 u Skehan, 2000). U tom smislu tradicionalniji pristup poučavanju njemačkog koji pruža manje prilika za komunikaciju te manja izloženost jeziku općenito vjerojatno u većoj mjeri zahtijeva od učenika angažman sustava pamćenja vođenog pravilima koji je fleksibilan i kreativan, no zbog zahtjevnije obrade i sporiji (cf. Skehan, 2000).⁹² Sve su to čimbenici koji mogu upućivati na zaključak da učenici njemačkog vjerojatno nisu stekli odgovarajuće proceduralno znanje što se odražava i na njihovoj uporabi strategija učenja. Kombinacija dvaju pristupa

⁹⁰ Međutim, određeni će broj učenika zasigurno i zbog demotiviranosti nastavnom situacijom biti potaknut tražiti svoje znanje izvan školske učionice (cf. Mihaljević, 1992; Mihaljević Djigunović, 1998).

⁹¹ Iznimne učenike stranoga jezika odlikuje upravo izvrsno pamćenje pri čemu naglasak ne stavljaju toliko na analitičnost, nego na relativno jednostavne kodove koji se mogu brzo naučiti i obraditi i koji mogu biti osnova za zadržavanje velikih količina materijala (cf. Skehan, 2000: 213)

⁹² Većina bi nastavnika zasigurno potvrdila da brojne učenike njemačkog pri jezičnoj uporabi, primjerice govornoj produkciji, karakterizira upravo određena sporost u prizivanju jezičnoga materijala te vrlo istaknuto svjesno oslanjanje na gramatička pravila, nerijetko i naglas, što je dokaz o nedovoljnoj automatiziranosti znanja (i vjerojatno upućuje na prenaplašenu uporabu monitora (usp. npr. Krashen, 1981)) pa tako izrazi poput „aha, tu sad treba akuzativ“ (iskustvo autorice rada, usp. i Bagarić (2007b) te Bagarić i Pavičić Takač (2009)) nerijetko postaju dio poruke koju učenici nastoje prenijeti. Prema Vizek Vidović *et al.* (2003: 178) učenici mogu imati teškoća u svladavanju određenog gradiva (pa tako i u jezičnoj uporabi dodali bismo) zato što nemaju područno deklarativno znanje ili zbog toga što nisu stekli odgovarajuće proceduralno znanje.

poučavanju ili komunikacijski pristup koji ne zanemaruje pravila, odnosno u kojem je poučavanje gramatike komunikacijski kontekstualizirano (Medved Krajnović, 2007), poput pristupa koji predlaže Dörnyei (*cf.* 2009c) ili onoga koji zagovara Butzkamm (2002) uz sustavno osvješćivanje i poučavanje strategija učenja bez nametanja istih kao univerzalno najboljih rješenja, stoga se čini jednim od boljih rješenja koja bi mogla dovesti kako do veće motivacije tako i do veće ravnoteže u razvoju obaju sustava kodiranja, a što još jednom ukazuje i na iznimno važnu funkciju nastavnika u procesu učenja stranog jezika.

Na bitnu ulogu nastavnika u motivaciji za učenje stranog jezika, a samim time i u uporabi strategija učenja, ukazuje i Oxford (2011) koja ističe da je motivacija učenika često niža ako nastavnik težište stavlja na isključivo kognitivne aspekte učenja stranog jezika zanemarujući pritom afektivne potrebe i pitanja učenika. Manolopoulou-Sergi (2004), k tome, nastavljajući se na istraživanja iz kognitivne psihologije, ističe da ekstrinzično motivirani učenici svoju pozornost usmjeravaju na površinske karakteristike jezičnog unosa za razliku od intrinzično motiviranih učenika koji će uložiti veći kognitivni napor kako bi dubinski obradili sadržaje. Tako će motivacija koja je prisutna već u etapi jezičnoga unosa, koja u Krashenovom (1981) smislu funkcionira kao afektivni filter koji propušta određeni jezični unos, odrediti i unutarnju obradu unosa kao i sam ostvaraj⁹³ (*cf.* Manolopoulou-Sergi, 2004).

Zbog toga smo, za razliku od dijela hipoteze, skloniji mišljenju da nije toliko sama priroda jezika, odnosno nešto veća složenost njemačkog u morfosintaktičkom pogledu, razlog zašto učenici njemačkog češće posežu za kognitivnim strategijama, nego bi u pozadini toga ponajprije mogao biti znatno različitiji motivacijski obrazac kao rezultat društveno-kulturnih utjecaja, no nedvojbeno i drugačijeg načina poučavanja (Oxford i Nyikos, 1989; O'Malley i Chamot, 1990) te iste prirode njemačkog jezika kao i izvannastavni kontekst koji učenicima njemačkog ne omogućuje toliku izloženost jeziku za razliku od engleskog (*cf.* Bagarić i Pavičić, 2007). Sve navedeno navodi na zaključak da je njemački brojnim učenicima gotovo „teorijski“ školski predmet u kojem česta uporaba kognitivnih strategija možda može osigurati bolju ocjenu (barem na polugodištu), no nažalost ne i bolju komunikacijsku jezičnu kompetenciju. Da se komuniciranje uči komuniciranjem ističe i Butzkamm (2002: 79) koji

⁹³ Tako motivacija, prema toj autorici, može pospješiti ili blokirati spremnost učenika na komunikaciju koja je vrlo povezana s jezičnim ostvarajem (*cf.* MacIntyre, Clément, Dörnyei i Noels, 1998; Dörnyei, 2002; MacIntyre, 2007). Spremnost na komunikaciju, naime, kao konstrukt koji obuhvaća brojne jezične i psihološke varijable poput komunikacijske jezične kompetencije, jezičnoga samopouzdanja ili iskustva, određuje namjeru učenika za ostvarivanjem jezičnog ostvaraja (Manolopoulou-Sergi, 2004). Međutim, taj model motivacije, koji se temelji na ljudskoj obradi podataka, nije empirijski dokazan.

naglašava: „*Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird.*“

Bez obzira na navedene razlike moguće je, dakle, pretpostaviti da bi se uporaba komunikacijsko-metakognitivnih strategija mogla okarakterizirati kao univerzalna, neovisna o jeziku cilju, ali univerzalna u smislu tipična za visoko motivirane i više uspješne, odnosno samoregulirane učenike stranog jezika koji se nalaze na višoj etapi jezičnoga razvoja te koji će aktivnim, planskim i komunikacijski usmjerenim pristupom učenju pronaći načine kako mu se dodatno izložiti za razliku od kognitivnih strategija čija je uporaba na višim stupnjevima učenja, čini se, ipak više specifična za pojedini jezik (i kontekst). Taj bi nalaz u širem smislu mogao biti u skladu s Pavičić Takač (2008) koja je naglasila da postoje tzv. glavne strategije kojima se služe učenici svih jezika i strategije čija uporaba ovisi o specifičnom jeziku. Ipak se pritom ne smiju zanemariti vrlo važni kontekstualni utjecaji.

Pretpostavljamo, dakle, da sve strategije učenja posebice na početku učenja stranog jezika pridonose stjecanju kako jezične tako i komunikacijske jezične kompetencije te sukladno Oxford i Nyikos (1989) da se strategije razvijaju postupno kao odgovor na pojačane zahtjeve jezičnih zadataka, dodali bismo i u skladu s jezičnim razvojem učenika. Kasnije, kada motivirani učenik uz pojačanu izloženost jeziku u neformalnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom (i poželjno komunikacijski metodički pristup u formalnom kontekstu) stekne jezično samopouzdanje te dosegne razmjerno visoku ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom, određene strategije s naglašenom komponentom stjecanja pretežito formalnoga jezičnoga znanja postaju djelomično suvišne te se vjerojatno zbog neprimjerenosti ili neučinkovitosti na toj razini učenja a moguće i automatiziranosti (vlastitih kombinacija strategija) znatno rjeđe rabe. To govori u prilog nalazima koji ukazuju na nelinearnost odnosa komunikacijske jezične kompetencije i uporabe strategija učenja (cf. Gardner, Tremblay i Masgoret, 1997; Dörnyei, 2005; Hong-Nam i Leavell, 2006). Do sličnih je nalaza došla i Bialystok (1981) koja tvrdi da manje uspješni učenici vjerojatno nisu dovoljno osjetljivi na činjenicu da dodatno ulaganje napora strategijama formalnog vježbanja, koje su slične našim kognitivnima, pospješuje njihovu izvedbu ali samo do određene granice. Kako jezično znanje samo po sebi ipak nije dostatno za pravu komunikaciju na stranom jeziku, češća uporaba kognitivnih strategija na toj razini učenja vjerojatno neće rezultirati visokom razinom komunikacijske jezične kompetencije (cf. Green i Oxford, 1995) za razliku od značajno češće uporabe komunikacijsko-metakognitivnih strategija.

Iz perspektive motivacije kao procesa, k tome, skloni smo vjerovati da bi komunikacijsko-metakognitivne strategije mogle biti jedna od samoregulacijskih aktivnosti

učenika za održavanje postojećeg visokomotiviranog stanja (cf. Dörnyei, 2001a) čemu u prilog govori i utvrđena vrlo visoka korelacija s motivacijom kao i brojnih njezinih potkomponenti. Možda upravo te strategije zahtijevaju, ali i omogućuju veću intrinzičnu motivaciju učenika budući da im u izvanškolskom kontekstu pružaju priliku da pored komunikacijskih potreba zadovolje temeljne ljudske potrebe za autonomijom, povezanošću i kompetencijom (cf. Ryan i Deci, 2000). Pretpostavljamo da veći intenzitet motivacije u predakcijskoj etapi, u kojoj generirana motivacija vodi do odabiranja cilja ili zadatka, učenike vjerojatno potiče na veću angažiranost u akcijskoj etapi motivacije, primjerice češćom uporabom komunikacijsko-metakognitivnih strategija kako bi se postojeća viša razina motivacije održavala, što će pak u etapi postaktivnosti ili retrospekcije vjerojatno rezultirati povoljnim motivacijskim obrascem zbog, primjerice, većega jezičnoga samopouzdanja, pozitivnih atribucijskih obrazaca i sl., no i boljim ishodom učenja. Možda je, dakle, učinkovita uporaba komunikacijsko-metakognitivnih strategija kojima se, moguće, kontrolira aktivnost na tragu potencijalne povezanosti strategija i motivacije o kojoj govore Dörnyei (2001a) i Dörnyei i Skehan (2003). Možda bi se i navedenim pristupom, k tome, mogle objasniti utvrđene razlike u dvama stranim jezicima.

No, pritom se naravno ne smije zanemariti utjecaj ostalih čimbenika koji utječu na ovladavanje komunikacijskom jezičnom kompetencijom, a koji nisu obuhvaćeni ovim istraživanjem, poput jezične nadarenosti, inteligencije ili nekih osobina ličnosti. Treba imati na umu i činjenicu da se komunikacijska jezična kompetencija naših sudionika procjenjuje polaganjem pismenoga ispita što za neke učenike može biti vrlo stresno iskustvo koje može narušiti rezultate ispita te, stoga, ne mora nužno odražavati njihovu stvarnu komunikacijsku jezičnu kompetenciju u stranom jeziku.

* * *

Što se tiče pojedinih strategija koje učenici njemačkog odnosno engleskog jezika rijetko rabe (vidi tablice 13. i 15.) neovisno o ciljnom jeziku koji uče, gotovo nikada, primjerice, ne razgovaraju o svojim osjećajima u vezi s učenjem stranoga jezika s osobom u koju imaju povjerenja ili se samonagrađuju za postignuti uspjeh iz stranoga jezika, a što se može povezati s utvrđenim relativno visokim jezičnim samopouzdanjem učenika engleskog jezika (vidi tablicu 40.) te niskom razinom straha od jezika učenika njemačkog (vidi tablicu 39.), zasigurno i sa samom dobi i iskustvom učenika. Isto tako, iznimno se rijetko koriste mnemotehnikama, poput upamćivanja pomoću rime, što je uglavnom obilježje učenika mlađe osnovnoškolske dobi. No, učenici njemačkog i engleskog razlikuju se s obzirom na izbor strategija koje najčešće rabe pri čemu se zanimljivom i značajnom čini razlika u visini

srednjih vrijednosti najčešće rabljene strategije u njemačkom i engleskom jeziku. Na primjer, učenici njemačkog jezika najčešće koriste strategiju uporabe sinonima u govoru ili opisuju ono što žele reći ($AS=3,82$, $SD=1,08$) za razliku od učenika engleskog kod kojih je utvrđena vrlo visoka uporaba strategije učenja engleskog u izvanškolskom kontekstu, tj. gledanje televizije, slušanje glazbe, pretraživanje interneta i sl. ($AS=4,38$, $SD=0,89$). Usporedbe radi, posljednja je strategija kod učenika njemačkog jezika po učestalosti uporabe srednje visoka, a nalazi se tek na šesnaestom mjestu. Druga je strategija prema učestalosti uporabe u njemačkom jeziku "Trudim se postati što boljom učenicom/boljim učenikom njemačkog jezika" ($AS=3,76$, $SD=1,17$), u engleskom je to, pak, strategija korištenja sinonima u govoru ili opisivanja kada se učenik ne može sjetiti točnog izraza ($AS=4,19$, $SD=0,87$). Česta uporaba posljednje, zapravo komunikacijske strategije, može upućivati na relativno razvijenu strategijsku kompetenciju učenika obaju jezika (cf. Dörnyei i Thurrell, 1991) pri čemu se navedena strategija u njemačkom jeziku u odnosu na engleski zbog manje izloženosti i slabije ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom znatno rjeđe koristi i vjerojatno više dolazi do izražaja u formalnom kontekstu učenja, u engleskom zasigurno i u neformalnom. Dakle, taj je nalaz djelomično u skladu s onim Bagarić i Pavičić Takač (2009) s obzirom na učestalost pojedinih komunikacijskih strategija u dvama stranim jezicima i s obzirom na razinu njihove ovladanosti. Međutim, kako je riječ o samo jednoj strategiji, ne može se govoriti o potvrđivanju rezultata, nego prije o indikaciji mogućeg sličnog odnosa.

Zanimljivom se čini i usporedba strategije čitanja za vlastito zadovoljstvo koja u engleskom iznosi 2,95 ($SD=1,29$), u njemačkom, pak, 2,46 ($SD=1,24$) što zasigurno pridonosi i većoj leksičkoj kompetenciji koja je u njemačkom nerijetko znatno skromnija (cf. Bagarić i Pavičić Takač, 2009). Butzkamm (2002: 252) u tom smislu ističe da su riječi „naša vrata u svijet“ te da se nastava stranih jezika koja želi biti komunikacijski usmjerena stoga ne smije ograničiti na unaprijed programirani vokabular udžbenika.

I ovdje, dakle, utvrđeni rezultati najčešće primjenjivanih strategija učenja ukazuju na veću izloženost (no i motivaciju) učenika engleskog tome jeziku u izvaninstitucionalnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom. Bila ona svjesna ili nesvjesna, namjerna ili nenamjerna, nedvojbeno je u procesu učenja stranih jezika vrlo bitna, usuđujemo se reći i presudna, za stjecanje visoke razine komunikacijske jezične kompetencije.

* * *

Mišljenja smo da struktura utvrđenih tipova strategija učenja odražava jednu vrstu funkcionalno-kontekstualnog pristupa učenju naših sudionika istraživanja koji, moguće,

ovisno o postojećoj ili željenoj razini komunikacijske jezične kompetencije (posljednja predstavlja svojevrsni cilj učenja stranog jezika) u čijem ovladavanju veliku ulogu imaju i kontekstualni čimbenici, razlikuju navedene tipove strategija učenja i odlučuju se za njihovu uporabu. Tako će uspješan učenik njemačkog ili engleskog koji se želi služiti stranim jezikom na visokoj razini, učenik koji je visoko motiviran, kao što smo već rekli, češće posezati za komunikacijsko-metakognitivnim strategijama učenja. Važnost slične skupine strategija pod nazivom funkcionalno vježbanje koje se odnose na dodatnu izloženost jeziku komunikacijskim situacijama te njihovom značajnom učinku na uspjeh u jeziku ističe i Bialystok (1981) koja je, također, utvrdila da je primjena tog tipa strategija karakteristična za izrazito motivirane učenike.

Manje uspješan učenik engleskog koji, pak, ne želi ili ne zna u toj mjeri ovladati komunikacijskom jezičnom kompetencijom stranoga jezika, kome je školska odnosno pretežito jezična kompetencija možda sasvim dovoljna ili jedina ostvariva, oslonit će se, primjerice, više na kognitivne strategije učenja. Učenik njemačkog, pak, neovisno o razini komunikacijske jezične kompetencije, u podjednakoj će mjeri posezati za kognitivnim strategijama. No, uzmemo li u obzir da je utvrđena ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom učenika njemačkog značajno niža u odnosu na učenike engleskog, kognitivne se strategije na toj razini učenja ipak nameću kao strategije karakteristične za manje uspješnog učenika stranog jezika čiji cilj učenja vjerojatno nije komunikacijska jezična kompetencija bliska onoj izvornih govornika, a što su rezultati istraživanja i potvrdili (vidi tablicu 59.).

Dakle, primjena komunikacijsko-metakognitivnih te kognitivnih strategija, pa i ostalih tipova strategija, može se dovesti u vezu s razinom komunikacijske jezične kompetencije učenika stranog jezika, no svakako uz uvažavanje formalnog i šireg društvenog konteksta ovladavanja stranim jezikom koji i sam vrši utjecaj na pojedine čimbenike individualnih razlika, a time ujedno i na proces i ishod učenja.

Naša podjela na određeni način odražava i funkcionalnost u ovladavanju trima aspektima jezika: strategije pamćenja pritom odgovaraju ovladavanju temeljnim jezičnim jedinicama – na razini riječi, tj. površinskoj obradi (cf. Oxford, 2011); kognitivne strategije i društveno-afektivne odgovaraju ovladavanju gradivom, odnosno jezikom kao školskim predmetom, čime se stječe pretežito jezična kompetencija ili niža razina komunikacijske jezične kompetencije; komunikacijsko-metakognitivne, pak, odgovaraju ovladavanju jezikom, odnosno komunikacijskom jezičnom kompetencijom i približavanju onoj izvornih govornika. Da je takav pristup u strategijskom smislu i teorijski opravdan, potvrđuju nalazi istraživanja Politzera i M. McGroarty (1985) koji u svom istraživanju, polazeći od tadašnjih spoznaja o

uspješnome učeniku jezika, ovisno o kontekstu učenja, slično, razlikuju individualne strategije učenja, školske ili razredne te izvanškolske strategije učenja. Politzer i McGroarty (1985) također ističu mogućnost da su za stjecanje komunikacijske kompetencije i jezične kompetencije potrebne različite strategije učenja (*cf.* Ellis, 1997) te da istraživanja stoga moraju uzeti u obzir cilj učenja stranog jezika, a na što je ukazalo i naše istraživanje. Politzer i McGroarty (1985) svoje nalaze povezuju i s Krashenovom (1981) distinkcijom usvajanja/učenja jezika pri čemu strategije učenja koje doprinose razvoju komunikacijske kompetencije povezuju s usvajanjem, a one koje potiču razvoj jezične kompetencije s učenjem. Preneseno na našu podjelu, uporaba komunikacijsko-metakognitivnih strategija na toj bi se razini učenja dijelom vjerojatno mogla smatrati usvajanjem, dok bi se primjena ostalih tipova strategija mogla smatrati poglavito učenjem.

U našoj se podjeli u širem smislu reflektiraju i tri razine (motivacije) koje je predložio Dörnyei (1994a), a koje ukazuju na već spomenuto obilježje kontekstualnosti u ovladavanju stranim jezikom: razina učenika, razina konteksta učenja i razina jezika. Pritom bi se razina učenika mogla odnositi na individualno učenje pretežito pomoću strategija pamćenja (→ individualne strategije), razina konteksta učenja mogla bi obuhvaćati primjenu kognitivnih i društveno-afektivnih strategija koje su karakteristične za formalni kontekst učenja (→ školske/razredne), dok bi se razina jezika mogla odnositi na primjenu komunikacijsko-metakognitivnih strategija učenja koje u najvećoj mjeri odražavaju društvenu funkciju jezika kao sredstva za komunikaciju (→ društveno-interaktivne).

No vratimo se istraživačkom pitanju. Potvrđena je hipoteza o postojanju strukturnih razlika u strategijama učenja njemačkog odnosno engleskog jezika. Nadalje, u skladu s našim pretpostavkama učenici njemačkog i engleskog jezika razlikuju se kako u učestalosti uporabe pojedinih tipova strategija tako i u učestalosti uporabe pojedinih strategija, a što je povezano kako s motivacijom učenika tako i s razinom njihove komunikacijske jezične kompetencije, no nedvojbeno i sa samim formalnim te neformalnim kontekstom ovladavanja stranim jezikom. Također smatramo da uporaba nekih tipova strategija učenja, posebice kognitivnih, ukazuje na određene specifičnosti ovisno o jeziku cilju (*cf.* Okada, Oxford i Abo, 1996) koje se, pored izloženosti jeziku ili dostupnosti stranojezičnih sadržaja, izravno mogu dovesti u vezu i s ovladanošću komunikacijskom jezičnom kompetencijom učenika, a neizravno možda i sa samom prirodom različitih stranih jezika, odnosno ponajprije načinom njihovoga poučavanja u formalnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom.

6.4.4. Razlike u odnosu strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom jeziku

Kao što su prethodni dijelovi rasprave pokazali, odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije iznimno je složen i dinamičan te se, sukladno našim pretpostavkama, razlikuje u njemačkom i engleskom kao stranom jeziku. Kako su sve tri varijable međusobno povezane, nemoguće ih je zapravo promatrati u izoliranosti. Prethodna su pitanja već dala brojne odgovore o prirodi njihovog odnosa, stoga ćemo ga pokušati razmotriti u cijelosti te upotpuniti sliku koja će, nadamo se, doprinijeti rasvjetljavanju procesa ovladavanja stranim jezicima u hrvatskom obrazovnom kontekstu.

Istraživanje je pokazalo da je neupitna isprepletenost kognitivnih i afektivnih čimbenika u ovladavanju stranim jezicima čak u toj mjeri da se postavlja pitanje koliko je uopće opravdano govoriti primjerice o strategijama kao isključivo kognitivnom čimbeniku kada je motivacija najvjerojatnije uključena u sve tri etape obrade jezičnih informacija, tj. unos, unutarnju obradu i ostvaraj⁹⁴ (cf. Manolopoulou-Sergi, 2004), tj. mogu se smatrati i posljedicom motivacije (Gardner, 2010). Drugim riječima, i strategije i motivacija zajedno sudjeluju u prijenosu i primjeni znanja. Koncepti poput atribucija, samodjelotvornosti, samopouzdanja, tijeka ili idealne slike o sebi, isto tako ukazuju na čvrstu vezu motivacije i kognicije čime motivacija na određeni način nadilazi značenje sintagme afektivnog čimbenika kakvim se često opisuje, što govori u prilog tzv. brisanju granica između kognicije i motivacije (cf. Dörnyei, 2009b, 2010; Ushioda, 2010),⁹⁵ na što možda dijelom ukazuju i vrlo visoke korelacije motivacije i komunikacijsko-metakognitivnih strategija učenja utvrđene u našem istraživanju. Iako sljedeći citat možda ne pridonosi pojašnjenju navedene podjele u teorijskom smislu, ukazuje na nešto što se pri znanstvenom mikrosegmentiranju ljudskog bića nerijetko zaboravlja: „*Der Schüler [...] stellt nun einmal eine psychische Einheit dar, die die Wissenschaft nur zum Zwecke der übersichtlicheren Darstellbarkeit in „Bereiche“ aufspaltet. So beinhaltet jede „Kognition“ zugleich mit dem „Wissensbestand“ auch Meinungen, Überzeugungen und Werte*“ (Hermann, 1983: 281). No, budući da su kognicija, motivacija i

⁹⁴ Takahashi (2001, 2005 u Ushioda, 2010) u tom smislu utvrđuje da motivacija, prije nego komunikacijska jezična kompetencija, usmjerava pozornost učenika na pragmatički jezični unos. Nalazi ukazuju da visoko intrinzično motivirani učenici u zadatku slušanja u većoj mjeri pozornost usmjeravaju na složene upitne oblike te idiomatske izraze jer vjerojatno smatraju da će im pragmalingvistička obilježja pomoći u ostvarenju komunikacijskih ciljeva na engleskom jeziku.

⁹⁵ Gardner (2010) ističe da su kognicija i afekt (tj. motivacija) paralelni sustavi pri čemu nijedan nije nadređen drugome, a na pitanje 'koji sustav utječe na koji' nije moguće odgovoriti.

afekt, odnosno emocije, doživljajno ili fenomenološki ipak različite mentalne kategorije ili dimenzije, poželjno je zadržati navedenu podjelu uz uvažavanje njihove stalne i složene interakcije (Dörnyei, 2010).

Rezultati su pokazali da isprepletenost glavnih varijabli istraživanja može varirati ovisno o stranom jeziku koji se uči. Tako je, primjerice, struktura motivacije u engleskom znatno ujednačenija, uravnoteženija te je bolja povezanost potkomponenti makrodimenzije motivacije, mikrodimenzije te dimenzije konteksta učenja s pojedinim tipovima strategija, posebice komunikacijsko-metakognitivnih, koje su, čini se, na toj razini učenja značajne za bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom. No, isto tako bolja ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom može u određenoj mjeri biti jedan od preduvjeta za češću primjenu tih strategija.

Unatoč tomu što ukupne strategije učenja nisu u korelaciji s komunikacijskom jezičnom kompetencijom, za razliku od ocjene u RV, što može biti pokazatelj veće automatiziranosti uporabe ili vlastitih kombinacija strategija učenika,⁹⁶ utvrđena je povezanost komunikacijsko-metakognitivnog tipa strategija s komunikacijskom jezičnom kompetencijom u oba jezika. Nalazi su pokazali i da motivaciji za učenje njemačkog jezika nedostaje bolja povezanost njezinih (pot)komponenti s kontekstom učenja te posebice s komunikacijsko-metakognitivnim strategijama učenja kako bi motivacija, a time i komunikacijska jezična kompetencija, bila homogenija ili integrativnija i na višoj razini.

Da je razina komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom jeziku izvorom velike varijabilnosti u motivaciji, pokazalo se usporedbom manje i više uspješnih učenika tako da su više uspješni učenici značajno više ukupno motivirani, potom u motivaciji osobina jezika, obrazovno-poslovnoj, afektivnoj, uporabnoj i komunikacijskoj motivaciji, imaju i veći interes za strane jezike, ulažu više truda te ih je manje strah jezične uporabe (vidi tablicu 52.). U engleskom su jeziku, pak, čini se i manje i više uspješni učenici, zanimljivo, podjednako motivirani, tj. više se uspješni učenici ističu tek u općoj motivaciji i uporabnoj, dok se ostale razlike odnose na osobine učenika, primjerice značajno veće jezično samopouzdanje više uspješnih učenika te manji interes roditelja koji je, očekivano, veći kod manje uspješnih

⁹⁶ Nepostojanje se korelacije, pored primjene vlastitih strategija koje nisu obuhvaćene SILL-om (*cf.* LoCastro, 1994; Takeuchi, 2003), može objasniti i samim instrumentom kojim se mjeri komunikacijska jezična kompetencija (Takeuchi, Griffiths i Coyle, 2007) koji u našem slučaju ne vrjednuje tu varijablu u cijelosti, tj. zanemaruje iznimno važnu jezičnu djelatnost govorenja. Navedeni autori ističu i mogućnost drugih varijabla koje mogu imati jači utjecaj na komunikacijsku jezičnu kompetenciju od uporabe strategija kao i da, konačno, možda učestalost uporabe strategija ipak ne određuje ishod učenja nego fleksibilna uporaba strategija u određenom kontekstu.

učenika (vidi tablicu 54.). No u engleskom je, prema našim nalazima, razina komunikacijske jezične kompetencije izvor većih razlika među učenicima s obzirom na primjenu pojedinih tipova strategija gdje se samo češća uporaba komunikacijsko-metakognitivnih strategija povezuje s višom razinom komunikacijske jezične kompetencije i s motivacijom (vidi tablice 45. i 53.). U njemačkom su, pak, svi tipovi strategija u pozitivnoj korelaciji s motivacijom pri čemu je najveća povezanost utvrđena u slučaju komunikacijsko-metakognitivnih strategija koje su jedine u korelaciji s komunikacijskom jezičnom kompetencijom te koje više uspješni učenici značajno češće rabe (vidi tablice 44. i 51.).

Postavlja se pitanje zašto su u dvama stranim jezicima uočene razlike toliko velike. Sukladno Gardneru (1985a) smatramo da je priroda konteksta, a time i kulturnog okružja, jedan od ključnih čimbenika koji može utjecati na značajnost uloge određenih čimbenika individualnih razlika u ovladavanju stranim jezikom. Drugim riječima, povoljniji kontekst (uži i širi) u ovladavanju engleskim jezikom najvjerojatnije je zaslužan za veću uravnoteženost gotovo svih potkomponenti makrodimenzijske motivacije, dakle na određeni način oslabljuje njezinu moć kao izvora varijabilnosti među manje i više uspješnim učenicima toga jezika pri čemu doprinosi tomu da značajnost uloge nekih drugih čimbenika (u većoj mjeri kognitivnih ili individualnih, a manje društvenih) kao izvora varijacije ujedno raste, na što primjerice ukazuju rezultati glede jezičnoga samopouzdanja ili uporabe strategija učenja. U tom smislu nepovoljniji kontekst ovladavanja njemačkim jezikom dovodi do velikih razlika u intenzitetu brojnih (pot)komponenata motivacije, no ne i u uporabi strategija učenja, povisujući na taj način značaj uloge motivacije kao izvora varijabilnosti u ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom, a što je u skladu s postavkama Gardnera (1985a).

Istraživanje je, nadalje, pokazalo da su komunikacijsko-metakognitivne strategije u našem uzorku sudionika, neovisno o jeziku cilju, strategije uspješnog, motiviranog, samoreguliranog učenika koji se njihovom češćom uporabom želi dodatno izlagati stranom jeziku koji uči kako bi ostvario svoj cilj, tj. ovladao komunikacijskom jezičnom kompetencijom sličnoj onoj izvornih govornika. Činjenica da komunikacijsko-metakognitivne strategije u obama jezicima vrlo visoko koreliraju s motivacijom govori u prilog tomu da su one u velikoj mjeri zaista njezin dio, a time i dio komunikacijske jezične kompetencije u jezičnouporabnom smislu, posredujući na određeni način između motivacije i bolje ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u stranom jeziku u međusobno vrlo prožimajućem odnosu.

6.4.4.1. Profili⁹⁷ učenika stranih jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu

Mišljenja smo da rezultati našeg istraživanja u dvama stranim jezicima, njemačkom i engleskom, odražavaju dva paralelna, istodobno vrlo različita profila učenika stranih jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu. O mogućim smo razlozima vezanima za uži i širi kontekst učenja te za nejednak status jezika već raspravljali. Riječ je o jednostavnoj dihotomiji koja s jedne strane obuhvaća učenje svjetskog engleskog, s druge strane učenje nesvjetskih odnosno ostalih stranih jezika, u ovom slučaju njemačkog,⁹⁸ što potvrđuje nalaze Dörnyeija i K. Csizér (2002; Dörnyei *et al.*, 2006).

Profil učenika koji uči svjetski engleski tako, primjerice, karakterizira: bolja ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom, značajno viši cilj učenja u odnosu na učenike njemačkog, odnosno visoka željena razina komunikacijske jezične kompetencije, viša opća motivacija (te osobine jezika, afektivna, obrazovno-poslovna, uporabno-komunikacijska, integrativna motivacija, pozitivniji stav roditelja kao i manje pozitivna procjena nastavnika u odnosu na učenike njemačkoga) te češća uporaba komunikacijsko-metakognitivnih strategija. Ostala su obilježja tog profila učenika, nadalje, značajno češće bavljenje engleskim u izvannastavnom kontekstu (slušanje, čitanje, pisanje, govorenje), nesvjesno učenje engleskoga kroz veću izloženost tom jeziku te pridavanje velike važnosti nastavi kao čimbeniku koji doprinosi ovladavanju tim jezikom kao i osobnom zalaganju u njegovom ovladavanju.

Profil učenika koji uči nesvjetski njemački, nasuprot tomu, može se opisati slabijom ovladanošću komunikacijskom jezičnom kompetencijom, niže postavljenim ciljem učenja kao i nižom općom motivacijom (te motivacijom osobina jezika, afektivnom, obrazovno-poslovnom, uporabno-komunikacijskom, integrativnom te manje pozitivnim stavom roditelja kao i pozitivnijom procjenom nastavnika u odnosu na učenike engleskoga). Nadalje, učenik njemačkog jezika na toj razini učenja u odnosu na učenika engleskog značajno rjeđe koristi komunikacijsko-metakognitivne strategije a češće kognitivne. Dodatni čimbenici koji utječu na takav profil učenika njemačkog zasigurno su i značajno manja izloženost jeziku koja se očituje i u znatno rjeđem slušanju, čitanju, pisanju i govorenju njemačkog u izvannastavnom

⁹⁷ Pod 'profilima' se učenika ne misli na profile koji se dobivaju klaster analizom, nego na pregled općih obilježja učenika utvrđenih istraživanjem.

⁹⁸ Njemački, s više od stotinu milijuna izvornih govornika, nedvojbeno jest značajan svjetski jezik. Ujedno je i, nakon engleskog, na međunarodnoj razini drugi jezik prema broju znanstvenih publikacija (Rosandić, 2008).

kontekstu ovladavanja stranim jezikom kao i pridavanje male važnosti nastavi kao čimbeniku koji doprinosi ovladavanju tim jezikom, no i osobnoj ulozi u njegovom ovladavanju.

Navedeni profili ujedno upućuju i na razvidnu podjelu doživljavanja jezika kao školskoga predmeta kod učenika njemačkog i jezika kao sredstva za komunikaciju kod učenika engleskog.

Na moguću manju samoregulaciju u učenju učenika njemačkog, k tome, ukazuje utvrđena negativna niska povezanost ocjene u RV i nastavnika⁹⁹ (vidi tablicu 42.). S jedne strane, taj nalaz može odražavati manju autonomnost u učenju učenika koji, čini se, kao da nisu u potpunosti svjesni činjenice da njihov uspjeh u učenju, pa i njemačkog, ovisi najvećim dijelom o njima samima. Drugim riječima, utvrđeni nalaz može upućivati na pretežito ekstrinzični tip motivacije kod učenika njemačkog jezika, i to najvjerojatnije na njezine manje samoodređene oblike (*cf.* Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000). Mogući bi uzroci za takav tip motivacije zasigurno mogli biti kako individualna odgovornost i stav učenika prema učenju tako i s tim povezan uži i širi društveni kontekst. Činjenica da promjenom kontekstualnih uvjeta i ekstrinzični oblici motivacije mogu postati više internalizirani ipak ostavlja određeni prostor za djelovanje sa značajnim metodičkim implikacijama.

Čini se, dakle, da utvrđena negativna korelacija u njemačkom jeziku zaista može odražavati i otužnu realnost formalnog konteksta učenja gdje ponekad nedovoljno stručni pojedinci, tj. nastavnici, u prevelikoj mjeri utječu na ishod učenja u negativnom smislu, prečesto koristeći ocjenu, među ostalim, i kao disciplinsku mjeru te umjesto da kreativnim i inovativnim metodičkim pristupom motiviraju učenike ili ih potaknu, odnosno stvore uvjete da sami sebe motiviraju (*cf.* Ushioda, 1996, 2001; Dörnyei, 2001b), oni ih zapravo nerijetko demotiviraju (podsjećamo da faktor nastavnika obuhvaća i čestice koje se odnose na razredno ozračje koje nastavnik stvara). Prilično subjektivno ocjenjivanje, posebice u njemačkom jeziku (vidi slike 5. i 7.), slabost konteksta učenja s obzirom na motivaciju (osobina jezika) te viđenje nastave kao čimbenika koji najmanje doprinosi ovladavanju njemačkim jezikom govore u prilog toj pretpostavci. Istraživanja, pored toga, pokazuju i da nastavnici skloni pretjeranom kontroliranju učenika umjesto poticanju autonomije mogu potkopati njihovu intrinzičnu motivaciju (*cf.* Ryan i Deci, 2000) što se može povezati i s, nerijetko, ne baš odgovarajućim pristupom poučavanju njemačkoga jezika kojim se nastavnik stavlja u taj, za motivaciju učenika, izrazito nepovoljni položaj. Koliko je nastavnik u procesu ovladavanja

⁹⁹ U engleskom jeziku ta korelacija nije značajna što se možda može objasniti visokim samopouzdanjem učenika, odnosno većim stupnjem samoodređenja, što upućuje na zaključak da percepcija nastavnika nema značajnog utjecaja na uspjeh tih učenika.

stranim jezikom bitan, potvrđuju, primjerice, i utvrđene pozitivne korelacije te varijable s trdom i strategijama učenja u obama stranim jezicima koje su, pak, nešto više u engleskom jeziku (vidi npr. tablice 33., 34., 42., 43., 46. i 47.). Kako trud pozitivno korelira s ocjenom u RV (u njemačkom visoko, u engleskom nisko), čini se da je naizgled sve u redu. Međutim, negativna korelacija ocjene u RV i nastavnika u njemačkom jeziku ipak baca određenu sjenu na navedene rezultate jer može ipak upućivati na demotiviranost formalnim kontekstom učenja i zbog već spomenutih nedovoljno objektivnih kriterija ocjenjivanja koje, pak, nismo detaljnije istraživali. Moguće je, dakle, da ono narušava autonomnost učenika u smislu da učenik ne vjeruje da je on u potpunosti izvor vlastitog ponašanja, koji misli da u učenje njemačkog ne vrijedi ulagati previše truda jer je s jedne strane njemački „manje vrijedan“ jezik, a s druge je strane ionako nastavnik jedan od odlučujućih čimbenika koji će krojiti ishode njegova učenja i koga će kriviti za mogući neuspjeh. Drugim riječima, obrazac mišljenja koji se ovdje nazire sugerira da će kvalitetan nastavnik (iz perspektive učenika) zahtijevati više rada i truda od učenika, no određeni će broj slabijih učenika vjerojatno misliti da nemaju odgovarajuće sposobnosti za ispunjenje visokih kriterija nastavnika, što će se nepovoljno odraziti na njihovu motivaciju. Stoga u učenje neće ni ulagati potreban trud pa će i ocjena biti niža. Također, ako je nastavnik manje kvalitetan, takvi će učenici vjerojatno opet misliti da ulaganje truda u prevelikoj mjeri nije potrebno jer će ocjena zbog nastavnika ionako biti viša.¹⁰⁰ Činjenica da učenici njemačkog, za razliku od učenika engleskog, osobno učenje odnosno rad/trud ne smatraju pretjerano važnim čimbenikom koji doprinosi njihovom ovladavanju tim jezikom govori u prilog toj pretpostavci (vidi tablice 71. i 72.). Moglo bi se reći da takvo stanje nalikuje konceptu naučene bespomoćnosti (*cf.* Seligman i Mayer, 1967 u Vizek Vidović *et al.*, 2003) što bi mogao biti odraz dugogodišnjeg pristupa poučavanju koji je nedostatan usmjeren na učenika, njegove potrebe i stvaranje pozitivnih atribucijskih obrazaca koji učeniku ne pruža kvalitetnu povratnu informaciju i ne omogućuje pravi doživljaj uspjeha kojim će učenik uvidjeti da je učenje sredstvo kojim se stiže do cilja (uz, naravno, transparentne kriterije ocjenjivanja), što bi utjecalo na stvaranje pozitivnije slike o sebi (*cf.* Mihaljević Djigunović, 1998). No, što je uopće cilj takvog pristupa poučavanju? Je li to tek

¹⁰⁰ Možda zamijećeno subjektivno ocjenjivanje ili da se izrazimo nazivom s kojim se često susrećemo u našem obrazovnom sustavu „poklanjanje ocjena“ u njemačkom jeziku ukazuje na pokušaje manje kvalitetnih nastavnika da održe motivaciju svojih učenika, iako, kao što se može naslutiti iz rezultata, ono dovodi do posve suprotnih učinaka koji su negativni kako za učenike tako i za nastavnike. Možda ono, pak, jednim dijelom upućuje i na pokušaj ublažavanja dijela vlastite odgovornosti tih nastavnika u slabijoj komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji svojih učenika u želji da, kao i učenici, očuvaju što pozitivniju (profesionalnu) sliku o sebi. Buduća bi istraživanja u hrvatskom obrazovnom kontekstu, stoga, morala obuhvatiti i tu prilično osjetljivu komponentu složenoga odnosa motivacije za poučavanje nastavnika i motivacije učenika za učenje stranog jezika.

osposobljavanje učenika da više ili manje uspješno položi jezik kao školski predmet ili da mu se pruži prilika da iskusi da je i njemački jedan od jezika na kojemu se zaista može komunicirati?

Nastava stranog jezika, prema Solmeckeu (1983), mora pomoći pojedincu zadovoljiti svoje potrebe za komunikacijom na stranom jeziku i to kratkoročno u sklopu nastave te dugoročno u izvannastavnim situacijama, na što ukazuju naši nalazi za engleski jezik. Čini se da, a to rezultati istraživanja i potvrđuju, nastava njemačkog zajedno s društvenim okruženjem ne uspijeva učenicima istaknuti vrijednost učenja njemačkog jezika, prije svega njegove društvene funkcije, jer ih nedostavno osposobljava za komunikaciju, a što dovodi do percepcije niske samodjelotvornosti, a samodjelotvornost je temelj ljudskog djelovanja (Bandura, 1999), čime njemački za brojne učenike ostaje tek još jedan školski predmet, a mogao bi biti mnogo više od toga.

Isto je tako, pak, moguće utvrđenu korelaciju protumačiti i na način da će uspješniji učenici njemačkog negativnije procjenjivati nastavnika. Indikaciju za moguće postojanje takvog odnosa pronalazimo u rezultatima analize varijance motivacije učenika u odnosu na cilj učenja, odnosno željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije (vidi tablicu 62.) pri čemu je utvrđeno da učenici njemačkog sa srednje visokim ciljem učenja najpozitivnije procjenjuju nastavnika i kontekst učenja (međutim sve su vrijednosti srednjeg intenziteta). Drugim riječima, učenici s najvišim ciljem učenja, tj. najmotiviraniji i najuspješniji učenici manje su zadovoljni ovladavanjem njemačkim jezikom u formalnom kontekstu što pokazuje uvid u prosječne srednje vrijednosti njihovih odgovora, no napominjemo da Bonferronijevim post hoc testom nisu utvrđene statistički značajne razlike među pojedinim skupinama učenika (iako je neovisno o skupinama utvrđena razlika ipak statistički značajna). Unatoč tomu, nije nerealno pretpostaviti da najuspješniji učenici njemačkog jezika, slično kao i učenici engleskoga, od nastavnika očekuju više nego što dobivaju zauzvrat, a što se možda može pripisati i potencijalno nedovoljno visokoj motivaciji nastavnika za poučavanje njemačkog, odnosno koja se kroz vjerojatno tradicionalni pristup poučavanju učenicima takvom čini, na koju bi mogli utjecati kako vrlo heterogeni razredni odjeli s aspekta motivacije i komunikacijske jezične kompetencije¹⁰¹ tako i općenito lošiji status njemačkog u hrvatskom

¹⁰¹ Međutim, ta ista heterogenost upravo može biti izvor demotivacije za učenje učenika njemačkog budući da još više naglašava jaz između uspješnih i neuspješnih, motiviranih i nemotiviranih, povratnika s njemačkog govornog područja i onih koji to nisu, „miljenika“ nastavnika i onih koji to nisu, onih kojima je njemački u izvannastavnom kontekstu dostupan i onih kojima nije itd. Drugim riječima, i u relativno se malom ekosustavu učionice odvijaju isti društveni procesi i odnosi moći koji utječu kako na motivaciju tako i na tijek i ishod učenja (cf. Pavlenko, 2002).

obrazovnom sustavu.¹⁰² No, to su samo pretpostavke. Naime, ne treba zaboraviti da smo naše istraživanje temeljili gotovo isključivo na odgovorima učenika, nažalost ne i na odgovorima nastavnika kao ni na praćenju njihova nastavnoga rada, zbog čega ih treba oprezno tumačiti. Najjednostavnije bi bilo kada navedena korelacija možda ne bi postojala. Ovako ostaje sumnja, no ujedno i poticaj za novo istraživanje koje bi moralo uključiti i glas nastavnika ali i roditelja kao vrlo bitnih čimbenika koji pridonose kako stvaranju boljeg odnosa i razvoju motivacije, strategija učenja i komunikacijske jezične kompetencije učenika tako i razumijevanju tog fenomena u znanstveno-istraživačkom smislu. Roditeljska se uloga, točnije interes, naime, sukladno utvrđenim (niskim) negativnim korelacijama s ocjenama u RV i SV, kod učenika engleskog možda pokazuje kao svojevrsni ekvivalent ulozi nastavnika u njemačkom jeziku. Moguće je, dakle, da su učenici engleskog jezika¹⁰³ suočeni s većim pritiskom roditelja čiji pojačani interes vjerojatno doživljavaju kao kontrolu što na njih djeluje demotivirajuće (*cf.* Ryan i Deci, 2000). Naravno da interes roditelja ne može izravno utjecati na slabiju ocjenu učenika, ali može smanjiti njihovo samopouzdanje¹⁰⁴ (vidi tablicu 37.) što će se, pak, odraziti na buduća ponašanja ili aktivnosti učenika te tako i na uspjeh. No, čini se da taj isti interes učenicima engleskoga ujedno može poslužiti i kao mogući izgovor u slučaju potencijalnog neuspjeha kako bi očuvali pozitivnu sliku o sebi. Međutim, posve je opravdano utvrđene povezanosti protumačiti i na način da će kod uspješnijih učenika engleskoga interes roditelja za njihovo učenje toga jezika biti manji, o čemu je već bilo riječi, a što su rezultati analize varijance i potvrdili (vidi tablicu 54.). Svakako bi bilo preporučljivo provesti, primjerice, kvalitativno istraživanje koje bi pomoglo u rasvjetljavanju svih korelacijskih nedoumica.

¹⁰² U tom se smislu nameće i pitanje utječe li i kako globalni engleski, njegova sveprisutnost u izvannastavnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom i visoko samopouzdanje učenika engleskog jezika, osobito na višim stupnjevima učenja, na motivaciju za poučavanje nastavnika toga jezika? Pretpostavljamo da su brojni nastavnici engleskog danas upravo i zbog svih navedenih razloga, zasigurno znatno više nego prethodni naraštaji suočeni s mnogo većom nužnošću za dodatnim usavršavanjem bilo u jezičnom smislu, metodičkom, društveno-kulturnom, tehnološkom ili nekom drugom. Možda upravo oni zbog toga, u odnosu na nastavnike drugih stranih jezika, moraju znatno brže ići u korak s vremenom i svim promjenama koje ono donosi iz dana u dan, što vjerojatno može stvoriti i određeni pritisak. U duhu globalizacije poučavanje se engleskog stoga ne čini nimalo lakim zadatkom (*cf.* Seidlhofer, 2001).

¹⁰³ Učenici su engleskoga u našem uzorku, naime, gimnazijalci. Poznato je pod kakvim se pritiskom ti učenici nalaze osobito u završnom razredu srednjoškolskog obrazovanja budući da završetkom gimnazije ne stječu konkretno zanimanje, nego temelje za nastavak obrazovanja za što se tek trebaju izboriti.

¹⁰⁴ Na negativnu vezu između roditeljske podrške i jezičnog samopouzdanja, utvrđenu metodom strukturnoga modeliranja, kod poljskih adolescenata koji uče njemački kao strani jezik ukazuje Okuniewski (2012).

Naposljetku, različit odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom kao stranim jezicima te dva vrlo različita profila učenika koja iz njega proizlaze rezultat su, kako užeg formalnog, tako i šireg društvenog konteksta ovladavanja stranim jezikom, što kontekst čini važnom sastavnicom kako motivacije tako i komunikacijske jezične kompetencije (*cf.* Bachman i Palmer, 1996, 2010).

6.4.5. TUMAČENJE RAZLIKA U ODNOSU NA ZNANJE DODATNOG STRANOG JEZIKA

Sukladno našim pretpostavkama istraživanjem je utvrđeno postojanje razlika u uporabi strategija učenja u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika u njemačkom i engleskom jeziku. Na moguću povezanost dviju varijabla ukazuje, primjerice, Cohen (1998). Rezultati ukazuju da učenici njemačkog, koji se tečno služe još jednim stranim jezikom, značajno češće primjenjuju ukupne strategije učenja te komunikacijsko-metakognitivne strategije (vidi tablice 63. i 64.) za razliku od učenika koji ne govore još jedan strani jezik. Rezultati ukazuju i da se učenici engleskog, koje odlikuje znanje dodatnog stranog jezika, značajno češće služe komunikacijsko-metakognitivnim strategijama za razliku od učenika koji ne govore još jedan strani jezik, a koji, pak, značajno češće rabe kognitivne i društveno-afektivne strategije učenja (vidi tablice 63. i 64.). Ukupno gledano, rezultati djelomično potvrđuju nalaze Kostić-Bobanović i Bobanović (2011) koje su u visokoškolskom kontekstu utvrdile da dvojezični govornici (iako sudionici našeg istraživanja nisu dvojezični u pravom smislu riječi) više upotrebljavaju strategije učenja, a razlike su u uporabi strategija pamćenja i metakognitivnih strategija i statistički značajne u korist dvojezičnih govornika.

Nadalje, istraživanjem je utvrđeno postojanje razlika u motivaciji u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika u njemačkom i engleskom jeziku. Tako su učenici njemačkog i engleskog koji govore još jedan strani jezik ukupno više motivirani za učenje toga jezika, što također potvrđuje naše pretpostavke, a statistički su značajne razlike utvrđene i za brojne (pot)komponente motivacije u obama jezicima (vidi tablicu 65.). Dakle, učenici njemačkog, odnosno engleskog jezika koji se služe dodatnim stranim jezikom pokazuju značajno višu motivaciju osobina jezika, obrazovno-poslovnu, integrativnu, afektivnu, uporabnu, komunikacijsku, veći interes za strane jezike te u učenje ulažu više truda. U njemačkom jeziku ti učenici pokazuju manji strah od jezika, u engleskom, pak, imaju više vrijednosti osobina učenika te veće jezično samopouzdanje, što dijelom potvrđuje nalaze J. Mihaljević

Djigunović i Legca (2008).¹⁰⁵ U engleskom je jeziku i interes roditelja za učenje manji kod učenika koji govore još jedan strani jezik.

K tome, istraživanjem je utvrđeno postojanje razlika u ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika u njemačkom i engleskom jeziku. Rezultati ukazuju da u oba jezika, njemačkom i engleskom, učenici sa znanjem dodatnog stranog jezika postižu značajno bolji uspjeh u RV te pokazuju bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom mjerenom ocjenom u SV, a što je djelomično u skladu s nalazima Zergollern-Miletić (2007) koja je utvrdila da su, kako na kraju osnovne tako i srednje škole, učenici koji pored engleskog uče još jedan strani jezik uspješniji u pisanju i to osobito ako je taj drugi strani jezik njemački. Horvatić Čajko (2009), pak, ukazuje na mogući pozitivan prijenos engleskog u učenju njemačkog u području vokabulara, međutim taj je nalaz potrebno dodatno ispitati.

Dakle, sukladno nalazima istraživanja, čini se da znanje dodatnog stranog jezika povoljno utječe kako na motivaciju tako i na uporabu s motivacijom povezanih strategija učenja te ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom jer omogućuje učenicima veće jezično iskustvo, a time i veće samopouzdanje te prijenos prethodno naučenih ponašanja u novi strani jezik. Sukladno tomu, Nayak *et al.* (1990) navode da višjejezične ili dvojezične osobe zbog većega iskustva s učenjem jezika i veće izloženosti jezicima vjerojatno imaju određene vještine, strategije ili vjerovanja koja im omogućuju pristupiti procesu učenja učinkovitije od onih čije je iskustvo ograničeno na samo jedan jezik. Rezultati na određeni način potvrđuju i nalaze Mihaljević Djigunović (2007) koja je utvrdila da učenici koji uz engleski uče još jedan ili više stranih jezika imaju značajno pozitivniji afektivni profil. K tome se može pretpostaviti da se učenjem više jezika povećava učenikova jezična svjesnost, razvijaju strategije učenja i smanjuje strah od jezika pa to pridonosi pozitivnijem stavu prema učenju jezika i boljem pojmu o sebi kao učeniku stranoga jezika (*cf.* Mihaljević Djigunović, 2007: 108). Zergollern-Miletić (2007) naglašava da učenici koji uče dva strana jezika često učenju pristupaju analitički, uspoređujući međusobno jezike koje uče. Važnost jezične svjesnosti kao pomoćnog sredstva u učenju ističe i Bagarić (2005) ukazujući pritom i na njezine moguće negativne učinke kada, primjerice, učenik postane svjestan vlastitih teškoća u učenju, što vjerojatno može rezultirati gubljenjem motivacije za daljnje učenje.

¹⁰⁵ Unatoč tomu što su sudionici istraživanja navedenih autora bili dvojezični govornici u pravom smislu riječi, nalazi istraživanja ukazuju na određene sličnosti s našim „bilingvalnim“ sudionicima koje se vjerojatno mogu pripisati dugogodišnjem iskustvu u ovladavanju stranim jezicima i svim prednostima koje ono donosi.

Za njemački, dakle, vrijedi da što više učenik jezika govori, to više upotrebljava strategije učenja, odnosno vlastite kombinacije raznih strategija učenja te komunikacijsko-metakognitivne strategije. Za engleski vrijedi da porastom višejezičnosti učenika raste i uporaba komunikacijsko-metakognitivnih strategija, no istodobno opada uporaba kognitivnih i društveno-afektivnih strategija, čime se kognitivne strategije ponovno dovode u vezu sa slabijom ovladanošću komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Učenici engleskog koji uče samo taj jezik vjerojatno su, zbog nedostatka iskustva s učenjem više jezika te nižeg samopouzdanja, primorani češće posezati za tzv. školskim strategijama, tj. kognitivnim i društveno-afektivnim. Nalaz da se višejezični učenici njemačkog, pak, osim komunikacijsko-metakognitivnih češće služe širom lepezom strategija učenja, upućuje na zaključak da češća uporaba komunikacijsko-metakognitivnih strategija u slučaju njemačkog jezika učenicima nije dovoljna te da su primorani češće posezati za još nekim drugim strategijama učenja, što se opet može dovesti u vezu s prilagodbom na različite uvjete užeg i šireg konteksta ovladavanja njemačkim kao stranim jezikom. Smatramo da bi istraživanje o učenju različitih stranih jezika s istim sudionicima moglo dodatno rasvijetliti taj problem.

Učenici engleskog, kao što je već rečeno, odlučuju se za uži izbor provjerenih komunikacijsko-metakognitivnih strategija koje su se na njihovoj razini znanja vjerojatno pokazale najučinkovitijima ili najprimjerenijima za uspješno ovladavanje engleskim. Na slično tumačenje ukazuju i rezultati istraživanja Ehrman i Oxford (1990) prema kojima iskusni učenici često ne iskazuju potrebu za razvijanjem dodatnih svjesnih strategija učenja, nego se služe strategijama koje su već isprobali i koje su se pokazale uspješnima, čime njihova uporaba strategija postaje automatizirana (Hong-Nam i Leavell, 2006). Naši su rezultati djelomično i u skladu s rezultatima Rubin (1990) koja je utvrdila da se učenici koji posjeduju kompetenciju u više stranih jezika često služe metakognitivnim strategijama planiranja, nadgledanja i strategijama procjene jezične uporabe koje im omogućuju izvršnu kontrolu, drugim riječima, sposobnost odabira primjerenih strategija jezičnom zadatku te sposobnost nadgledanja njezine učinkovitosti te, prema potrebi, i modifikacije vlastitog strategijskog odabira. Stoga, u skladu s Cohenom (1998), integraciju strategijskog treninga, odnosno eksplicitnog poučavanja strategija učenja ili barem njihovoga osvještavanja, u procesu učenja stranog jezika smatramo iznimno važnim korakom koji će zasigurno pridonijeti boljoj ovladanosti, osobito njemačkim jezikom. Poticanje učenika na višejezičnost pritom može samo povoljno djelovati kako na njihovu motivaciju tako i na odabir primjerenih strategija učenja te ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

6.4.6. TUMAČENJE RAZLIKA U ODNOSU NA BORAVAK NA GOVORNOM PODRUČJU STRANOGA JEZIKA

Istraživanjem smo utvrdili postojanje razlika u uporabi strategija učenja, motivaciji i ocjeni u razrednom vrjednovanju u odnosu na boravak na njemačkom govornom području duži od mjesec dana (vidi tablicu 66.) što djelomično potvrđuje naše pretpostavke. Prije nego započnemo s mogućim objašnjenjima, potrebno je napomenuti da je 31,2 % učenika njemačkog boravilo na tom govornom području prosječno 44 mjeseca, dok je tek 6,9 % učenika engleskog boravilo na engleskom govornom području u prosjeku 4 mjeseca (visoke su vrijednosti s obzirom na dužinu boravka nastale zbog manjeg broja učenika koji su znatan dio života proveli na stranom govornom području (vidi prilog 9.)). Tako su brojni učenici njemačkog iz našeg uzorka u inozemstvu proveli i po nekoliko godina života, neki su tamo i rođeni, neki tek jednom godišnje posjećuju rodbinu, a neki su i gotovo cijelo svoje osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje stekli u Njemačkoj, Austriji ili Švicarskoj. Učenici engleskog, pak, u Englesku su, primjerice, putovali pretežito turistički ili kako bi unaprijedili svoju komunikacijsku jezičnu kompetenciju.

Rezultati ukazuju da boravak na njemačkom govornom području može povoljno utjecati na uporabu strategija učenja na način da učenici koji su boravili na tom govornom području, u odnosu na one koji nisu, značajno češće posežu općenito za strategijama učenja te za komunikacijsko-metakognitivnim strategijama (vidi tablice 66. i 67.) koje, kao što je istraživanje pokazalo, stoje u bliskoj vezi s motivacijom. Stoga su učenici koji su boravili na njemačkom govornom području ujedno i značajno više motivirani za učenje njemačkog, i to u osobinama jezika, obrazovno-poslovnoj motivaciji, integrativnoj, afektivnoj, uporabnoj, komunikacijskoj, interesu za strane jezike, trudu, osobinama učenika, a karakterizira ih i niži strah od jezika (vidi tablicu 68.). Slično tomu, istraživanje J. Kormos i K. Csizér (2007) ukazuje da izravni kontakt s govornicima stranoga jezika povoljno utječe na motivaciju (na primjer, trud i ustrajnost) u učenju kao i na smanjenje straha od jezika (cf. Clément, Dörnyei i Noels, 1994). Zanimljiv podatak predstavlja i nalaz da učenici koji su boravili na njemačkom govornom području postižu značajno bolji uspjeh iz njemačkog jezika u RV no ne i u SV (cf. Kormos i Csizér, 2007) .

Rezultati ukazuju i da boravak na engleskom govornom području povoljno utječe (tek) na stavove prema govornicima toga jezika, što je u skladu s nalazima J. Kormos i K. Csizér (2007). Naime, učenici engleskog koji su boravili na engleskom govornom području značajno pozitivnije procjenjuju govornike engleskog jezika za razliku od učenika koji nisu boravili na

engleskom govornom području. Van Dick *et al.* (2004 u Kormos i Csizér, 2007) u tom smislu ukazuju da međukulturni kontakt ne mijenja stavove izravno, nego posredstvom percipirane važnosti doživljaja kontakta.

Usporedbom rezultata dvaju jezika postaje jasno da u slučaju njemačkog jezika boravak na tom govornom području ima znatno veću ulogu u porastu intenziteta motivacije, uporabi strategija učenja te ocjeni u RV. Boravkom na njemačkom govornom području učenici se, naime, suočavaju s autentičnim jezikom među (pretežito) izvornim govornicima pri čemu su mu neprestano izloženi bilo kroz svakodnevne komunikacijske situacije bilo medije, a što im omogućuje da taj jezik uče i nesvjesno. Boravak na njemačkom govornom području, dakle, omogućuje učenicima nadoknaditi manju izloženost koja im nedostaje u hrvatskom neformalnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom kao i moguće nedostatke formalnog konteksta pospješujući razvoj osobne komunikacijske jezične kompetencije te motivaciju na najbolji mogući način. Kako su učenici engleskog, kao što smo već više puta istaknuli, u našem kontekstu ovladavanja tom jezikom dovoljno izloženi te su za učenje engleskog znatno više motivirani, za nesvjesno učenje toga jezika, takoreći, nije im potreban boravak na engleskom govornom području jer to vrlo dobro čine i u tuzemstvu,¹⁰⁶ a što se zasigurno vidi i u boljoj ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u odnosu na učenike njemačkog.

Moguće objašnjenje za značajno veći uspjeh učenika iz njemačkog na polugodištu, ne i na državnoj maturi, koji su boravili na tom govornom području možda opet leži u nešto subjektivnijem načinu ocjenjivanja nastavnika koji vjerojatno na određeni način nagrađuju višu motivaciju tih učenika unatoč tomu što njihova stvarna komunikacijska jezična kompetencija možda ipak zavrjeđuje i nešto nižu ocjenu. No, isto se tako ponovno nameće pitanje što zapravo mjeri ocjena u RV, točnije kakvu kompetenciju učenika njemačkog jezika, pretežito jezičnu ili komunikacijsku? Skloniji smo vjerovati da, sukladno tradicionalnom metodičkom pristupu koji prevladava u većini učionica njemačkog jezika i sukladno utvrđenim nalazima s obzirom na uporabu strategija učenja, ta ocjena, ipak, u većoj mjeri sadrži lingvističko znanje učenika, tj. poznavanje sklonidbi, sprezanja i sličnih jezičnih pravila te jednostavnijeg leksika što učenike, a posebice one koji nikad nisu boravili na

¹⁰⁶ Slično, Kormos i Csizér (2007) u mađarskom kontekstu metodom intervjua utvrđuju više prilika za neizravni jezični kontakt učenika s engleskim jezikom u odnosu na njemački preko raznih kulturnih proizvoda, na primjer interneta, knjiga, časopisa, filmova, televizije i slično. No, status engleskog kao jezika međunarodne komunikacije ujedno u Mađarskoj stvara i više prilika za izravni jezični kontakt s pretežito neizvornim govornicima toga jezika.

njemačkom govornom području, ni približno ne osposobljava za uspješnu komunikaciju na tom jeziku. Zato je uputno čim prije osuvremeniti nastavu njemačkoga komunikacijskim metodičkim pristupom što će, uz odgovarajući strateški trening, zasigurno povoljno djelovati na motivaciju učenika te njihovu ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Također bi bilo uputno revidirati nastavne planove i programe njemačkog jezika na svim obrazovnim razinama u svrhu djelomičnog rasterećenja sukladno komunikacijskom pristupu nastavi. Potrebna je i izrada kvalitetnih i zanimljivih nastavnih materijala koji, kao što je istraživanje pokazalo, mogu pridonijeti porastu, među ostalim, i afektivne motivacije učenika. Možda bi i nešto veći naglasak na elementima kulture i civilizacije koji bi doprinijeli većoj personalizaciji nastave, primjerice, mogao na učenike imati motivirajući učinak.

Naposljetku, smatramo da kada se realno sagledaju svi čimbenici formalnog i neformalnog procesa ovladavanja njemačkim i engleskim kao stranim jezicima u Hrvatskoj kroz prizmu nejednakog položaja dvaju jezika od samog početka njihova učenja, moramo se zapitati koliko je realno i odgovorno od strane obrazovnog sustava očekivati od učenika njemačkog istu razinu komunikacijske jezične kompetencije kao u engleskom¹⁰⁷ i to unatoč znatno manjem broju nastavnih sati odnosno formalne (ali i neformalne) tjedne izloženosti jeziku? Kako institucionalni kontekst učenja njemačkog jezika ne može sam odgovoriti na te zahtjeve obrazovnog sustava, pored stalne edukacije nastavnika nužna je i bolja umreženost kako u okviru formalnog konteksta učenja (primjerice, kroz povremenu integriranu nastavu njemačkog i nekog drugog predmeta) tako i s neformalnim kontekstom u smislu ponude dodatnih sadržaja za učenike na njemačkom jeziku, primjerice filmskih večeri, kazališnih predstava, književnih događanja, (elektroničke) komunikacije s govornicima njemačkog jezika i sl. koje neće biti povezane s financijskim troškovima. Brojni takvi sadržaji, primjerice u organizaciji Njemačkog ili Austrijskog veleposlanstva, Goethe instituta, Austrijskog kulturnog foruma itd., često su dostupni u većim gradovima Hrvatske, no pitanje je u kojoj ih mjeri učenici zaista pohađaju te koliko su uopće o tome informirani. U manjim bi mjestima naše zemlje svaki nastavnik njemačkog u suradnji sa školom i/ili roditeljima mogao potaknuti brojne slične aktivnosti, na primjer osnivanje manjih kazališnih družina, recitatora, snimanje razrednog filma ili slično, gdje će učenici, koji nemaju prilike iskusiti motivaciju boravka na

¹⁰⁷ Mihaljević Djigunović (2009: 79) kao jednu od preporuka za usklađivanje hrvatskog kurikula s kurikulima razvijenih europskih zemalja s pravom navodi da bi se očekivana postignuća u učenju engleskog jezika trebala razlikovati od očekivanih postignuća učenika drugih stranih jezika.

njemačkom govornom području, ponajprije imati priliku pojačati svoju jezičnu produkciju, a samim time i pospješiti razvoj komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom jeziku.

6.4.7. RAZLIKE U ODNOSU NA ŽELJENU RAZINU KOMUNIKACIJSKE JEZIČNE KOMPETENCIJE

U prvom smo dijelu rasprave već istaknuli da se učenici njemačkog i engleskog jezika statistički značajno razlikuju prema visini tzv. cilja učenja, odnosno željenoj razini komunikacijske jezične kompetencije na način da učenici engleskog prosječno žele ovladati engleskim na najvišoj razini, tj. žele se približiti kompetenciji izvornih govornika, a učenici njemačkog na srednjoj koja će im, primjerice, omogućiti osnovnu komunikaciju sa strancima na putovanjima u inozemstvo (vidi tablicu 59.). Mišljenja smo da utvrđena razlika ukazuje i na određenu (jezičnu) svjesnost učenika njemačkog i engleskog o tome koliko su njihovi ciljevi realni i u kojoj su mjeri zapravo u skladu s postojećim uvjetima formalnog i neformalnog konteksta ovladavanja stranim jezikom, što se zasigurno može pripisati i dobi učenika te dugogodišnjem iskustvu s učenjem stranih jezika. Učenici engleskog vjerojatno su svjesni da im velika izloženost i komunikacijski pristup nastavi uz značajno jezično samopouzdanje te pojačanu uporabu komunikacijsko-metakognitivnih strategija učenja može jamčiti visoku razinu ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom, odnosno da je njihova željena komunikacijska jezična kompetencija realna i ostvariva. Ambiciozno postavljen cilj ujedno zasigurno odražava i stav društva o tome koliko je znanje engleskog danas važno za pojedinca koji u kontekstu učenja stranoga jezika teži k dvojezičnosti u pravom smislu riječi, što se podudara s nalazima Mihaljević Djigunović i Kovačić (1996). Ipak, slično navedenim autoricama, nismo skloni vjerovati da tako visoka ŽR-KJK ujedno implicira i visoku želju za identifikacijom ili sličnošću s izvornim govornicima engleskoga jezika,¹⁰⁸ iako je i to u određenoj mjeri moguće, zapravo i neizbježno (primjerice, pod utjecajem medija) osobito u fazi adolescencije kada dolazi do oblikovanja identiteta i traženja sebe, među ostalim i preko osobnih modela koji nerijetko znaju biti poznate osobe poput

¹⁰⁸ Kritizirajući sociopsihološki pristup, Pavlenko (2002) u tom kontekstu dovodi u pitanje koncept integrativne motivacije navodeći kako isti možda može vrijediti u kontekstu imigracije pri čemu ističe i da milijuni ljudi uče i upotrebljavaju dodatne jezike bez pamišljanja na one koji bi se mogli smatrati zajednicom ciljnoga jezika. Ipak, smatramo da u hrvatskom formalnom obrazovnom kontekstu učenici vrlo dobro znaju tko su govornici jezika koji uče budući da je promicanje pozitivnih stavova prema njima sastavni dio nastavnih planova i programa (sukladno tomu i udžbenika) u kojima elementi kulture i civilizacije zauzimaju značajno mjesto.

stranih pjevača ili glumaca. Unatoč tomu, smatramo da je iznimno visoka ŽR-KJK više rezultat, odnosno gotovo prirodan slijed jednog uspješnog procesa učenja, visoke motivacije i želje učenika da vlastitu sliku o sebi učine još pozitivnijom, tj. da budu zadovoljniji sobom kao i uviđanja da je engleski i u njihovom okruženju iznimno živ jezik koji im uz to omogućuje da u ne tako dalekoj budućnosti povećaju svoju ekonomsku vrijednost, odnosno simbolični kapital na vrlo surovom i natjecateljski raspoloženom globalnom tržištu rada. Prosječno niže postavljeni cilj učenja učenika njemačkog jezika isto tako vjerojatno na toj razini učenja odražava određenu svjesnost učenika da se ovladavanje komunikacijskom jezičnom kompetencijom bliskoj onoj izvornih govornika u postojećim uvjetima formalnog konteksta učenja te uz nedovoljnu izloženost čini ipak dosta nerealnim, što nedvojbeno pridonosi smanjenju njihove motivacije odnosno spuštanju letvice na cilj koji je dostižan, a to je osnovna komunikacija.¹⁰⁹ K tome, osnovna komunikacija vjerojatno nije dovoljno istaknut cilj koji bi mogao djelotvorno utjecati na motivirano ponašanje tih učenika (*cf.* Tremblay i Gardner, 1995). Naime, kako bi ciljevi mogli biti učinkoviti motivatori djelovanja, moraju se temeljiti na slobodnom odabiru pojedinca, moraju biti određeni i eksplicitni i moraju se činiti dostižnima (Locke, 1996 u Dörnyei, 1998; u Macaro, 2006). Čini se da u slučaju brojnih učenika njemačkog jezika ti preduvjeti vjerojatno nisu posve ispunjeni.

Povučemo li određenu usporedbu s teorijom motivacijskog sustava jezične slike o sebi Z. Dörnyeija (2005; 2009a), moguće je pretpostaviti da nalaz glede ŽR-KJK u kombinaciji s utvrđenim razlikama u uporabi strategija učenja, motivaciji i komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji vjerojatno upućuje na relativno različite idealne slike o sebi učenika njemačkog i engleskog jezika. Smatramo da pritom jednu od ključnih uloga zasigurno ima kontekst učenja. Sukladno rezultatima pretpostavljamo da učenici engleskog imaju jasniju i vjerojatno vrlo živu viziju sebe kao vrsnih govornika toga jezika, a kontekst učenja (formalni i širi društveni) pritom je važan čimbenik koji tim učenicima omogućuje smanjiti razliku između stvarne i idealne slike o sebi čiji je integralni dio komunikacijska jezična kompetencija bliska onoj izvornih govornika. Sklonost češćoj uporabi komunikacijsko-metakognitivnih strategija učenja koje, među ostalim, upućuju na povećani jezični unos i kulturni interes za engleski jezik k tome se može dovesti u vezu sa željom učenika engleskog da se što više približe svom idealnom jezičnom ja koje djeluje kao snažan pokretač motivacije (*cf.* Csizér i Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2005, 2009a). Možda rezultati na određeni način upućuju i na veću ravnotežu

¹⁰⁹ Na demotivirajući utjecaj te vrste kod japanskih učenika koji uče engleski kao strani jezik ukazuje i LoCastro (2001).

idealnih i očekivanih slika o sebi¹¹⁰ kod učenika engleskoga budući da je i stav roditelja o učenju engleskoga duboko ukorijenjen u samu vrijednost učenja jezika, tj. ne dolazi do sudara vizija jer i roditelji i učenici i nastavnici, odnosno društvo, uz poticajni kontekst dijele zajedničku viziju o važnosti no i mogućnosti ovladavanja engleskim na visokoj razini.¹¹¹ Dakle, čak i ako se težnja tih učenika za istinskom dvojezičnošću shvati kao jedna vrsta „integrativne“ sklonosti, u duhu engleskog kao svjetskog jezika ona ipak ne nameće promjenu ili rekonstrukciju identiteta, već, prema našem mišljenju, prije ukazuje na želju učenika da putem komunikacije ojača svoju povezanost sa svjetskom zajednicom izvornih i neizvornih govornika engleskoga jezika njegujući pritom u nešto većoj mjeri (u svakome oduvijek postojeći) identitet građanina svijeta. U slučaju da i ne ostvare visoku razinu KJK, činjenica da se engleski ionako pretežito govori upravo s neizvornim govornicima, kojih je u svijetu znatno više, zasigurno s učenika engleskoga skida određeno psihološko breme pretjerane jezične točnosti koja se obično javlja pri komunikaciji s izvornim govornicima olakšavajući im tako implicitno jezičnu uporabu u izvannastavnom kontekstu.

Sukladno nalazima istraživanja pretpostavljamo i da većina učenika njemačkog u postojećem kontekstu ovladavanja njemačkim kao stranim jezikom¹¹² s jedne strane ne može imati toliko razvijenu, jasnu i živu viziju o zavidnom znanju njemačkog jezika kao integralnom dijelu idealne slike o sebi koja prema tome najvjerojatnije i ne može izvršiti veći utjecaj na pokretačku snagu motivacije tih učenika. S druge strane, ako njemački, pak, i zauzima značajno mjesto u njihovim vizijama kao korisnika toga jezika, što bi zasigurno mogao biti slučaj barem kod brojnih učenika povratnika s njemačkog govornog područja, razmjerno nepovoljan kontekst opet je najvjerojatnije onaj ograničavajući čimbenik koji u toj

¹¹⁰ Stav roditelja, naime, u niskoj je pozitivnoj korelaciji sa ŽR-KJK (vidi prilog 23.).

¹¹¹ Markus i Nurius (1986 u Dörnyei, 2009a) naglašavaju važnost vizualizacije mogućih slika o sebi u budućnosti koje se temelje na nadama, željama i mašti, a imaju ulogu vodiča koji mogu objasniti kako se netko pokreće od sadašnjosti prema budućnosti. Prema navedenim autorima moguće slike o sebi za pojedinca su stvarnost, odnosno stanja koja ljudi zaista mogu vidjeti, čuti i mirisati. Dörnyei (2005) smatra da su moguće slike o sebi bliske pojmu 'vizija' te navodi istraživanje Tima Murpheyja (1988) o motivaciji vrhunskih sportaša koji svjedoče da ih naprijed ne tjera ni jaka volja ni odlučnost, nego upravo jasna i stalno prisutna vizija (ili cilj ili rezultat) onoga što se želi postići koja generira veliku strast, uzbuđenje te ogromnu energiju. Što je moguća slika o sebi pritom življa i preciznija, to će imati veći učinak na motivaciju.

¹¹² Pritom mislimo i na status njemačkoga jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu i društvu, metodički pristup poučavanju, zastupljenost jezika u medijima te podređeni status u općeuporabnom smislu na globalnoj razini u odnosu na engleski. Ushioda (2006: 157) u tom smislu ukazuje na značajnu političku dimenziju motivacije za učenje jezika: „*Motivation is never simply in the hands of the motivated individual learner, but is constructed and constrained through social relations with others.*“ Na uvjetovanost motivacije za učenje stranih jezika širim društvenim i političkim kontekstom u Hrvatskoj ukazuje, primjerice, Vilke (2007).

mjeri ne može pridonijeti smanjenju razlike između njihove stvarne i idealne slike o sebi,¹¹³ kao na primjer u engleskom jeziku. Stoga će komunikacijska jezična kompetencija bliska onoj izvornih govornika u njemačkom jeziku za mnoge učenike najčešće ostati samo vrlo teško ostvarivi, daleki ideal gotovo pa „*impossible self*“, odnosno nemoguće ja. Svakako bi bilo iznimno vrijedno detaljno istražiti koje stvarno mjesto zauzima znanje različitih stranih jezika u idealnim slikama o sebi kod hrvatskih učenika te koliko su zaista žive njihove vizije.

Rezultati istraživanja, dakle, ukazuju na značajnu povezanost ŽR-KJK, strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije. Ukratko, što je ŽR-KJK učenika viša, više će biti motivirani za učenje stranih jezika, ulagat će više truda, imat će pozitivnije stavove prema govornicima stranoga jezika, niži strah i veće jezično samopouzdanje te će više koristiti komunikacijsko-metakognitivne strategije (u njemačkom i strategije učenja općenito) što će se povoljno odraziti i na njihovu ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom kako u okviru RV tako i SV.¹¹⁴

Čini se, dakle, da su učenici obaju stranih jezika itekako svjesni koju razinu komunikacijske jezične kompetencije žele (i mogu) postići, a sukladno toj želji ili motivaciji za učenje u većoj ili manjoj mjeri ulažu potreban trud, među ostalim i pomoću odgovarajućih strategija učenja što se, pak, odražava na ishod učenja, tj. na njihovu postojeću komunikacijsku jezičnu kompetenciju. Rezultati, dakle, ukazuju da motivacija i s njom povezana uporaba strategija učenja u dvama stranim jezicima varira kao funkcija razine komunikacijske jezične kompetencije koja se želi (i može) dosegnuti (cf. Dörnyei, 1990) upućujući pritom na svojevrsno upravljanje procesom ovladavanja stranim jezikom u funkciji ostvarenja cilja, a što se zasigurno može pripisati i samoj dobi, odnosno kognitivnoj zrelosti i iskustvu učenika u učenju stranih jezika. Pozitivna povezanost ŽR-KJK s učestalošću bavljenja četirima jezičnim djelatnostima u oboma stranim jezicima (vidi prilog 22.) samo dodatno potvrđuje svjesnost učenika o tome da postizanje najviše komunikacijske sposobnosti u stranom jeziku zahtijeva više od redovne nastave.

Ipak, u slučaju njemačkog više nam se čini da je niža ŽR-KJK učenika možda u većoj mjeri odraz jedne razmjerno maglovite vizije koja je rezultat većeg broja nepovoljnih

¹¹³ Važnu ulogu u tome, naime, između ostalog, imaju i stavovi prema govornicima stranoga jezika te već spomenuti kulturni interes (cf. Csizér i Dörnyei, 2005) čijem razvoju zasigurno pogoduje veća izloženost jeziku koja je u njemačkom znatno slabija.

¹¹⁴ Za preciznije odnose rezultata među pojedinim parovima skupina učenika ovisno o ŽR-KJK vidi potpoglavlje 6.3.7.2.1.

iskustava u učenju, nego zaista njihova istinska želja za komunikacijskom jezičnom kompetencijom u tome jeziku u čemu veliku ulogu zasigurno ima i sama nastava. I dok nastava engleskog vjerojatno zbog dugogodišnjeg naprednijeg metodičkog pristupa (*cf.* Vilke, 2007) bolje ispunjava očekivanja učenika gotovo neovisno o stupnju njihove motivacije ili željenog cilja učenja, što se vidi i na procjeni važnosti nastave učenika engleskog kao čimbenika koji u najvećoj mjeri doprinosi ovladavanju stranim jezikom, u njemačkom je situacija posve drugačija (vidi tablice 71. i 72.). Stoga je i pred nastavnicima njemačkog u tom smislu znatno veći izazov jer su suočeni sa znatno većim jazom između manje i više uspješnih učenika koji se, osim u razini komunikacijske jezične kompetencije, očituje i u velikim razlikama u odnosu na intenzitet njihove motivacije te cjelokupni pristup učenju uključujući uporabu strategija. Dakle, nastavnici njemačkog, u odnosu na nastavnike engleskog, i zbog većeg broja učenika koji su živjeli na njemačkom govornom području, imaju znatno teži zadatak koji se u prvom redu tiče pronalaska prave ravnoteže kako bi nastava mogla odgovoriti na potrebe kako naprednijih tako i manje naprednih učenika. Poznato je da je u praksi to vrlo teško izvedivo na što dijelom ukazuju i rezultati ovog istraživanja. Možda bi zato, posebice u slučaju njemačkog jezika, bilo korisno s učenicima poraditi na postavljanju kratkoročnih specifičnih ciljeva u učenju koji bi im uz odgovarajuće strategije učenja omogućili postizanje uspjeha kroz, primjerice, situacije stvarne jezične uporabe, a što bi zasigurno povoljno djelovalo kako na njihovu dugoročniju motivaciju tako i na ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

Ukratko, rezultati su istraživanja ukazali na vrijednost uvrštavanja 'cilja učenja' u istraživanja komunikacijske jezične kompetencije jer kao vizija učenika o tome što zapravo žele omogućuje svojevrsni pogled u budućnost i bolje razumijevanje motivacije učenika za učenje stranih jezika kakva ona jest u sadašnjosti te pruža određeni vremenski okvir za sagledavanje fenomena komunikacijske jezične kompetencije iz šire perspektive.

6.5. PREDNOSTI I NEDOSTATCI ISTRAŽIVANJA

Jedna od prednosti provedenog istraživanja zasigurno je komparativnost, odnosno usporedba uporabe strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije dvaju zasebnih uzoraka učenika, njemačkog i engleskog kao stranih jezika. Kako je komparativnih istraživanja koja se bave tom problematikom kod nas vrlo malo, pogotovo onih koja uključuju ishode učenja učenika četvrtog razreda srednje škole vrjednovane standardiziranim testom kakav je, ne tako davno uvedeni, ispit državne mature, naše istraživanje i u tom pogledu predstavlja potencijalno vrijedan doprinos unatoč tomu što nam nije omogućen uvid u uspjeh na sastavnicama ispita, tj. slušanja s razumijevanjem, čitanja s razumijevanjem i pisanja nego samo u uspjeh na ispitu. Podatak o postotku riješenosti pojedinoga dijela ispita pružio bio jasniji uvid u razlike među učenicima njemačkog i engleskog jezika u odnosu na jezične djelatnosti te zasigurno omogućio i zanimljive spoznaje o njihovu odnosu s glavnim varijablama istraživanja.

Moguća prednost, koja ujedno može biti i nedostatak ovog istraživanja, očituje se i u primijenjenoj metodologiji. S jedne strane, upitnici koje smo koristili za mjerenje strategija učenja i motivacije omogućuju brzo prikupljanje podataka na većem uzorku sudionika te su zbog svoje strukturiranosti iznimno pogodni za statističku obradu podataka, primjerice za faktorsku analizu. S druge strane, iako faktorska analiza nerijetko olakšava smislenu interpretaciju rezultata uz pomoć dobivenih faktorskih dimenzija, redukcijom ulaznih komponenti određeni broj čestica koje bi nekim sudionicima možda bile poželjne ipak odlazi u nepovrat, što dovodi do gubitka dijela informacija i nemogućnosti njihova tumačenja. Nadalje, White, Schramm i Chamot (2007) ukazuju na dodatna ograničenja pri uporabi upitnika koja se, primjerice, odnose na moguće nerazumijevanje ili otežano tumačenje pojedinih čestica strategija učenja ili, pak, mogućnost da učenici tvrde kako čine nešto što zapravo ne čine te da se ne sjećaju, primjerice strategija koje su rabili ranije. Kod introspektivnih se metoda tako uvijek postavlja pitanje koliko sudionici istraživanja zaista poznaju sebe. Isto je tako moguće da ograničenost upitnika u pogledu broja strategija učenja ili tipova motivacije ne mora nužno odražavati stvarnu sliku učenika. Kvantitativni pristup tako nužno nameće i pitanje koliko takva slika učenika temeljena na aritmetičkim sredinama uopće odgovara stvarnosti te u kojoj mjeri može odgovoriti na pitanje zašto dolazi do utvrđenih rezultata ili odnosa. Zbog toga je poželjno da se uz upitnik kombinira i neka druga po mogućnosti kvalitativna metoda poput glasnog navođenja misli (*cf.* Mihaljević Djigunović i Matijašević, 2000) ili intervju, a što bi zasigurno omogućilo bolji uvid u sam proces

ovladavanja stranim jezikom. Dakle, triangulacija¹¹⁵ ili kombinacija metoda (cf. Dörnyei, 2007) sintezom bi podataka iz više izvora osigurala veću valjanost rezultata.

Što se motivacije tiče, poznato je da je ona vrlo promjenjiva te da fluktuira više puta čak i unutar jednog školskog sata, a kamoli tijekom dugogodišnjeg procesa ovladavanja stranim jezikom. Za uvid u vremensku dimenziju motivacije stoga se preporuča longitudinalni pristup koji u praksi, pak, nije uvijek lako provediv osobito ako je uzorak sudionika vezan za redoviti obrazovni sustav neke zemlje, a što je slučaj i u ovom istraživanju.

Jedan od potencijalnih nedostataka zasigurno predstavlja i možda nedovoljno reprezentativan uzorak sudionika istraživanja, posebice u njemačkom jeziku, kao i znatna neravnoteža uzorka s obzirom na broj i vrste škola uključenih u istraživanje, spol sudionika te dužinu boravka na govornom području stranoga jezika. Pritom je potrebno napomenuti da je nesrazmjer uzorka uvelike odraz i činjeničnog stanja na terenu koji govori o znatno manjem interesu učenika njemačkog za polaganje toga jezika u okviru ispita državne mature, pogotovo više razine, kao i o većem broju upisanih učenika u škole u kojima je istraživanje provedeno. Stoga bi buduće istraživanje moralo uključivati podjednak broj učenika njemačkog i engleskog, podjednak broj onih koji polažu višu i osnovnu razinu stranoga jezika te pravilniji omjer učenika obaju spolova. Međutim, kada su sudionici istraživanja ljudi, nemoguće je kontrolirati sve potencijalne izvore varijacija jer je svatko iznimno složen i poseban na sebi svojstven način. Ipak, uzorak sudionika također bi trebao uključivati učenike i iz ostalih dijelova Hrvatske što bi pružilo veću mogućnost generalizacije pri tumačenju rezultata te identifikaciju mogućih regionalnih različitosti u procesu ovladavanja stranim jezicima.

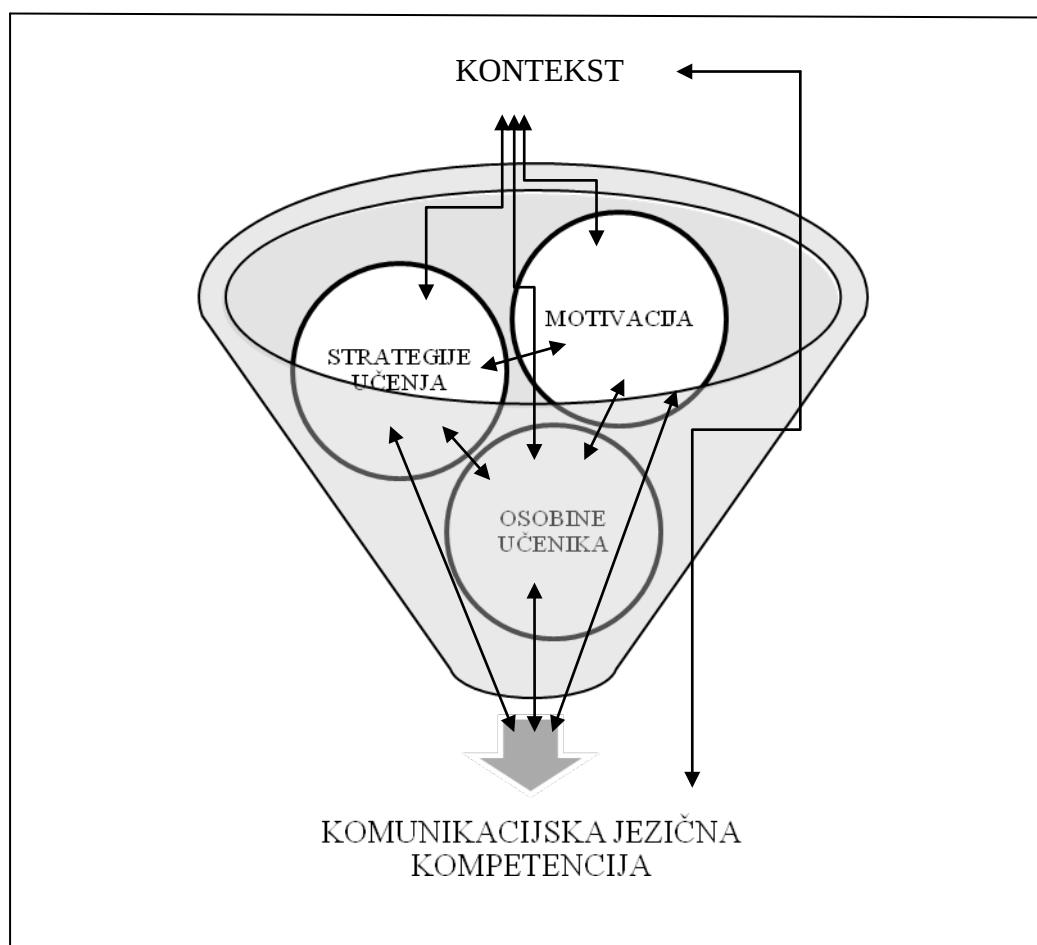
Unatoč navedenim ograničenjima nadamo se da je ovo istraživanje barem djelomice pridonijelo rasvjetljavanju vrlo složenog odnosa strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u specifičnom hrvatskom kontekstu ovladavanja stranim jezikom.

¹¹⁵ Medved Krajnović (2010) navodi četiri osnovne vrste triangulacije: (1) teorijska triangulacija, (2) metodološka triangulacija, (3) triangulacija istraživača i (4) triangulacija podataka. Uporabom različitih tipova triangulacije uvelike se mogu smanjiti mogući nedostaci kvalitativnih istraživanja i povećati njihova valjanost, pouzdanost i objektivnost (Medved Krajnović, 2010: 134).

6.6. TEORIJSKE IMPLIKACIJE

Jedan od ciljeva ovog istraživanja bio je i preispitati odnose i uloge određenih kognitivnih i afektivnih čimbenika u postojećim modelima ovladavanja inim jezikom. Rezultati su istraživanja, očekivano, potvrdili njihovu izrazitu povezanost i međusobni utjecaj u procesu ovladavanja inim jezikom (npr. Schumann, 1976; Stern, 1983; Gardner i MacIntyre, 1993; Ellis, 1995; Mihaljević Djigunović, 1998; Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ushioda, 2009), no istodobno su ukazali na veliku, usudujemo se reći i presudnu, ulogu konteksta učenja koji na kraju srednjoškolskog obrazovanja rezultira dvama, gotovo oprječnim, profilima učenika njemačkoga i engleskoga u odnosu na njihovu motivaciju za učenje, uporabu strategija učenja i ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom u stranom jeziku. Taj kontekst čini makrokontekst (širi društveni kontekst), formalni ili razredni kontekst te mikrokontekst (neposredno okruženje učenika) ovladavanja stranim jezikom pri čemu su sve tri komponente u stalnoj međusobnoj interakciji. Dva vrlo različita profila učenika pokazuju, dakle, da hrvatski kontekst ovladavanja stranim jezikom ne utječe u istoj mjeri ili jednako povoljno na ovladavanje različitim stranim jezicima, tj. u našem slučaju na ovladavanje njemačkim i engleskim. Naime, u slučaju engleskog može se reći da kontekst pridonosi tomu da se engleski u velikoj mjeri u pravom smislu riječi usvaja (uvelike i nesvjesno), tj. gotovo da poprima obilježja drugog jezika, dok njemački, s druge strane, ostaje strani jezik koji se (svjesno) uči što je zasigurno jedan od glavnih uzroka utvrđenih razlika s obzirom na motivaciju učenika njemačkog i engleskog, njihovu uporabu strategija učenja te ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

Iako su do sličnih spoznaja o međusobnoj povezanosti kontekstualnih i individualnih čimbenika došli mnogi istraživači i teoretičari, brojni modeli ovladavanja inim jezikom odnos pojedinih varijabli prikazuju kao proces, što on nedvojbeno jest, no nerijetko prisutna linearnost, smatramo, ne može u potpunosti istaknuti vrlo prožimajući karakter svih komponenti koje istodobno djeluju u korisniku jezika. Kako namjera ovog istraživanja nije bila izrada sveobuhvatnog modela učenja, nego preispitivanje odnosa i uloge sasvim određenih čimbenika te njihova odnosa s komunikacijskom jezičnom kompetencijom u sasvim određenom kontekstu ovladavanja stranim jezikom, rezultate smo istraživanja pokušali prikazati na, prema našem mišljenju, primjereniji način (vidi sliku 29.).



Slika 29. Interaktivni odnos konteksta,¹¹⁶ motivacije, strategija učenja i osobina učenika¹¹⁷ u procesu ovladavanja komunikacijskom jezičnom kompetencijom u stranom jeziku

Slično, primjerice, društveno-konstruktivističkom modelu učenja/poučavanja (cf. Williams i Burden, 1997), i naš tzv. interaktivni model naglašava dinamičnu narav međuodnosa navedenih čimbenika ukazujući na važnu ulogu konteksta te implicitno svih onih

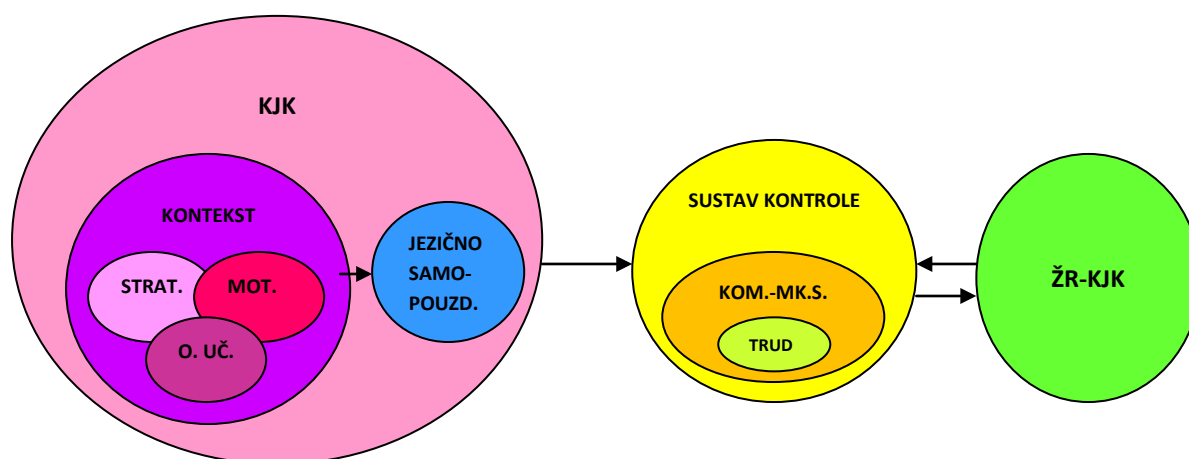
¹¹⁶ Pritom se misli kako na širi društveno-kulturni kontekst koji određuje dostupnost jezika (izloženost, n.a.) te reakciju društva i pojedinca na vrijednost učenja jezika (cf. Gardner i MacIntyre, 1992), tako i na neposredni formalni kontekst učenja koji je iznimno povezan sa širim društvenim kontekstom, odnosno u velikoj mjeri zrcali njegov utjecaj. K tome, različiti pristupi poučavanju ujedno također neizravno upućuju na veću ili manju izloženost stranom jeziku. Za potrebe grafičkog prikaza izdvojili smo kontekst iz konstrukta motivacije, no jasno je da zapravo sve uključene varijable čine jednu kompleksnu cjelinu u procesu ovladavanja stranim jezikom.

¹¹⁷ Pod osobinama učenika prije svega mislimo na one varijable uključene u ovo istraživanje, primjerice znanje dodatnog stranog jezika, izvannastavno ovladavanje stranim jezikom, izravni jezični kontakt (boravak) i sl. Osobine učenika, nadalje, mogu obuhvaćati jezično samopouzdanje i strah od jezika, varijable koje je moguće razmotriti i u okviru konstrukta motivacije.

koji sudjeluju u procesu učenja/poučavanja - učenika, nastavnika, roditelja i drugih koji međusobnom interakcijom oblikuju uži i širi kontekst učenja. Slika 29. sugerira da je komunikacijska jezična kompetencija rezultat kompleksnog odnosa konteksta, motivacije, uporabe strategija učenja i osobina učenika, no istodobno vrši svoj utjecaj na te varijable. Isti interaktivni odnos vrijedi i za sve ostale čimbenike.

Nadalje, sagledaju li se svi utvrđeni nalazi iz šire perspektive, postaje jasno da je ključni pojam koji se provlači kroz sve glavne varijable istraživanja komunikacija,¹¹⁸ što nije slučajno kada je jezik predmet istraživanja. Komunikacija je, naime, temeljna potreba čovjeka kao društvenog bića, vrijednost koja nas obogaćuje i sredstvo koje vodi do samoostvarenja. Komunikacija je i u stranom jeziku, stoga, dio našeg identiteta, a kao takva i iznimno slojevit koncept koji, pojednostavljeno rečeno, s jedne strane predstavlja cilj koji želimo ostvariti, dakle motivaciju, no ujedno je i jedno od ključnih sredstava odnosno strategija učenja pomoću koje ćemo doći do cilja. Kontekst pritom omogućava komunikaciju te osnažuje ili oslabljuje njezinu važnost i snagu u procesu ovladavanja stranim jezikom. Drugim riječima, višedimenzionalno shvaćena komunikacija nedvojbeno je jedan od ključnih čimbenika koji upravlja procesom učenja i određuje ovladanost stranim jezikom. Na temelju nalaza istraživanja, stoga, predlažemo tzv. radni *model komunikacijske samoregulacije* kojim ćemo pokušati pojasniti ulogu osobito komunikacijski usmjerenih strategija učenja i motivacije u procesu ovladavanja stranim jezikom koji je, dakako, potrebno detaljnije ispitati u okviru budućih istraživanja (vidi sliku 30.).

¹¹⁸ Primjerice, komunikacijska jezična kompetencija, komunikacijsko-metakognitivne strategije učenja, (uporabno)-komunikacijska motivacija te, neizravno, komunikacijski pristup poučavanju.



Slika 30. Radni model komunikacijske samoregulacije ili uloge strategija učenja i motivacije u procesu ovladavanja stranim jezikom (*KJK* = komunikacijska jezična kompetencija; *STRAT.* = strategije učenja; *MOT.* = motivacija; *O.UČ.* = osobine učenika; *KOM-MK. S.* = komunikacijsko-metakognitivne strategije; *ŽR-KJK* = željena razina komunikacijske jezične kompetencije)

Nastavljajući se na Dörnyeijevu (2005; 2009a) definiciju motivacije, smatramo da se proces ovladavanja stranim jezikom može definirati i kao nastojanje da se smanji razlika između postojeće i željene (razine) komunikacijske jezične kompetencije. Mišljenja smo da integrativniji odnos motivacije, strategija učenja, osobina učenika i konteksta učenja, formalnog i izvannastavnog (kao, na primjer u engleskom jeziku) stvara veću potrebu i želju za komunikacijom¹¹⁹ te omogućava veći jezični kontakt (ili Dörnyeijevim terminom pozitivnije 'jezično iskustvo') što će dovesti do veće KJK, veće motivacije i veće samodjelotvornosti, odnosno jezičnog samopouzdanja. Takva pozitivna (kognitivno-afektivna) percepcija sebe kao kompetentnog korisnika/učenika stranog jezika bit će temelj za stvaranje još istaknutije i pozitivnije (kognitivne) projekcije sebe kao govornika stranoga jezika (ŽR-KJK). Drugim riječima, pretpostavljamo da će visoka željena razina komunikacijske jezične kompetencije (ŽR-KJK) djelovati kao motivacijski pokretač koji će poput magneta privlačiti postojeću sliku vlastite KJK te će pritom jezičnim samopouzdanjem aktivirati sustav kontrole aktivnosti ili motiviranog ponašanja, a time i procesa ovladavanja kako bi se zadovoljile povećane komunikacijske potrebe i želje (visoko motiviranih i

¹¹⁹ Slično MacIntyre, Clément, Dörnyei i K. Noels (1998), pod komunikacijom se pritom ne misli samo na govornu produkciju već na razne oblike komunikacijski usmjerenog ponašanja, na primjer gledanje televizije, čitanje knjiga, časopisa i sl., dakle jezična uporaba u širem smislu (usp. primjerice, komunikacijsko-metakognitivne strategije učenja u tablicama 9. i 11.).

samouvjerenih učenika), i to u obliku češće primjene komunikacijsko-metakognitivnih strategija (ili nekog drugog oblika samoreguliranog učenja ili ulaganja truda, vidi prilog 22.) kako bi se postojeća razlika što više smanjila.

Smatramo da jezično samopouzdanje (kao rezultat kompleksnih interakcija motivacije, kognicije, emocija, konteksta, KJK, cilja učenja i drugih čimbenika) kao važan dio postojeće slike o sebi pruža svojevrsnu društvenu otvorenost,¹²⁰ što dovodi do stvaranja namjere (ili spremnosti) koja je, sukladno MacIntyreu, Clémentu, Dörnyyeiju i K. Noels (1998) preduvjet za upuštanje u razne (komunikacijske) aktivnosti budući da je čin volje (MacIntyre, 2007), drugim riječima pospješit će jezičnu uporabu čime će strani jezik (dugoročno) u značajnijoj mjeri postati dio osobnoga identiteta.

Nadalje, uloga komunikacijsko-metakognitivnih strategija vjerojatno se može protumačiti na dva načina. S jedne su strane, dakle, strategije učenja koje pridonose boljoj ovladanosti KJK koje u većoj mjeri uključuju svjesnu namjeru za *učenjem*, tj. ako svjesnost¹²¹ shvatimo u vidu raspona, vjerojatno se nalaze u većoj mjeri na lijevoj strani raspona. S druge su strane, komunikacijsko-metakognitivne strategije, pretpostavljamo, samomotivacijske strategije, osobito na visokom stupnju učenja, koje ukazuju na interakciju metakognicije, motivacije i konteksta u funkciji *komunikacije*, čime više neizravno pospješuju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Tako će u slučaju nešto niže motivacije i slabije ovladanosti KJK zbog razmjerno velike prisutnosti svjesnosti (primjerice, ako se učenik nalazi u etapi svjesnog izražaja), razmjerno manje potrebe za komunikacijom na stranom jeziku i spremnosti na istu u primjeni tih strategija vjerojatno više biti naglašena funkcija (namjernog) učenja kroz te komunikacijski usmjerene aktivnosti, dok će u slučaju više motivacije i bolje ovladanosti KJK te veće potrebe i želje za komunikacijom kao i spremnosti

¹²⁰ Kako je „svaki društveni kontakt ujedno i jezični kontakt“ (Butzkamm, 2002: 34), pod društvenom otvorenošću smatramo otvorenost prema raznim komunikacijskim aktivnostima. Nadalje, u zanimljivom istraživanju u kojem komunikacijsku jezičnu kompetenciju dovode u vezu s određenim osobinama ličnosti Verhoeven i Vermeer (2002) utvrđuju značajnu povezanost otvorenosti (prema iskustvima, doživljajima, odnosno društvenoj interakciji) s trima komponentama KJK (organizacijskom, pragmatičkom i stratejskom) u ovladavanju nizozemskim kao drugim jezikom te zaključuju da bi upravo otvorenost mogla pospješiti integrativnu motivaciju, odnosno integrativne procese koji su iznimno važni za jezični razvoj. Drugim riječima, bilo da je riječ o ovladavanju drugim ili stranim jezikom, odnosno odnosila se ona na društvenu interakciju s govornicima ciljnoga jezika ili, pak, više na društvenu 'interakciju' s raznim kulturnim proizvodima na tome jeziku, bila ona osobina ličnosti ili, pak, nejezični ishod procesa učenja stranoga jezika, otvorenost se svakako nameće kao vrlo važan koncept koji ne mora nužno biti vezan uz jedan teorijski pristup. Otvorenost se, naime, ujedno može shvatiti i kao otvorenost sustava čime se omogućuje pritjecanje različitih izvora energije izvana, tj. raznih kontekstualnih čimbenika (cf. Larsen-Freeman i Cameron, 2008) što je u skladu s prethodno navedenim.

¹²¹ Više o svjesnosti i ulozi svjesnosti u učenju jezika vidi npr. u Bagarić (2001, 2003a, 2005) i Schmidt (1990, 1994).

na komunikaciju, primjerice u etapi automatizma i mišljenja, uloga tih strategija vjerojatno u većoj mjeri biti usmjerena na održavanje visoke motiviranosti kroz jezičnu uporabu pri čemu će se učenje odvijati pretežito nesvjesno, tj. uporaba će tih strategija na rasponu svjesnosti biti smještena više prema desno. Iako je navedena podjela vrlo teško dokaziva (cf. Tarone, 1980; Cohen, 1998), vjerojatno zato što se u jezičnoj uporabi na stranom jeziku u dinamičnoj interakciji isprepliće svjesno s manje svjesnim ili nesvjesnim (cf. Bagarić, 2001, 2003a, 2005) te što je možda više umjetna nego stvarna, na taj su nas zaključak dijelom navele i utvrđene razlike u visinama povezanosti tih strategija s motivacijom te ocjenama u razrednom i standardiziranom vrjednovanju u dvama stranim jezicima (vidi tablice 44. i 45.)¹²² uz uvažavanje ostalih nalaza istraživanja, poput utvrđenog nesvjesnog učenja u izvannastavnom kontekstu kod učenika engleskog jezika ili, pak, očitog svjesnog učenja kod učenika njemačkog.

Smatramo i da određeni čimbenici mogu pospješiti aktivaciju sustava kontrole, na primjer kvaliteta i kvantiteta jezičnoga kontakta ili komunikacije (primjerice komunikacijski pristup poučavanju, boravak na govornom području stranoga jezika, mediji i sl.), jačina motivacije (osobito njezine vrijednosne komponente¹²³), viša razina postojeće KJK, nastavnik,¹²⁴ strategijska kompetencija i istaknutost cilja, odnosno željene razine KJK. Pozitivan utjecaj konteksta, primjerice pružanjem raznih prilika za provedbu samoregulacijskih aktivnosti ili poticanjem na njihovu provedbu u etapi će kontrole dodatno olakšati proces ovladavanja te pojačati istaknutost ŽR-KJK, dok će nepovoljan utjecaj konteksta, pak, zamagljivati istaknutost cilja te će sukladno tomu iziskivati veći trud ili zalaganje učenika da si sam stvori odgovarajuće uvjete odnosno preoblikuje kontekst.

¹²² Utvrđene su, primjerice, nešto više korelacije komunikacijsko-metakognitivnih strategija i motivacije u engleskom jeziku te niže korelacije tih strategija s dvama mjerama uspjeha (SV i RV) u odnosu na njemački jezik. Indikativnom se čini i utvrđena visoka korelacija komunikacijsko-metakognitivnih strategija s razrednim vrjednovanjem u njemačkom jeziku kao i veća diferenciranost uporabe komunikacijsko-metakognitivnih strategija u odnosu na ostale tipove strategija u engleskom jeziku (vidi tablicu 17.). Međutim, potrebno je dodatno ispitati utvrđene nalaze.

¹²³ Što se tiče pojedinih potkomponenata motivacija, na temelju rezultata (korelacijske analize) može se zaključiti da bi u oba strana jezika afektivni tip motivacije mogao izvršiti najveći utjecaj, u njemačkom, pak, i obrazovno-poslovni, u engleskom komunikacijski.

¹²⁴ Dörnyei i Ushioda (2011: 124) ističu da je važna uloga nastavnika osvijestiti relevantne samoregulacijske strategije kod učenika te ih u prikladno vrijeme podsjećati na njihovu korisnost. Nastavnik je, kao što su rezultati našeg istraživanja pokazali, u engleskom jeziku u umjerenoj pozitivnoj korelaciji s komunikacijsko-metakognitivnim strategijama, u njemačkom, međutim, nije utvrđena značajna korelacija.

Nadalje, model podrazumijeva da se sve varijable međusobno prožimaju u dinamičnom procesu ovladavanja stranim jezikom, dok linearnost tek omogućuje jasniji prikaz mogućih međuodnosa.

Pretpostavljamo da se u slučaju preklapanja postojeće i željene razine KJK, tj. kada razlika između dviju slika KJK bude toliko mala da možemo govoriti o postizanju zacrtanog cilja, može ponovno aktivirati sustav kontrole (pomoću motivacije, odnosno jezičnoga samopouzdanja, otvorenosti i namjere) kako bi se zadržala stečena ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom u stranom jeziku i odgovarajuća visoka motiviranost koju ona implicira te spriječilo moguće jezično nazadovanje, na što ukazuju dvosmjerne strelice (vidi sliku 30.). No, isto je tako moguće da će učenik po (prividnom) ostvarenju cilja (budući da ovladavanje jezikom zapravo nikada ne završava) razviti novu specifičniju projekciju sebe ili idealnu sliku o sebi, primjerice kao korisnika određenog narječja, jezika struke ili sl. u želji za produbljivanjem pojedinog vida jezika što će potom djelovati kao novi motivacijski pokretač. U svakom slučaju, model sugerira da se ovladavanje jezikom odvija kroz komunikaciju¹²⁵ ili jezičnu uporabu (cf. Butzkamm, 2002) što dovodi do veće automatiziranosti znanja, a komunikacija je ujedno i način održavanja visoke ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom kao i motivacije. Uloga učenika pritom je izrazito aktivna jer podrazumijeva stalno njegovanje vizije uz istodobno otvaranje prema pozitivnim utjecajima konteksta i njihovo iskorištavanje te poništavanje ili oslabljivanje onih negativnih. Snagu jezične uporabe na lijep način iskazuje sljedeći citat:

„Wenn wir die Fremdsprache benutzen, um unsere Welt zu erforschen, Neues zu erfahren, uns zu besinnen, eigene Gedanken zu entwickeln, auf andere einzuwirken, dann lassen wir unsere Sprachintuition mitarbeiten, die – uns unbewusst – Hypothesen ausbildet, verwirft und verfeinert, bis uns Fügungsweisen der fremden Sprache in Fleisch und Blut übergehen.“ (Butzkamm, 2002: 281-282)

Pretpostavljamo, dakle, da će odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije varirati sukladno razini komunikacijske jezične kompetencije koja se želi (i može) postići i to u interakciji s užim i širim kontekstom učenja. Kako motivacija zauzima iznimno značajno mjesto u predloženom modelu kao pokretač djelovanja, zatim kao pogon koji to djelovanje održava i kao cilj koji ga usmjerava i vodi, smatramo da se model

¹²⁵ Butzkamm (2002) u tom smislu govori o tzv. *ukorjenjivanju* (njem. *die Einwurzelung*) stranoga jezika kroz komunikaciju.

pored Dörnyeijeve (2005) teorije, a dijelom i teorije dinamičnih sustava, može na određeni način nastaviti i na teorije samoreguliranog učenja, primjerice teoriju socijalne kognicije, odnosno motivaciju za postignućem koja se pored očekivanja buduće uspješnosti (u smislu ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom) nastavlja i na percepciju vrijednosti cilja (gdje je od velikog značaja formalni kontekst učenja no i šire društveno-kulturno okruženje) pri čemu važnu ulogu ima i unutarnji sukob vezan uz doživljaj uspjeha i neuspjeha, primjerice u vidu atribucija, samodjelotvornosti, samopouzdanja i samopoštovanja, a na čiju su važnost ukazali i nalazi našeg istraživanja. Jaka želja za uspjehom, točnije za visokom KJK te slabi strah od neuspjeha, dakle, visoko samopouzdanje pritom će najbolje poticati ponašanje usmjereno prema postignuću, tj. u većoj će mjeri aktivirati uporabu samoregulacijskih odnosno samomotivacijskih komunikacijsko-metakognitivnih strategija ili, pak, nekih sličnih samoregulacijskih aktivnosti. Međutim, kako je ovladavanje stranim jezikom iznimno složen proces, smatramo da je teorijska triangulacija jedino moguće rješenje na što upućuju i nalazi ovog istraživanja. Sukladno tomu, svi teorijski pristupi koji naglašavaju isprepletenost kognitivnog i društvenog vida ovladavanja stranim jezikom (vidi potpoglavlje 1.2.) sadrže postavke koje mogu biti potpora predloženom modelu.

Naposljetku, smatramo potrebnim istaknuti kako je naše istraživanje u teorijskom smislu pokazalo da je odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku izrazito kontekstualiziran i varijabilan te da se (ne)ravnoteža pojedinih komponenti može odraziti na krajnji ishod učenja, odnosno nižu ili višu razinu postojeće ili željene ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u stranom jeziku. Učinak neravnoteže u jednom od ključnih čimbenika, tj. motivaciji za učenje stranog jezika, u našem se istraživanju pokazao u slučaju njemačkog u odnosu na engleski jezik. No, izrazita kontekstualiziranost motivacije i njezin vrlo prožimajući odnos sa strategijama učenja ipak, slično Dörnyeiju (2010), navodi na zaključak da utvrđene razlike u ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u dvama stranim jezicima najvjerojatnije nisu u tolikoj mjeri rezultat jačine bilo koje pojedinačne komponente (primjerice strategija učenja ili motivacije) koliko su rezultat načina na koji zajednički djeluju svi relevantni čimbenici kao dio vrlo složenog sustava u neprestanoj interakciji s kontekstom, a što je u skladu i s aktualnim dinamičnim modelima komunikacijske jezične kompetencije (cf. Bachman i Palmer, 1996, 2010).

6.7. METODIČKE IMPLIKACIJE

Osim teorijskih implikacija iz rezultata istraživanja o odnosu strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom kao stranim jezicima proizlaze i određene metodičke implikacije koje ukazuju na:

- potrebu permanentnog usavršavanja nastavnika u stručnom, tj. jezično-metodičkom i psihološkom, no i humanističkom pogledu, kako bi učenicima mogli biti uzorni modeli koji će poučavanjem stranoga jezika doprinositi rastu i razvoju učenika kao cjelovitih osoba; usporedno s tim potrebno je i djelovati na poboljšanju razmjerno lošeg statusa nastavnika općenito u hrvatskom obrazovnom sustavu kako „biti nastavnik“ ne bi bio samo posao već doista zvanje;
- potrebu permanentnog usavršavanja nastavnika u pogledu strategija učenja kako bi već na nižim stupnjevima učenja učenike zaista mogli naučiti kako učiti strani jezik, tj. potrebno je demistificirati učenje stranoga jezika;
- potrebu za osvještavanjem nastavnika u pogledu velikih razlika u motivaciji za učenjem njemačkog i engleskog jezika te s njom povezanih čimbenika;
- potrebu za osvještavanjem nastavnika u pogledu značajne razlike učenika njemačkog i engleskog jezika u razinama ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom;
- potrebu za osuvremenjivanjem nastave njemačkog jezika u svrhu podizanja motivacije učenika za učenje toga jezika, osobito njezine vrijednosne komponente, primjenom komunikacijskih pristupa poučavanju i (samo)motivacijskih strategija (cf. Dörnyei, 2001b) u nastavi njemačkoga jezika, što bi povoljno djelovalo na jezično samopouzdanje učenika, a time i bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom te veću autonomnost u učenju; u tom je smislu potrebno i poticati učenike na postavljanje ciljeva u učenju (kratkoročnih i dugoročnih), visokih ali i dostižnih, na aktivno djelovanje u smjeru ostvarenja cilja te pozitivno vrjednovanje tijekom i nakon ostvarenja (primjerice, pružanjem kvalitetne povratne informacije, pozitivnih atribucijskih sklopova i sl.); potrebno je kod učenika proizvesti potrebu i želju za komunikacijom na stranom jeziku i spremnost da se u izvannastavnom kontekstu upuste u razne komunikacijski usmjerene aktivnosti iskorištavanjem svih dostupnih jezičnih resursa, primjerice interneta;
- potrebu permanentnog usavršavanja nastavnika u pogledu što objektivnijeg vrjednovanja komunikacijske jezične kompetencije učenika te odgovarajućeg načina

poučavanja u iznimno heterogenim razrednim odjelima, osobito njemačkog kao stranog jezika, s obzirom na motivaciju i ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom;

- potrebu za izradom odgovarajućih nastavnih materijala i ponude mogućih dodatnih sadržaja učenicima, posebice u slučaju njemačkog jezika, koji bi omogućili veću izloženost jeziku;
- potrebu za promicanjem pozitivnih stavova prema govornicima stranoga jezika, primjerice kroz obradu izvornih nastavnih materijala s naglaskom na elementima kulture jer mogu biti moćan saveznik u motivaciji i uporabi strategija učenja te doprinijeti većoj međukulturnoj komunikaciji i toleranciji;
- potrebu suradnje škola s organizacijama iz inozemstva koje omogućuju razmjenu učenika odnosno boravak na govornom području stranoga jezika;
- potrebu pozitivnijeg stava i snažnije podrške roditelja za učenjem njemačkog jezika;
- potrebu poticanja učenika (i roditelja) na višejezičnost kojom će se uz svjetski identitet preko engleskoga njegovati i europski identitet kroz učenje manjih no ne i manje vrijednih stranih jezika;
- potrebu za unaprjeđenjem statusa njemačkog kao stranog jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu;
- potrebu istraživanja odnosa motivacije za poučavanje nastavnika i motivacije za učenje učenika.

Sukladno naputcima Bagarić (2007a) te kao što smo dijelom već spomenuli, u slučaju njemačkog jezika na nacionalnoj bi razini trebalo rasteretiti nastavne planove i programe tako da u prvom planu budu leksički i gramatički sadržaji koje će učenik u kontekstu slabe izloženosti tome jeziku moći usvojiti i uporabiti u stvarnim komunikacijskim situacijama. Komunikacijski bi pristup u poučavanju njemačkog kao stranog jezika, k tome, učenicima omogućio razvoj često zapostavljenih produktivnih jezičnih djelatnosti čime bi učenici dobili osjećaj da na njemačkom zaista mogu komunicirati što bi moglo povoljno djelovati na njihovu motivaciju (Bagarić, 2007a), a samim time i na uporabu odgovarajućih strategija učenja koje bi dodatno pospješile ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom čime sam njemački jezik brojnim našim učenicima zasigurno više ne bi bio toliko težak i stran.

7. ZAKLJUČAK

Na temelju provedenog istraživanja stečen je uvid u proces ovladavanja stranim jezicima u uvjetima redovne nastave i došlo se do vrlo zanimljivih spoznaja o prirodi i odnosu strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom jeziku. Rezultati našeg istraživanja upućuju na sljedeće zaključke:

♦ Strategije učenja nisu jedinstven konstrukt, čak bi se moglo reći da su relativno fluidna i izrazito kontekstualizirana kategorija, no relativno slična struktura s obzirom na utvrđenu komunikacijsko-metakognitivnu dimenziju (u glavnom i pilot-istraživanju) u obama stranim jezicima upućuje na određenu stabilnost barem u toj populaciji odraslih hrvatskih učenika (i studenata). Komunikacijsko-metakognitivne strategije pritom se nameću kao samoregulacijske strategije visoko povezane s motivacijom čija je uporaba velik izvor varijacije, kako među dvama stranim jezicima tako i u pojedinim poduzorcima učenika unutar pojedinog jezika (primjerice ovisno o KJK, ŽR-KJK, znanju dodatnog stranog jezika i sl.). U njihovoj se primjeni možda najbolje odražava mogućnost kontrole, no i veća potreba za kontrolom procesa ovladavanja stranim jezikom barem na ovoj razini učenja.

Utvrđena podjela strategija učenja odražava određenu funkcionalnost u ovladavanju trima aspektima jezika: strategije pamćenja pritom odgovaraju ovladavanju temeljnim jezičnim jedinicama na razini riječi; kognitivne strategije i društveno-afektivne odgovaraju ovladavanju gradivom, odnosno jezikom kao školskim predmetom čime se vjerojatno stječe pretežito jezična kompetencija ili niža razina komunikacijske jezične kompetencije, tj. riječ je o tzv. školskim strategijama učenja; komunikacijsko-metakognitivne, pak, odgovaraju ovladavanju jezikom, odnosno komunikacijskom jezičnom kompetencijom i približavanju onoj izvornih govornika te u najvećoj mjeri odražavaju društvenu funkciju jezika kao sredstva za komunikaciju. Pritom je riječ o pretežito izvanškolskim strategijama učenja koje u najvećoj mjeri povećavaju jezični unos koji se potom vjerojatno obrađuje pomoću automatiziranih kognitivnih strategija (*cf.* Williams i Burden, 1997).

♦ Slična funkcionalnost, no i kontekstualnost, utvrđena je i u motivaciji za učenje njemačkog i engleskog jezika mjerenoj ovim upitnikom koja ukazuje na tri, ovisno o stranom jeziku, više ili manje međusobno povezane dimenzije, društveno-kulturnu, razrednu i osobnu, u kojima se, dakle, strukturno također mogu uočiti izvanškolska dimenzija, školska i osobna. Pritom veliku

ulogu ima prva ili makrodimenzija, tj. percipirana vrijednost učenja jezika koja je značajan izvor varijacije među dvama stranim jezicima te je nedvojbeno jedan od ključnih čimbenika koji će znatno odrediti cjelokupno ponašanje učenika, odnosno njegovo ulaganje u ovladavanje stranim jezikom. Nadalje, važne su komponente motivacije razredna ili dimenzija konteksta učenja koja na određeni način filtrira makro- i mikrodimenziju motivacije. Filtracija je pritom i zbog poticajnog društvenog konteksta i dugogodišnjeg kvalitetnijeg pristupa poučavanju povoljnija u engleskom jeziku jer ne nailazi na otpor budući da i učenik i roditelj i nastavnik i društvo, takoreći, nastoje ostvariti zajednički cilj visoke razine ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom što se uostalom odražava i u osobnoj dimenziji motivacije, primjerice pojavom jezičnoga samopouzdanja koje se pokazalo značajnim čimbenikom motivacije.

Slabija društvena vrijednost učenja njemačkog, kao i vjerojatno manje optimalan pristup poučavanju, pak, zasigurno uzrokuje određene kolizije između sudionika uključenih u proces ovladavanja tim jezikom i znatno veću fluktuaciju motivacije učenika (no vjerojatno i nastavnika) koja dovodi do veće raspršenosti motivacije koja se u najvećoj mjeri može obuhvatiti međusobno slabo povezanim dimenzijama, tj. osobinama jezika i kontekstom učenja, za razliku od engleskog jezika gdje prevladava prožimajući odnos svih komponenti.

Možda bi se analogijom putovanja rijekom utvrđene razlike u dvama stranim jezicima mogle i slikovito pojasniti. U engleskom jeziku, tako, i društvo i nastavnik i učenik (+ roditelj) mirnom rijekom zajedno plove prema zajedničkom odredištu i to bez većih zapreka. U njemačkom se jeziku, međutim, čini da je društvo poprilično uzburkalo rijeku kojom nastavnik i učenik (+/- roditelj) nastoje ploviti u iznimno otežanim uvjetima pri čemu ih na trenutke voda nosi i u različitim smjerovima što putovanje čini iznimno teškim, a dolazak na odredište u velikoj je mjeri prepušten spretnosti pojedinca.

♦ Smatramo, dakle, da povoljniji kontekst učenja (interakcija utjecaja roditelja, formalnog i društveno-kulturnog konteksta te, sukladno tomu, postojanje više modela od kojih i s kojima učenici engleskog mogu učiti taj strani jezik) pridonosi višoj motivaciji,¹²⁶ a time i većoj

¹²⁶ Unatoč tomu što nismo istraživali motivaciju u okviru teorije samoodređenja (npr. Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000), nalazi istraživanja, prema našem mišljenju, mogu ukazivati na opći tip motivacije za učenje njemačkoga koji nalikuje manje autonomnim oblicima ekstrinzične motivacije, dok motivacija za učenje engleskog (primjerice, zbog visokih vrijednosti osobina jezika, afektivne motivacije, obrazovno-poslovne, uporabne, komunikacijske, jezičnog samopouzdanja, visoke ŽR-KJK i drugih nalaza) vjerojatno više nalikuje njezinim više internaliziranim oblicima, poput identificirane ili integrirane regulacije ili čak intrinzičnoj

vrijednosti učenja,¹²⁷ većoj kulturnoj ili društvenoj otvorenosti, višem cilju učenja, većem samopouzdanju, većoj potrebi i želji za komunikacijom, većoj spremnosti na komunikaciju, većoj komunikacijskoj usmjerenosti i samoregulaciji (primjerice, u vidu češće uporabe komunikacijsko-metakognitivnih strategija učenja), a time i boljoj ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

♦ Odnos uporabe strategija učenja i komunikacijske jezične kompetencije neovisno o stranom jeziku nije linearan, odnosno višom se razinom komunikacijske jezične kompetencije ne povećava nužno i uporaba svih (ukupnih) strategija učenja. Osim toga, i drugi su čimbenici tu na djelu. Taj je odnos ipak specifičan za pojedini jezik. Naime, dok se u obama stranim jezicima porast komunikacijske jezične kompetencije povezuje s porastom uporabe komunikacijsko-metakognitivnih strategija, utvrđene negativne korelacije s ostalim tipovima strategija učenja (kognitivnim i strategijama pamćenja te društveno-afektivnim u slučaju ocjene u RV) u engleskom jeziku mogu ukazivati i na veću, već spomenutu, evoluciju u uporabi strategija učenja kod učenika engleskog jezika u odnosu na učenike njemačkog (koji, pak, pokazuju veću sklonost za relativno ravnomjernom uporabom šireg raspona strategija) kao rezultat veće automatiziranosti znanja, tj. uporaba strategija učenja može upućivati i na različite etape jezičnoga razvoja učenika. Unatoč tomu što više strategija ne moraju nužno biti i bolje, ta bi formula ipak mogla vrijediti u slučaju primjene komunikacijsko-metakognitivnih strategija koje će zasigurno povoljno djelovati na porast jezičnoga unosa, motivacije i jezičnoga samopouzdanja (no viša motivacija i određeno samopouzdanje ujedno će biti i određeni preduvjet za primjenu tih strategija) aktivnim komunikacijski usmjerenim pristupom učenju, a time i na bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

♦ Odnos motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom je jeziku recipročan što potvrđuju kako nalazi korelacijske analize tako i brojne utvrđene razlike u intenzitetu mnogih (pot)komponenata motivacije među manje i više uspješnim učenicima. U engleskom je jeziku, pak, takav odnos uočen u tek rijetkim potkomponentama, poput uporabne motivacije ili jezičnog samopouzdanja, što može upućivati na činjenicu da možda učenje

motivaciji (cf. Noels, Clément i Pelletier, 1999; Noels, 2001). Bilo bi iznimno značajno provesti istraživanje koje bi rasvijetlilo fenomen motivacije za učenje stranih jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu i s tog gledišta.

¹²⁷ Što se tiče pojedinih potkomponenti osobina jezika, najveće su razlike među dvama jezicima utvrđene za uporabno-komunikacijsku motivaciju, obrazovno-poslovnu motivaciju, stav roditelja i afektivnu motivaciju (tim redoslijedom), sve na razini 1 % značajnosti u korist učenika engleskog jezika.

svjetskog engleskog zahtijeva drugačiji spektar sastavnica upitnika za ispitivanje motivacije (na primjer, istraživanje idealne jezične slike o sebi) ili drugačiju metodu istraživanja. Dakle, ili su razlike među manje i više uspješnim učenicima engleskog jezika s obzirom na intenzitet brojnih (pot)komponenata motivacije zaista vrlo male, što zbog povoljnog konteksta učenja nije nemoguće, a to je naše istraživanje zapravo i pokazalo, ili upitnikom nisu obuhvaćene one komponente koje bi ukazivale na moguće veće razlike među tim učenicima, što je isto tako moguće.

Sukladno tomu, utvrđene razlike u njemačkom i engleskom jeziku navode na zaključak da motivacija za učenje njemačkog pretežito odražava usmjerenost na postizanje školskog uspjeha, dok motivacija za učenje engleskoga pored toga vjerojatno više dovodi do izražaja osobne vrijednosti i razvoj identiteta čiji je integralni dio želja za visokom ovladanošću komunikacijskom jezičnom kompetencijom u tome jeziku, s čim se zasigurno mogu dovesti u vezu i utvrđene razlike u ovladanosti KJK učenika dvaju jezika. Dakle, razlike u motivaciji za učenje njemačkog i engleskog kao stranog jezika nisu samo kvantitativne nego i kvalitativne i uvelike su odraz prilagodbe učenika na postojeće vrlo različite kontekste učenja kako formalne tako i neformalne koji, pak, pridonose svrstavanju stranih jezika u tzv. „vrijednosne skupine“ te uvelike suodređuju tijek i ishod učenja, među ostalim i putem (ne)dostupnosti prilika za jezičnu uporabu. Kontekst tako pridonosi tomu da se engleski u velikoj mjeri u pravom smislu riječi usvaja (uvelike i nesvjesno), tj. gotovo da poprima obilježja drugog jezika, dok njemački, s druge strane, ostaje strani jezik koji se (svjesno) uči.

♦ Odnos motivacije i strategija učenja u njemačkom je jeziku recipročan pri čemu se porast motivacije povezuje s češćom primjenom svih tipova strategija i obrnuto, međutim u engleskom se (opća) motivacija dovodi u čvrstu pozitivnu vezu tek s uporabom komunikacijsko-metakognitivnih strategija. Vrijednosna komponenta motivacije (osobine jezika) pritom se pokazuje kao najpoželjnija dimenzija koja je u pozitivnoj korelaciji sa svim tipovima strategija učenja u obama stranim jezicima. Od pojedinih se potkomponenti u njemačkom, nadalje, ističu obrazovno-poslovna i komunikacijska motivacija te roditeljska podrška, u engleskom, pak, komunikacijska motivacija, stavovi prema govornicima engleskoga jezika i udžbenik. Pozitivni stavovi prema govornicima i viša komunikacijska vrijednost jezika u obama se stranim jezicima ističu, dakle, kao čimbenici koji mogu pridonijeti češćoj uporabi svih tipova strategija, što će pak dugoročno zasigurno omogućiti njihovu učinkovitiju primjenu i dovesti do veće automatiziranosti znanja.

♦ Ukupno gledano, može se, dakle, zaključiti da su motivacija i KJK vjerojatno u *cikličkom odnosu* u kojem, na višem stupnju učenja, važna uloga pripada osobito komunikacijsko-metakognitivnim strategijama učenja. Taj odnos može varirati u jačini pa će tako, primjerice, viša motivacija dovesti do veće KJK i više motivacije što se najvjerojatnije održava pomoću češće primjene komunikacijsko-metakognitivnih strategija u izvannastavnom kontekstu učenja (na što upućuju nalazi za engleski jezik). Niža će motivacija dovesti do niže KJK i niže motivacije te znatno rjeđe uporabe komunikacijsko-metakognitivnih strategija te češće uporabe nekih drugih strategija, poput kognitivnih, koje će u skladu sa slabijim intenzitetom motivacije najvjerojatnije odražavati prilagodbu zahtjevima formalnog konteksta učenja koji u najvećoj mjeri potiče njihovu uporabu, što se, primjerice, pokazalo u slučaju njemačkog jezika. Pretpostavljamo da je uloga komunikacijsko-metakognitivnih strategija u prvom (pozitivnom) cikličkom odnosu pretežito samomotivacijske naravi, dok bi u drugom (negativnom) odnosu mogao biti više naglašen element učenja, o čemu je bilo riječi ranije (vidi potpoglavlje 6.6.). Drugim riječima, jačina motivacije iznimno je bitna jer će visoka motiviranost dovesti do boljeg upravljanja procesom učenja na način da će potaknuti učenika prihvatiti se raznih aktivnosti učenja, prije svega jezične uporabe u izvannastavnom kontekstu, a što će dovesti i do boljih ishoda.

♦ U hrvatskom obrazovnom sustavu naziru se dva profila učenika stranoga jezika koji se razlikuju u strukturi i intenzitetu motivacije, strukturi i učestalosti uporabe strategija učenja te ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom, što se vjerojatno može dovesti u vezu s dihotomijom motivacije za učenje svjetskog engleskog i, u ovom slučaju, „nesvjetskog“ njemačkog jezika u čemu se, pak, odražava i različito viđenje jezika, tj. engleskoga kao sredstva za komunikaciju i njemačkoga kao pretežito školskog predmeta. Navedene se razlike mogu povezati i s uvriježenim društveno-kulturnim vjerovanjima o tome da je engleski osobito vrijedan i uz to lagan, odnosno jezik koji je danas iznimno potreban i kojim se može uspješno ovladati, dok je njemački (zbog moćnog engleskog) manje vrijedan i pored toga težak zbog čega (visoka) ovladanost njime zapravo i nije potrebna, a k tome ju je u postojećem kontekstu gotovo i nemoguće ostvariti.

♦ Utvrđeno je, dakako, i da su brojne osobine učenika povezane s glavnim varijablama istraživanja čime izravno utječu na tijek i ishod učenja. Utvrđene su, primjerice, razlike u uporabi strategija učenja, motivaciji i ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u odnosu na znanje dodatnog stranog jezika. Učenici obaju jezika koji govore dodatni strani

jezik više su motivirani (opća i specifične vrste motivacije) za učenje te postižu bolju ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom kako u razrednom tako i u standardiziranom vrjednovanju. Uporaba strategija učenja pritom je različita ovisno o jeziku cilju. Učenici njemačkog koji govore dodatni strani jezik, primjerice, češće posežu općenito za strategijama učenja te za komunikacijsko-metakognitivnim. Učenici engleskog koji govore dodatni strani jezik, pak, češće posežu za komunikacijsko-metakognitivnim strategijama. Istodobno učenici engleskog koji ne govore dodatni strani jezik značajno češće rabe kognitivne i društveno-afektivne strategije. Višejezičnost se, dakle, ističe kao iznimno poželjan saveznik u ovladavanju stranim jezicima.

♦ Razlike u uporabi strategija učenja, motivaciji i ocjeni na razrednom vrjednovanju utvrđene su u odnosu na boravak na govornom području stranoga jezika duži od mjesec dana. Rezultati su istraživanja pokazali da boravak kod učenika njemačkog jezika povoljno utječe na češću uporabu ukupnih i komunikacijsko-metakognitivnih strategija te na brojne tipove motivacije. Boravak, odnosno izravan jezični kontakt također se dovodi u vezu s manjim strahom od jezične uporabe te višom ocjenom u razrednom vrjednovanju, ne i u standardiziranom. Kod učenika engleskog jezika boravak povoljno utječe (tek) na stavove prema govornicima toga jezika. Izravan jezični kontakt, drugim riječima, povoljno utječe na tijek i ishod učenja.

♦ Razlike među učenicima njemačkog i engleskog utvrđene su s obzirom na izvaninstitucionalno bavljenje četirima jezičnim djelatnostima koje su u pozitivnoj korelaciji sa svim glavnim varijablama istraživanja, i to u korist učenika engleskoga jezika koji u značajno većoj mjeri slušaju, čitaju, pišu i govore u odnosu na učenike njemačkoga što se, među ostalim, dovodi u vezu sa slabijom motiviranošću učenika njemačkoga kao i s njom povezanih kontekstualnih čimbenika.

♦ Razlike među učenicima njemačkoga i engleskoga utvrđene su i u procjeni važnosti pojedinih čimbenika koji prema njihovu mišljenju najviše doprinose njihovom ovladavanju stranim jezikom. Istraživanje je po tom pitanju ukazalo na gotovo oprečne rezultate u, primjerice, čimbeniku nastave koji u očima učenika engleskog najviše doprinosi ovladavanju stranim jezikom, dok učenici njemačkog nastavu stavljaju na posljednje mjesto. Učenici engleskog, k tome, značajno važnijim smatraju vlastito učenje (trud ili rad) za razliku od učenika njemačkog koji tome ne pridaju toliku važnost u svom ovladavanju jezikom. Istraživanjem je utvrđeno i da učenici njemačkog najvažnijim čimbenikom smatraju

izloženost jeziku, bilo kroz medije ili kroz boravak na njemačkom govornom području, dok učenici engleskog medije (primjerice, televiziju) smatraju najmanje značajnim što, među ostalim, ukazuje na činjenicu da se učenje engleskog jezika u velikoj mjeri odvija nesvjesno, dok bi učenje njemačkog, prema mišljenju učenika, u većoj mjeri trebalo biti nesvjesno jer bi tada i ishod bio bolji.

* * *

Utvrđene razlike upućuju na zaključak da odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom i engleskom jeziku vjerojatno varira sukladno razini komunikacijske jezične kompetencije koja se želi (i može) dosegnuti što je, pak, rezultat dinamične interakcije kognitivnog i afektivnog sustava s kontekstom. Viša će želja, točnije želja za visokom komunikacijskom jezičnom kompetencijom, uz veće jezično samopouzdanje, tako vjerojatno potaknuti učenika da raznim aktivnostima strani jezik učini bitnim dijelom vlastita identiteta, odnosno sebe, što uspjeh čini izglednijim, a „strani“ jezik koji tako sve manje postaje stran nadilazi značenje školskog predmeta te u prvi plan stavlja svoju pravu funkciju koja mu omogućuje da kroz komunikaciju zaista (za)živi.

Na kraju moramo istaknuti da rezultati istraživanja ukazuju na potrebu za provedbom daljnjih komparativnih istraživanja u području ovladavanja stranim jezikom koja bi trebala uključiti kako kognitivne i afektivne čimbenike tako i reakciju učenika na kontekst učenja jer njihov iznimno prožimajući odnos može dovesti do dubljeg razumijevanja vrlo složenog procesa ovladavanja i poučavanja različitih stranih jezika. Da je i interdisciplinarnost u tom nastojanju iznimno bitna ističe, primjerice, DeKeyser (1988) čija relativno davna preporuka, stoga, i danas vrijedi:

„Understanding second language acquisition may require looking at the field from various perspectives and pooling data to map the field instead of looking for the magical theoretical binoculars that would suddenly permit perceiving all phenomena 'from the right perspective'. Researchers in a variety of fields, from experimental psychology to ethnography of communication, can all contribute to such an endeavor.“ (DeKeyser, 1988: 116)

8. PRILOZI

PRILOG 1.

Inačica Upitnika o motivaciji za učenje njemačkog jezika (pilot-istraživanje)

Opći podatci

1. IME I PREZIME: _____
2. Dob: _____
3. Spol: M ili Ž (Zaokruži.)
4. Ime škole: _____
5. Koliko godina već učiš njemački? _____
6. Koju si ocjenu imao/imala iz njemačkog na polugodištu? _____
7. Govoriš li tečno neki drugi jezik osim hrvatskog? DA. NE.
Ako DA, o kojem se jeziku/jezicima radi? _____
8. Jesi li ikada bio/bila u nekoj zemlji u kojoj se govori njemački? DA. NE.
Ako DA, odgovori na sljedeća pitanja:
Koliko dugo? _____
Gdje? _____
9. Koliko uspješno želiš ovladati njemačkim jezikom? Zaokruži.
 - a) *slabo* (samo da dobijem pozitivnu ocjenu na kraju školovanja)
 - b) *srednje* (da mogu komunicirati sa strancima, npr. na putovanjima)
 - c) *jako* (želim govoriti njemački kao izvorni govornici)

UPITNIK O MOTIVACIJI ZA UČENJE NJEMAČKOG JEZIKA

Upitnik se odnosi na motivaciju za učenje njemačkog jezika.

Molimo te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i označiš *koliko se slažeš* sa svakom pojedinom tvrdnjom tako što ćeš zaokružiti odgovarajući broj (od 1 do 5). Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavaš brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

- 1 - Uopće se **ne** slažem.
 2 - Uglavnom se **ne** slažem.
 3 - Djelomično se slažem.
 4 - Uglavnom se slažem.
 5 - U potpunosti se slažem.

	Zaokruži <i>koliko se slažeš</i> s navedenim tvrdnjama!	uopće ne	uglav- nom ne	djelo- mično da	uglav- nom da	u potpunosti da
1.	Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori njemački.	1	2	3	4	5
2.	Njemački će mi koristiti u budućem zanimanju.	1	2	3	4	5
3.	Njemački jezik vrlo lijepo zvuči.	1	2	3	4	5
4.	Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori njemački.	1	2	3	4	5
5.	Ljudi iz zemalja u kojima se govori njemački mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnom smislu).	1	2	3	4	5
6.	Neugodno mi je javljati se na satu njemačkog.	1	2	3	4	5

7.	Moji roditelji misle da je jako važno da naučim njemački.	1	2	3	4	5
8.	Imam veliku želju naučiti sve u njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
9.	Stvarno se jako trudim naučiti njemački.	1	2	3	4	5
10.	Naš profesor njemačkog motivira me na učenje.	1	2	3	4	5
11.	Sadržaji u našem udžbeniku njemačkog mi se uopće ne sviđaju (trebalo bi osvjježiti ih dodatnim materijalima, časopisima i sl.).	1	2	3	4	5
12.	Nastojim naučiti sve što radimo iz njemačkog, čak i ono što mi se ne sviđa.	1	2	3	4	5
13.	Moji roditelji naglašavaju da će mi njemački biti važan kada završim školovanje.	1	2	3	4	5
14.	Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim njemački.	1	2	3	4	5
15.	Njemački je jako zanimljiv jezik.	1	2	3	4	5
16.	Želim znati njemački da bih mogao/la živjeti u Njemačkoj, Austriji itd.	1	2	3	4	5
17.	Njemački mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.	1	2	3	4	5
18.	Iskreno rečeno, nemam želju naučiti njemački.	1	2	3	4	5
19.	Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor njemačkog vrati ispravljenu zadaću.	1	2	3	4	5
20.	Na satu njemačkog prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.	1	2	3	4	5
21.	Nastavni materijali po kojima učimo njemački potiču me na učenje.	1	2	3	4	5
22.	S njemačkim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.	1	2	3	4	5
23.	Njemački mi koristi u svakodnevnom životu (glazba, filmovi, internet i sl.).	1	2	3	4	5
24.	Volim izgovarati njemačke riječi.	1	2	3	4	5
25.	Znanje njemačkog će mi omogućiti da bolje razumijem i cijenim način života ljudi koji govore taj jezik.	1	2	3	4	5
26.	Atmosfera na satu njemačkog natjecateljskog je karaktera.	1	2	3	4	5
27.	Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
28.	Često dobivam loše ocjene iz njemačkog pa nemam volje učiti.	1	2	3	4	5
29.	Radije bih učio/la neki drugi strani jezik.	1	2	3	4	5
30.	Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.	1	2	3	4	5
31.	Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori njemački.	1	2	3	4	5
32.	Njemački je pretežak za mene.	1	2	3	4	5
33.	Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/la naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).	1	2	3	4	5
34.	Znanje njemačkog omogućit će mi lakše snalaženje u svijetu (npr. na putovanjima).	1	2	3	4	5
35.	Želim postati sličan Nijemcima, Austrijancima itd.	1	2	3	4	5
36.	Moji me roditelji potiču da što više vježbam njemački.	1	2	3	4	5
37.	Naš profesor njemačkog vrlo zanimljivo predaje.	1	2	3	4	5
38.	Sadržaji u našem udžbeniku njemačkog aktualni su i zanimljivi nama mladima.	1	2	3	4	5
39.	Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila njemački.	1	2	3	4	5
40.	Njemački je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja	1	2	3	4	5

	dobijem dobre ocjene.					
41.	Njemački mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).	1	2	3	4	5
42.	Na satu njemačkog prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.	1	2	3	4	5
43.	Želim se oženiti osobom iz Njemačke, Austrije itd.	1	2	3	4	5
44.	Naš profesor previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.	1	2	3	4	5
45.	Na satu njemačkog stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor pita.	1	2	3	4	5
46.	Učenje stranih jezika za mene je pravi užitek.	1	2	3	4	5
47.	Njemački mi omogućuje da čitam razne časopise na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
48.	Ljudi iz zemalja u kojima se govori njemački jako su otvoreni i ljubazni.	1	2	3	4	5
49.	Sviđaju mi se njemačke riječi.	1	2	3	4	5
50.	Radije učim nešto korisnije od njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
51.	Osjećam strah kada me netko nešto pita na njemačkom.	1	2	3	4	5
52.	Naš profesor na nastavi uglavnom govori samo njemački, što mi se sviđa.	1	2	3	4	5
53.	Zahvaljujući znanju njemačkog mogao/la bih čitati književna djela u originalu.	1	2	3	4	5
54.	Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg profesora.	1	2	3	4	5
55.	Njemački mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.	1	2	3	4	5
56.	Na satu njemačkog atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.	1	2	3	4	5
57.	Njemački će mi pomoći u daljnjem školovanju.	1	2	3	4	5
58.	Naš profesor ne zna dobro njemački.	1	2	3	4	5
59.	Želim tako dobro naučiti njemački da mi on postane prirodan.	1	2	3	4	5
60.	Volim učiti njemački.	1	2	3	4	5
61.	Važno mi je učiti njemački jer ću tako biti obrazovaniji/a.	1	2	3	4	5
62.	Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.	1	2	3	4	5
63.	Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi njemačkog.	1	2	3	4	5
64.	S njemačkim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.	1	2	3	4	5
65.	Njemački je jako lijep jezik.	1	2	3	4	5

**Što smatraš najzaslužnijim za svoj uspjeh/neuspjeh u njemačkom jeziku (neku osobinu, rad, trud...)?
Možete navesti i nekoliko odgovora.**

Zahvaljujemo na trudu i suradnji!!!

PRILOG 2.

Inačica Upitnika o motivaciji za učenje engleskog jezika (pilot-istraživanje)

Opći podatci

1. IME I PREZIME: _____
2. Dob: _____
3. Spol: M ili Ž (Zaokruži.)
4. Ime škole: _____
5. Koliko godina već učiš engleski? _____
6. Koju si ocjenu imao/imala iz engleskog na polugodištu? _____
7. Govoriš li tečno neki drugi jezik osim hrvatskog? DA. NE.
Ako DA, o kojem se jeziku/jezicima radi? _____
8. Jesi li ikada bio/bila u nekoj zemlji u kojoj se govori engleski? DA. NE.
Ako DA, odgovori na sljedeća pitanja:
Koliko dugo? _____
Gdje? _____
9. Koliko uspješno želiš ovladati engleskim jezikom? Zaokruži.
 - a) *slabo* (samo da dobijem pozitivnu ocjenu na kraju školovanja)
 - b) *srednje* (da mogu komunicirati sa strancima, npr. na putovanjima)
 - c) *jako* (želim govoriti njemački kao izvorni govornici)

UPITNIK O MOTIVACIJI ZA UČENJE ENGLESKOG JEZIKA

Upitnik se odnosi na motivaciju za učenje engleskog jezika.

Molimo te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i označiš *koliko se slažeš* sa svakom pojedinom tvrdnjom tako što ćeš zaokružiti odgovarajući broj (od 1 do 5). Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavaš brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

- 1 - **Uopće** se **ne** slažem.
 2 - **Uglavnom** se **ne** slažem.
 3 - **Djelomično** se slažem.
 4 - **Uglavnom** se slažem.
 5 - **U potpunosti** se slažem.

	Zaokruži <i>koliko se slažeš</i> s navedenim tvrdnjama!	uopće ne	uglav- nom ne	djelo- mično da	uglav- nom da	u potpunosti da
1.	Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori engleski.	1	2	3	4	5
2.	Engleski će mi koristiti u budućem zanimanju.	1	2	3	4	5
3.	Engleski jezik vrlo lijepo zvuči.	1	2	3	4	5
4.	Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori engleski.	1	2	3	4	5
5.	Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnom smislu).	1	2	3	4	5

6.	Neugodno mi je javljati se na satu engleskog.	1	2	3	4	5
7.	Moji roditelji misle da je jako važno da naučim engleski.	1	2	3	4	5
8.	Imam veliku želju naučiti sve u engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
9.	Stvarno se jako trudim naučiti engleski.	1	2	3	4	5
10.	Naš profesor engleskog motivira me na učenje.	1	2	3	4	5
11.	Sadržaji u našem udžbeniku engleskog mi se uopće ne sviđaju (trebalo bi osvježiti ih dodatnim materijalima, časopisima i sl.).	1	2	3	4	5
12.	Nastojim naučiti sve što radimo iz engleskog, čak i ono što mi se ne sviđa.	1	2	3	4	5
13.	Moji roditelji naglašavaju da će mi engleski biti važan kada završim školovanje.	1	2	3	4	5
14.	Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim engleski.	1	2	3	4	5
15.	Engleski je jako zanimljiv jezik.	1	2	3	4	5
16.	Želim znati engleski da bih mogao/la živjeti u SAD, Engleskoj itd.	1	2	3	4	5
17.	Engleski mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.	1	2	3	4	5
18.	Iskreno rečeno, nemam želju naučiti engleski.	1	2	3	4	5
19.	Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor engleskog vrati ispravljenu zadaću.	1	2	3	4	5
20.	Na satu engleskog prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.	1	2	3	4	5
21.	Nastavni materijali po kojima učimo engleski potiču me na učenje.	1	2	3	4	5
22.	S engleskim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.	1	2	3	4	5
23.	Engleski mi koristi u svakodnevnom životu (glazba, filmovi, internet i sl.).	1	2	3	4	5
24.	Volim izgovarati engleske riječi.	1	2	3	4	5
25.	Znanje engleskog će mi omogućiti da bolje razumijem i cijelim način života ljudi koji govore taj jezik.	1	2	3	4	5
26.	Atmosfera na satu engleskog natjecateljskog je karaktera.	1	2	3	4	5
27.	Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
28.	Često dobivam loše ocjene iz engleskog pa nemam volje učiti.	1	2	3	4	5
29.	Radije bih učio/la neki drugi strani jezik.	1	2	3	4	5
30.	Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.	1	2	3	4	5
31.	Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori engleski.	1	2	3	4	5
32.	Engleski je pretežak za mene.	1	2	3	4	5
33.	Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/la naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).	1	2	3	4	5
34.	Znanje engleskog omogućit će mi lakše snalaženje u svijetu (npr. na putovanjima).	1	2	3	4	5
35.	Želim postati sličan Englezima, Amerikancima itd.	1	2	3	4	5
36.	Moji me roditelji potiču da što više vježbam engleski.	1	2	3	4	5
37.	Naš profesor engleskog vrlo zanimljivo predaje.	1	2	3	4	5
38.	Sadržaji u našem udžbeniku engleskog aktualni su i zanimljivi nama mladima.	1	2	3	4	5
39.	Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila engleski.	1	2	3	4	5
40.	Engleski je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.	1	2	3	4	5
41.	Engleski mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim	1	2	3	4	5

	uređajima (npr. kućanskim).					
42.	Na satu engleskog prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.	1	2	3	4	5
43.	Želim se oženiti osobom iz SAD, Engleske itd.	1	2	3	4	5
44.	Naš profesor previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.	1	2	3	4	5
45.	Na satu engleskog stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor pita.	1	2	3	4	5
46.	Učenje stranih jezika za mene je pravi užitek.	1	2	3	4	5
47.	Engleski mi omogućuje da čitam razne časopise na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
48.	Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski jako su otvoreni i ljubazni.	1	2	3	4	5
49.	Sviđaju mi se engleske riječi.	1	2	3	4	5
50.	Radije učim nešto korisnije od engleskog jezika.	1	2	3	4	5
51.	Osjećam strah kada me netko nešto pita na engleskom.	1	2	3	4	5
52.	Engleski će mi pomoći u daljnjem školovanju.	1	2	3	4	5
53.	Zahvaljujući znanju engleskog mogao/la bih čitati književna djela u originalu.	1	2	3	4	5
54.	Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg profesora.	1	2	3	4	5
55.	Engleski mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.	1	2	3	4	5
56.	Na satu engleskog atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.	1	2	3	4	5
57.	Engleski će mi pomoći u daljnjem školovanju.	1	2	3	4	5
58.	Naš profesor ne zna dobro engleski.	1	2	3	4	5
59.	Želim tako dobro naučiti engleski da mi on postane prirodan.	1	2	3	4	5
60.	Volim učiti engleski.	1	2	3	4	5
61.	Važno mi je učiti engleski jer ću tako biti obrazovaniji/a.	1	2	3	4	5
62.	Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.	1	2	3	4	5
63.	Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi engleskog.	1	2	3	4	5
64.	S engleskim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.	1	2	3	4	5
65.	Engleski je jako lijep jezik.	1	2	3	4	5

Što smatraš najzaslužnijim za svoj uspjeh/neuspjeh u engleskom jeziku (neku osobinu, rad, trud...)?
Možete navesti i nekoliko odgovora.

Zahvaljujemo na trudu i suradnji!!! ☺

PRILOG 3.

Inačica Upitnika o strategijama učenja njemačkog jezika (pilot-istraživanje)

IME I PREZIME: _____

UPITNIK O STRATEGIJAMA UČENJA

Upitnik se odnosi na učenje njemačkog jezika.

Molimo te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i brojkama (od 1 do 5) označiš koliko se svaka pojedina tvrdnja odnosi na tebe. Tvoji odgovori trebaju pokazati što **zaista činiš** dok učiš njemački, ne ono što bi možda trebao/la činiti ili što drugi ljudi čine. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavaš brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

- 1 - **Nikada ili gotovo nikada** to ne činim.
 2 - **Uglavnom** to ne činim.
 3 - **Ponekad** to činim (u manje od 50 % slučajeva).
 4 - **Često** to činim (otprilike u 50 % slučajeva).
 5 - **Uvijek ili gotovo uvijek** to činim.

	<i>Zaokruži koliko često činiš navedeno!</i>	nikada ili gotovo nikada	uglavno m ne	ponekad	često	uvijek ili gotovo uvijek
	<i>(A) Kada učim novu riječ,</i>					
1.	upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/la.	1	2	3	4	5
2.	koristim se kombinacijom zvuka i slike.	1	2	3	4	5
3.	u mislima si stvorim sliku situacije u kojoj bi se riječ mogla upotrijebiti.	1	2	3	4	5
4.	koristim se rimom da bih je zapamtio/la (npr. <i>Haus-Maus; singen-springen</i>).	1	2	3	4	5
5.	koristim se karticama s novom rječju na jednoj strani a sa značenjem na drugoj.	1	2	3	4	5
6.	pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.	1	2	3	4	5
7.	zapamtim gdje se na stranici nalazi riječ ili gdje/kada sam je prvi put vidio/vidjela ili čuo/la.	1	2	3	4	5
	<i>Kada učim novo gradivo,</i>					
8.	pokušavam ga povezati s nečim što već znam.	1	2	3	4	5
9.	često ga utvrđujem i ponavljam.	1	2	3	4	5
	<i>(B)</i>					
10.	Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la.	1	2	3	4	5
11.	Oponašam govor izvornih govornika.	1	2	3	4	5
12.	Vježbam izgovarati glasove njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
13.	Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	1	2	3	4	5
14.	Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na njemačkome.	1	2	3	4	5
15.	Na TV/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na njemačkome.	1	2	3	4	5
16.	Čitam na njemačkome za vlastito zadovoljstvo.	1	2	3	4	5

17.	Na njemačkome pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	1	2	3	4	5
18.	Kad nešto čitam na njemačkom jeziku, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.	1	2	3	4	5
19.	Pokušavam naći sličnosti i razlike između njemačkoga i hrvatskoga.	1	2	3	4	5
20.	U njemačkome sam/a tražim pravila.	1	2	3	4	5
21.	Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje (npr. <i>un-interessant</i>).	1	2	3	4	5
22.	Nastojim razumjeti riječ bez prevođenja na hrvatski.	1	2	3	4	5
23.	Novo gradivo sistematiziram (sređujem) (npr. u bilježnici).	1	2	3	4	5
	(C)					
24.	Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje.	1	2	3	4	5
25.	Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravog izraza, koristim se gestama.	1	2	3	4	5
26.	Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	1	2	3	4	5
27.	Pri čitanju ne idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.	1	2	3	4	5
28.	U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći.	1	2	3	4	5
29.	Kad se ne mogu sjetiti točnog izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istog značenja) ili opišem što želim reći.	1	2	3	4	5
	(D)					
30.	Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje njemačkoga.	1	2	3	4	5
31.	Uočavam pogreške koje pravim na njemačkom i učim na njima.	1	2	3	4	5
32.	Kada čujem da netko govori njemački, pažljivo slušam.	1	2	3	4	5
33.	Trudim se postati što boljim učenikom njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
34.	Planiram svoje učenje kako bih imao/la dovoljno vremena za učenje njemačkog.	1	2	3	4	5
35.	Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti njemački.	1	2	3	4	5
36.	Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje čitanja na njemačkom.	1	2	3	4	5
37.	Imam jasne ciljeve u učenju njemačkoga kako bih usavršio/la svoja znanja i vještine.	1	2	3	4	5
38.	Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju njemačkog.	1	2	3	4	5
	(E)					
39.	Svaki put kad osjećam strah jer se trebam koristiti njemačkim, nastojim se opustiti.	1	2	3	4	5
40.	Sam/a se ohrabrujem govoriti na njemačkom čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	1	2	3	4	5
41.	Za svaki svoj uspjeh u njemačkome nagradim se nečime.	1	2	3	4	5
42.	Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/na kada učim ili koristim njemački.	1	2	3	4	5
43.	Svoje osjećaje u vezi s učenjem njemačkog zapisujem u dnevnik.	1	2	3	4	5
44.	O svojim osjećajima u vezi s učenjem njemačkog jezika razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.	1	2	3	4	5
	(F)					
45.	Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori	1	2	3	4	5

	ili ponovi ono što je rekao.					
46.	Tražim od drugih da ispravljaju greške koje činim dok govorim njemački.	1	2	3	4	5
47.	Učim i vježbam njemački s drugim učenicima.	1	2	3	4	5
48.	Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Nijemcem), trudim se pokazati kad trebam pomoć.	1	2	3	4	5
49.	Kad s nekim razgovaram na njemačkom jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje.	1	2	3	4	5
50.	Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori njemački.	1	2	3	4	5

Zahvaljujemo na trudu i suradnji!!! ☺

PRILOG 4.

Inačica Upitnika o strategijama učenja engleskog jezika (pilot-istraživanje)

IME I PREZIME: _____

UPITNIK O STRATEGIJAMA UČENJA

Upitnik se odnosi na učenje engleskog jezika.

Molimo te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i brojkama (od 1 do 5) označiš koliko se svaka pojedina tvrdnja odnosi na tebe. Tvoji odgovori trebaju pokazati što **zaista činiš** dok učiš engleski, ne ono što bi možda trebao/la činiti ili što drugi ljudi čine. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavaš brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

- 1 - **Nikada ili gotovo nikada** to ne činim.
 2 - **Uglavnom** to ne činim.
 3 - **Ponekad** to činim (u manje od 50 % slučajeva).
 4 - **Često** to činim (otprilike u 50 % slučajeva).
 5 - **Uvijek ili gotovo uvijek** to činim.

	Zaokruži <i>koliko često činiš navedeno!</i>	nikada ili gotovo nikada	uglavno m ne	ponekad	često	uvijek ili gotovo uvijek
	(A) Kada učim novu riječ,					
1.	upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/la.	1	2	3	4	5
2.	koristim se kombinacijom zvuka i slike.	1	2	3	4	5
3.	u mislima si stvorim sliku situacije u kojoj bi se riječ mogla upotrijebiti.	1	2	3	4	5
4.	koristim se rimom da bih je zapamtio/la (npr. <i>bat-cat</i> ; <i>deep-sleep</i>).	1	2	3	4	5
5.	koristim se karticama s novom rječju na jednoj strani a sa značenjem na drugoj.	1	2	3	4	5
6.	pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.	1	2	3	4	5
7.	zapamtim gdje se na stranici nalazi riječ ili gdje/kada sam je prvi put vidio/vidjela ili čuo/la.	1	2	3	4	5
	Kada učim novo gradivo,					
8.	pokušavam ga povezati s nečim što već znam.	1	2	3	4	5
9.	često ga utvrđujem i ponavljam.	1	2	3	4	5
	(B)					
10.	Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la.	1	2	3	4	5
11.	Oponašam govor izvornih govornika.	1	2	3	4	5
12.	Vježbam izgovarati glasove engleskog jezika.	1	2	3	4	5
13.	Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	1	2	3	4	5
14.	Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na engleskome.	1	2	3	4	5
15.	Na TV/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na engleskome.	1	2	3	4	5
16.	Čitam na engleskome za vlastito zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
17.	Na engleskome pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	1	2	3	4	5
18.	Kad nešto čitam na engleskom jeziku, najprije preletim	1	2	3	4	5

	tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.					
19.	Pokušavam naći sličnosti i razlike između engleskoga i hrvatskoga.	1	2	3	4	5
20.	U engleskome sam/a tražim pravila.	1	2	3	4	5
21.	Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje (npr. <i>un-interest-ing</i>).	1	2	3	4	5
22.	Nastojim razumjeti riječ bez prevođenja na hrvatski.	1	2	3	4	5
23.	Novo gradivo sistematiziram (sređujem) (npr. u bilježnici).	1	2	3	4	5
	(C)					
24.	Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje.	1	2	3	4	5
25.	Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravog izraza, koristim se gestama.	1	2	3	4	5
26.	Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	1	2	3	4	5
27.	Pri čitanju ne idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.	1	2	3	4	5
28.	U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći.	1	2	3	4	5
29.	Kad se ne mogu sjetiti točnog izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istog značenja) ili opišem što želim reći.	1	2	3	4	5
	(D)					
30.	Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje engleskoga.	1	2	3	4	5
31.	Uočavam pogreške koje pravim na engleskom i učim na njima.	1	2	3	4	5
32.	Kada čujem da netko govori engleski, pažljivo slušam.	1	2	3	4	5
33.	Trudim se postati što boljim učenikom engleskog jezika.	1	2	3	4	5
34.	Planiram svoje učenje kako bih imao/la dovoljno vremena za učenje engleskog.	1	2	3	4	5
35.	Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti engleski.	1	2	3	4	5
36.	Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje čitanja na engleskom.	1	2	3	4	5
37.	Imam jasne ciljeve u učenju engleskoga kako bih usavršio/la svoja znanja i vještine.	1	2	3	4	5
38.	Razmišljam o tome koliko napređujem u učenju engleskog.	1	2	3	4	5
	(E)					
39.	Svaki put kad osjećam strah jer se trebam koristiti engleskim, nastojim se opustiti.	1	2	3	4	5
40.	Sam/a se ohrabrujem govoriti na engleskom čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	1	2	3	4	5
41.	Za svaki svoj uspjeh u engleskome nagradim se nečime.	1	2	3	4	5
42.	Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/na kada učim ili koristim engleski.	1	2	3	4	5
43.	Svoje osjećaje u vezi s učenjem engleskog zapisujem u dnevnik.	1	2	3	4	5
44.	O svojim osjećajima u vezi s učenjem engleskog jezika razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.	1	2	3	4	5
	(F)					
45.	Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi ono što je rekao.	1	2	3	4	5
46.	Tražim od drugih da ispravljaju greške koje činim dok govorim engleski.	1	2	3	4	5

47.	Učim i vježbam engleski s drugim učenicima.	1	2	3	4	5
48.	Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Englezom), trudim se pokazati kad trebam pomoć.	1	2	3	4	5
49.	Kad s nekim razgovaram na engleskom jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje.	1	2	3	4	5
50.	Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori engleski.	1	2	3	4	5

Zahvaljujemo na trudu i suradnji!!! ☺

PRILOG 5.

Konačna inačica Upitnika o strategijama učenja i motivaciji za učenje njemačkog jezika

UPITNIK O STRATEGIJAMA UČENJA

Upitnik se odnosi na učenje njemačkog jezika.

Molimo te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i brojkama (od 1 do 5) označiš koliko se svaka pojedina tvrdnja odnosi na tebe. Tvoji odgovori trebaju pokazati što **zaista činiš** dok učiš njemački, ne ono što bi možda trebao/la činiti ili što drugi ljudi čine.

1 - Nikada ili gotovo nikada to ne činim.
2 - Uglavnom to ne činim.
3 - Ponekad to činim (u manje od 50 % slučajeva).
4 - Često to činim (otprilike u 50 % slučajeva).
5 - Uvijek ili gotovo uvijek to činim.

Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavaš brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

	Zaokruži <i>koliko često činiš navedeno!</i>	nikada ili gotovo nikada	uglavno m ne	ponekad	često	uvijek ili gotovo uvijek
	<i>(A) Kada učim novu riječ,</i>					
1.	upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/la.	1	2	3	4	5
2.	koristim se kombinacijom zvuka i slike.	1	2	3	4	5
3.	u mislima si stvorim sliku situacije u kojoj bi se riječ mogla upotrijebiti.	1	2	3	4	5
4.	koristim se rimom da bih je zapamtio/la (npr. <i>Haus-Maus; singen-springen</i>).	1	2	3	4	5
5.	koristim se karticama s novom rječju na jednoj strani a sa značenjem na drugoj.	1	2	3	4	5
6.	pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.	1	2	3	4	5
7.	zapamtim gdje se na stranici nalazi riječ ili gdje/kada sam je prvi put vidio/vidjela ili čuo/la.	1	2	3	4	5
	<i>Kada učim novo gradivo,</i>					
8.	pokušavam ga povezati s nečim što već znam.	1	2	3	4	5
9.	često ga utvrđujem i ponavljam.	1	2	3	4	5
	<i>(B)</i>					
10.	Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la.	1	2	3	4	5
11.	Oponašam govor izvornih govornika.	1	2	3	4	5
12.	Vježbam izgovarati glasove njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
13.	Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	1	2	3	4	5
14.	Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na njemačkome.	1	2	3	4	5
15.	Na TV/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na njemačkome.	1	2	3	4	5
16.	Čitam na njemačkome za vlastito zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
17.	Na njemačkome pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	1	2	3	4	5

18.	Kad nešto čitam na njemačkom jeziku, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.	1	2	3	4	5
19.	Pokušavam naći sličnosti i razlike između njemačkoga i hrvatskoga.	1	2	3	4	5
20.	U njemačkome sam/a tražim pravila.	1	2	3	4	5
21.	Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje (npr. <i>un-interessant</i>).	1	2	3	4	5
22.	Nastojim razumjeti riječ bez prevođenja na hrvatski.	1	2	3	4	5
23.	Novo gradivo sistematiziram (sređujem) (npr. u bilježnici).	1	2	3	4	5
	(C)					
24.	Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje.	1	2	3	4	5
25.	Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravog izraza, koristim se gestama.	1	2	3	4	5
26.	Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	1	2	3	4	5
27.	Pri čitanju idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.	1	2	3	4	5
28.	U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći.	1	2	3	4	5
29.	Kad se ne mogu sjetiti točnog izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istog značenja) ili opišem što želim reći.	1	2	3	4	5
	(D)					
30.	Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje njemačkoga.	1	2	3	4	5
31.	Uočavam pogreške koje pravim na njemačkom i učim na njima.	1	2	3	4	5
32.	Kada čujem da netko govori njemački, pažljivo slušam.	1	2	3	4	5
33.	Trudim se postati što boljim učenikom njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
34.	Planiram svoje učenje kako bih imao/la dovoljno vremena za učenje njemačkog.	1	2	3	4	5
35.	Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti njemački.	1	2	3	4	5
36.	Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje čitanja na njemačkom.	1	2	3	4	5
37.	Imam jasne ciljeve u učenju njemačkoga kako bih usavršio/la svoja znanja i vještine.	1	2	3	4	5
38.	Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju njemačkog.	1	2	3	4	5
	(E)					
39.	Svaki put kad osjećam strah jer se trebam koristiti njemačkim, nastojim se opustiti.	1	2	3	4	5
40.	Sam/a se ohrabrujem govoriti na njemačkom čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	1	2	3	4	5
41.	Za svaki svoj uspjeh u njemačkome nagradim se nečime.	1	2	3	4	5
42.	Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/na kada učim ili koristim njemački.	1	2	3	4	5
43.	Svoje osjećaje u vezi s učenjem njemačkog zapisujem u dnevnik.	1	2	3	4	5
44.	O svojim osjećajima u vezi s učenjem njemačkog	1	2	3	4	5

	jezika razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.					
	(F)					
45.	Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi ono što je rekao.	1	2	3	4	5
46.	Tražim od drugih da ispravljaju greške koje činim dok govorim njemački.	1	2	3	4	5
47.	Učim i vježbam njemački s drugim učenicima.	1	2	3	4	5
48.	Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Nijemcem), trudim se pokazati kad trebam pomoć.	1	2	3	4	5
49.	Kad s nekim razgovaram na njemačkom jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje.	1	2	3	4	5
50.	Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori njemački.	1	2	3	4	5

UPITNIK O MOTIVACIJI ZA UČENJE NJEMAČKOG JEZIKA

Upitnik se odnosi na motivaciju za učenje njemačkog jezika.

Molimo te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i označiš *koliko se slažeš* sa svakom pojedinom tvrdnjom tako što ćeš zaokružiti odgovarajući broj (od 1 do 5).

- 1 - Uopće se ne slažem.
2 - Uglavnom se ne slažem.
3 - Djelomično se slažem.
4 - Uglavnom se slažem.
5 - U potpunosti se slažem.

Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavaš brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

	Zaokruži <i>koliko se slažeš</i> s navedenim tvrdnjama!	uopće ne	uglavnom ne	djelo- mično da	uglav- nom da	u potpunosti da
1.	Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori njemački.	1	2	3	4	5
2.	Njemački će mi koristiti u budućem zanimanju.	1	2	3	4	5
3.	Njemački jezik vrlo lijepo zvuči.	1	2	3	4	5
4.	Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori njemački.	1	2	3	4	5
5.	Ljudi iz zemalja u kojima se govori njemački mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnom smislu).	1	2	3	4	5
6.	Neugodno mi je javljati se na satu njemačkog.	1	2	3	4	5
7.	Moji roditelji misle da je jako važno da naučim njemački.	1	2	3	4	5
8.	Imam veliku želju naučiti sve u njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
9.	Stvarno se jako trudim naučiti njemački.	1	2	3	4	5
10.	Naš profesor njemačkog motivira me na učenje.	1	2	3	4	5
11.	Sadržaji u našem udžbeniku njemačkog mi se uopće ne sviđaju (trebalo bi osvježiti ih dodatnim materijalima, časopisima i sl.).	1	2	3	4	5
12.	Nastojim naučiti sve što radimo iz njemačkog.	1	2	3	4	5

13.	Moji roditelji naglašavaju da će mi njemački biti važan kada završim školovanje.	1	2	3	4	5
14.	Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim njemački.	1	2	3	4	5
15.	Njemački je jako zanimljiv jezik.	1	2	3	4	5
16.	Želim znati njemački da bih mogao/la živjeti u Njemačkoj, Austriji itd.	1	2	3	4	5
17.	Njemački mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.	1	2	3	4	5
18.	Iskreno rečeno, nemam želju naučiti njemački.	1	2	3	4	5
19.	Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor njemačkog vrati ispravljenu zadaću.	1	2	3	4	5
20.	Na satu njemačkog prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.	1	2	3	4	5
21.	Nastavni materijali po kojima učimo njemački potiču me na učenje.	1	2	3	4	5
22.	S njemačkim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.	1	2	3	4	5
23.	Njemački mi koristi u svakodnevnom životu (glazba, filmovi, internet i sl.).	1	2	3	4	5
24.	Volim izgovarati njemačke riječi.	1	2	3	4	5
25.	Znanje njemačkog će mi omogućiti da bolje razumijem i cijenim način života ljudi koji govore taj jezik.	1	2	3	4	5
26.	Atmosfera na satu njemačkog natjecateljskog je karaktera.	1	2	3	4	5
27.	Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
28.	Često dobivam loše ocjene iz njemačkog pa nemam volje učiti.	1	2	3	4	5
29.	Radije bih učio/la neki drugi strani jezik.	1	2	3	4	5
30.	Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.	1	2	3	4	5
31.	Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori njemački.	1	2	3	4	5
32.	Njemački je pretežak za mene.	1	2	3	4	5
33.	Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/la naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).	1	2	3	4	5
34.	Znanje njemačkog omogućit će mi lakše snalaženje u svijetu (npr. na putovanjima).	1	2	3	4	5
35.	Želim postati sličan Nijemcima, Austrijancima itd.	1	2	3	4	5
36.	Moji me roditelji potiču da što više vježbam njemački.	1	2	3	4	5
37.	Naš profesor njemačkog vrlo zanimljivo predaje.	1	2	3	4	5
38.	Sadržaji u našem udžbeniku njemačkog aktualni su i zanimljivi nama mladima.	1	2	3	4	5
39.	Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila njemački.	1	2	3	4	5
40.	Njemački je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.	1	2	3	4	5
41.	Njemački mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).	1	2	3	4	5
42.	Na satu njemačkog prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.	1	2	3	4	5
43.	Želim se oženiti osobom iz Njemačke, Austrije itd.	1	2	3	4	5
44.	Naš profesor previše pažnje posvećuje dobrim	1	2	3	4	5

	učenicima.					
45.	Na satu njemačkog stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor pita.	1	2	3	4	5
46.	Učenje stranih jezika za mene je pravi užitek.	1	2	3	4	5
47.	Njemački mi omogućuje da čitam razne časopise na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
48.	Ljudi iz zemalja u kojima se govori njemački jako su otvoreni i ljubazni.	1	2	3	4	5
49.	Sviđaju mi se njemačke riječi.	1	2	3	4	5
50.	Radije učim nešto korisnije od njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
51.	Osjećam strah kada me netko nešto pita na njemačkom.	1	2	3	4	5
52.	Naš profesor na nastavi uglavnom govori samo njemački, što mi se sviđa.	1	2	3	4	5
53.	Zahvaljujući znanju njemačkog mogao/la bih čitati književna djela u originalu.	1	2	3	4	5
54.	Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg profesora.	1	2	3	4	5
55.	Njemački mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.	1	2	3	4	5
56.	Na satu njemačkog atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.	1	2	3	4	5
57.	Njemački će mi pomoći u daljnjem školovanju.	1	2	3	4	5
58.	Naš profesor ne zna dobro njemački.	1	2	3	4	5
59.	Želim tako dobro naučiti njemački da mi on postane prirodan.	1	2	3	4	5
60.	Volim učiti njemački.	1	2	3	4	5
61.	Važno mi je učiti njemački jer ću tako biti obrazovaniji/a.	1	2	3	4	5
62.	Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.	1	2	3	4	5
63.	Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi njemačkog.	1	2	3	4	5
64.	S njemačkim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.	1	2	3	4	5
65.	Njemački je jako lijep jezik.	1	2	3	4	5

OPĆI PODATCI

- Ime i prezime: _____
- Dob: _____
- Spol: M ili Ž (Zaokruži.)
- Ime škole: _____
- Koliko godina već učiš njemački? _____
- Koju si ocjenu imao/imala iz njemačkog na polugodištu? _____
- Koju razinu njemačkog polažeš na Državnoj maturi? VIŠU OSNOVNU
- Govoriš li tečno neki drugi jezik osim hrvatskog? DA NE
Ako DA, o kojem se jeziku/jezicima radi? _____
- Jesi li ikada bio/bila u nekoj zemlji u kojoj je njemački službeni jezik?
DA Koliko dugo? _____ NE
- Koliko često rabiš njemački izvan škole u sljedeće svrhe? Označi na skali (1 *nikada*, 5 *jako često*).
a) slušanje 1 2 3 4 5
b) čitanje 1 2 3 4 5
c) govorenje 1 2 3 4 5
d) pisanje 1 2 3 4 5

11. Što po tvom mišljenju najviše doprinosi tvom ovladavanju njemačkim jezikom? Rangiraj (1 *najviše*, 6 *najmanje*).

a) TV (filmovi, serije) _____ b) nastava, profesor _____ c) rad, učenje _____ d) glazba _____ e) komunikacija na njemačkom jeziku _____ f) boravak na njemačkom govornom području _____ g) _____

12. Koliko uspješno želiš ovladati njemačkim jezikom? (Zaokruži.)

- a) *slabo* (samo da dobijem pozitivnu ocjenu na kraju školovanja)
- b) *srednje* (da mogu komunicirati sa strancima, npr. na putovanjima)
- c) *jako* (želim govoriti njemački kao izvorni govornici)

* * *

IZJAVA

Ime i prezime: _____

Škola: _____

Razred: _____

Ovom izjavom dopuštam Manueli Putnik, asistentici s Učiteljskog fakulteta u Osijeku, uvid u rezultate Državne mature iz stranog jezika radi istraživanja u sklopu doktorske disertacije na temu "*Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*".

Potpis: _____

Osijek, ožujak/travanj/svibanj 2011.

Zahvaljujemo na trudu i suradnji!!! ☺

PRILOG 6.

Konačna inačica Upitnika o strategijama učenja i motivaciji za učenje engleskog jezika

UPITNIK O STRATEGIJAMA UČENJA

Upitnik se odnosi na učenje engleskog jezika.

Molimo te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i brojkama (od 1 do 5) označiš koliko se svaka pojedina tvrdnja odnosi na tebe. Tvoji odgovori trebaju pokazati što **zaista činiš** dok učiš engleski, ne ono što bi možda trebao/la činiti ili što drugi ljudi čine.

- 1 - **Nikada ili gotovo nikada** to ne činim.
 2 - **Uglavnom to ne** činim.
 3 - **Ponekad** to činim (u manje od 50 % slučajeva).
 4 - **Često** to činim (otprilike u 50 % slučajeva).
 5 - **Uvijek ili gotovo uvijek** to činim.

Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavaš brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

	Zaokruži <i>koliko često činiš</i> navedeno!	nikada ili gotovo nikada	uglavnom ne	ponekad	često	uvijek ili gotovo uvijek
	(A) Kada učim novu riječ,					
1.	upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/la.	1	2	3	4	5
2.	koristim se kombinacijom zvuka i slike.	1	2	3	4	5
3.	u mislima si stvorim sliku situacije u kojoj bi se riječ mogla upotrijebiti.	1	2	3	4	5
4.	koristim se rimom da bih je zapamtio/la (npr. <i>bat-cat; deep-sleep</i>).	1	2	3	4	5
5.	koristim se karticama s novom rječju na jednoj strani a sa značenjem na drugoj.	1	2	3	4	5
6.	pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.	1	2	3	4	5
7.	zapamtim gdje se na stranici nalazi riječ ili gdje/kada sam je prvi put vidio/vidjela ili čuo/la.	1	2	3	4	5
	Kada učim novo gradivo,					
8.	pokušavam ga povezati s nečim što već znam.	1	2	3	4	5
9.	često ga utvrđujem i ponavljam.	1	2	3	4	5
	(B)					
10.	Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la.	1	2	3	4	5
11.	Oponašam govor izvornih govornika.	1	2	3	4	5
12.	Vježbam izgovarati glasove engleskog jezika.	1	2	3	4	5
13.	Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	1	2	3	4	5
14.	Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na engleskome.	1	2	3	4	5
15.	Na TV/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na engleskome.	1	2	3	4	5
16.	Čitam na engleskome za vlastito zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
17.	Na engleskome pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	1	2	3	4	5

18.	Kad nešto čitam na engleskom jeziku, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.	1	2	3	4	5
19.	Pokušavam naći sličnosti i razlike između engleskoga i hrvatskoga.	1	2	3	4	5
20.	U engleskome sam/a tražim pravila.	1	2	3	4	5
21.	Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje (npr. <i>un-interesting</i>).	1	2	3	4	5
22.	Nastojim razumjeti riječ bez prevođenja na hrvatski.	1	2	3	4	5
23.	Novo gradivo sistematiziram (sređujem) (npr. u bilježnici).	1	2	3	4	5
	(C)					
24.	Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje.	1	2	3	4	5
25.	Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravog izraza, koristim se gestama.	1	2	3	4	5
26.	Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	1	2	3	4	5
27.	Pri čitanju idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.	1	2	3	4	5
28.	U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći.	1	2	3	4	5
29.	Kad se ne mogu sjetiti točnog izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istog značenja) ili opišem što želim reći.	1	2	3	4	5
	(D)					
30.	Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje engleskoga.	1	2	3	4	5
31.	Uočavam pogreške koje pravim na engleskom i učim na njima.	1	2	3	4	5
32.	Kada čujem da netko govori engleski, pozorno slušam.	1	2	3	4	5
33.	Trudim se postati što boljim učenikom engleskog jezika.	1	2	3	4	5
34.	Planiram svoje učenje kako bih imao/la dovoljno vremena za učenje engleskog.	1	2	3	4	5
35.	Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti engleski.	1	2	3	4	5
36.	Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje čitanja na engleskom.	1	2	3	4	5
37.	Imam jasne ciljeve u učenju engleskoga kako bih usavršio/la svoja znanja i vještine.	1	2	3	4	5
38.	Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju engleskog.	1	2	3	4	5
	(E)					
39.	Svaki put kad osjećam strah jer se trebam koristiti engleskim, nastojim se opustiti.	1	2	3	4	5
40.	Sam/a se ohrabrujem govoriti na engleskom čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	1	2	3	4	5
41.	Za svaki svoj uspjeh u engleskome nagradim se nečime.	1	2	3	4	5
42.	Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/na kada učim ili koristim engleski.	1	2	3	4	5
43.	Svoje osjećaje u vezi s učenjem engleskog zapisujem u dnevnik.	1	2	3	4	5

44.	O svojim osjećajima u vezi s učenjem engleskog jezika razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.	1	2	3	4	5
	(F)					
45.	Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi ono što je rekao.	1	2	3	4	5
46.	Tražim od drugih da ispravljaju greške koje činim dok govorim engleski.	1	2	3	4	5
47.	Učim i vježbam engleski s drugim učenicima.	1	2	3	4	5
48.	Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Englezom), trudim se pokazati kad trebam pomoć.	1	2	3	4	5
49.	Kad s nekim razgovaram na engleskom jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje.	1	2	3	4	5
50.	Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori engleski.	1	2	3	4	5

UPITNIK O MOTIVACIJI ZA UČENJE ENGLESKOG JEZIKA

Upitnik se odnosi na motivaciju za učenje engleskog jezika.

Molimo te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i označiš *koliko se slažeš* sa svakom pojedinom tvrdnjom tako što ćeš zaokružiti odgovarajući broj (od 1 do 5).

- | |
|---|
| <p>1 - Uopće se ne slažem.
 2 - Uglavnom se ne slažem.
 3 - Djelomično se slažem.
 4 - Uglavnom se slažem.
 5 - U potpunosti se slažem.</p> |
|---|

Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavaš brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

	Zaokruži <i>koliko se slažeš</i> s navedenim tvrdnjama!	uopće ne	uglav- nom ne	djelo- mično da	uglav- nom da	u potpunosti da
1.	Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori engleski.	1	2	3	4	5
2.	Engleski će mi koristiti u budućem zanimanju.	1	2	3	4	5
3.	Engleski jezik vrlo lijepo zvuči.	1	2	3	4	5
4.	Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori engleski.	1	2	3	4	5
5.	Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnom smislu).	1	2	3	4	5
6.	Neugodno mi je javljati se na satu engleskog.	1	2	3	4	5
7.	Moji roditelji misle da je jako važno da naučim engleski.	1	2	3	4	5
8.	Imam veliku želju naučiti sve u engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
9.	Stvarno se jako trudim naučiti engleski.	1	2	3	4	5
10.	Naš profesor engleskog motivira me na učenje.	1	2	3	4	5
11.	Sadržaji u našem udžbeniku engleskog mi se uopće ne	1	2	3	4	5

	svidaju (trebalo bi osvježiti ih dodatnim materijalima, časopisima i sl.).					
12.	Nastojim naučiti sve što radimo iz engleskog.	1	2	3	4	5
13.	Moji roditelji naglašavaju da će mi engleski biti važan kada završim školovanje.	1	2	3	4	5
14.	Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim engleski.	1	2	3	4	5
15.	Engleski je jako zanimljiv jezik.	1	2	3	4	5
16.	Želim znati engleski da bih mogao/la živjeti u SAD-u, Engleskoj itd.	1	2	3	4	5
17.	Engleski mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.	1	2	3	4	5
18.	Iskreno rečeno, nemam želju naučiti engleski.	1	2	3	4	5
19.	Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor engleskog vrati ispravljenu zadaću.	1	2	3	4	5
20.	Na satu engleskog prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.	1	2	3	4	5
21.	Nastavni materijali po kojima učimo engleski potiču me na učenje.	1	2	3	4	5
22.	S engleskim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.	1	2	3	4	5
23.	Engleski mi koristi u svakodnevnom životu (glazba, filmovi, internet i sl.).	1	2	3	4	5
24.	Volim izgovarati engleske riječi.	1	2	3	4	5
25.	Znanje engleskog će mi omogućiti da bolje razumijem i cijenim način života ljudi koji govore taj jezik.	1	2	3	4	5
26.	Atmosfera na satu engleskog natjecateljskog je karaktera.	1	2	3	4	5
27.	Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
28.	Često dobivam loše ocjene iz engleskog pa nemam volje učiti.	1	2	3	4	5
29.	Radije bih učio/la neki drugi strani jezik.	1	2	3	4	5
30.	Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.	1	2	3	4	5
31.	Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori engleski.	1	2	3	4	5
32.	Engleski je pretežak za mene.	1	2	3	4	5
33.	Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/la naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).	1	2	3	4	5
34.	Znanje engleskog omogućit će mi lakše snalaženje u svijetu (npr. na putovanjima).	1	2	3	4	5
35.	Želim postati sličan Englezima, Amerikancima itd.	1	2	3	4	5
36.	Moji me roditelji potiču da što više vježbam engleski.	1	2	3	4	5
37.	Naš profesor engleskog vrlo zanimljivo predaje.	1	2	3	4	5
38.	Sadržaji u našem udžbeniku engleskog aktualni su i zanimljivi nama mladima.	1	2	3	4	5
39.	Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila engleski.	1	2	3	4	5
40.	Engleski je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.	1	2	3	4	5
41.	Engleski mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).	1	2	3	4	5
42.	Na satu engleskog prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.	1	2	3	4	5
43.	Želim se oženiti osobom iz SAD, Engleske itd.	1	2	3	4	5

44.	Naš profesor previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.	1	2	3	4	5
45.	Na satu engleskog stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor pita.	1	2	3	4	5
46.	Učenje stranih jezika za mene je pravi užitek.	1	2	3	4	5
47.	Engleski mi omogućuje da čitam razne časopise na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
48.	Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski jako su otvoreni i ljubazni.	1	2	3	4	5
49.	Sviđaju mi se engleske riječi.	1	2	3	4	5
50.	Radije učim nešto korisnije od engleskog jezika.	1	2	3	4	5
51.	Osjećam strah kada me netko nešto pita na engleskom.	1	2	3	4	5
52.	Naš profesor na nastavi uglavnom govori samo engleski, što mi se sviđa.	1	2	3	4	5
53.	Zahvaljujući znanju engleskog mogao/la bih čitati književna djela u originalu.	1	2	3	4	5
54.	Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg profesora.	1	2	3	4	5
55.	Engleski mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.	1	2	3	4	5
56.	Na satu engleskog atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.	1	2	3	4	5
57.	Engleski će mi pomoći u daljnjem školovanju.	1	2	3	4	5
58.	Naš profesor ne zna dobro engleski.	1	2	3	4	5
59.	Želim tako dobro naučiti engleski da mi on postane prirodan.	1	2	3	4	5
60.	Volim učiti engleski.	1	2	3	4	5
61.	Važno mi je učiti engleski jer ću tako biti obrazovaniji/a.	1	2	3	4	5
62.	Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.	1	2	3	4	5
63.	Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi engleskog.	1	2	3	4	5
64.	S engleskim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.	1	2	3	4	5
65.	Engleski je jako lijep jezik.	1	2	3	4	5

OPĆI PODATCI

1. Ime i prezime: _____
2. Dob: _____
3. Spol: M ili Ž (Zaokruži.)
4. Ime škole: _____
5. Koliko godina već učiš engleski? _____
6. Koju si ocjenu imao/imala iz engleskog na polugodištu? _____
7. Koju razinu engleskog polažeš na Državnoj maturi? VIŠU OSNOVNU
8. Govoriš li tečno neki drugi jezik osim hrvatskog? DA NE
Ako DA, o kojem se jeziku/jezicima radi? _____

9. Jesi li ikada bio/bila u nekoj zemlji u kojoj je engleski službeni jezik?
DA Koliko dugo? _____ NE

10. Koliko često rabiš engleski izvan škole u sljedeće svrhe? Označi na skali (1 *nikada*, 5 *jako često*).

- a) slušanje 1 2 3 4 5
- b) čitanje 1 2 3 4 5
- c) govorenje 1 2 3 4 5
- d) pisanje 1 2 3 4 5

11. Što po tvom mišljenju najviše doprinosi tvom ovladavanju engleskim jezikom? Rangiraj (1 *najviše*, 6 *najmanje*).

a) TV (filmovi, serije) ____ b) nastava, profesor ____ c) rad, učenje ____ d) glazba ____ e) komunikacija na engleskom jeziku ____ f) boravak na engleskom govornom području ____ g) _____

12. Koliko uspješno želiš ovladati engleskim jezikom? (Zaokruži.)

- a) *slabo* (samo da dobijem pozitivnu ocjenu na kraju školovanja)
- b) *srednje* (da mogu komunicirati sa strancima, npr. na putovanjima)
- c) *jako* (želim govoriti engleski kao izvorni govornici)

* * *

IZJAVA

Ime i prezime: _____

Škola: _____

Razred: _____

Ovom izjavom dopuštam Manueli Putnik, asistentici s Učiteljskog fakulteta u Osijeku, uvid u rezultate Državne mature iz stranog jezika radi istraživanja u sklopu doktorske disertacije na temu "*Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*".

Potpis: _____

Osijek, ožujak/travanj/svibanj 2011.

Zahvaljujemo na trudu i suradnji!!! ☺

PRILOG 7.

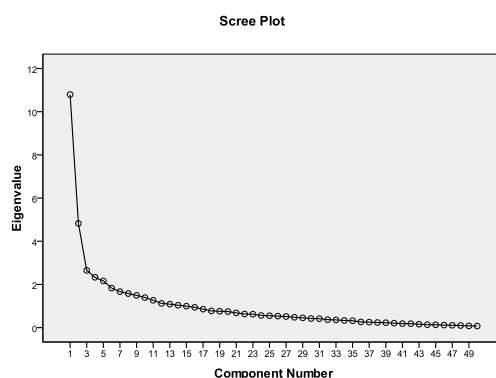
1. Faktorska analiza strategija učenja stranog (njemačkog + engleskog) jezika (pilot-istraživanje)

U nastavku se prikazuju rezultati faktorske analize strategija učenja stranog jezika odnosno ukupnoga uzorka sudionika. Koeficijent unutarnje pouzdanosti upitnika iznosi $\alpha=0,905$. Faktori su ekstrahirani metodom glavnih komponenata.

Tablica 73. Početna statistika faktorske analize 50 varijabli strategija učenja stranog jezika

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	10,792	21,585	21,585
2	4,825	9,651	31,235
3	2,650	5,299	36,535
4	2,331	4,662	41,197
5	2,161	4,322	45,519
6	1,831	3,663	49,181
7	1,668	3,336	52,518
8	1,577	3,153	55,671
9	1,493	2,987	58,658
10	1,391	2,783	61,441
11	1,266	2,532	63,973
12	1,124	2,247	66,220
13	1,088	2,175	68,395
14	1,036	2,073	70,468
15	,994	1,989	72,457
16	,940	1,880	74,337
17	,855	1,710	76,047
18	,773	1,546	77,593
19	,760	1,520	79,113
20	,742	1,484	80,597
21	,681	1,362	81,959
22	,631	1,262	83,220
23	,621	1,241	84,462
24	,562	1,124	85,585
25	,551	1,101	86,687
26	,533	1,065	87,752
27	,515	1,031	88,782
28	,478	,957	89,739
29	,453	,906	90,645
30	,421	,842	91,488
31	,416	,832	92,319
32	,370	,740	93,059
33	,357	,714	93,773
34	,332	,665	94,438
35	,319	,638	95,076
36	,264	,529	95,605
37	,254	,507	96,112
38	,237	,473	96,585
39	,228	,455	97,040

40	,207	,414	97,455
41	,185	,370	97,824
42	,183	,366	98,191
43	,157	,314	98,505
44	,137	,274	98,779
45	,131	,262	99,041
46	,118	,236	99,278
47	,110	,220	99,498
48	,096	,192	99,690
49	,081	,162	99,852
50	,074	,148	100,000



Slika 31. Grafički prikaz 50 strategija učenja stranog jezika

Metodom glavnih komponenta ekstrahirano je ukupno 14 faktora s karakterističnom vrijednošću većom od 1 koji ukupno objašnjavaju 70,47 % varijance. Provedena je daljnja faktorizacija sa zadanim brojem faktora uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli. Pomoću pet se faktora može objasniti 45,52 % varijance. Rotacija faktora provedena je direkt oblimin metodom. Zadržane su saturacije veće od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 74. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli strategija učenja stranog jezika

Variable	Faktori				
	1	2	3	4	5
STRAT37 Imam jasne ciljeve u učenju engleskoga/njemačkoga kako bih usavršio/usavršila svoja znanja i vještine.	,808				
STRAT14 Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na engleskom/njemačkom jeziku.	,791				
STRAT33 Trudim se postati što boljim/boljom učenikom/učenicom engleskoga/njemačkoga.	,778				
STRAT16 Čitam na engleskom/njemačkom za vlastito zadovoljstvo.	,766				
STRAT35 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti engleski/njemački.	,729		-,333		
STRAT38 Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju engleskoga/njemačkoga.	,716				
STRAT15 Na tv/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na engleskom/njemačkom.	,700				
STRAT32 Kada čujem da netko govori engleski/njemački, pažljivo slušam.	,696				
STRAT17 Na engleskom/njemačkom pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	,659				
STRAT36 Sam/a se trudim pronalaziti prilike za vježbanje čitanja na engleskom/njemačkom.	,645				

STRAT31 Uočavam pogreške koje pravim na engleskom/njemačkom i učim na njima.	,642				
STRAT22 Nastojim razumjeti riječ bez prevođenja na hrvatski.	,585				
STRAT50 Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori engleski/njemački.	,521				
STRAT13 Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	,501				
STRAT29 Kad se ne mogu sjetiti točnoga izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istoga značenja) ili opišem što želim reći.	,472			-,377	
STRAT49 Kad s nekim razgovaram na engleskom/njemačkom, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/uključila u razgovor.	,468		-,466		
STRAT34 Planiram svoje učenje kako bih imao/imala dovoljno vremena za učenje engleskog/njemačkog.	,456			,348	
STRAT11 Oponašam govor izvornih govornika.	,447				
STRAT12 Vježbam izgovarati glasove engleskog/njemačkog.	,438			-,312	-,380
STRAT28 U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći.	,401				
STRAT1 Kada učim novu riječ, upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/zapamtila.	,391				-,351
STRAT40 Sam/sama se ohrabrujem govoriti na engleskom/njemačkom, čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	,358		-,355		
STRAT43 Svoje osjećaje u vezi s učenjem engleskog/njemačkog zapisujem u dnevnik.		,592			
STRAT41 Za svaki svoj uspjeh u engleskom/njemačkom nagradim se nečime.		,580			
STRAT 6 Kada učim novu riječ, pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.		,526			
STRAT4 Kada učim novu riječ, koristim se rimom da bih je zapamtio/zapamtila.		,507			
STRAT5 Kada učim novu riječ, koristim se karticama s novom riječju na jednoj, a sa značenjem na drugoj strani.		,504			-,337
STRAT20 U engleskom/njemačkom sam/a tražim pravila.		,497			
STRAT2 Kada učim novu riječ, koristim se kombinacijom zvuka i slike.		,495			
STRAT44 O svojim osjećajima u vezi s učenjem engleskog/njemačkog razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.		,464			
STRAT21 Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje.		,429			-,374
STRAT48 Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Englezom, Nijemcem), trudim se pokazati kad trebam pomoć.			-,738		
STRAT46 Tražim od drugih da isprave pogreške koje činim dok govorim engleski/njemački.			-,694		
STRAT47 Učim i vježbam engleski/njemački s drugim učenicima.			-,548		
STRAT39 Svaki put kad osjetim strah jer se trebam koristiti engleskim/njemačkim, nastojim se opustiti.			-,466		
STRAT45 Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi što je rekao.			-,405		
STRAT42 Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/nervozna kada učim ili koristim engleski/njemački.	-,334		-,402		
STRAT24 Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje.				-,680	
STRAT26 Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.				-,673	
STRAT27 Pri čitanju ne idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.				-,569	
STRAT25 Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravoga izraza, koristim se gestama.				-,546	
STRAT3 Kada učim novu riječ, u mislima si stvorim sliku situacije u kojoj bi se riječ mogla upotrijebiti.				-,327	
STRAT9 Kada učim novo gradivo, često ga utvrđujem i ponavljam.					-,771

STRAT23 Novo gradivo sistematiziram (sređujem) npr. u bilježnici.					-,708
STRAT10 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/zapamtila.					-,639
STRAT18 Kad nešto čitam na engleskom/njemačkom, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.					-,529
STRAT8 Kada učim novo gradivo, pokušavam ga povezati s nečim što već znam.					-,471
STRAT7 Kada učim novu riječ, zapamtim gdje se na stranici nalazi ili gdje/kada sam je prvi put čuo/čula.					-,337
Postotak varijance	21,585	9,651	5,299	4,662	4,322
Kumulativni postotak	21,585	31,235	36,535	41,197	45,519
Cronbachov α	,928	,702	,693	,655	,733

Pregledom faktora utvrđeno je zasićenje STRAT19 (*Pokušavam naći sličnosti i razlike između engleskog/njemačkog i hrvatskog.*) i STRAT30 (*Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje engleskog/njemačkog.*) niže od 0,3. Faktorska je struktura sljedeća: Faktor 1 nazvan je *kommunikacijsko-metakognitivne strategije*, Faktor 2 *strategije razumijevanja* (osjećaja koji se odnose na učenje, riječi, pravila i sl.), Faktor 3 *društveno-afektivne strategije*, Faktor 4 *kompensacijske* i Faktor 5 *kognitivne strategije*. Sve dimenzije imaju dovoljno visoku pouzdanost izraženu Cronbachovim alfa koeficijentom.

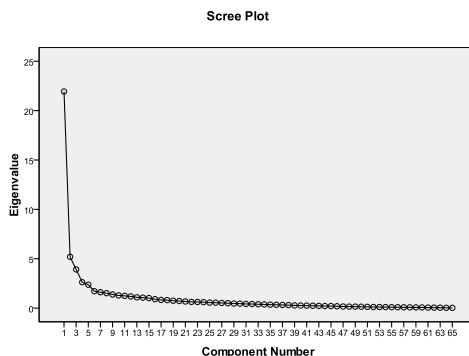
2. Faktorska analiza motivacije za učenje stranog jezika

Faktorska analiza motivacije za učenje stranog jezika također je izvršena metodom glavnih komponenta. Koeficijent unutarnje pouzdanosti upitnika iznosi $\alpha=0,913$. U nastavku se daju rezultati faktorske analize.

Tablica 75. Početna statistika faktorske analize 65 varijabli motivacije za učenje stranog jezika

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	21,938	33,751	33,751
2	5,193	7,990	41,740
3	3,916	6,025	47,765
4	2,618	4,027	51,793
5	2,369	3,644	55,437
6	1,709	2,629	58,065
7	1,606	2,472	60,537
8	1,510	2,324	62,860
9	1,377	2,118	64,979
10	1,282	1,972	66,951
11	1,236	1,902	68,853
12	1,181	1,817	70,670
13	1,086	1,671	72,340
14	1,059	1,629	73,969
15	1,016	1,563	75,532
16	,904	1,391	76,923
17	,825	1,269	78,192
18	,806	1,240	79,432
19	,747	1,149	80,581
20	,712	1,095	81,676

21	,668	1,027	82,703
22	,625	,962	83,666
23	,616	,948	84,613
24	,599	,922	85,535
25	,554	,853	86,388
26	,548	,843	87,231
27	,519	,799	88,030
28	,497	,764	88,794
29	,457	,703	89,498
30	,452	,695	90,192
31	,418	,644	90,836
32	,413	,635	91,471
33	,386	,594	92,065
34	,370	,569	92,634
35	,345	,531	93,165
36	,331	,509	93,674
37	,318	,490	94,163
38	,300	,461	94,624
39	,269	,414	95,038
40	,260	,401	95,439
41	,250	,384	95,823
42	,237	,364	96,187
43	,221	,340	96,527
44	,206	,316	96,844
45	,203	,313	97,156
46	,183	,281	97,437
47	,157	,242	97,679
48	,147	,226	97,905
49	,145	,224	98,129
50	,138	,212	98,341
51	,124	,190	98,531
52	,109	,167	98,698
53	,107	,164	98,863
54	,099	,152	99,015
55	,090	,139	99,153
56	,084	,129	99,283
57	,078	,119	99,402
58	,071	,109	99,511
59	,067	,103	99,615
60	,064	,099	99,714
61	,051	,078	99,791
62	,044	,068	99,860
63	,041	,063	99,923
64	,027	,041	99,964
65	,023	,036	100,000



Slika 32. Grafički prikaz 65 varijabli motivacije za učenje stranog jezika

Metodom glavnih komponenata izlučeno je 15 faktora čiji je karakteristični korijen veći od jedan čime se može objasniti 75,53 % varijance. Detaljnijom inspekcijom pojedinih komponenata te uvidom u grafički prikaz odlučili smo se za daljnju faktorizaciju s ograničenim brojem faktora (3) uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli čime se tumači 47,77 % varijance. Rotacija faktora izvedena je varimax metodom. Zadržane su saturacije veće od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 76. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli motivacije za učenje stranog jezika (varimax)

Varijable	Faktori		
	1	2	3
MOT8 Imam veliku želju naučiti sve u engleskom/njemačkom.	,779		
MOT39 Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila engleski/njemački.	,724		
MOT4 Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori engleski/njemački.	,702	,328	
MOT23 Engleski/njemački mi koristi u svakodnevnom životu (glazba, filmovi, internet i sl.).	,697		
MOT24 Volim izgovarati engleske/njemačke riječi.	,694		
MOT59 Želim tako dobro naučiti engleski/njemački da mi on postane prirodan.	,684	,479	
MOT61 Važno mi je učiti engleski/njemački jer ću tako biti obrazovaniji/obrazovanija.	,666	,452	
MOT9 Stvarno se jako trudim naučiti engleski/njemački.	,658		
MOT3 Engleski/njemački vrlo lijepo zvuči.	,647		,307
MOT15 Engleski/njemački je jako zanimljiv jezik.	,643	,392	
MOT49 Sviđaju mi se engleske/njemačke riječi.	,639	,378	
MOT46 Učenje stranih jezika za mene je pravi užitak.	,624	,415	
MOT27 Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na engleskom/njemačkom.	,624		
MOT17 Engleski/njemački mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.	,619		
MOT60 Volim učiti engleski/njemački.	,616	,579	
MOT64 S engleskim/njemačkim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.	,613		
MOT47 Engleski/njemački mi omogućuje da čitam razne časopise na engleskom/njemačkom.	,606	,424	
MOT53 Zahvaljujući znanju engleskog/njemačkog mogao/mogla bih čitati izvorna književna djela.	,603	,385	
MOT1 Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački.	,600	,327	
MOT55 Engleski/njemački mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.	,598	,359	
MOT30 Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.	,596		
MOT2 Engleski/njemački će mi koristiti u budućem zanimanju.	,594	,472	
MOT65 Engleski/njemački je jako lijep jezik.	,593	,422	

MOT31 Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački.	,591		
MOT22 S engleskim/njemačkim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.	,583		,311
MOT57 Engleski/njemački će mi pomoći u daljnjem školovanju.	,563	,407	
MOT25 Znanje engleskog/njemačkog će mi omogućiti da bolje razumijem i cijelim način života ljudi koji govore taj jezik.	,560		
MOT48 Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački jako su otvoreni i ljubazni.	,556		
MOT13 Moji roditelji naglašavaju da će mi engleski/njemački biti važan kada završim školovanje.	,551		
MOT35 Želim postati sličan/slična Amerikancima, Englezima/Nijemcima, Austrijancima itd.	,547		
MOT41 Engleski/njemački mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).	,523	,421	
MOT7 Moji roditelji misle da je jako važno da naučim engleski/njemački.	,516		
MOT34 Znanje engleskog/njemačkog omogućit će mi lakše snalazaženje u svijetu (npr. na putovanjima).	,514		
MOT12 Nastojim naučiti sve što radimo iz engleskog/njemačkog.	,503		
MOT16 Želim znati engleski/njemački da bih mogao/mogla živjeti u SAD-u, Engleskoj/Njemačkoj, Austriji itd.	,496		
MOT36 Moji me roditelji potiču da što više vježbam engleski/njemački.	,496		
MOT62 Voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.	,436	,390	
MOT43 Želim se oženiti/udati za osobu iz SAD-a, Engleske/Njemačke, Austrije.	,411		-,308
MOT26 Atmosfera na satu engleskog/njemačkog natjecateljskog je karaktera.	,401		
MOT63 Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi engleskog/njemačkog.	,368		
MOT45 Na satu engleskog/njemačkog stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor pita.		-,839	
MOT33 Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).		-,825	
MOT51 Osjećam strah kada me netko nešto pita na engleskom/njemačkom.		-,762	
MOT28 Često dobivam loše ocjene iz engleskog/njemačkog pa nemam volje učiti.		-,733	
MOT32 Engleski/njemački je pretežak za mene.		-,722	
MOT6 Neugodno mi je javljati se na satu engleskog/njemačkog.		-,703	
MOT18 Iskreno rečeno, nemam želju naučiti engleski/njemački.	-,461	-,568	
MOT14 Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim engleski/njemački.		-,561	
MOT40 Engleski/njemački je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.	,456	,553	
MOT50 Radije učim nešto korisnije od engleskog/njemačkog.		-,523	
MOT29 Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.		-,501	
MOT52 Naš profesor/naša profesorica na nastavi uglavnom govori engleski/njemački, što mi se sviđa.		,396	
MOT42 Na satu engleskog/njemačkog prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.			-,710
MOT21 Nastavni materijali po kojima učimo engleski/njemački potiču me na učenje.	,355		,696
MOT56 Na satu engleskog/njemačkog atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.	,353		,687
MOT20 Na satu engleskog/njemačkog prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.			,681
MOT54 Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg profesora/naše profesorice engleskog/njemačkog.			-,647
MOT37 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog vrlo zanimljivo predaje.			,632
MOT10 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog motivira me na učenje.	,444		,595
MOT11 Sadržaji u našem udžbeniku engleskog/njemačkog mi se uopće ne sviđaju			-,502

(poželjni dodatni materijali).			
MOT58 Naš profesor/naša profesorica ne zna dobro engleski/njemački.			-,454
MOT38 Sadržaji u našem udžbeniku engleskog/njemačkog aktualni su i zanimljivi nama mladima.	,387		,444
MOT44 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.		-,324	-,429
MOT5 Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnom smislu).	,381		,403
MOT19 Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor/profesorica engleskog/njemačkog vrati ispravljenu zadaću.	,346		,393
Postotak varijance	33,751	7,990	6,025
Kumulativni postotak	33,751	41,740	47,765
Cronbachov α	,962	,785	,393

Faktor 1 nazvan je *osobine jezika*, Faktor 2 *osobine učenika*, a Faktor 3 *kontekst učenja*. Analiza unutarnje konzistencije pokazuje da brisanjem čestice MOT11 pouzdanost treće subskale raste na 0,509 (vidi tablicu 77.). Budući da su sudionici pilot-istraživanja studenti, a osobito navedena čestica ističe jedno od glavnih obilježja klasičnog školskog konteksta učenja, tj. udžbenik, sve će se čestice zadržati u upitniku u glavnom istraživanju.

Tablica 77. Analiza unutarnje konzistencije faktora kontekst učenja

	AS skale ako se čestica izbaci	Varijanca skale ako se čestica izbaci	Korigirana ukupna korelacija čestice	Cronbachov alfa ako se čestica izbaci
5.Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnom smislu).	35,96	17,786	,270	,338
10.Naš profesor/naša profesorica engleskog motivira me na učenje.	35,46	16,268	,429	,279
11.Sadržaji u našem udžbeniku engleskog mi se uopće ne sviđaju (trebalo bi osvježiti ih s dodatnim materijalima, časopisima i sl.).	36,66	21,838	-,259	,509
19.Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor/profesorica engleskog vrati ispravljenu zadaću.	35,91	16,593	,303	,313
20.Na satu engleskog prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.	35,68	16,541	,376	,295
21.Nastavni materijali po kojima učimo engleski potiču me na učenje.	36,21	15,811	,477	,259
37.Naš profesor/naša profesorica engleskog vrlo zanimljivo predaje.	35,60	16,429	,353	,298
38.Sadržaji u našem udžbeniku engleskog aktualni su i zanimljivi nama mladima.	36,24	16,813	,310	,315
42.Na satu engleskog prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.	37,60	22,260	-,323	,492
44.Naš profesor /naša profesorica previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.	37,47	18,878	,052	,401
54.Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg profesora/naše profesorice.	37,43	21,501	-,229	,489
56.Na satu engleskog atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.	35,96	16,752	,408	,294
58.Naš profesor/naša profesorica ne zna dobro engleski.	37,88	19,579	-,061	,448

Tablica 78. Statistika skale *kontekst učenja*

AS	Varijanca	SD	Broj čestica
39,50	20,371	4,513	13

PRILOG 8.

PREGLED BROJA SUDIONIKA PO ŠKOLAMA ZA CIJELI UZORAK¹²⁸

NAZIV ŠKOLE I MJESTO	BROJ SUDIONIKA		UKUPNO
	Njemački	Engleski	
I. gimnazija, Osijek	4	-	4
II. gimnazija, Osijek	10	78	88
III. gimnazija, Osijek	5	104	109
Gimnazija „Gaudeamus“, Osijek	-	5	5
Isusovačka klasična gimnazija s pravom javnosti, Osijek	4	45	49
Gimnazija A. G. Matoša, Đakovo	19	-	19
Gimnazija Vukovar	4	-	4
Gimnazija „Matija Mesić“, Slavonski Brod	10	-	10
Gimnazija Županja	17	-	17
Ekonomska i upravna škola, Osijek	14	-	14
Ekonomska i trgovačka škola Ivana Domca, Vinkovci	40	-	40
Ekonomsko-birotehnička škola, Slavonski Brod	14	-	14
UKUPNO	141	232	373

¹²⁸ Zbog određenog nesrazmjera učenika njemačkog i engleskog s obzirom na broj i vrstu škola, smatramo potrebnim istaknuti nekoliko činjenica. Naime, kako je tijekom provedbe istraživanja u osječkim gimnazijama zamijećeno da se iznenađujuće malen broj učenika prijavljuje za polaganje ispita državne mature iz njemačkog jezika, istraživanje je u tom jeziku stoga moralo obuhvaćati i veći broj gradova kako bi se dobio donekle reprezentativan uzorak. Međutim, kako ni u svim tim gradovima nije bilo ni približno dovoljno učenika koji polažu njemački, istraživanje smo proširili na određeni broj ekonomskih škola u kojima tradicionalno postoji veći broj učenika koji uče njemački kao prvi (i jedini) jezik i čiji je program, u usporedbi s ostalim strukovnim školama, najbliži gimnazijskom. Budući da je u gimnazijama zamijećeno da ispit državne mature iz engleskog jezika prijavljuju gotovo svi učenici (oni više i oni manje motivirani za učenje tog jezika kao i oni više i oni manje uspješni), dok njemački jezik prijavljuju samo oni učenici koji su ili izrazito motivirani ili su živjeli određeno vrijeme na njemačkom govornom području (zbog čega vjeruju da mogu postići uspjeh iz tog jezika), smatramo da je proširenje uzorka na ekonomske škole, odnosno one učenike koji nemaju drugoga izbora jer je to uglavnom jedini strani jezik koji su učili, zapravo pridonijelo većoj reprezentativnosti i slojevitosti uzorka na način da pruža realniji uvid u šaroliku stvarnost formalnog konteksta ovladavanja njemačkim jezikom.

PRILOG 9.

TABLIČNI PRIKAZ KARAKTERISTIKA UZORKA

		NJEMAČKI JEZIK			ENGLESKI JEZIK			UKUPNO
		Spol			Spol			
		m	ž	Ukupno	m	ž	Ukupno	
Broj učenika		27 (19,1)	114 (80,9)	141 (37,8)	90 (38,8)	142 (61,2)	232 (62,2)	373
Ocjena RV	1	4 (14,8)	1 (0,9)	5 (3,5)	1 (1,1)	2 (1,4)	3 (1,3)	8 (2,1)
	2	7 (25,9)	31 (27,2)	38 (27,0)	15 (16,7)	23 (16,2)	38 (16,4)	76 (20,4)
	3	3 (11,1)	22 (19,3)	25 (17,7)	22 (24,4)	43 (30,3)	65 (28,0)	90 (24,1)
	4	6 (22,2)	15 (13,2)	21 (14,9)	28 (31,1)	34 (23,9)	62 (26,7)	83 (22,3)
	5	7 (25,9)	45 (39,5)	52 (36,9)	24 (26,7)	40 (28,2)	64 (27,6)	116 (31,1)
Prosječna ocjena		3,19 (SD=1,47)	3,63 (SD=1,28)	3,55 (SD=1,32)	3,66 (SD=1,08)	3,61 (SD=1,10)	3,63 (SD=1,09)	3,60 (SD=1,18)
Ocjena SV	1	-	2 (1,8)	2 (1,4)	-	-	-	2 (0,5)
	2	1 (3,7)	14 (12,3)	15 (10,6)	2 (2,2)	7 (4,9)	9 (3,9)	24 (6,4)
	3	11 (40,7)	43 (37,7)	54 (38,3)	17 (18,9)	48 (33,8)	65 (28,0)	119 (31,9)
	4	7 (25,9)	32 (28,1)	39 (27,7)	55 (61,1)	72 (50,7)	127 (54,7)	166 (44,5)
	5	8 (29,6)	23 (20,2)	31 (22,0)	16 (17,8)	15 (10,6)	31 (13,4)	62 (16,6)
Prosječna ocjena		3,81 (SD=0,92)	3,53 (SD=1,01)	3,58 (SD=0,99)	3,94 (SD=0,68)	3,67 (SD=0,73)	3,78 (SD=0,72)	3,70 (SD=0,84)
Razina SV	A	11 (40,7)	47 (41,2)	58 (41,1)	51 (56,7)	113 (79,6)	164 (70,7)	222 (59,5)
	B	16 (59,3)	67 (58,8)	83 (58,9)	39 (43,3)	29 (20,4)	68 (29,3)	151 (40,5)
Broj godina učenja stranog jezika	4-9 NJ 7-9 E	24 (88,9)	103 (90,4)	127 (90,1)	60 (66,7)	87 (61,3)	147 (63,4)	274 (73,5)
	10-16	1 (3,7)	7 (6,1)	8 (5,7)	30 (33,3)	55 (38,7)	85 (36,6)	93 (24,9)
	17-19							
		2 (7,4)	4 (3,5)	6 (4,3)	-	-	-	6 (1,6)
Prosječna dužina učenja str.j.		9,04 (SD=2,79)	9,02 (SD=2,22)	9,02 (SD=2,33)	9,7 (SD=1,71)	10,04 (SD=1,89)	9,9 (SD=1,83)	9,57 (SD=2,07)
Znanje dodatnog str.j.	da	12 (44,4)	58 (50,9)	70 (49,6)	52 (57,8)	91 (64,1)	143 (61,6)	213 (57,1)
	ne	15 (55,6)	56 (49,1)	71 (50,4)	38 (42,2)	51 (35,9)	89 (38,4)	160 (42,9)
Boravak u zemlji nj./e. gov.podr. (duži od 1 mj.)	da	8 (29,6)	36 (31,6)	44 (31,2)	11 (12,2)	5 (3,5)	16 (6,9)	60 (16,1)
	ne	19 (70,4)	78 (68,4)	97 (68,8)	79 (87,8)	137 (96,5)	216 (93,1)	313 (83,9)
Prosječna dužina boravka u mjesecima		30,63 (SD=37,93)	47,06 (SD=47,00)	44,07 (SD=45,54)	4,18 (SD=6,75)	4,60 (SD=4,22)	4,31 (SD=5,93)	33,47 (SD=42,83)

PRILOG 10.

Faktorska analiza upitnika o uporabi strategija učenja i motivaciji za učenje stranog jezika – ukupni uzorak sudionika (N = 373)

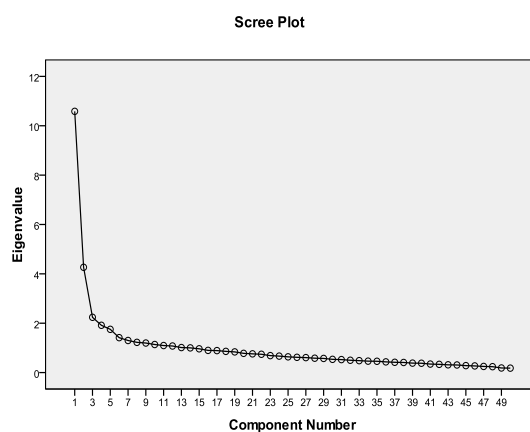
1. Faktorska analiza strategija učenja stranog jezika

U nastavku se prikazuju rezultati faktorske analize strategija učenja stranog jezika odnosno ukupnoga uzorka sudionika. Koeficijent unutarnje pouzdanosti upitnika iznosi $\alpha=0,911$. Faktori su ekstrahirani metodom glavnih komponenta.

Tablica 79. Početna statistika faktorske analize 50 varijabli strategija učenja stranog jezika

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	10,642	21,283	21,283
2	4,237	8,475	29,758
3	2,237	4,475	34,232
4	1,906	3,812	38,045
5	1,747	3,495	41,539
6	1,407	2,813	44,352
7	1,296	2,592	46,945
8	1,219	2,439	49,383
9	1,203	2,406	51,790
10	1,137	2,273	54,063
11	1,089	2,178	56,241
12	1,069	2,138	58,379
13	1,022	2,043	60,423
14	,996	1,991	62,414
15	,972	1,944	64,358
16	,895	1,790	66,148
17	,890	1,780	67,928
18	,860	1,720	69,647
19	,836	1,672	71,320
20	,779	1,558	72,877
21	,766	1,532	74,409
22	,739	1,479	75,888
23	,693	1,385	77,273
24	,663	1,327	78,600
25	,634	1,268	79,868
26	,615	1,229	81,097
27	,602	1,205	82,301
28	,580	1,160	83,461
29	,569	1,137	84,598
30	,532	1,063	85,662
31	,531	1,062	86,723
32	,504	1,008	87,732
33	,482	,963	88,695
34	,463	,927	89,622
35	,457	,914	90,536
36	,430	,861	91,397

37	,421	,843	92,240
38	,406	,813	93,053
39	,381	,763	93,815
40	,380	,760	94,575
41	,349	,699	95,273
42	,331	,663	95,936
43	,326	,651	96,588
44	,305	,611	97,198
45	,281	,561	97,760
46	,267	,534	98,293
47	,246	,492	98,785
48	,239	,478	99,262
49	,191	,381	99,643
50	,178	,357	100,000



Slika 33. Grafički prikaz 50 strategija učenja stranog jezika

Metodom glavnih komponenata ekstrahirano je ukupno 13 faktora s karakterističnom vrijednošću većom od 1 koji ukupno objašnjavaju 60,42 % varijance. Provedena je daljnja faktorizacija sa zadanim brojem faktora uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli. Pomoću pet se faktora može objasniti 41,54 % varijance. Rotacija faktora provedena je direktnom metodom. Zadržane su saturacije veće od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 80. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli strategija učenja stranog jezika

Faktori					
Variable	1	2	3	4	5
STRAT16 Čitam na engleskom/njemačkom jeziku za vlastito zadovoljstvo.	,797				
STRAT14 Kad imam priliku, sama započinjem razgovor na engleskom/njemačkom.	,753				
STRAT17 Na engleskom/njemačkom pišem poruke, pisma, mejlove ili sl.	,748				
STRAT35 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti engleski/njemački.	,737				
STRAT32 Kada čujem da netko govori engleski/njemački, pažljivo slušam.	,728				

STRAT49 Kad s nekim razgovaram na engleskom/njemačkom, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/uključila u razgovor.	,699				
STRAT36 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje čitanja na engleskom/njemačkom.	,668				
STRAT15 Na tv/radiju/internetu gledam/slušam filmove/emisije/glazbu na engleskom/njemačkom.	,672				
STRAT37 Imam jasne ciljeve u učenju engleskog/njemačkog kako bih usavršio/usavršila svoja znanja i vještine.	,648			,314	
STRAT31 Uočavam pogreške koje pravim na engleskom/njemačkom i učim na njima.	,641				
STRAT50 Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori engleski/njemački.	,631				
STRAT30 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje engleskog/njemačkog.	,620			,323	
STRAT33 Trudim se postati što boljim/boljom učenikom/učenicom engleskog/njemačkog.	,556			,318	
STRAT29 Kad se ne mogu sjetiti točnoga izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim se sinonimom (riječ istog značenja) ili opišem što želim reći.	,527				-,308
STRAT11 Oponašam govor izvornih govornika.	,493				
STRAT38 Razmišljam o tome koliko napredujem u učenju engleskog/njemačkog.	,470			,321	
STRAT22 Nastojim razumjeti riječ bez prevođenja na hrvatski.	,456				-,379
STRAT39 Svaki put kad osjećam strah jer se trebam koristiti engleskim/njemačkim, nastojim se opustiti.		,643			
STRAT45 Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori ili ponovi što je rekao.		,587			
STRAT42 Primjećujem jesam li napet/a ili nervozan/nervozna kada učim ili koristim engleski/njemački.		,577			
STRAT40 Sam/a se ohrabrujem govoriti na engleskom/njemačkom, čak i kada me je strah da ću pogriješiti.	,432	,537			
STRAT48 Kad razgovaram s izvornim govornikom (npr. Englezom, Nijemcem), trudim se pokazati kad trebam pomoć.	,312	,537			
STRAT46 Tražim od drugih da isprave pogreške koje činim dok govorim engleski/njemački.		,535			
STRAT44 O svojim osjećajima u vezi s učenjem engleskog/njemačkog razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.		,495			
STRAT41 Za svaki svoj uspjeh u engleskom/njemačkom nagradim se nečime.		,438			
STRAT47 Učim i vježbam engleski/njemački s drugim učenicima.		,303			
STRAT3 Kada učim novu riječ, u mislima si stvorim sliku situacije u kojoj bi se riječ mogla upotrijebiti.			,628		
STRAT 6 Kada učim novu riječ, pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.			,520		
STRAT2 Kada učim novu riječ, koristim se kombinacijom zvuka i slike.			,494		
STRAT4 Kada učim novu riječ, koristim se rimom da bih je zapamtio/zapamtila.			,388		
STRAT1 Kada učim novu riječ, upotrijebim je u rečenici kako bih je zapamtio/zapamtila.			,376	,321	
STRAT26 Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.			,359		
STRAT8 Kada učim novo gradivo, pokušavam ga povezati s nečim što već znam.			,357		
STRAT28 U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći.			,323		
STRAT7 Kada učim novu riječ, zapamtim gdje se na stranici nalazi ili gdje/kada sam je prvi put čuo/čula.			,317	,311	
STRAT5 Kada učim novu riječ, koristim se karticama s novom riječju na jednoj, a sa značenjem na drugoj strani.			,311	,303	
STRAT34 Planiram svoje učenje kako bih imao/imala dovoljno vremena za učenje engleskog/njemačkog.				,631	
STRAT9 Kada učim novo gradivo, često ga utvrđujem i ponavljam.				,586	
STRAT23 Novo gradivo sistematiziram (sređujem) npr. u bilježnici.				,583	

STRAT10 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/zapamtila.				,572	
STRAT12 Vježbam izgovarati glasove engleskog/njemačkog.				,414	
STRAT27 Pri čitanju idem tražiti svaku nepoznatu riječ u rječnik.		,325		,365	
STRAT13 Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	,305			,318	
STRAT24 Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje.					-,564
STRAT19 Pokušavam naći sličnosti i razlike između engleskog/njemačkog i hrvatskog jezika.					-,452
STRAT21 Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje.				,419	-,443
STRAT20 U engleskom/njemačkom sam/a tražim pravila.					-,430
STRAT43 Svoje osjećaje u vezi s učenjem engleskog/njemačkog zapisujem u dnevnik.					,408
STRAT25 Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravoga izraza, koristim se gestama.		,344		-,350	-,358
Postotak varijance	21,283	8,475	4,475	3,812	3,495
Kumulativni postotak	21,283	29,758	34,232	38,045	41,539
Cronbachov α	,919	,744	,655	,726	,481

Pregledom faktora utvrđeno je da se STRAT18 (*Kad nešto čitam na engleskom/njemačkom, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.*) zbog saturacije niže od 0,3 izuzima iz daljnje analize.

S obzirom na veličinu zasićenja i broj čestica prva je subskala sa 17 čestica najjača, nakon koje slijedi druga subskala s 9 čestica, treća s 10 te četvrta sa 7 i peta sa 6 čestica. Peta subskala koju čine čestice STRAT19, STRAT20, STRAT21, STRAT 24, STRAT25, i STRAT43 nema dovoljno visoku pouzdanost i kao takva će se izostaviti iz daljnjih analiza. Dakle, konačan broj varijabli zadržanih za daljnju analizu iznosi 43, a konačan broj faktora iznosi 4.

Na Faktoru 1, koji objašnjava 21,28 % varijance, oblikovalo se ukupno 17 strategija učenja jezika: šest kognitivnih strategija (STRAT11, STRAT14, STRAT15, STRAT16, STRAT17, STRAT22), jedna kompenzacijska (STRAT29), osam metakognitivnih (STRAT30, STRAT31, STRAT32, STRAT33, STRAT35, STRAT36, STRAT37, STRAT38) i dvije društvene (STRAT49, STRAT50). Zajedničko je obilježje navedene skupine strategija aktivan pristup u učenju s naglašenim elementima komunikacije i metakognicije prije svega u izvanškolskom kontekstu učenja jezika. Iz tih je razloga ovaj faktor nazvan *komunikacijsko-metakognitivnim strategijama*.

Na Faktoru 2, koji objašnjava 8,48 % varijance, oblikovala se skupina od 9 strategija: pet afektivnih (STRAT39, STRAT40, STRAT41, STRAT42, STRAT44) i četiri društvene (STRAT45, STRAT46, STRAT47, STRAT48). Riječ je o strategijama koje podrazumijevaju samoohrabrivanje pri jezičnoj djelatnosti govorenja na engleskom jeziku te brigu i trud glede pravilnog razumijevanja kako vlastite poruke tako i poruke sugovornika, kao i učenje i vježbanje jezika s drugima. Faktor je nazvan *društveno-afektivne strategije*.

Faktor 3, koji objašnjava 4,48 % varijance, čini skupina od 10 strategija: osam strategija pamćenja (STRAT1, STRAT2, STRAT3, STRAT4, STRAT5, STRAT6, STRAT7, STRAT8) i dvije kompenzacijske strategije (STRAT26, STRAT28). Navedene se strategije pamćenja odnose na razne tehnike zapamćivanja vokabulara, poput stvaranja mentalne slike, rime, uporabe riječi u rečenici i sl. Kompenzacijske strategije koje dio su ovog faktora također impliciraju alternativne mogućnosti učenja i uporabe riječi, a to je izmišljanje nove ako se ne zna ona prava ili, pak, predviđanje riječi u razgovoru. Ta je skupina strategija u skladu s podjelom R. Oxford (1990) nazvana *strategije pamćenja*.

Na Faktoru 4, koji objašnjava 3,81 % ukupne varijance, formirala se skupina od 7 strategija: jedna strategija pamćenja (STRAT9), četiri kognitivne strategije (STRAT10, STRAT12, STRAT13, STRAT23), jedna kompenzacijska (STRAT27) i jedna metakognitivna (STRAT34). Kako je u ovoj skupini poglavito riječ o aktiviranju mentalnih procesa u učenju, poput ponavljanja, utvrđivanja, sistematiziranja te planiranja samog učenja, faktor je nazvan *kognitivne strategije*.

Faktor 5, koji objašnjava 3,50 % varijance, čini skupina od 6 strategija: tri kognitivne (STRAT19, STRAT20, STRAT21), dvije kompenzacijske (STRAT24, STRAT25) i jedna afektivna (STRAT43). Čestice ovog faktora pokazuju da se ovdje radi o pretežito analitičkom pristupu učenju stranog jezika odnosno pokušaju razumijevanja, npr. traženjem sličnosti i razlika između engleskog/njemačkog i hrvatskog jezika, traženjem pravila, traženjem značenja raščlanjivanjem riječi na dijelove, pogađanjem značenja, zapisivanjem osjećaja u vezi s učenjem u dnevnik i sl. No, kako koeficijent unutarnje pouzdanosti te subskale, koja bi se mogla nazvati *strategije razumijevanja*, iznosi svega 0,481, faktor će se izostaviti iz daljnjih analiza.

Pomoću četiriju faktora strategija učenja koji imaju dovoljno visoke koeficijente pouzdanosti može se, dakle, objasniti 38,05 % ukupne varijance na ukupnom uzorku sudionika iz engleskog i njemačkog jezika.

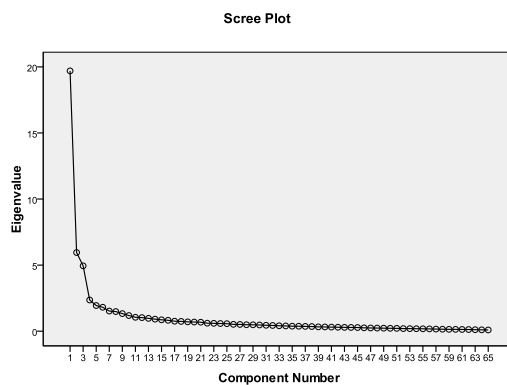
2. Faktorska analiza motivacije za učenje stranog jezika

Faktorska analiza motivacije za učenje stranog jezika izvršena je metodom glavnih komponenta. Koeficijent unutarnje pouzdanosti upitnika iznosi $\alpha=0,953$. U nastavku se daju rezultati faktorske analize.

Tablica 81. Početna statistika faktorske analize 65 varijabli motivacije za učenje stranog jezika

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	19,697	30,303	30,303
2	5,952	9,157	39,460
3	4,945	7,608	47,067
4	2,361	3,632	50,699
5	1,942	2,987	53,686
6	1,810	2,785	56,472
7	1,525	2,345	58,817
8	1,485	2,285	61,102
9	1,331	2,047	63,149
10	1,185	1,822	64,971
11	1,052	1,619	66,591
12	1,027	1,580	68,171
13	,970	1,492	69,663
14	,911	1,402	71,065
15	,861	1,325	72,390
16	,824	1,268	73,658
17	,755	1,161	74,820
18	,740	1,138	75,958
19	,705	1,085	77,043
20	,692	1,065	78,108
21	,679	1,045	79,153
22	,605	,931	80,084
23	,595	,916	81,000
24	,580	,892	81,893
25	,569	,875	82,767
26	,518	,797	83,564
27	,510	,785	84,349
28	,489	,752	85,101
29	,484	,744	85,845
30	,470	,723	86,568
31	,446	,687	87,255

32	,434	,667	87,922
33	,410	,630	88,552
34	,398	,612	89,164
35	,379	,583	89,747
36	,375	,576	90,324
37	,362	,557	90,881
38	,352	,541	91,422
39	,326	,501	91,923
40	,320	,493	92,416
41	,308	,474	92,890
42	,298	,459	93,349
43	,290	,446	93,795
44	,283	,435	94,230
45	,276	,425	94,655
46	,254	,390	95,045
47	,243	,374	95,419
48	,236	,364	95,783
49	,228	,351	96,134
50	,219	,337	96,471
51	,214	,329	96,800
52	,196	,302	97,102
53	,194	,298	97,400
54	,187	,287	97,687
55	,180	,277	97,964
56	,173	,266	98,230
57	,160	,246	98,476
58	,149	,230	98,706
59	,140	,216	98,921
60	,138	,212	99,134
61	,131	,201	99,335
62	,125	,192	99,527
63	,112	,172	99,699
64	,103	,158	99,857
65	,093	,143	100,000



Slika 34. Grafički prikaz 65 varijabli motivacije za učenje stranog jezika

Metodom glavnih komponenata izlučeno je 12 faktora čiji je karakteristični korijen veći od jedan, čime se može objasniti 68,17 % varijance. Detaljnijom inspekcijom pojedinih komponenata te uvidom u grafički prikaz odlučili smo se za daljnju faktorizaciju s ograničenim brojem faktora (3) uz prethodnu Kaiserovu normalizaciju varijabli, čime se tumači 47,07 % varijance. Rotacija faktora izvedena je varimax metodom. Zadržane su saturacije veće od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 82. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli motivacije za učenje stranog jezika (varimax)

Variable	Faktori		
	1	2	3
MOT59 Želim tako dobro naučiti engleski/njemački da mi on postane prirodan.	,809		
MOT61 Važno mi je učiti engleski/njemački jer ću tako biti obrazovaniji/obrazovanija.	,803		
MOT15 Engleski/njemački je jako zanimljiv jezik.	,787		
MOT17 Engleski/njemački mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.	,779		
MOT24 Volim izgovarati engleske/njemačke riječi.	,773		
MOT3 Engleski/njemački vrlo lijepo zvuči.	,769		
MOT8 Imam veliku želju naučiti sve u engleskom/njemačkom.	,765		
MOT34 Znanje engleskog/njemačkog omogućit će mi lakše snalažanje u svijetu (npr. na putovanjima).	,765		
MOT65 Engleski/njemački je jako lijep jezik.	,762		
MOT49 Svidaju mi se engleske/njemačke riječi.	,756		
MOT57 Engleski/njemački će mi pomoći u daljnjem školovanju.	,755		
MOT23 Engleski/njemački mi koristi u svakodnevnom životu (glazba, filmovi, internet i sl.).	,754		
MOT47 Engleski/njemački mi omogućuje da čitam razne časopise na engleskom/njemačkom.	,750		,304
MOT4 Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori engleski/njemački.	,743		
MOT55 Engleski/njemački mi omogućuje sklapanje prijateljstava sa strancima koje susrećem.	,731		
MOT60 Volim učiti engleski/njemački.	,726		
MOT2 Engleski/njemački će mi koristiti u budućem zanimanju.	,713		
MOT64 S engleskim/njemačkim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.	,699		
MOT41 Engleski/njemački mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).	,698		
MOT22 S engleskim/njemačkim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja/ili pronalaženje posla u inozemstvu.	,696		
MOT1 Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački.	,673		
MOT18 Iskreno rečeno, nemam želju naučiti engleski/njemački.	,660		
MOT53 Zahvaljujući znanju engleskog/njemačkog mogao/mogla bih čitati izvorna književna djela.	,656		,403
MOT46 Učenje stranih jezika za mene je pravi užitak.	,628		
MOT39 Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila engleski/njemački.	,566		
MOT27 Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na engleskom/njemačkom.	,563		
MOT7 Moji roditelji misle da je jako važno da naučim engleski/njemački.	,560		
MOT30 Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.	,541		
MOT29 Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.	,541		
MOT16 Želim znati engleski/njemački da bih mogao/mogla živjeti u SAD-u, Engleskoj/Njemačkoj, Austriji itd.	,539		
MOT25 Znanje engleskog/njemačkog će mi omogućiti da bolje razumijem i cijenim način života ljudi koji govore taj jezik.	,514		
MOT48 Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački jako su otvoreni i ljubazni.	,505		
MOT5 Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnom smislu).	,483		
MOT35 Želim postati sličan/slična Amerikancima, Englezima/Nijemcima, Austrijancima itd.	,467		

MOT13 Moji roditelji naglašavaju da će mi engleski/njemački biti važan kada završim školovanje.	,444		-,373
MOT62 Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.	,429		
MOT31 Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački.	,420		-,368
MOT43 Želim se oženiti/udati za osobu iz SAD-a, Engleske/Njemačke, Austrije.	,395		
MOT50 Radije učim nešto korisnije od engleskog/njemačkog.	,377		
MOT37 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog vrlo zanimljivo predaje.		,797	
MOT56 Na satu engleskog/njemačkog atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.		,793	
MOT20 Na satu engleskog/njemačkog prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.		,761	
MOT42 Na satu engleskog/njemačkog prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.		,757	
MOT10 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog motivira me na učenje.		,757	
MOT21 Nastavni materijali po kojima učimo engleski/njemački potiču me na učenje.		,695	
MOT54 Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg profesora/naše profesorice engleskog/njemačkog.		,693	
MOT38 Sadržaji u našem udžbeniku engleskog/njemačkog aktualni su i zanimljivi nama mladima.		,526	
MOT12 Nastojim naučiti sve što radimo iz engleskog/njemačkog.	,427	,517	
MOT9 Stvarno se jako trudim naučiti engleski/njemački.	,440	,461	
MOT44 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.		-,429	-,338
MOT58 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog ne zna dobro engleski/njemački.		,419	
MOT19 Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor/profesorica engleskog/njemačkog vrati ispravljenu zadaću.	,334	,373	
MOT52 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog na nastavi uglavnom govori engleski/njemački, što mi se sviđa.		,369	
MOT11 Sadržaji u našem udžbeniku engleskog/njemačkog mi se uopće ne sviđaju (poželjni dodatni materijali).		,359	
MOT26 Atmosfera na satu engleskog/njemačkog natjecateljskog je karaktera.		,310	
MOT51 Osjećam strah kada me netko nešto pita na engleskom/njemačkom.			,742
MOT14 Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim engleski/njemački.			,723
MOT45 Na satu engleskog/njemačkog stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor/profesorica pita.	,375		,700
MOT6 Neugodno mi je javljati se na satu engleskog/njemačkog.			,642
MOT40 Engleski/njemački je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.	,560		,614
MOT32 Engleski/njemački je pretežak za mene.	,552		,614
MOT28 Često dobivam loše ocjene iz engleskog/njemačkog pa nemam volje učiti.	,345		,610
MOT33 Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).	,533		,584
MOT36 Moji me roditelji potiču da što više vježbam engleski/njemački.	,327		-,532
MOT63 Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi engleskog/njemačkog.			-,485
Postotak varijance	30,303	9,157	7,608
Kumulativni postotak	30,303	39,460	47,067
Cronbachov α	,963	,828	,820

Pregledom faktora utvrđeno je da je s obzirom na veličinu zasićenja i broj čestica prva subskala sa 39 čestica najjača, nakon koje slijedi druga subskala sa 16 čestica te, na kraju, treća sa 10. Dakle, konačan broj varijabli zadržanih za daljnju analizu jest broj polaznih varijabli, tj. 65, a konačan broj faktora iznosi 3.

Inspekcija sadržaja pojedinih faktora pokazala je sljedeća obilježja. Faktor 1 upitnika za ispitivanje motivacije za učenje stranog jezika koji objašnjava 30,30 % varijance α , slično kao i u poduzorcima za njemački i engleski jezik, objedinjuje motive za učenje koje smo nazvali *osobine jezika* ili vrijednost njegova učenja. No, dio su te dimenzije i stavovi roditelja prema učenju stranog jezika što više nalikuje strukturi istoimenog faktora u poduzorku za engleski jezik.

Faktor 2 motivacije za učenje stranog jezika, koji objašnjava 9,16 % varijance, predstavlja školski *kontekst učenja* jezika, a sadrži sljedeće varijable: nastavnika i njegove metode rada, razrednu klimu, udžbenik te, zanimljivo, trud u učenju koji, pak, korelira i s prvim faktorom. Dvostruka korelacija zabilježena je kod čestice MOT44 (*Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.*) koja korelira, doduše slabo, i s trećim faktorom.

Faktor 3 motivacije za učenje stranog jezika, koji objašnjava 7,61 % varijance, nazvan je *osobine učenika*, a predstavlja isprepletenost unutarnjih i vanjskih čimbenika koji utječu na učenje. Dio tog faktora, naime, tvrdnje su koje izriču strah od jezične uporabe, teškoće u učenju te interes i poticanje od strane roditelja što se može smatrati jednom vrstom pritiska, posebice u adolescentskoj dobi.

Zabilježene dvostruke korelacije pojedinih čestica vjerojatno odražavaju snažniji utjecaj motivacije za učenje njemačkog odnosno engleskog jezika, osim kod *truda* koji je u pojedinim jezicima bio dio faktora osobine jezika, dok je na cijelom uzorku postao dijelom konteksta učenja. Čestica MOT27 koja se odnosi na trud oko razumijevanja jezika općenito dio je prvog faktora, za razliku od ostalih triju koje se odnose na trud glede konkretnog učenja i zalaganja u učenju, a oblikovale su se na već spomenutom trećem faktoru.

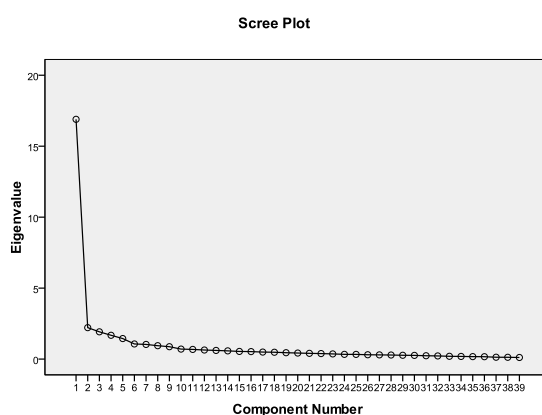
2.1. Faktorska analiza komponente *osobine jezika* – strani jezik

Faktorska je analiza provedena metodom glavnih komponentata. Početnu statistiku prikazuje tablica ispod.

Tablica 83. Početna statistika faktorske analize 39 varijabli komponente *osobine jezika* – strani jezik

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	16,894	43,318	43,318
2	2,215	5,679	48,997
3	1,921	4,926	53,923
4	1,677	4,301	58,224
5	1,447	3,709	61,933
6	1,066	2,734	64,667
7	1,033	2,649	67,316
8	,943	2,419	69,735
9	,872	2,237	71,972
10	,705	1,808	73,780
11	,681	1,747	75,526
12	,639	1,639	77,166
13	,610	1,565	78,731
14	,579	1,485	80,216
15	,539	1,383	81,599
16	,527	1,352	82,951
17	,495	1,269	84,220
18	,483	1,237	85,457
19	,450	1,153	86,611
20	,426	1,092	87,703
21	,405	1,039	88,742
22	,389	,996	89,738
23	,364	,934	90,672
24	,334	,856	91,528
25	,331	,850	92,378
26	,305	,782	93,160
27	,296	,759	93,919

28	,287	,735	94,654
29	,269	,691	95,344
30	,261	,669	96,013
31	,236	,604	96,617
32	,222	,569	97,187
33	,197	,506	97,693
34	,187	,480	98,173
35	,174	,445	98,618
36	,167	,429	99,047
37	,131	,336	99,384
38	,127	,327	99,710
39	,113	,290	100,000



Slika 35. Grafički prikaz 39 varijabli komponente *osobine jezika* u stranom jeziku

Metodom glavnih komponenata ekstrahirano je ukupno 7 faktora čija je karakteristična vrijednost veća od jedan čime je objašnjeno 67,32 % varijance. Rotacija faktora provedena je direkt oblmin metodom. Iako se u i ovom grafičkom prikazu ističe tek jedan faktor, za potrebe daljnje analize odlučili smo zadržati svih sedam kako bi se dobio potpuniji uvid u odnose među pojedinim komponentama. U tablici su prikazana faktorska zasićenja veća od 0,30.

Tablica 84. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli *osobine jezika* (direkt oblmin) – strani jezik

Varijable	Faktori						
	1	2	3	4	5	6	7
MOT50 Radije učim nešto korisnije od engleskog/njemačkog.	,683						
MOT15 Engleski/njemački je jako zanimljiv jezik.	,671						
MOT65 Engleski/njemački je jako lijep jezik.	,654						
MOT49 Svidaju mi se engleske/njemačke riječi.	,644						
MOT60 Volim učiti engleski/njemački.	,638						
MOT39 Da se mene pita, cijelo bih vrijeme učio/učila engleski/njemački.	,577				-,334		
MOT24 Volim izgovarati engleske/njemačke riječi.	,561						,328
MOT3 Engleski/njemački vrlo lijepo zvuči.	,532						
MOT29 Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.	,525			-,403			

MOT18 Iskreno rečeno, nemam želju naučiti engleski/njemački.	,441				,340		
MOT8 Imam veliku želju naučiti sve u engleskom/njemačkom.	,418						
MOT59 Želim tako dobro naučiti engleski/njemački da mi on postane prirodan.	,358				,346		
MOT5 Ljudi iz zemalja u kojima se govore engleski/njemački mnogo su pridonijeli povijesti čovječanstva (u pozitivnom smislu).		,706					
MOT25 Znanje engleskog/njemačkog će mi omogućiti da bolje razumijem i cijenim način života ljudi koji govore taj jezik.		,641					
MOT31 Divim se mnogim ljudima iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački.		,628					
MOT48 Ljudi iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački jako su otvoreni i ljubazni.		,600					
MOT13 Moji roditelji naglašavaju da će mi engleski/njemački biti važan kada završim školovanje.			,915				
MOT7 Moji roditelji misle da je jako važno da naučim engleski/njemački.			,869				
MOT62 Volio/voljela bih govoriti mnogo stranih jezika.				,737			
MOT30 Volim upoznavati ljude koji govore strane jezike.				,591			,333
MOT46 Učenje stranih jezika za mene je pravi užitek.				,529			
MOT22 S engleskim/njemačkim ću imati veće izgleda za nastavak obrazovanja i/ili pronalazak posla u inozemstvu.					,527		
MOT57 Engleski/njemački će mi pomoći u daljnjem školovanju.			,313		,469		
MOT64 S engleskim/njemačkim mogu proširiti svoje kulturne horizonte.		,338			,438		
MOT34 Znanje engleskog/njemačkog omogućit će mi lakše snalaženje u svijetu (npr. na putovanjima).					,433		
MOT4 Želim biti dio velike svjetske zajednice koja govori engleski/njemački					,403		
MOT61 Važno mi je učiti engleski/njemački jer ću tako biti obrazovaniji/obrazovanija.					,394		
MOT2 Engleski/njemački će mi koristiti u budućem zanimanju.			,334		,342		
MOT43 Želim se oženiti/udati za osobu iz SAD-a, Engleske/Njemačke, Austrije.						,880	
MOT16 Želim znati engleski/njemački da bih mogao/mogla živjeti u SAD-u, Engleskoj/Njemačkoj, Austriji itd.						,735	
MOT35 Želim postati sličan/slična Amerikancima, Englezima/Nijemcima, Austrijancima itd.		,374				,660	
MOT41 Engleski/njemački mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim uređajima (npr. kućanskim).							,795
MOT53 Zahvaljujući znanju engleskog/njemačkog mogao/mogla bih čitati izvorna književna djela.							,775
MOT47 Engleski/njemački mi omogućuje da čitam razne časopise na engleskom/njemačkom.							,756
MOT55 Engleski/njemački mi omogućuje sklapanje prijateljstva sa strancima koje susrećem.							,706
MOT23 Engleski/njemački mi koristi u svakodnevnom životu (glazba, filmovi,					,320		,703

internet i sl.).							
MOT27 Uvijek se trudim razumjeti sve što vidim i čujem na engleskom/njemačkom.					-,327		,607
MOT17 Engleski/njemački mi omogućuje da komuniciram s mnogo ljudi.							,519
MOT1 Volio/voljela bih imati mnogo prijatelja iz zemalja u kojima se govori engleski/njemački.							,369
Postotak varijance	43,318	5,679	4,926	4,301	3,709	2,734	2,649
Kumulativni postotak	43,318	48,997	53,923	58,224	61,933	64,667	67,316
Cronbachov α	,932	,709	,793	,752	,908	,717	,916

Pregledom faktora utvrđeno je da Faktor 1 tumači najveći postotak varijance, odnosno 43,32 %. Na prvom se faktoru oblikovalo 12 čestica s motivima za učenje afektivnog tipa. Riječ je o tvrdnjama koje izriču ljepotu jezika, svidanje i ljubav prema stranom jeziku zbog samog jezika. Na istom su faktoru i sve tri čestice koje se odnose na želju za učenjem. Faktor je nazvan *afektivna motivacija*.

Na Faktoru 2 koji objašnjava 5,68 % varijance oblikovale su se četiri čestice koje izriču stavove prema govornicima stranog jezika. Faktor je nazvan *stavovi prema govornicima stranoga jezika*.

Faktor 3 tumači 4,93 % varijance, a sadrži dvije čestice koje se odnose na stav roditelja prema učenju stranog jezika. Faktor je nazvan *stav roditelja*.

Faktor 4 objašnjava 4,30 % varijance, a sadrži tri čestice koje se odnose na interes za učenje stranih jezika. Faktor je nazvan *interes za strane jezike*.

Faktorom 5 tumači se 3,71 % varijance, a sadrži sedam čestica koje se odnose na obrazovno-poslovne motive za učenje stranog jezika. S njima u svezi je i osobni kulturni rast te želja za integracijom u veliku svjetsku zajednicu koja govori engleski. Faktor je nazvan *obrazovno-poslovna motivacija*.

Faktor 6 koji objašnjava 2,73 % varijance sadrži tri tvrdnje koje se odnose na integrativnu motivaciju odnosno želju za identifikacijom s govornicima stranoga jezika i upućuju na otvorenost prema društvenoj zajednici stranoga jezika. Faktor je nazvan *integrativna motivacija*.

Na Faktoru 7 kojim se tumači 2,65 % varijance oblikovalo se osam čestica koje se odnose na konkretnu uporabu stranog jezika u svakodnevnom životu, primjerice prevođenjem uputstava za uporabu, čitanjem literature na stranom jeziku, korištenjem interneta, slušanjem glazbe i sl. Elementi komunikacije sadržani su u tvrdnjama koje se odnose na želju za i mogućnost komunikacije sklapanjem prijateljstava kako s govornicima stranoga jezika tako i sa strancima općenito. Integrativni element koji je sadržan u tvrdnji MOT1 vjerojatno je povezan s komunikacijom na stranom jeziku, a ne sa stvarnom integracijom u stranojezično društvo. Čestica MOT27 koja izražava trud glede razumijevanja dostupnih auditivnih i vizualnih sadržaja na stranom jeziku također je dio tog faktora što nije neočekivano budući da sadrži receptivne uporabno-komunikacijske elemente. Faktor je nazvan *uporabno-komunikacijska motivacija*.

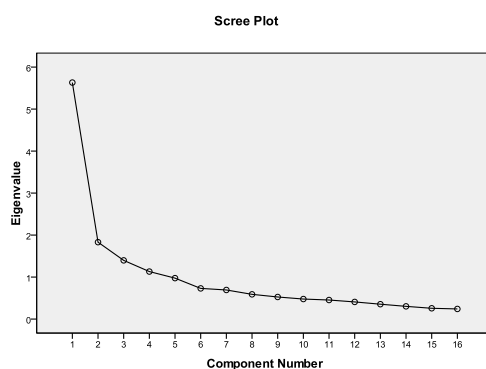
2.2. Faktorska analiza komponente *kontekst učenja* – strani jezik

Faktorska je analiza provedena metodom glavnih komponentata. Početnu statistiku prikazuje tablica 85.

Tablica 85. Početna statistika faktorske analize 16 varijabli komponente *kontekst učenja* – E

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	5,632	35,199	35,199
2	1,831	11,445	46,644
3	1,398	8,736	55,380
4	1,131	7,071	62,451
5	,975	6,093	68,544

6	,731	4,566	73,109
7	,693	4,331	77,440
8	,589	3,682	81,122
9	,526	3,287	84,409
10	,477	2,981	87,390
11	,454	2,836	90,227
12	,408	2,552	92,778
13	,354	2,214	94,992
14	,303	1,893	96,886
15	,257	1,606	98,492
16	,241	1,508	100,000



Slika 36. Grafički prikaz 16 varijabla komponente *kontekst učenja* – strani jezik

Uvidom u raspored čestica u matrici odlučili smo se provesti faktorsku analizu sa zadanim brojem faktora (3) čime se tumači 55,38 % varijance. Rotacija faktora izvršena je direkt oblimin metodom. Zadržane su saturacije veće od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 86. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli *kontekst učenja* (direkt oblimin) – strani jezik

Variable	Faktori		
	1	2	3
MOT37 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog vrlo zanimljivo predaje.	,874		
MOT56 Na satu engleskog/njemačkog atmosfera je vrlo dinamična i motivirajuća.	,816		
MOT42 Na satu engleskog/njemačkog prevladava monotonija i nezainteresiranost za rad.	,794		
MOT54 Ne sviđaju mi se nastavne metode našeg profesora/naše profesorice engleskog/njemačkog.	,784		
MOT10 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog motivira me na učenje.	,759		
MOT20 Na satu engleskog/njemačkog prevladava pozitivna atmosfera koja me potiče na učenje i rad.	,686		
MOT44 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog previše pažnje posvećuje dobrim učenicima.	-,486		
MOT58 Naš profesor/naša profesorica engleskog/njemačkog ne zna dobro engleski/njemački.	,438		
MOT26 Atmosfera na satu engleskog/njemačkog natjecateljskog je karaktera.	,342		-,331
MOT12 Nastojim naučiti sve što radimo iz engleskog/njemačkog.		,840	
MOT9 Stvarno se jako trudim naučiti engleski/njemački.		,770	

MOT19 Trudim se provjeriti ispravke kad mi profesor/profesorica engleskog/njemačkog vrati ispravljenu zadaću.		,732	
MOT21 Nastavni materijali po kojima učim engleski/njemački potiču me na učenje.	,301	,579	
MOT11 Sadržaji u našem udžbeniku engleskog/njemačkog mi se uopće ne sviđaju (poželjni dodatni materijali).			,815
MOT38 Sadržaji u našem udžbeniku engleskog/njemačkog aktualni su i zanimljivi nama mladima.		,407	,679
Postotak varijance	35,199	11,445	8,736
Kumulativni postotak	35,199	46,644	55,380
Cronbachov α	,779	,759	,689

Uvidom u raspored i sadržaj faktora utvrđeno je da se tvrdnja MOT52 (*Naš profesor/naša profesorica na nastavi uglavnom govori samo engleski/njemački, što mi se sviđa.*) zbog saturacije niže od 0,3 mora izostaviti iz daljnje analize. Dakle, konačan broj varijabli zadržan za analizu iznosi 15, a konačan je broj faktora 3.

Pregledom pojedinih faktora utvrđeno je da Faktor 1 tumači 35,20 % varijance, a sadrži devet čestica koje se odnose na nastavnika, njegove metode rada i razrednu klimu. Faktor je nazvan *nastavnik*.

Na Faktoru 2 koji objašnjava 11,45 % varijance oblikovale su se ukupno četiri tvrdnje, tri se odnose na trud u učenju stranog jezika, a jedna na motivirajuće nastavne materijale koji vjerojatno pridonose ulaganju truda. Faktor je nazvan *trud*.

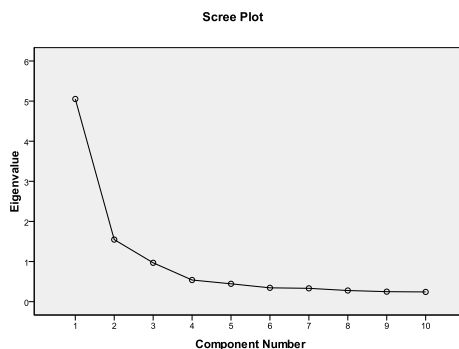
Faktor 3 tumači 8,74 % varijance, a sadrži dvije tvrdnje koje se odnose na kvalitetu odnosno atraktivnost sadržaja udžbenika koji se koristi u nastavi. Faktor je nazvan *udžbenik*.

2.3. Faktorska analiza komponente *osobine učenika* – strani jezik

Faktorska je analiza ponovno provedena metodom glavnih komponentata. Početnu statistiku prikazuje tablica 87.

Tablica 87. Početna statistika faktorske analize 10 varijabli komponente *osobine učenika* – strani jezik

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	5,053	50,531	50,531
2	1,547	15,474	66,005
3	,969	9,687	75,691
4	,540	5,397	81,088
5	,445	4,450	85,538
6	,345	3,448	88,986
7	,332	3,322	92,308
8	,278	2,777	95,086
9	,249	2,490	97,576
10	,242	2,424	100,000



Slika 37. Grafički prikaz 10 varijabla komponente *osobine učenika* – strani jezik

Metodom glavnih komponenata izlučena su 2 faktora koji tumače 66,01 % varijance. Rotacija faktora izvršena je direkt oblimin metodom. Zadržane su saturacije veće od 0,30. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i faktorskih zasićenja.

Tablica 88. Rotirana matrica ekstrahiranih varijabli *osobine učenika* (direkt oblimin) – strani jezik

Varijable	Faktori	
	1	2
MOT33 Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).	,853	
MOT45 Na satu engleskog/njemačkog stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me profesor/profesoricu pita.	,850	
MOT32 Engleski/njemački je pretežak za mene.	,842	
MOT40 Engleski/njemački je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.	,834	
MOT28 Često dobivam loše ocjene iz engleskog/njemačkog pa nemam volje učiti.	,776	
MOT51 Osjećam strah kada me netko nešto pita na engleskom/njemačkom.	,764	
MOT6 Neugodno mi je javljati se na satu engleskog/njemačkog.	,689	
MOT14 Ponekad me strah da će mi se drugi učenici u razredu smijati kada govorim engleski/njemački.	,644	
MOT36 Moji me roditelji potiču da što više vježbam engleski/njemački.		,874
MOT63 Moje roditelje jako zanima sve što radim na nastavi engleskog/njemačkog.		,848
Postotak varijance	50,531	15,474
Kumulativni postotak	50,531	66,005
Cronbachov α	,908	,713

Na Faktoru 1, koji objašnjava 50,53 % varijance oblikovalo se osam čestica koje se odnose na teškoće u učenju i strah od jezične uporabe. Riječ je, dakle, o unutarnjim osobinama ili mogućim izvorima demotivacije učenika. Zanimljivo je što je dio tog faktora i tvrdnja MOT40 (*Engleski/njemački je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.*), što možda, sukladno nalazima sličnih istraživanja u nas (npr. Mihaljević Djigunović, 1998) ukazuje na potencijalnu demotiviranost učenika engleskog jezika nastavnom situacijom koja često ne uspijeva iskoristiti motivacijski potencijal uspješnih učenika. Faktor je nazvan *unutarnji čimbenik (strah od jezika, teškoće u učenju)*.

Faktor 2 tumači 15,47 % varijance, a sadrži dvije čestice koje se odnose na pojačani interes i poticanje na rad od strane roditelja što naši sudionici vjerojatno smatraju jednom vrstom pritiska koji na njih može djelovati demotivirajuće. Faktor je nazvan *vanjski čimbenik (interes roditelja)*.

PRILOG 11.

Razlike u uporabi strategija učenja među manje i više uspješnim učenicima stranoga jezika

Od ukupno 373 sudionika manje je uspješno 145 učenika, odnosno 38,9 % sudionika, a više uspješno 228, odnosno 61,1 %. Rezultati su prikazani u tablici 89.

Tablica 89. ANOVA manje uspješnih i više uspješnih učenika stranoga jezika ovisno o učestalosti uporabe pojedinih tipova strategija

Strategije	Poduzorak	AS	SD	ss	F	p
Strategije učenja	manje uspješni (N=145)	2,70	,43	1	,397	,529
	više uspješni (N=228)	2,73	,44			
Komunikacijsko-metakognitivne	manje uspješni	2,88	,71	1	21,547	,000**
	više uspješni	3,25	,78			
Kognitivne	manje uspješni	2,76	,69	1	5,793	,017*
	više uspješni	2,59	,69			
Pamćenja	manje uspješni	2,57	,53	1	4,581	,033*
	više uspješni	2,46	,51			
Društveno-afektivne	manje uspješni	2,67	,64	1	,267	,606
	više uspješni	2,64	,68			

**p < 0,01

*p < 0,05

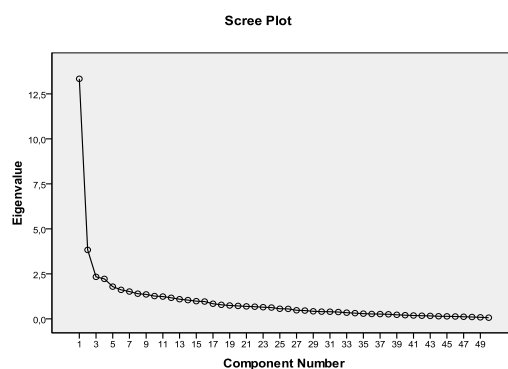
Rezultati analize varijance prikazuju da se manje i više uspješni učenici stranog jezika iz našeg uzorka statistički značajno razlikuju po učestalosti uporabe triju tipova strategija: *komunikacijsko-metakognitivnih* ($F=21,547$, $p<0,01$), *kognitivnih* ($F=5,793$, $p<0,05$) i *strategija pamćenja* ($F=4,581$, $p<0,05$). Utvrđeno je da više uspješni učenici stranog jezika u odnosu na manje uspješne češće rabe samo komunikacijsko-metakognitivne strategije učenja a rjeđe kognitivne i strategije pamćenja. Drugim riječima, manje se uspješni učenici rjeđe služe komunikacijsko-metakognitivnim strategijama, a češće kognitivnim i strategijama pamćenja.

PRILOG 12.

Tablica 8. Početna statistika faktorske analize 50 varijabli strategija učenja njemačkog jezika

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	13,337	26,674	26,674
2	3,830	7,660	34,334
3	2,334	4,668	39,002
4	2,221	4,442	43,444
5	1,791	3,582	47,025
6	1,612	3,224	50,250
7	1,518	3,035	53,285
8	1,398	2,796	56,081
9	1,358	2,715	58,796
10	1,266	2,531	61,328
11	1,238	2,477	63,804
12	1,170	2,341	66,145
13	1,092	2,183	68,328
14	1,042	2,085	70,413
15	,983	1,966	72,379
16	,962	1,924	74,304
17	,840	1,679	75,983
18	,781	1,561	77,545
19	,743	1,485	79,030
20	,719	1,438	80,467
21	,692	1,384	81,851
22	,676	1,351	83,203
23	,647	1,295	84,497
24	,628	1,255	85,753
25	,561	1,123	86,875
26	,554	1,107	87,982
27	,476	,953	88,935
28	,460	,920	89,855
29	,419	,838	90,693
30	,401	,802	91,495
31	,396	,792	92,287
32	,378	,757	93,043
33	,343	,686	93,729
34	,317	,634	94,364
35	,289	,578	94,942
36	,272	,543	95,485
37	,266	,532	96,017
38	,253	,506	96,523
39	,226	,452	96,975
40	,204	,408	97,383
41	,186	,372	97,755
42	,175	,349	98,104
43	,164	,328	98,433
44	,145	,289	98,722

45	,139	,278	99,000
46	,131	,262	99,262
47	,117	,233	99,495
48	,103	,206	99,701
49	,085	,170	99,871
50	,065	,129	100,000



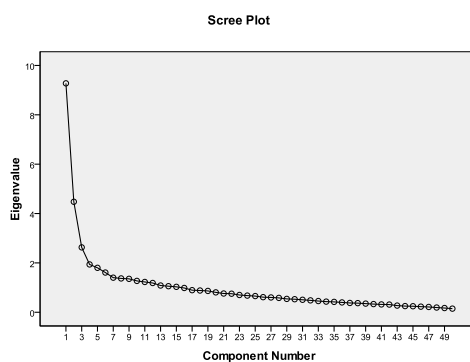
Slika 11. Grafički prikaz 50 strategija učenja njemačkog jezika

PRILOG 13.

Tablica 10. Početna statistika faktorske analize 50 varijabli strategija učenja engleskog jezika

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	9,275	18,549	18,549
2	4,477	8,953	27,503
3	2,629	5,257	32,760
4	1,937	3,875	36,635
5	1,801	3,602	40,237
6	1,609	3,218	43,455
7	1,402	2,803	46,258
8	1,371	2,741	49,000
9	1,354	2,708	51,708
10	1,271	2,541	54,249
11	1,227	2,455	56,703
12	1,186	2,372	59,075
13	1,084	2,167	61,242
14	1,056	2,112	63,354
15	1,030	2,060	65,414
16	,984	1,968	67,382
17	,895	1,789	69,172
18	,881	1,762	70,934
19	,864	1,728	72,662
20	,805	1,611	74,273
21	,760	1,519	75,792
22	,752	1,504	77,295
23	,700	1,399	78,694
24	,675	1,349	80,044
25	,656	1,312	81,355
26	,611	1,223	82,578
27	,600	1,199	83,777
28	,581	1,163	84,940
29	,541	1,083	86,023
30	,528	1,056	87,079
31	,506	1,011	88,090
32	,482	,963	89,053
33	,454	,909	89,962
34	,431	,862	90,824
35	,420	,840	91,663
36	,398	,796	92,460
37	,377	,754	93,213
38	,369	,739	93,952
39	,350	,701	94,652
40	,331	,662	95,315
41	,318	,635	95,950
42	,311	,623	96,573
43	,270	,540	97,112
44	,250	,500	97,612

45	,244	,488	98,100
46	,227	,454	98,553
47	,214	,429	98,982
48	,191	,382	99,364
49	,171	,342	99,706
50	,147	,294	100,000



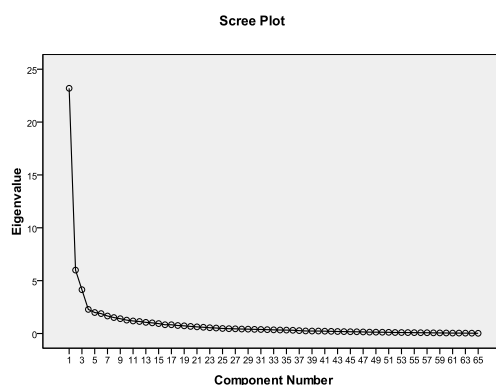
Slika 38. Grafički prikaz 50 strategija učenja engleskog jezika

PRILOG 14.

Tablica 19. Početna statistika faktorske analize 65 varijabli upitnika o motivaciji za učenje njemačkog jezika

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	23,195	35,684	35,684
2	5,998	9,227	44,911
3	4,144	6,375	51,286
4	2,280	3,508	54,794
5	1,986	3,055	57,850
6	1,885	2,899	60,749
7	1,656	2,548	63,297
8	1,510	2,323	65,620
9	1,402	2,157	67,777
10	1,267	1,949	69,726
11	1,188	1,827	71,554
12	1,137	1,749	73,303
13	1,056	1,624	74,927
14	1,008	1,551	76,478
15	,938	1,443	77,921
16	,829	1,276	79,197
17	,829	1,275	80,472
18	,756	1,164	81,636
19	,726	1,118	82,754
20	,671	1,033	83,787
21	,629	,967	84,754
22	,591	,909	85,662
23	,547	,842	86,504
24	,519	,798	87,302
25	,478	,735	88,037
26	,456	,702	88,739
27	,444	,683	89,422
28	,423	,651	90,073
29	,412	,633	90,706
30	,393	,605	91,311
31	,381	,587	91,898
32	,364	,561	92,459
33	,348	,535	92,994
34	,330	,508	93,503
35	,323	,497	94,000
36	,307	,473	94,472
37	,273	,421	94,893
38	,242	,372	95,265
39	,234	,360	95,626
40	,234	,360	95,985
41	,219	,337	96,323
42	,206	,316	96,639
43	,190	,293	96,932
44	,179	,276	97,208

45	,168	,259	97,466
46	,164	,253	97,719
47	,149	,229	97,948
48	,130	,199	98,148
49	,127	,196	98,343
50	,121	,186	98,530
51	,112	,173	98,702
52	,096	,147	98,850
53	,092	,142	98,992
54	,087	,134	99,126
55	,081	,125	99,251
56	,076	,117	99,368
57	,074	,113	99,481
58	,063	,097	99,578
59	,056	,086	99,664
60	,050	,077	99,741
61	,040	,062	99,803
62	,040	,062	99,865
63	,035	,054	99,919
64	,032	,050	99,969
65	,020	,031	100,000



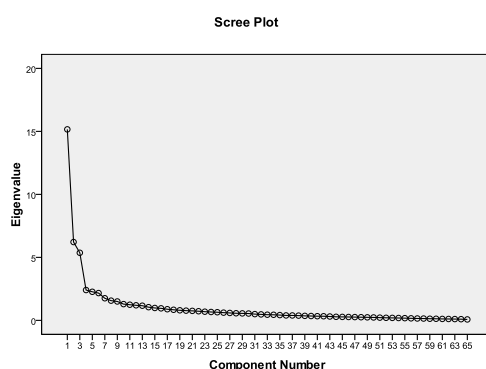
Slika 16. Grafički prikaz 65 varijabli motivacije za učenje njemačkog jezika

PRILOG 15.

Tablica 21. Početna statistika faktorske analize 65 varijabli upitnika o motivaciji za učenje engleskog jezika

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	15,159	23,321	23,321
2	6,216	9,563	32,884
3	5,364	8,252	41,136
4	2,407	3,703	44,839
5	2,268	3,490	48,329
6	2,165	3,331	51,660
7	1,754	2,699	54,359
8	1,565	2,408	56,768
9	1,499	2,306	59,074
10	1,289	1,984	61,057
11	1,242	1,910	62,968
12	1,195	1,839	64,806
13	1,164	1,791	66,597
14	1,047	1,610	68,207
15	,984	1,513	69,720
16	,954	1,468	71,188
17	,884	1,359	72,547
18	,841	1,293	73,841
19	,799	1,229	75,070
20	,771	1,186	76,256
21	,754	1,160	77,416
22	,724	1,114	78,530
23	,689	1,059	79,589
24	,664	1,022	80,611
25	,645	,992	81,603
26	,613	,943	82,546
27	,589	,905	83,451
28	,564	,867	84,319
29	,554	,852	85,171
30	,542	,834	86,005
31	,496	,763	86,768
32	,474	,729	87,497
33	,450	,692	88,189
34	,443	,682	88,871
35	,419	,645	89,516
36	,392	,603	90,119
37	,390	,600	90,719
38	,377	,580	91,299
39	,357	,550	91,848
40	,345	,531	92,379
41	,331	,509	92,888
42	,327	,503	93,390
43	,306	,471	93,861
44	,282	,434	94,295

45	,275	,423	94,718
46	,268	,412	95,130
47	,260	,399	95,529
48	,250	,384	95,914
49	,240	,370	96,283
50	,231	,356	96,639
51	,216	,333	96,972
52	,203	,313	97,285
53	,196	,302	97,587
54	,187	,288	97,875
55	,175	,269	98,144
56	,162	,249	98,393
57	,149	,230	98,622
58	,145	,223	98,845
59	,130	,200	99,045
60	,127	,195	99,239
61	,115	,176	99,415
62	,110	,169	99,585
63	,103	,158	99,743
64	,094	,144	99,887
65	,074	,113	100,000



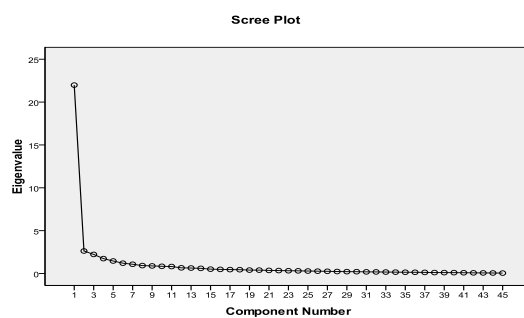
Slika 17. Grafički prikaz 65 varijabli motivacije za učenje engleskog jezika

PRILOG 16.

Tablica 24. Početna statistika faktorske analize 45 varijabli komponente osobine jezika – NJ

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	21,982	48,848	48,848
2	2,627	5,839	54,687
3	2,227	4,949	59,635
4	1,739	3,864	63,499
5	1,459	3,243	66,741
6	1,205	2,678	69,420
7	1,079	2,398	71,818
8	,927	2,060	73,878
9	,885	1,967	75,846
10	,841	1,869	77,714
11	,815	1,812	79,527
12	,663	1,474	81,001
13	,638	1,419	82,420
14	,602	1,338	83,757
15	,509	1,132	84,889
16	,483	1,073	85,962
17	,457	1,015	86,977
18	,445	,989	87,966
19	,400	,890	88,856
20	,396	,879	89,735
21	,363	,807	90,542
22	,344	,765	91,307
23	,323	,717	92,024
24	,312	,693	92,717
25	,289	,643	93,361
26	,273	,606	93,966
27	,258	,573	94,539
28	,233	,517	95,056
29	,216	,479	95,535
30	,212	,472	96,007
31	,192	,427	96,434
32	,185	,412	96,845
33	,171	,380	97,225
34	,160	,355	97,580
35	,148	,328	97,908
36	,144	,319	98,227
37	,131	,292	98,519
38	,112	,249	98,768
39	,105	,234	99,002
40	,102	,226	99,228
41	,089	,199	99,427
42	,078	,172	99,599
43	,070	,156	99,755
44	,061	,136	99,890

45	,049	,110	100,000
----	------	------	---------

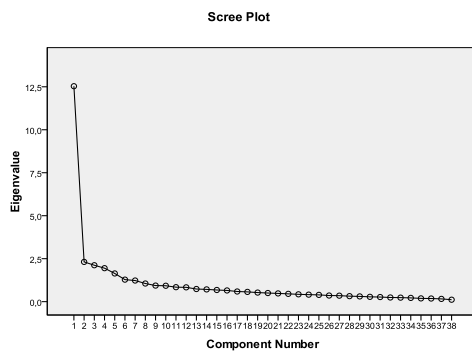


Slika 18. Grafički prikaz 45 varijabli komponente *osobine jezika* – NJ

PRILOG 17.

Tablica 26. Početna statistika faktorske analize 38 varijabli komponente osobine jezika – E

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	12,534	32,983	32,983
2	2,313	6,086	39,069
3	2,118	5,574	44,643
4	1,947	5,125	49,768
5	1,641	4,318	54,086
6	1,281	3,372	57,457
7	1,229	3,234	60,692
8	1,055	2,777	63,469
9	,935	2,461	65,930
10	,925	2,435	68,365
11	,842	2,216	70,580
12	,833	2,192	72,772
13	,735	1,935	74,707
14	,713	1,876	76,582
15	,679	1,786	78,368
16	,652	1,715	80,083
17	,591	1,555	81,637
18	,568	1,494	83,132
19	,529	1,391	84,522
20	,502	1,320	85,842
21	,479	1,261	87,103
22	,454	1,194	88,297
23	,426	1,121	89,418
24	,408	1,074	90,492
25	,394	1,037	91,529
26	,356	,937	92,466
27	,348	,916	93,382
28	,320	,843	94,224
29	,305	,802	95,026
30	,280	,737	95,764
31	,268	,705	96,469
32	,242	,638	97,107
33	,234	,615	97,722
34	,218	,575	98,297
35	,190	,500	98,798
36	,183	,481	99,279
37	,161	,423	99,702
38	,113	,298	100,000

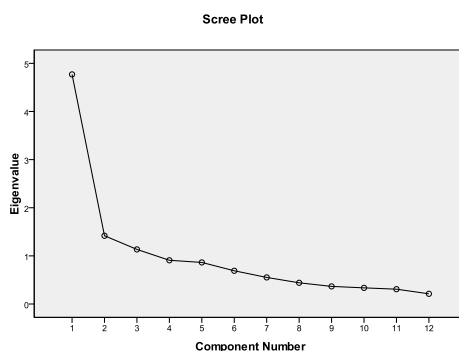


Slika 19. Grafički prikaz 38 varijabli komponente *osobine jezika E*

PRILOG 18.

Tablica 28. Početna statistika faktorske analize 12 varijabli komponente *kontekst učenja* - NJ

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	4,771	39,755	39,755
2	1,418	11,818	51,573
3	1,134	9,453	61,026
4	,908	7,571	68,597
5	,864	7,199	75,795
6	,690	5,753	81,549
7	,552	4,603	86,151
8	,441	3,673	89,824
9	,366	3,048	92,872
10	,335	2,796	95,668
11	,308	2,566	98,234
12	,212	1,766	100,000

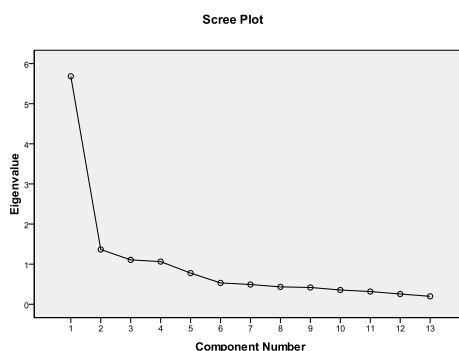


Slika 20. Grafički prikaz 12 varijabla komponente *kontekst učenja* - NJ

PRILOG 19.

Tablica 30. Početna statistika faktorske analize 13 varijabla komponente *kontekst učenja* - E

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	5,684	43,719	43,719
2	1,366	10,506	54,225
3	1,106	8,511	62,736
4	1,064	8,182	70,918
5	,777	5,979	76,896
6	,532	4,094	80,990
7	,493	3,789	84,779
8	,433	3,333	88,112
9	,419	3,220	91,332
10	,356	2,737	94,069
11	,317	2,440	96,509
12	,255	1,964	98,473
13	,199	1,527	100,000

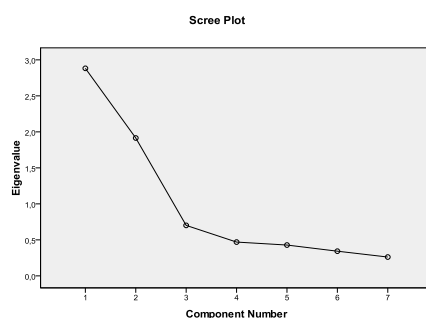


Slika 21. Grafički prikaz 13 varijabla komponente kontekst učenja - E

PRILOG 20.

Tablica 32. Početna statistika faktorske analize 7 varijabla komponente *osobine učenika* - NJ

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	2,882	41,176	41,176
2	1,915	27,353	68,530
3	,701	10,016	78,546
4	,469	6,706	85,252
5	,428	6,116	91,368
6	,343	4,897	96,265
7	,261	3,735	100,000

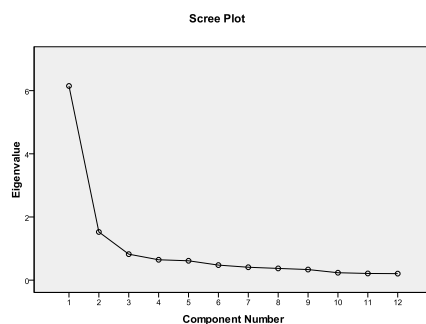


Slika 22. Grafički prikaz 7 varijabla komponente *osobine učenika* - NJ

PRILOG 21.

Tablica 34. Početna statistika faktorske analize 12 varijabli komponente *osobine učenika* - E

Komponenta	Karakteristični korijen	% varijance	Kumulativni %
1	6,148	51,230	51,230
2	1,526	12,714	63,944
3	,823	6,856	70,800
4	,645	5,378	76,178
5	,613	5,111	81,289
6	,477	3,972	85,261
7	,408	3,404	88,665
8	,372	3,096	91,761
9	,336	2,798	94,559
10	,235	1,958	96,517
11	,212	1,763	98,281
12	,206	1,719	100,000



Slika 23. Grafički prikaz 12 varijabla komponente *osobine učenika* - E

PRILOG 22.

Korelacijska analiza ŽR-KJK i slušanja, čitanja, govorenja i pisanja u izvannastavnom kontekstu ovladavanja njemačkim i engleskim jezikom

Tablica 91. Korelacijska analiza ŽR-KJK i slušanja, čitanja, govorenja i pisanja u izvannastavnom kontekstu ovladavanja njemačkim i engleskim jezikom

	NJEMAČKI J.	ENGLESKI J.
Varijabla	ŽR-KJK	
Slušanje	,481**	,280**
Čitanje	,422**	,364**
Govorenje	,378**	,269**
Pisanje	,318**	,288**

**p < 0,01

PRILOG 23.

Korelacijska analiza ŽR-KJK i (pot)komponenti motivacije u njemačkom i engleskom jeziku

Tablica 92. Korelacijska analiza ŽR-KJK i komponenti motivacije u njemačkom i engleskom jeziku

	NJEMAČKI J.	ENGLESKI J.
Varijabla	ŽR-KJK	
OSOBI NE JEZIKA	,790**	,556**
KONTEKST UČENJA	-.038	,087
OSOBI NE UČENIKA	,389**	,490**

**p < 0,01

Tablica 93. Korelacijska analiza ŽR-KJK i potkomponenti motivacije u njemačkom i engleskom jeziku (prikazane su statistički značajne korelacije)

Varijabla	ŽR-KJK
NJEMAČKI J.	
Obrazovno-poslovna m.	,773**
Integrativna m.	,576**
Afektivna m.	,719**
Uporabna m.	,751**
Komunikacijska m.	,580**
Interes za strane jezike	,687**
Trud	,527**
Strah od njem. jezika	,404**
ENGLESKI J.	
Obrazovno-poslovna m.	,493**
Integrativna m.	,338**
Afektivna m.	,487**
Uporabna m.	,318**
Komunikacijska m.	,448**
Stav prema govornicima eng. jezika	,180**
Stav roditelja	,150*
Trud	,508**
Jezično samopouzdanje	,453**

**p < 0,01

*p < 0,05

9. LITERATURA

- Abraham, Roberta i Vann, Roberta (1987): Strategies of two language learners: A case study. U: Wenden, A. i J. Rubin (ur.): *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Alhaisoni, Eid (2012): Language learning strategy use of Saudi EFL students in an intensive English learning context. *Asian Social Science*, 8, 13, 115-127.
- Ames, Carole i Archer, Jennifer (1988): Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, 260-267.
- Ambrosi-Randić, Neala i Ružić, Helena (2010): Motivation and learning strategies in university courses in Italian language. *Metodički obzori* 10, 5, 2, 41-50.
- Anderson, Neil J. (2008): Metacognition and good language learners. U: Griffiths, Carol (ur.): *Lessons from Good Language Learners*, 99-109. Cambridge: Cambridge University Press.
- Andrilović, Vlado i Čudina Obradović, Mira (1996): *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ančić, Jadranka (2003): Strategije učenja kao važan faktor u usvajanju stranog jezika. U: Stolac D. et al. (ur.): *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, 1-8. Zagreb-Rijeka.
- Atkinson, Dwight (2002): Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *Modern Language Journal*, 86, 4, 525-545.
- Au, Shun Y. (1988): A critical appraisal of Gardner's sociopsychological theory of second language (L2) learning. *Language Learning*, 38, 1, 75-100.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. i Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. i Palmer, Adrian S. (2010): *Language Assessment in Practice*. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Bagarić, Vesna (2001): Jezična svjesnost i učenje engleskog i njemačkog kao stranih jezika. *Strani jezici*, 30, 3, 107-121.
- Bagarić, Vesna (2003a): Implicitno ili eksplicitno učenje i poučavanje stranog jezika? U: Stolac D. et al. (ur.): *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, 17 - 28. Zagreb-Rijeka.
- Bagarić, Vesna (2003b): Frühes Deutschlernen – warum ja? U: Teržan Kopecky, K. i Petrič, T. (ur.): *Germanistik im Kontaktraum Europa II. Sammelband 1. Linguistik*, 257-274. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Bagarić, Vesna (2005): Svjesnost i učenje (stranog) jezika. *Strani jezici*, 34, 1, 7-19.
- Bagarić, Vesna (2007a): *Struktura komunikacijske kompetencije u stranom jeziku*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Bagarić, Vesna (2007b): Razina komunikacijske kompetencije učenika engleskoga i njemačkoga jezika u pisanju i govorenju. *Metodika*, 14, 221-238.
- Bagarić Medve, Vesna (2012): *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Bagarić, Vesna i Mihaljević Djigunović, Jelena (2007): Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8, 14, 84-93.

- Bagarić, Vesna i Pavičić, Višnja (2007): Beeinflusst die Zielsprache die Anwendung der Wortschatzlernstrategien bei den Grundschulkindern? U: Balaskó, Maria i Szatmári, Petra (ur.): *Sprach- und literaturwissenschaftliche Brückenschläge*, 461-474. München: Lincom (=Edition Linguistik).
- Bagarić, Vesna i Pavičić Takač, Višnja (2009): Komunikacijske strategije i komunikacijska jezična kompetencija. U: Brdar, M., Omazić, M., Pavičić Takač, V. i Bagarić, V. (ur.): *Lingvistika javne komunikacije: Komunikacija u nastavi i komunikacijska gramatika*. Zbornik radova, 13-31. Osijek: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Bagarić, Vesna i Pavičić Takač, Višnja (2012): The relationship between discourse competence and other communicative competence components. U: Karabalić, V., Aleksa Varga, M. i Pon, L. (ur.): *Discourse and Dialogue - Diskurs und Dialog*, 211-225. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Bandura, Albert (1999): Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, Albert i Bussey, Kay (1999): Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*, 106, 676-713.
- Bedell, David A. i Oxford, Rebecca L. (1996): Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. U: Oxford, R. (ur.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives* (Technical Report No. 13), 47-60. Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Bernaus, Mercè i Gardner, Robert C. (2008): Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *Modern Language Journal*, 92, 3, 387-401.
- Bernaus, Mercè, Wilson, Annie i Gardner, Robert C. (2009): Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Bialystok, Ellen (1978): A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 1, 69-83.
- Bialystok, E. (1981): The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 1, 24-35.
- Bialystok, E. (1990): *Communication strategies in second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Blažević, Nevenka (2003): Strategije učenja njemačkoga kao drugoga stranog jezika. U: Stolac D. et al. (ur.): *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, 69-80. Zagreb-Rijeka.
- Boekaerts, Monique i Corno, Lyn (2005): Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 2, 199-231.
- Bonney, Christina Rhee, Cortina, Kai S., Smith-Darden, Joanne P. i Fiori, Katherine L. (2008): Understanding strategies in foreign language learning: are integrative and intrinsic motives distinct predictors? *Learning and Individual Differences*, 18, 1-10.
- Bown, Jennifer i White, Cynthia J. (2010): Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38, 432-443.
- Božinović, Nikolina (2012): *Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku*. Neobjavljeni doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Božinović, Nikolina i Sindik, Joško (2011): Gender differences in the use of learning strategies in adult foreign language learners. *Metodički obzori* 11, 6, 1, 5-20.

- Bremner, Stephen (1998): Language learning strategies and language proficiency: investigating the relationship in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Language in Education*, 1, 2, 490-514.
- Brown, James Dean, Robson, Gordon i Rosenkjar, Patrick R. (2001): Personality, motivation, anxiety, strategies, and language proficiency of Japanese students. U: Dörnyei, Z. i Schmidt, R. (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition*, (Technical Report No. 23), 361-398. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Bruen, Jennifer (2001): Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34, 3, 216-225.
- Burstall, Clare (1975): Factors affecting foreign language learning: A consideration of some recent research findings. *Language Teaching Abstracts*, 1-21.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Treće izdanje. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Canale, Michael i Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.
- Canale, Michael i Swain, Merrill (1981): A theoretical framework for communicative competence. U: Palmer, A. S., Groot, P. J. M. i Trosper, G. A. (ur.): *The Construct Validation of Tests of Communicative Competence*, 31-36. Washington, DC: TESOL.
- Chamot, Anna Uhl (1987): The Learning Strategies of ESL Students. U: Wenden, A. i Rubin, J. (ur.): *Learner Strategies in Language Learning*, 71-84. New York: Prentice Hall.
- Chamot, Anna Uhl (2005): Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Clément, Richard (1980): Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. U: Giles, H., Robinson, W. P., Smith, P. M. (ur.): *Language: Social Psychological Perspectives*, 147-154. Oxford: Pergamon.
- Clément, Richard, Baker, Susan i MacIntyre, Peter D. (2003): Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 2, 190-209.
- Clément, Richard i Kruidenier, Bastian G. (1983): Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu and target language on their emergence. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Clément, Richard, Dörnyei, Zoltán i Noels, Kimberly A. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Cohen, Andrew D. (1994): *Assessing Language Ability in the Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Cohen, Andrew D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.
- Cohen, Andrew D. (2007): Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. U: Cohen, Andrew D. i Macaro, Ernesto (ur.): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 29-45. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, Andrew D. i Dörnyei, Zoltán (2002): Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. U: Schmitt, N. (ur.): *An introduction to applied linguistics*, 170-190. London: Arnold.
- Cohen, Andrew D. i Macaro, Ernesto (ur.) (2007): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Collentine, Joseph i Freed, Barbara F. (2004): Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- Cook, Vivian (ur.) (2002): *Portraits of the L2 User*. Clevedon etc.: Multilingual Matters Ltd.
- Crookes, Graham i Schmidt, Richard (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 4, 469-512.
- Csizér, Kata i Dörnyei, Zoltán (2005): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89, 1, 19-36.
- Csizér, Kata i Kormos, Judit (2009): Learning experiences, selves and motivated learning behaviour: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. U: Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (ur.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 98-119. Bristol: Multilingual Matters.
- Csizér, Kata i Lukács, Gabriella (2010): The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38, 1, 1-13.
- Deci, Edward L. i Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- DeKeyser, Robert M. (1988): Communicative processes and strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 108-121.
- Dörnyei, Zoltán (1990): Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 1, 46-78.
- Dörnyei, Zoltán (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 3, 273-284.
- Dörnyei, Zoltán (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *Modern Language Journal*, 78, 4, 515-523.
- Dörnyei, Zoltán (1995): On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 1, 55-85.
- Dörnyei, Zoltán (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 3, 117-135.
- Dörnyei, Zoltán (2001a): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Zoltán (2001b): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2002): The motivational basis of language learning tasks. U: Robinson, P. (ur.): *Individual differences in second language acquisition*, 137-158. Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Zoltán (2005): *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2008): *Questionnaires in second language research: Construction, Administration and Processing*. Drugo izdanje. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán (2009a): The L2 Motivational Self System. U: Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (ur.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 9-42. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán (2009b): Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59, Suppl. 1, 230-248.
- Dörnyei, Zoltán (2009c): Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36, 2, 33-43.
- Dörnyei, Zoltán (2010): The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. U: Macaro, E.

- (ur.): *Continuum Companion to Second Language Acquisition*, 247-267. London: Continuum.
- Dörnyei, Zoltán i Clément, Richard (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. U: Dörnyei, Z. i Schmidt, R. (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23), 399-432. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Dörnyei, Zoltán i Csizér, Kata (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23, 4, 421-462.
- Dörnyei, Zoltán, Csizér, Kata i Neméth, Nóra (2006): *Motivation, Language Attitudes, and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán i Kormos, Judit (2000): The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 3, 275-300.
- Dörnyei, Zoltán i Malderez, Angi (1997): Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25, 1, 65-81.
- Dörnyei, Zoltán i Ottó, István (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, London, 4, 43-69. Online: http://eprints.nottingham.ac.uk/archive/00000039/00/Motivation_in_action.pdf (posjećeno 9.11.2009.)
- Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.) (2001): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Dörnyei, Zoltán i Skehan, Peter (2003): Individual differences in second language learning. U: Doughty, C. J. i Long, M. H. (ur.): *The Handbook of Second Language Acquisition*, 589-630. Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Zoltán i Thurrell, Sarah (1991): Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45, 1, 16-23.
- Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (ur.) (2009): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (2011): *Teaching and Researching Motivation*. Second edition. Harlow: Longman.
- Dreyer, Carisma i Oxford, Rebecca L. (1996): Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. U: Oxford, R. L. (ur.): *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural perspectives* (Technical Report No. 13), 61-74. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Eckerth, Johannes, Schramm, Karen i Tschirner, Erwin (2009): Review of recent research (2002-2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 German (part 1). *Language Teaching*, 42, 1, 41-66.
- Egbert, Joy (2003): A study of flow theory in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 87, 4, 499-518.
- Ehrman, Madeline i Oxford, Rebecca L. (1989): Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73, 1, 1-13.
- Ehrman, Madeline i Oxford, Rebecca L. (1990): Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, 3, 311-327.
- Ehrman, Madeline i Oxford, Rebecca L. (1995): Cognition plus: correlates of language learning success. *Modern Language Journal*, 79, 1, 67-89.

- Ehrman, Madeline, Leaver, Betty Lou i Oxford, Rebecca L. (2003): A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 391-415.
- Ellis, Rod (1995): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2004): Individual differences in second language learning. U: Davies, A. i Elder, C. (ur.): *The Handbook of Applied Linguistics*, 525-551. Oxford: Blackwell.
- Ellis, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, Christopher M. (1986): Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *Modern Language Journal*, 70, 1, 28-35.
- Faerch, Claus, i Kasper, Gabriele (1983): Plans and strategies in foreign language communication. U: Faerch, C. i Kasper, G. (ur.): *Strategies in interlanguage communication*, 20-26. London: Longman.
- Field, Andy (2005): *Discovering Statistics Using SPSS*. Drugo izdanje. London etc.: SAGE Publications.
- Gačić, Milica (2012): *Pisanje znanstvenih i stručnih radova*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet i Školska knjiga, d.d.
- Gardner, Robert C. (1985a): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, Robert C. (1985b): *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. London, Canada: University of Western Ontario.
- Gardner, Robert C. (1988): The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38, 1, 102-126.
- Gardner, Robert C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. U: Dörnyei, Z. i Schmidt, R. (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical report No. 23), 1-19. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Gardner, Robert C. (2005): Integrative motivation and second language acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics, Joint Plenary Talk, London. (<http://publish.uwo.ca/~gardner/> posjećeno 8. 3. 2011.)
- Gardner, Robert C. (2007): Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, Robert C. (2009): Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. Canadian Association of Applied Linguistics, Joint Plenary Talk, Ottawa. (<http://publish.uwo.ca/~gardner/> posjećeno 8. 3. 2011.)
- Gardner, Robert C. (2010): *Motivation and Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.
- Gardner, Robert C., Lalonde, Richard N. i Moorcroft, Regina (1985): The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35, 207-227.
- Gardner, Robert C. i Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, Robert C. i MacIntyre, Peter D. (1991): An instrumental motivation in language study. Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 57-72.
- Gardner, Robert C. i MacIntyre, Peter D. (1992): A student's contributions to second language learning. Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 4, 211-220.
- Gardner, Robert C. i MacIntyre, Peter D. (1993): A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1, 1-11.

- Gardner, Robert C., Masgoret, Anne-Marie, Tennant, Jeff i Mihic, Ljiljana (2004): Integrative motivation: Changes during a year long intermediate level language course. *Language Learning*, 54, 1, 1-34.
- Gardner, Robert C. i Mihaljević Djigunović, Jelena (2003): *Međunarodni projekt AMTB (hrvatsko-engleska inačica)*. University of Western Ontario, Canada i Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
- Gardner, Robert C., Tremblay, Paul F. i Masgoret, Anne-Marie (1997): Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 3, 344-362.
- Gerami, Mohammad Hossein i Baighlou, Shiva Madani Ghareh (2011): Language learning strategies used by successful and unsuccessful Iranian EFL students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1567-1576.
- Giles, Howard i Byrne, Jane L. (1982): An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17 -40.
- Gniostko, Christine (2007): *Selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Motivation und Selbstkonzept*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Green, John M. i Oxford, Rebecca L. (1995): A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Grenfell, Michael i Macaro, Ernesto (2007): Claims and critiques. U: Cohen, Andrew D. i Macaro, Ernesto (ur.): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 9-28. Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, Carol (2003a): *Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation*. Unpublished doctoral dissertation. University of Auckland.
- Griffiths, Carol (2003b): Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 3, 367-383.
- Griffiths, Carol (2004): Language learning strategies: Theory and research. Occasional Paper No.1, February 2004. http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf (10. 5. 2011.)
- Griffiths, Carol (ur.) (2008a): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, Carol (2008b): Strategies and good language learners. U: Griffiths, C. (ur.): *Lessons from Good Language Learners*, 83-98. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, Carol i Parr, Judy M. (2001): Language learning strategies: theory and perception. *ELT Journal*, 55, 3, 247-254.
- Hermann, Gisela (1983): Zum Einsatz einer Taxonomie für den affektiven Bereich innerhalb der Fremdsprachendidaktik. U: Solmecke, G. (ur.): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, 280-295. Paderborn: Schöningh.
- Hong-Nam, Kyungsim i Leavell, Alexandra G. (2006): Language learning strategy use of ESL students i an intensive English learning context. *System*, 34, 399-415.
- Horvatić Čajko, Irena (2009): Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoškolskog obrazovanja. *Metodika*, 18, 10, 1, 97-111.
- Horwitz, Elaine K. (1987): Surveying student beliefs about language learning. U: Wenden, A. i Rubin, J. (ur.): *Learner Strategies in Language Learning*, 119-129. New York: Prentice Hall.
- Horwitz, Elaine K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 3, 283-294.
- Horwitz, Elaine K., Horwitz, Michael B. i Cope, Joann (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 2, 125-132.

- Hsiao, T.-Y., Oxford, R. L. (2002): Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86, 3, 368-383.
- Hymes, Dell H. (1972): On communicative competence. U: Pride, J. B. i Holmes, J. (ur.): *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- Inbar, Ofra, Donitsa-Schmidt, Smadar i Shohamy, Elana (2001): Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. U: Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23), 297-311. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Islam, Muhammad, Lamb, Martin i Chambers, Gary (2013): The L2 motivational self system and national interest: A Pakistani perspective. *System*, 41, 2, 231-244.
- Jazbec, Saša i Lipavac Oštir, Alja (2011): Mehrsprachigkeit früh fördern – Konzeptionelle Voraussetzungen in den Lehrplänen für das frühe Fremdsprachenlernen in drei Ländern. *Porta Linguarum*, 15, 55-69.
- Julkunen, Kyösti (1989): *Situation and Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning and Teaching*. Publications in Education. Joensuu: University of Joensuu.
- Julkunen, Kyösti (2001): Situation and Task-Specific Motivation in Foreign Language Learning. U: Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23), 30-41. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kaylani, Cora (1996): The Influence of Gender and Motivation on EFL Strategy Use in Jordan. U: Oxford, R. (ur.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives* (Technical Report No. 13), 75-88. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Keller, John M. (1983): Motivation in instructional design. U: Húsen, T. i Postlethwaite, T. N. (ur.): *The International Encyclopedia of Education*, 3943-3947. Second edition. Oxford: Pergamon Press.
- Kondo-Brown, Kimi (2001): Bilingual heritage students' language contact and motivation. U: Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23), 433-459. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kormos, Judit i Csizér, Kata (2007): An interview study of inter-cultural contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System*, 35, 241-258.
- Kormos, Judit i Dörnyei, Zoltán (2004): The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, 9, 2, (19 str.).
- Kostić-Bobanović, Moira i Bobanović, Mieta (2011): A comparative study of language learning strategies used by monolingual and bilingual EFL learners. *Metodički obzori*, 6, 3, 41-53.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon.
- Kuhlemeier, Hans, van den Bergh, Huub i Melse, Leijn (1996): Attitudes and achievements in the first year of German language instruction in Dutch secondary education. *Modern Language Journal*, 80, 4, 494-508.
- Lamb, Martin (2004): Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32, 3-19.
- Lan, Rae i Oxford, Rebecca L. (2003): Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41, 339-379.

- Larsen-Freeman, Diane i Cameron, Lynne (2008): *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, Kyoung Rang i Oxford, Rebecca L. (2008): Understanding EFL learner's strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10, 1, 7-32.
- Levine, Adina, Reves, Thea i Leaver, Betty Lou (1996): Relationship between language learning strategies and Israeli versus Russian cultural-educational factors. U: Oxford, R. (ur.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives* (Technical Report 13), 35-45. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Lightbown, Patsy M. i Spada, Nina (1999): *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlejohn, Andrew (2008): The tip of the iceberg: Factors affecting learner motivation. *RELJ Journal*, 39, 2, 214-225.
- LoCastro, Virginia (1994): Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28, 2, 409-414.
- LoCastro, Virginia (2001): Individual differences in second language acquisition: Attitudes, learner subjectivity, and L2 pragmatic norms. *System*, 29, 69-89.
- Macaro, Ernesto (2001): *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London: Continuum Press.
- Macaro, Ernesto (2006): Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 90, 3, 320-337.
- MacIntyre, Peter D. (1994): Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals* 27, 185-195.
- MacIntyre, Peter D. (2007): Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal*, 91, 4, 564-576.
- MacIntyre, Peter D., Clément, Richard, Dörnyei, Zoltán i Noels, Kimberly A. (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 4, 545-562.
- MacIntyre, Peter D. i Gardner, Robert C. (1989): Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 2, 251-273.
- MacIntyre, Peter D. i Gardner, Robert C. (1991): Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 4, 513-534.
- MacIntyre, Peter D. i Gardner, Robert C. (1994): The subtle effects of induced anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 2, 283-305.
- MacIntyre, Peter D. i Noels, Kimberly A. (1996): Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign language Annals*, 29, 3, 373-385.
- MacIntyre, Peter D., Mackinnon, Sean P. i Clément, Richard (2009): The baby, the bathwater, and the future of language learning motivation research. U: Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (ur.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 43-65. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, Peter D., MacMaster, Keith i Baker, Susan C. (2001): The convergence of multiple models of motivation for second language learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey. U: Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23), 461-492. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Magogwe, Joel Mokuedi i Oliver, Rhonda (2007): The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352.

- Manolopoulou-Sergi, Eleni (2004): Motivation within the information processing of foreign language learning. *System*, 32, 427-441.
- Markočić, Ana (1999): Strategije učenja engleskog jezika u srednjoj školi. *Strani jezici*, 28, 3/4, 197-208.
- Martinović, Anna (2003): Motivation and successful learning. U: Stolac D. *et al.* (ur.): *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, 465-472. Zagreb-Rijeka.
- Masgoret, Anne-Marie i Gardner, Robert, C. (2003): Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 1, 123-163.
- Mayer, Lana i Putnik, Manuela (*u tisku*): Deutschunterricht im kroatischen Bildungssystem mit besonderem Augenmerk auf den Landkreis Osijek-Baranja. U: Zbornik međunarodnog skupa „Deutschlehrausbildung – wohin?“, 2011., Sibiu (Hermannstadt), Rumunjska.
- McDonough, Steven H. (1995): *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London: Arnold.
- Medved Krajnović, Marta (2007): Kako hrvatski učenici govore engleski? *Metodika*, 8, 1, 173-181.
- Medved Krajnović, Marta (2010): *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International d.o.o.
- Mihaljević, Jelena (1991): *Nastava engleskog jezika i motivacija za učenje*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mihaljević, Jelena (1991/1992): Attitudes towards the teacher as a factor in foreign language learning. *SRAZ*, XXXVI-XXXVII, 143-152.
- Mihaljević, Jelena (1992): Profil uspješnog učenika engleskog kao stranog jezika kod nas. *Strani jezici*, 21, 1, 16-23.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1993): Effects of gender on some learner-dependent variables in foreign language learning. *SRAZ*, XXXVIII, 169-180.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1994): Variations in learner effort – effects of the teaching setting. *SRAZ*, XXXIX, 53-57.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1995): Intervju: Dr. Robert C. Gardner. *Strani jezici*, 24, 3-4, 94-103.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1996): Learner motivation as a source of variance in attitudes, effort and achievement. *SRAZ*, XLI, 211-223.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1997): Research on the affective domain of EFL learning: A study of motivation. *SRAZ*, XLII, 257-268.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1998): *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1999a): Kako motivirani učenici uče strani jezik. *Strani jezici*, 28, 3-4, 191-196.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1999b): Language learning strategies and Croatian EFL learners. *SRAZ* XLIV, 275-286.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (1999c): Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika. *Strani jezici*, 29, 1-2, 9-13.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2000): Language learning strategies and affect. *CLCS Occasional Paper No.59*. Trinity College Dublin, Centre for Language and Communication Studies.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2000/2001): Beyond language learning strategies: A look at the affective link. *SRAZ*, XLV-XLVI, 1, 11-23.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2001): Are language learning strategies motivation-specific? *Orbis linguarum* 18, 125-138.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2002): *Strah od stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.

- Mihaljević Djigunović, Jelena (2003): Afektivni aspekti učenja stranog jezika. U: Stolac D. et al. (ur.): *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, 481-488. Zagreb-Rijeka.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2004): Beyond language anxiety. *SRAZ*, XLIX, 201-212.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2006): Role of affective factors in the development of productive skills. U: Nikolov, M. i Horváth, J. (ur.): *University of Pécs Roundtable 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*, 9-23. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2007): Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8, 1, 104-114.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2009): Strani jezici u kurikulu: europski modeli i hrvatske težnje. *Metodika* 10, 18/1, 51-79.
- Mihaljević Djigunović, Jelena i Bagarić, Vesna (2007): A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *SRAZ* LII, 259-281.
- Mihaljević Djigunović, Jelena i Geld, Renata (2003): English in Croatia today: Opportunities for incidental vocabulary acquisition. *SRAZ*, XLVII-XLVIII, 335-352.
- Mihaljević Djigunović, Jelena i Kovačić, Maja (1996): Proces učenja stranoga jezika kao predmet učeničkog stava. *Strani jezici*, 25, 3-4, 159-172.
- Mihaljević Djigunović, Jelena i Legac, Vladimir (2008): Foreign language anxiety and listening comprehension of monolingual and bilingual EFL learners. *SRAZ* LIII, 327-347.
- Mihaljević Djigunović, Jelena i Matijašević, Miljen (2000): Glasno navođenje misli - metodološki izazov u istraživanju strategija učenja stranog jezika. U: Stolac, D., Ivanetić, N. i Pritchard, B. (ur.) *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj-izazovi na početku XXI. stoljeća*, 347-355. Zagreb-Rijeka.
- Naiman, Neil, Fröhlich, Maria, Stern, Hans H. i Todesco, Angie (1978): *The Good Language Learner*. Toronto: Modern Language Center, Ontario Institute for Studies in Education.
- Nakata, Yoshiyuki (1995): New goals for Japanese learners of English. *The Language Teacher*, 19, 5, 17-20.
- Nayak, Nandini, Hansen, Nina, Krueger, Nancy i McLaughlin, Barry (1990): Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning*, 40, 2, 221-244.
- Nikolov, Marianne (1999): 'Why do you learn English?' Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3, 33-56.
- Nikolov, Marianne (2001): A study of unsuccessful language learners. U: Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23), 149-169. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Noels, Kimberly A. (2001): New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. U: Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23), 43-68. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Noels, Kimberly A. (2003): Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. U: Dörnyei, Z. (ur.): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*, 97-136. Oxford: Blackwell.
- Noels, Kimberly A., Clément, Richard i Pelletier, Luc G. (1999): Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83, 1, 23-34.

- Noels, Kimberly A., Pelletier, Luc G., Clément, Richard i Vallerand, Robert J. (2000): Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Nyikos, Martha (1996): The conceptual shift to learner-centred classrooms: increasing teacher and student strategic awareness. U: Oxford, Rebecca L. (ur.) (1996): *Language Learning Strategies Around the World: Crosscultural Perspectives* (Technical Report No. 13), 109-117. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Nyikos, Martha (2008): Gender and good language learners. U: Griffiths, C. (ur.): *Lessons from Good Language Learners*, 73-82. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyikos, Martha i Oxford, Rebecca (1993): A factor-analytic study of language learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, 77, 1, 11-22.
- Okada, Mayumi, Rebecca L. Oxford i Suzuna Abo (1996): Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. U: Oxford, R. L. (ur.): *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report No. 11), 105-119. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Okuniewski, Jan (2012): Polish secondary school students learning German: Motivation, orientations and attitudes. *Psychology of Language and Communication*, 16, 1, 53-65.
- O'Malley, J. Michael (1987): The effects of training in the use of language learning strategies on acquiring English as a second language. U: Wenden, A. i Rubin, J. (ur.): *Learner Strategies in Language Learning*, 133-144. New York: Prentice Hall.
- O'Malley, J. Michael i Chamot, Anna Uhl (1990): *Language Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna Uhl, Stewner-Manzares, Gloria, Küpper, Lisa i Russo, Rocco P. (1985a): Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 1, 21-46.
- O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna Uhl i Walker, Carol (1987): Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 287-306.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (1992/1993): Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2, 2, 18-22.
- Oxford, Rebecca L. (ur.) (1996a): *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report No. 11). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Oxford, Rebecca L. (ur.) (1996b): *Language Learning Strategies Around the World: Crosscultural Perspectives* (Technical Report No. 13). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Oxford, Rebecca L. (1999): Learning strategies. U: Spolsky, B. (ur.): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*, 552-560. Oxford: Elsevier.
- Oxford, Rebecca L. (2003): Learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1-25.
- Oxford, Rebecca L. (2011): Strategies for learning a second or foreign language. *Language Teaching*, 44, 2, 167-180.
- Oxford, Rebecca L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.

- Oxford, Rebecca L. i Burry-Stock, Judith A. (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23, 1, 1-23.
- Oxford, Rebecca L. i Cohen, Andrew C. (1992): Language learning strategies: Crucial issues of concept and classification. *Applied Language Learning*, 3, 1-2, 1-35.
- Oxford, Rebecca L. i Crookall, David (1989): Research on language learning strategies: Methods, findings and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73, 4, 404-419.
- Oxford, Rebecca L. i Ehrman, Madeline E. (1995): Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23, 3, 359-386.
- Oxford, Rebecca L. i Lee, Kyoung Rang (2008): The learners' landscape and journey: A summary. U: Griffiths, Carol (ur.) (2008a): *Lessons from Good Language Learners*, 306-317. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. i Nyikos, Martha (1989): Variables affecting choice of language learning strategies: A pilot study. *Modern Language Journal*, 73, 3, 291-300.
- Oxford, Rebecca L. i Shearin, Jill (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 1, 12-28.
- Oxford, Rebecca L. i Shearin, Jill (1996): Language learning motivation in a new key. U: Oxford, R. L. (ur.): *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report No. 11), 121-144. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Oxford, Rebecca L. i Schramm, Karen (2007): Bridging the gap between psychological and sociocultural perspectives on L2 learner strategies. U: Cohen, A. D. i Macaro, E. (ur.): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 47-68. Oxford: Oxford University Press.
- Palekčić, Marko (1985): *Unutrašnja motivacija i školsko učenje: Psihološki i pedagoški aspekti razvijanja unutrašnje motivacije učenika*. Sarajevo: Svjetlost OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Park, Gi-Pyo (2011): The validation process of the SILL: A confirmatory factor analysis. *English Language Teaching*, 4, 4, 21-27.
- Pavičić, Višnja (1999a): *Strategije učenja engleskog kao stranog jezika*. Neobjavljeni magistarski rad. Filozofski fakultet Zagreb.
- Pavičić, Višnja (1999b): Model strateškog pristupa učenju vokabulara engleskog jezika. *Strani jezici*, 29, 1-2, 15-26.
- Pavičić, Višnja (2003a): *Odnos strategija učenja i strategija poučavanja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Pavičić, Višnja (2003b): Strategije usvajanja vokabulara. U: Stolac D. et al. (ur.): *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, 571-578. Zagreb-Rijeka.
- Pavičić Takač, Višnja (2008): *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Pavičić Takač, Višnja i Bagarić, Vesna (2007): Strategije učenja vokabulara povezane s materinskim jezikom i razine jezičnoga znanja stranoga jezika. *Učitelj*, 7, 353-369.
- Pavičić Takač, Višnja i Bagarić, Vesna (2011): Foreign language acquisition in space and time: A comparative analysis of the Croatian foreign language acquisition context. U: Brdar, M. et al. (ur.): *Space and Time in Language*, 329-351. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Pavičić Takač, Višnja i Varga, Rahaela (2011): Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika. *Život i škola*, 26, 2, 39-49.

- Pavlenko, Aneta (2002): Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. U: Cook, Vivian (ur.): *Portraits of the L2 User*, 277-302. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Pavličević-Franić, Dunja (2002): Lingvistička kompetencija nasuprot komunikacijskoj kompetenciji u ranojezičnome diskursu. *Suvremena lingvistika*, 28, 1-2 117-126.
- Petz, Boris (2002): *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pickard, Nigel (1996): Out-of-class language learning strategies. *ELT Journal*, 50, 2, 150-159.
- Politzer, Robert L. i McGroarty, Mary (1985): An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19, 1, 103-123.
- Purdie, Nigel i Oliver, Rhonda (1999): Language learning strategies used by bilingual school-aged children. *System* 27, 375-388.
- Robinson, Peter (2002): *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rosandić, Željka (2008): Deutsch als eine Wissenschaftssprache. *Tehnički vjesnik*, 15, 3, 55-57.
- Rubin, Joan (1975): What the "good language learner" can teach us? *TESOL Quarterly*, 9, 1, 41-51.
- Rubin, Joan (1987): Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. U: Wenden, A. i Rubin, J. (ur.): *Learner Strategies in Language Learning*, 15-30. New York: Prentice Hall.
- Rubin, Joan (1990): How learner strategies can inform language teaching. U: V. Bickley (ur.). *Language use, language teaching and curriculum*, 270-284. Hong Kong: Institute of Language in Education.
- Ryan, Stephen (2009): Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. U: Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (ur.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 120-143. Bristol: Multilingual Matters.
- Ryan, Richard M. i Deci, Edward L. (2000): Intrinsic and intrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Salahshour, Farzad, Sharifi, Mahnaz i Salahshour, Neda (2013): The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 634-643.
- Savignon, Sandra J. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc.
- Savignon, Sandra J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second language Learning*. Reading, Massachusetts etc.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Savignon, Sandra J. (2002): Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. U: Savignon, S. J. (ur.): *Interpreting Communicative Language Teaching: Contexts and Concerns in Teacher Education*, 1-27. New Haven, CT: Yale University Press.
- Saville-Troike, Muriel (2006): *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, Richard (1994): Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. U: Hulstijn, J. i Schmidt, R. (ur.): *Consciousness in Second Language Learning*, AILA Review, 11, 11-26.
- Schmidt, Richard, Boraie, Deena i Kassabgy, Omneya. (1996): Foreign language motivation: Internal structure and external connections. U: Oxford, R. L. (ur.): *Language Learning*

- Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report No. 11), 9-70. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, Richard i Watanabe, Yuichi (2001): Motivation, strategy use, and pedagogical implications in foreign language learning. U: Dörnyei, Z. i Schmidt, R. (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition*, (Technical Report No. 23), 313-359. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schumann, John H. (1976): Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26, 1, 135-143.
- Schumann, John H. (1978): The acculturation model for second language acquisition. U: Gingras, R. (ur.): *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, 27-107. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, John H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- Seidlhofer, Barbara (2001): Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 2, 133-158.
- Skehan, Peter (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Solmecke, Gert (ur.) (1983): *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Stern, Hans H. (1975): What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Stern, Hans H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Taguchi, Tatsuya, Magid, Michael i Papi, Mostafa (2009): The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (ur.) (2009): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 66-97. Bristol: Multilingual Matters.
- Takeuchi, Osamu (2003): What can we learn from the good foreign language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31, 385-392.
- Takeuchi, Osamu, Griffiths, Carol i Coyle, Do (2007): Applying strategies to contexts: the role of individual, situational, and group differences, 69-92. U: Cohen, A. D. i Macaro, E. (ur.): *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, 69-92. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, Elaine (1980): Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Tarone, Elaine (1981): Some thoughts on the notion of communicative strategy. *TESOL Quarterly* 15, 285-295.
- Tremblay, Paul F. i Gardner, Robert C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79, 4, 505-520.
- Tseng, Wen-Ta, Dörnyei, Zoltán i Schmitt, Norbert (2006): A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 1, 78-102.
- Ushioda, Ema (1996): *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, Ema (2001): Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. U: Dörnyei, Zoltán i Schmidt, Richard (ur.): *Motivation and Second Language Acquisition* (Technical Report No. 23), 93-125. Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.

- Ushioda, Ema (2006): Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27, 2, 148-161.
- Ushioda, Ema (2008): Motivation and good language learners. U: Griffiths, C. (ur): *Lessons from Good Language Learners*, 19-34. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, Ema (2009): A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. U: Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (ur.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 215-228. Bristol: Multilingual Matters.
- Ushioda, Ema (2010): Motivation and SLA – Bridging the gap. *EUROSLA Yearbook*, 10, 5-20.
- Ushioda, Ema (2011): Why autonomy? Insights from motivation theory and research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 2, 221-232.
- Vandergrift, Larry (2005): Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26, 1, 70-89.
- Vann, Roberta i Abraham, Roberta (1990): Strategies of Unsuccessful Language Learners. *TESOL Quarterly*, 24, 2, 177-198.
- Verhoeven, Ludo i Vermeer, Anne (2002): Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 23, 361-374.
- Victori, Mia i Lockhart, Walter (1995): Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23, 2, 223-234.
- Vilke, Mirjana (2007): Engleski jezik u Hrvatskoj: Pogled u prošlost, sadašnjost i budućnost. *Metodika*, 8, 1, 8-16.
- Vizek Vidović, Vlasta, Rijavec, Majda, Vlahović Štetić-Vesna i Miljković, Dubravka (2003): *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Wakamoto, Natsumi (2000): Language learning strategy and personality variables: focusing on exroversion and introversion. *IRAL*, 38, 1, 71-82.
- Wenden, Anita. (1987): Conceptual background and utility. U: Wenden, A. i Rubin, J. (ur.), *Learner Strategies in Language Learning*, 3-14. New York: Prentice Hall.
- Wenden, Anita i Rubin, Joan (ur.) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall.
- Wenden, Anita (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.
- Weinstein, Claire E. i Mayer, Richard E. (1986): The teaching of learning strategies. U: Wittrock, M.C. (ur.) *Handbook of Research on Teaching*, 315-327. London: Macmillan.
- Weinstein, Claire E., Husman, Jenefer i Dierking i Douglas R. (2000): Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. U: Boekaerts, M., Pintrich P. R. i Zeidner, M. (ur.): *Handbook of Self-Regulation*, 727-747. San Diego: Academic Press.
- Williams, Kenneth E. i Andrade, Melvin R. (2008): Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 2, 181-191.
- Williams, Marion (1994): Motivation in foreign nad second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Williams, Marion i Burden, Robert L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong, Lilian C. i Nunan, David (2011): The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39, 144-163.
- Woodrow, Lindy J. (2006): A model of adaptive language learning. *Modern Language Journal*, 90, 3, 297-319.
- Wu, Ya-Ling (2008): Language learning strategies used by students at different proficiency levels. *Asian EFL Journal*, 10, 4, 75-91.

- Yang, Nae-Dong (1996): Effective awareness raising in language learning strategy instruction. U: Oxford, Rebecca L. (ur.): *Language Learning Strategies Around the World: Crosscultural Perspectives* (Technical Report No. 13), 205-210. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Yang, Nae-Dong (1999): The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535.
- Yashima, Tomoko (2000): Orientations and motivations in foreign language learning: A study of Japanese college students. *JACET Bulletin*, 31, 121-133.
- Yashima, Tomoko (2009): International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. U: Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (ur.): *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, 144-163. Bristol: Multilingual Matters.
- Yılmaz, Cevdet (2010): The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, 2, 682-687.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005): Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strassbourg. (Prijevod: Bressan, V. i Horvat, M.). Zagreb: Školska knjiga.
- Zarevski, Predrag (2002): *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zergollern-Miletić, Lovorka (2007): Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku na kraju osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8, 1, 190-204.
- Zimmerman, Barry J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. (ur.): *Handbook of Self-regulation*, 13-39. San Diego: Academic Press.

SAŽETAK

Strategije učenja i motivacija danas predstavljaju vrlo aktualno i intrigantno područje istraživanja u ovladavanju inim jezikom. Spoznaje koje proizlaze iz istraživanja tih fenomena, naime, ne omogućuju korak naprijed „samo“ u teorijskom, već osobito i u praktičnom smislu. Drugim riječima, i strategije učenja i motivacija čimbenici su na koje se može djelovati, što ih čini vrlo živim i snažnim saveznicima učenika u procesu ovladavanja stranim jezikom. Činjenica da proučavanje individualnih razlika, dakle, ne ostaje tek „mrtvo slovo na papiru“, daje tim istraživanjima i dodatnu humanističku dimenziju u čijem se središtu nalazi želja istraživača da barem u maloj mjeri naš svijet učini boljim bilo kroz savjet bilo kroz pomoć učeniku koji ne zna kako učiti strani jezik ili, pak, nastavniku koji u svom radu ne može objektivno procijeniti u čemu griješi te se pita zašto učenici ne vole upravo njegov predmet.

Motivacija za opisano istraživanje u radu dijelom je proizišla iz sličnih pitanja i problematike u ovladavanju i poučavanju stranih jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Istraživanje je provedeno kako bi se dobio jasniji uvid u odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u srednjoškolskih učenika njemačkog i engleskog kao stranih jezika. Teorijski dio rada obuhvaća pet poglavlja te pruža uvid u teorijsku pozadinu individualnih razlika, ulogu strategija učenja i motivacije u okviru raznih teorijskih pristupa; donosi se pregled najutjecajnijih istraživanja i razmatra odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije. U šestom je poglavlju detaljno opisano provedeno istraživanje. Uporaba strategija učenja i motivacija za učenje stranih jezika ispitani su pomoću upitnika, a komunikacijska je jezična kompetencija utvrđena ocjenom iz stranoga jezika na ispitu državne mature. Dobiveni su podatci analizirani sljedećim statističkim postupcima: faktorskom analizom, jednosmjernom analizom varijance i korelacijskom analizom.

Rezultati su potvrdili izrazitu povezanost strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije s kontekstom koji se ističe ne kao pasivna pozadinska varijabla, već kao vrlo aktivan čimbenik koji je u interakciji sa svakom od navedenih varijabla, a ujedno i pruža okvir u kojem se svi čimbenici međusobno prožimaju. Sukladno očekivanjima, istraživanjem su utvrđene brojne statistički značajne razlike među učenicima njemačkog i engleskog jezika, a odnose se, primjerice, na učestalost uporabe pojedinih tipova strategija učenja, intenzitet motivacije te ovladanost komunikacijskom jezičnom kompetencijom u stranom jeziku. Nalazi ukazuju i na vrlo važnu ulogu jezične uporabe u ovladavanju stranim jezikom i to pretežito kroz učestalu primjenu komunikacijsko-metakognitivnih strategija koje se ističu kao strategije učenja i samomotivacijske strategije.

Sukladno tomu, predlaže se model komunikacijske samoregulacije kojim se nastoji pojasniti uloga i mjesto strategija učenja, motivacije i drugih motivacijskih čimbenika u procesu ovladavanja stranim jezikom pri čemu se naglašava aktivna uloga učenika.

Opisuju se i moguće implikacije dobivenih nalaza za nastavu stranih jezika te se daju određene smjernice za djelovanje u svrhu unaprjeđenja nastave stranih jezika na dobrobit svih onih koji u tom procesu sudjeluju.

Ključne riječi: ovladavanje stranim jezikom, individualne razlike, komunikacijska jezična kompetencija, motivacija, strategije učenja jezika, komunikacijsko-metakognitivne strategije, model komunikacijske samoregulacije, faktorska analiza, analiza varijance, korelacijska analiza.

SUMMARY

Language learning strategies and motivation are an intriguing research area in second language acquisition. The results of many research efforts do not only push the field forward in a theoretical sense, but especially in a practical one. In other words, both language learning strategies and motivation are changeable factors that can be acted upon, which makes them extremely vivid and powerful allies of the learner in the process of foreign language learning. The fact that individual differences research findings are applicable in real life gives the research an additional humanistic dimension which is so often driven by the researchers' wish to make this world a better place (at least a little bit), be it by giving advice to learners who do not know how to learn a foreign language, or by helping teachers who seem to be losing control and who cannot objectively see their own mistakes in the teaching process and keep asking themselves why the students dislike their subject.

The present study was partly motivated by similar questions and issues in the language learning and teaching process in Croatia. The study was carried out in order to describe the relationship between language learning strategies, motivation and communicative competence in a secondary school population of learners of German and English as foreign languages. The first five chapters present the theoretical background of individual learner characteristics, the role of strategies and motivation in relevant theories and models, as well as a research review. The present study is described in detail in the sixth chapter. The use of language learning strategies and motivation were assessed by means of two questionnaires. Communicative competence was assessed by means of insight into the outcomes of a standardized language test carried out by the National Centre for the External Evaluation of Education. The data were analyzed by means of the following statistical procedures: factor analysis, oneway analysis of variance and correlational analysis.

The results indicated an interesting association between language learning strategies, motivation and communicative competence with the context proving to be more than a passive background variable. Moreover, the context seems to be a highly active factor interacting with all the main variables and at the same time serving as a frame in which all the variables interact. According to our expectations, many statistically significant results were obtained between the two groups of learners, for example for the use of certain types of language learning strategies, the level of motivational intensity and communicative competence. Research findings also indicate an extremely important role of language use in learning a foreign language which seems to be best described by a frequent use of

communicative-metacognitive strategies that seem to have a dual function, that of learning strategies as well as self-motivational strategies. In accordance with the research findings the so-called model of communicative self-regulation is proposed, with an emphasis on the learners' proactiveness in order to further clarify the role of language learning strategies, motivation and other motivational factors involved in the process of foreign language learning.

Finally, possible implications for pedagogical practice are discussed with the aim to facilitate the process of foreign language learning and teaching in Croatia.

Key words: *second language acquisition, foreign language learning, individual differences, communicative competence, language learning motivation, language learning strategies, communicative-metacognitive strategies, model of communicative self-regulation, factor analysis, analysis of variance, correlational analysis.*

„Right answers [...] rarely exist. All we can hope for is a steady movement in the right direction.“

(E. Macaro)

ŽIVOTOPIS

Rođena sam 13. travnja 1980. godine u Osijeku pod prezimenom Putnik. Osnovnu sam školu pohađala u Dalju do 1991. godine, a zbog rata i okupacije hrvatskog Podunavlja osnovnoškolsko sam obrazovanje završila 1995. godine u Rheinzabernu, u Njemačkoj. Nastavak školovanja uslijedio je u Osijeku gdje sam 1999. godine završila II. gimnaziju, a 2005. godine diplomirala engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Dvije sam godine radila kao nastavnica engleskog i njemačkog jezika u osnovnoj školi Vijenac u Osijeku, od toga jednu godinu i u osnovnoj školi Ivana Filipovića u Osijeku. Istodobno sam radila i kao vanjski suradnik na Odsjeku za germanistiku Filozofskog fakulteta u Osijeku. Od 2007. godine zaposlena sam na Učiteljskom fakultetu u Osijeku gdje predajem njemački kao strani jezik te njemački jezik za odgojitelje. Na istom sam fakultetu predavala i gramatiku njemačkog jezika, metodičke vježbe te kulturu i civilizaciju njemačkog govornog područja.

Od 2009. sam godine ECL-ov (*European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages*) ispitivač za njemački jezik pri Centru za strane jezike Sveučilišta u Pečuhu. Prevoditeljica sam raznih književnih i stručnih tekstova te podučavam engleski i njemački jezik. Objavila sam nekoliko znanstvenih i stručnih radova.

Osnovna su područja moga znanstvenog zanimanja jezični dodiri, ovladavanje stranim jezikom te individualne razlike u učenju.