

# Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike

**Jelena Mihaljević Djigunović**

*Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za anglistiku, Hrvatska*

*e-mail: jmihalje@ffzg.hr*

**SAŽETAK** U navedenom radu govori se o istraživanjima u glotodidaktici. Nakon uvodnih napomena o glotodidaktici kao interdisciplini i njezinom dosadašnjem razvoju u svijetu i u Hrvatskoj, autorica daje pregled pristupa istraživanju različitih tema vezanih uz proces učenja i poučavanja stranoga jezika. Analizu situacije u Hrvatskoj izvodi najprije iz dijakronijske perspektive, kako bi se lakše mogli razumjeti suvremeni trendovi u hrvatskim studijama. U središnjem dijelu rada autorica detaljnije analizira studije iz tri istraživačka potpodručja glotodidaktike: rano učenje stranih jezika, afektivni faktori te strategije učenja stranoga jezika. Pri analizi svakoga potpodručja najprije se opisuju glavne studije provedene u različitim dijelovima svijeta, a potom istraživanja u Hrvatskoj. Rad završava opisom predviđenih trendova u budućim istraživanjima.

*Ključne riječi:* glotodidaktika, rano učenje stranih jezika, stavovi i motivacija, strah od jezika, strategije učenja stranoga jezika.

## 1. Uvod

U uvodnom dijelu rada definira se glotodidaktika i određuje njezin predmet istraživanja. Posebna pozornost posvećena je razvoju glotodidaktike u Hrvatskoj.

### 1.2. O glotodidaktici

Glotodidaktika<sup>1</sup> se od svoga nastanka razvijala u sklopu primijenjene lingvistike<sup>2</sup> i smatra se jednom njezinom granom. No, njezin je širi interdisciplinarni karakter od samih početaka neupitan. Prije više od tri desetljeća isticala se njezina utemeljenost u lingvistici, psihologiji, sociologiji i pedagogiji, te psiholingvistici i sociolingvistici.

---

<sup>1</sup> Glotodidaktika se definira kao teorija nastave stranih jezika.

<sup>2</sup> Primijenjena lingvistika opći je termin za različita istraživačka područja koja su usredotočena na istraživanje upotrebe jezika.

Otada su se njezini temelji proširili i učinili je vrlo složenom i slojevitom interdisciplinom. Istraživačke teme kojima se glotodidaktika bavi po svojoj prirodi zahtijevaju interdisciplinarni pristup, što je vidljivo u istraživačkim postupcima, instrumentima, te interpretaciji i relevantnosti rezultata.

U međunarodnim okvirima primijenjena se lingvistika, kao disciplina koja se smatra nadređenom glotodidaktici, konstituirala sredinom dvadesetoga stoljeća kao interdisciplinarno područje istraživanja u čijem je fokusu upotreba jezika. Iako se jezik koristi za mnogo različitih svrha, primijenjena se lingvistika dugo poistovjećivala s istraživanjem učenja i poučavanja drugoga ili stranoga jezika. U anglosaksonskom svijetu to je prva asocijacija čak i danas.

Učenje i poučavanje stranoga jezika, kao vrlo složen fenomen čija je znanstvena relevantnost kao istraživačkoga područja danas sasvim neupitna, nije središte interesa nijedne druge znanstvene discipline. Istraživačka metodologija koja se primjenjuje u glotodidaktičkim istraživanjima odlikuje se sljedećim posebnostima: istraživački pristupi odražavaju pristupe u svim disciplinama na koje se glotodidaktika oslanja (lingvistika, psihologija, sociologija, pedagogija, psiholingvistika i sociolingvistika), ali se oni prilagođuju specifičnom fokusu istraživanja procesa učenja i poučavanja jezika. Tako će se podaci o nekom glotodidaktičkom fenomenu prikupljati upitnicima, intervjuima, retrospektivnim izvješćima, metodom glasnoga navođenja misli, analizom sadržaja, promatranjem, tehnikom projekcije, procjenom gramatičnosti, jezičnim testovima itd.

Iz obilne postojeće literature može se jasno razabrati da je glotodidaktičko područje iznimno plodno s istraživačkoga stajališta. Vjerojatno je tome razlog i postojanje znanstvenih udruga koje okupljaju stručnjake zainteresirane za stjecanje novih spoznaja o učenju i poučavanju jezika. Među njima se svakako ističu svjetske udruge poput *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA), koja okuplja nacionalne ili regionalne udruge primijenjene lingvistike, a na čijim se redovitim godišnjim konferencijama i trogodišnjim svjetskim kongresima promoviraju nove ideje i znanstvene spoznaje. Vrlo je važna i uloga znanstvene udruge *European Second Language Association* (EUROSLA), koja okuplja vrhunske znanstvenike u području istraživanja ovladavanja drugim jezikom (engl. *second language acquisition*). Veliku ulogu igra i velik broj znanstvenih časopisa, poput *Language Learning* ili *Language Teaching Research*, u kojima se objavljuju rezultati glotodidaktičkih istraživanja.

## 1.2. Glotodidaktika u Hrvatskoj

Hrvatsku glotodidaktiku, općenito govoreći, karakteriziraju uključenost u svjetske tokove i prepoznatljiv doprinos nekim njezinim potpodručjima. Istraživanja kojima je cilj rasvjetljavanje procesa učenja i poučavanja stranoga jezika provode se već nekoliko desetljeća. Za razvoj hrvatske glotodidaktike posebno su važne sedamdesete godine dvadesetoga stoljeća. Navedeno razdoblje obilježilo je nekoliko ključnih događaja koji su potaknuli glotodidaktička istraživanja u Hrvatskoj, a ovdje ćemo posebno istaknuti četiri. Od 1971. godine počeo je izlaziti časopis *Strani jezici* čija

je svrha bilo “unapređenje nastave stranih jezika”. Uz opise nastavne prakse iz perspektive nastavnika praktičara i prikaze novih (često hrvatskim glotodidaktičarima nedostupnih) publikacija relevantnih za nastavu stranih jezika, u tom se časopisu od samoga početka objavljuju i izvorni znanstveni radovi o istraživanjima procesa učenja i poučavanja jezika.

Drugi je ključni događaj, po našoj procjeni, prva eksperimentalna glotodidaktička studija koju je provela Mirjana Vilke u sklopu svoga doktorskog rada koji je obranila 1975. godine. Njezin jasno izražen stav o nužnosti da se nastava stranih jezika temelji na znanstveno utemeljenim spoznajama, udario je pečat trendovima koji traju još i danas: “*Ono što trenutno najviše trebamo jest sustavni pristup nastavi (...). Takav bi se pristup morao temeljiti na rezultatima znanosti, koja bi činila osnovu svih postupaka što se primjenjuju u nastavnoj praksi. Takvu bazu može dati jedino primijenjena lingvistika, koju definiramo kao integriranu nauku sastavljenu od elemenata lingvistike, psibolingvistike, sociolingvistike i pedagogije.*” (Vilke, 1975.:208-209). U to se vrijeme tek formirala glotodidaktika kao znanstvena interdisciplina, kao i njezin današnji naziv koji je s vremenom zamijenio dotad uvriježen termin *primijenjena lingvistika*.

Važan poticaj istraživanjima u glotodidaktici dalo je 1976. godine osnivanje Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku (prvi naziv bio je Društvo za primijenjenu lingvistiku Hrvatske) u sklopu kojega je postojala Sekcija za glotodidaktiku. Iako ta znanstvena udruga danas ima vrlo raznovrsnu istraživačku djelatnost, prvotno je bila osnovana upravo s ciljem da se potaknu istraživanja nastave stranih jezika. Naime, djelovanje već postojećega Hrvatskog filološkog društva, u čijem su radu aktivno sudjelovali i stručnjaci za nastavu stranih jezika, u tom je segmentu uglavnom bilo usmjereno na praktične probleme (npr. organiziranje učeničkih natjecanja u stranim jezicima) pa je nedostajao forum koji bi okupljao stručnjake koji su se željeli baviti istraživačkim radom. Godišnje konferencije Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku, koje su u međuvremenu postale međunarodne, i danas su glavno mjesto u Hrvatskoj na kojem istraživači procesa učenja i poučavanja stranih jezika prezentiraju svoja istraživanja, a zbornici radova s tih konferencija prepoznata su hrvatska publikacija koja redovito uključuje znanstvene radove iz glotodidaktike.

Četvrti je ključni događaj osnivanje magistarskoga znanstvenog studija metodike nastave stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1977. godine. Navedeni studij omogućio je stvaranje prvih generacija educiranih istraživača u području glotodidaktike, od kojih su mnogi kasnije doktorirali na glotodidaktičkim temama. Takvi su doktorati stjecani na temelju doktorske disertacije sve do osnivanja Poslijediplomskoga doktorskog studija glotodidaktike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 2006. godine, kada se započelo sa sustavnim obrazovanjem budućih istraživača u glotodidaktici prema programu usklađenom s europskim doktorskim programima.

Od devedesetih godina dvadesetoga stoljeća Ministarstvo znanosti počinje podupirati znanstveno-istraživačke projekte koji se fokusiraju na glotodidaktičke teme. Među njima su i sljedeći projekti: *Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranoga jezika od rane školske dobi* (1991. - 2001.), *Razredni diskurs i učenje stranoga jezika*

(2002. - 2006.), *Engleski jezik u Hrvatskoj* (2002. - 2006.), *Njemački i hrvatski jezik u dodiru – didaktički i psiholingvistički aspekti* (2007. - 2013.), *Razvoj interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika* (2007. - 2013.), *Razvoj diskurzivne kompetencije u međujeziku učenika stranoga jezika* (2007. - 2013.), *Razvijanje učenikove samostalnosti uz pomoć Europskoga jezičnog portfolija (EJP)* (2007. - 2011.), *Usvajanje engleskoga jezika od rane dobi: analiza učenikova međujezika* (2007.-2013.). Hrvatski glotodidaktičari sudjeluju i u međunarodnim istraživačkim projektima, npr. Tempus projekti *Langues étrangères en primaire: formation des enseignants, Learning for Europe, Teacher Education in a European Perspective*; projekt fondacije GDN *Reforming Foreign Language Education Policy in Croatia and Hungary*; projekt Europske komisije *Early Language Learning in Europe* i dr.

Moglo bi se zaključiti da u Hrvatskoj postoje dobri preduvjeti za glotodidaktička istraživanja. O tome pouzdano svjedoči rastući broj znanstvenih radova koje hrvatski glotodidaktičari objavljuju u Hrvatskoj i u inozemstvu. Navedeni radovi rezultat su istraživanja koja se provode individualno ili u sklopu nacionalnih i međunarodnih projekata. Dotaknute su mnoge teme, a na ovom mjestu posebno će se izdvojiti jedan dio njih: razredni diskurs i govorna interakcija (Čurković Kalebić, 2008.; Jagatić, 2005.; Vrhovac, 2001.), razvoj dvojezičnosti (Medved Krajnović, 2004.), struktura komunikacijske kompetencije (Bagarić, 2007.), interkulturalna kompetencija (Petra- vić, 2007.; Vodopija-Krstanović, 2008.), povijest učenja njemačkoga jezika (Hausler, 2001.), jezična svjesnost (Bagarić, 2001.), književnost u nastavi stranih jezika (Naran- čić Kovač, 2011.), obrazovanje nastavnika stranih jezika i nastavničke kompetencije (Mardešić, 2011.; Vrhovac, 2007.).

Istraživanja o temama koje se sustavno istražuju kroz već duži period i u kojima sudjeluje više generacija hrvatskih glotodidaktičara, detaljnije su opisana u nastavku ovoga rada. O svakoj temi najprije će se predstaviti glavne studije u svijetu, a potom one provedene u Hrvatskoj.

## 2. Istraživanja ranoga učenja stranoga jezika

Prva istraživanja ranoga učenja stranoga jezika nalaze svoju teorijsku podlogu u hipotezi o kritičnom periodu. Scovel (1988.:2) je definira kao "ideju da se jezik najbolje uči tijekom ranoga djetinjstva, te da se nakon otprilike prvih 12 godina života suočavamo s određenim teškoćama u sposobnosti da naučimo novi jezik". Neki autori govore o optimalnom periodu, a neki koriste termin osjetljivi period. U argumentaciji o postojanju kritičnoga perioda za učenje stranoga jezika stručnjaci polaze iz različitih perspektiva. Neurološka su se objašnjenja u početku oslanjala na nalaze Penfielda i Roberta (1959.) te Lenneberga (1967.). Prema njima proces lateralizacije mozga, tijekom koje se dijelovi mozga "specijaliziraju" za pojedine funkcije, završava pubertetom, pri čemu nastaju problemi u usvajanju jezika, što se posebno odnosi na usvajanje jezika na fonetskoj razini. Razvojem neuroznanosti ponuđeni su i novi argumenti za biološka ograničenja u usvajanju jezika, a takva su gledanja našla i svoju praktičnu primjenu u novim nastavnim materijalima kojima se nastoji potaknuti razvoj obiju hemisfera mozga. Prema kognitivnim objašnjenjima,

učenje stranoga jezika kod djece i odraslih razlikuje se po tome što je kod djece riječ o nesvjesnim procesima sličnim usvajanju prvoga jezika, a kod odraslih o svjesnim, analitičkim procesima koji se temelje na općim sposobnostima rješavanja problema. Sociopsihološki argumenti uglavnom se svode na razlike u ulozi stavova i motivacije te vršnjačkoga pritiska – djeca su otvorenija prema novim iskustvima i manje su sklona stvaranju negativnih stavova nego odrasli. Ako žive u drugoj zemlji, nastoje se i jezično uklopiti kako bi što više sličili drugoj djeci dok kod odraslih postoji veća tolerancija na jezične razlike. Lingvistička objašnjenja temelje se na razlikama u vrsti jezičnoga *inputa* kojemu su izložena djeca u odnosu na odrasle. Prema nekim stručnjacima jezik kojemu su djeca izložena odnosi se na sadašnji trenutak i stvari u fizičkoj blizini (engl. *here and now*) i manje je kompleksan od *inputa* koji dobivaju odrasli. Na temelju detaljne analize istraživanja provedenih da bi se dokazala ili opovrgnula hipoteza o kritičnom periodu, Nikolov (2002.) je zaključila da nema dovoljno dokaza o postojanju kritičnoga perioda za učenje stranoga jezika, no smatra da je moguće podržati tvrdnju da gledano dugoročno djeca postižu bolji uspjeh.

Među najznačajnija istraživanja ranoga učenja stranoga jezika svakako spada longitudinalna eksperimentalna studija Claire Burstall, koja je tijekom šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća uspoređivala učenje francuskog jezika u Velikoj Britaniji kod djece koja su ga počela učiti s osam godina (eksperimentalna grupa) i one koja su ga učila od jedanaeste godine (kontrolna grupa). Rezultati (Burstall i sur., 1974.) su pokazali da su eksperimentalni učenici u početku bili bolji samo u nekim zadacima (testovi slušanja i govorenja), dok su kontrolni bili bolji u drugima (testovi čitanja i pisanja). S duljinom učenja francuskoga ispitanici iz kontrolne grupe sustigli su ispitanike iz eksperimentalne grupe i čak ih nadmašili. Burstall i njezini suradnici zaključili su na temelju svojih nalaza da rano učenje stranoga jezika nema opravdanja. Posljedica takvoga zaključka bilo je dugoročno odustajanje od ranoga uvođenja stranoga jezika u nastavne programe u Engleskoj i Walesu. Nažalost, ovaj iznimno zanimljiv i opsežan projekt temeljio se na pogrešnom viđenju svrhe ranoga učenja stranoga jezika. Naime, zaključci su temeljeni na brojanju usvojenih gramatičkih struktura i leksičkih jedinica, a sasvim su zanemareni pravi ciljevi ranoga učenja stranoga jezika – upoznavanje s novim sredstvom komunikacije, razvijanje pozitivnih stavova prema drugim jezicima, kulturama i ljudima, poticanje motivacije za učenje stranih jezika, pripremanje za kasnije učenje stranih jezika i sl.

Pozitivni su rezultati, međutim, dobiveni u nizu kasnijih studija o ranom učenju stranih jezika. Low i dr. (1993.) ispitivali su rano učenje njemačkoga i francuskoga jezika u škotskim školama. Njihovi rezultati pokazali su da su učenici uključeni u projekt ranoga učenja spremnije koristili strani jezik od učenika koji su učenje stranoga jezika počeli u kasnijoj dobi – koristili su složenije jezične strukture i rjeđe su pribjegavali prelasku na materinski jezik usred komunikacije. Učenici njemačkoga jezika općenito su dostigli veće razine jezične kompetencije nego učenici francuskoga jezika. Učenice su postizale bolje rezultate od učenika u oba jezika. Na afektivnoj razini škotski nalazi su pokazali vrlo pozitivne stavove projektnih učenika prema stranom jeziku i entuzijizam za učenje koji se održao tijekom cijeloga projekta.

Istraživački projekt *Pilot Project on the Teaching of Modern Languages in Irish Primary Schools* (Harris i O'Leary, 2009.) pokazao je vrlo zanimljive rezultate ranoga učenja francuskoga, njemačkoga, talijanskoga i španjolskoga u irskom kontekstu, gdje strani jezik tradicionalno nije bio obavezni dio osnovnoškolskoga kurikulumu. Utvrđeno je da je većina projektne djece u 400 obuhvaćenih škola dostigla zadovoljavajući uspjeh u učenju stranoga jezika i pokazivala konstantni jezični napredak. Uočena je negativna povezanost komunikacijske jezične kompetencije s teškoćama u učenju stranoga jezika i glavnih predmeta u kurikulumu. Većina je učenika razvila pozitivne stavove prema jeziku, njegovim izvornim govornicima i zemlji u kojoj se jezik govori. Također, učenici su naglašavali da uživaju na nastavi, posebno u jezičnim igrama, pjesmicama i komunikacijskim aktivnostima, te onima vezanim uz kulturološke elemente.

Za razliku od dosad opisanih projekata, koji su uključivali i sustavno praćenje nastave kojoj su ispitanici bili izloženi, u Španjolskoj je provedeno nekoliko iznimno zanimljivih projekata koji, nažalost, nisu uključili nastavnu komponentu. U projektu BAF (*The Barcelona Age Factor*) (Muñoz, 2006.) uspoređivali su se efekti ranijega i kasnijega uvođenja engleskoga jezika u osnovnoškolski kurikulum u Kataloniji, kod dvojezične djece koja su vladala španjolskim i katalonskim. Pokazalo se da su najmlađi početnici (počeli učiti engleski s 8 godina) pokazali najveći napredak nakon 726 sati nastave, učenici koji su počeli s 11 godina najviše su napredovali tijekom druge trećine učenja (između 426 i 726 sati), a najstariji početnici (od 11 godina) najveći su napredak pokazali u početnoj fazi (do 200 sati učenja jezika). Muñoz je zaključila da u kontekstu gdje je engleski strani jezik mlađoj djeci treba duže vremena za usvajanje jezika, nego djeci u kontekstu gdje se engleski uči kao drugi jezik. Utvrđeno je također da razlike u kompetenciji između ranijih i kasnijih početnika, nakon istoga perioda učenja i izloženosti jeziku, nestaju čim dostignu istu razinu kognitivnoga razvoja. Do praktički istih rezultata došli su i baskijski istraživači (García Lecumberri i Gallardo, 2003.) u svom longitudinalnom projektu o učenju engleskoga jezika kod dvojezične djece koja su vladala španjolskim i baskijskim jezikom – stariji su početnici općenito postizali viši stupanj jezične kompetencije od mlađih.

Najrecentnije longitudinalno istraživanje ranoga učenja stranoga jezika projekt je Europske komisije pod nazivom *Early Language Learning in Europe* (ELLiE) ([www.ellieresearch.eu](http://www.ellieresearch.eu)) u koji je bilo uključeno sedam europskih zemalja: Engleska, Hrvatska, Italija, Nizozemska, Poljska, Španjolska i Švedska. Projekt je trajao od 2008. do 2010. godine, a prethodila mu je inicijalna godina uz potporu Britanskoga savjeta. Cilj je projekta bio utvrditi što je realno moguće ostvariti ranim učenjem stranoga jezika u školskim uvjetima gdje se jezik uči kao školski predmet. U šest zemalja istraživalo se rano učenje engleskoga jezika, a u Engleskoj učenje francuskoga i španjolskoga jezika. Tijekom ukupno četiri godine praćeno je više od 1.400 ispitanika uz upotrebu instrumenata koje je međunarodni tim istraživača posebno razvio za potrebe toga projekta. Sustavnim praćenjem kontekstualnih faktora (jezična politika u svakoj od sedam zemalja, stavovi ravnatelja, nastavnika i roditelja prema ranom učenju stranoga jezika, opremljenost škole, nastavničke kvalifikacije, karakteristike nastave, izloženost jeziku izvan škole, socioekonomski status učenika), individualnih karakteristika učenika (stavovi, motivacija i pojam o sebi kao učeniku stranoga



jezika) te jezičnih postignuća, došlo se do zanimljivih nalaza (Enever, 2011.). Utvrđeno je da tijekom ranoga učenja stranoga jezika većina učenika uspijeva ovladati predviđenim vokabularom i postupno je u stanju proizvesti sve dulje i složenije jezične izraze i rečenice. Iako djeca redovito ostvaruju komunikacijski cilj u interakcijama, primijećeno je da ovladavanje složenijim jezičnim strukturama varira od konteksta do konteksta – nalazi sugeriraju da taj razvoj teče brže u onim sredinama u kojima postoji veća izloženost jeziku koji se uči. No, rezultati, također, pokazuju da i tamo gdje je izloženost jeziku prilično ograničena, učenici ipak uspijevaju razvijati komunikacijske vještine u stranom jeziku koji uče.

Hrvatska su istraživanja ranoga učenja stranoga jezika prepoznata i vrlo cijenjena u svijetu. Tradicija takvih istraživanja relativno je duga, a započela je studijama koje je provela Mirjana Vilke još sedamdesetih godina (npr. Vilke, 1976., 1988.). Njezini su rezultati pokazali da su na razini percepcije stariji početnici (17 godina) u engleskom jeziku bili bolji od mlađih početnika (9 godina) u fonološkim, morfološkim i sintaktičkim zadacima, no na razini produkcije mlađi su se učenici pokazali značajno boljima na fonetsko-fonološkoj razini. Analizirajući međujezik<sup>3</sup> ranih početnika Vilke je utvrdila da se prirodni redoslijed usvajanja (engl. *natural order of acquisition*) engleskoga jezika kod njezinih ispitanika razlikovao od onoga u prethodnim američkim istraživanjima. Objasnila je to činjenicom da je u kontekstu učenja stranoga jezika, za razliku od konteksta u kojem se engleski uči kao drugi jezik, utjecaj materinskoga jezika mnogo snažniji pa se jezični morfemi usvajaju drukčijom dinamikom. Zanimljivi su i nalazi koje je Vilke dobila na afektivnoj razini. Utvrdila je, naime, da dječji stavovi prema učenju jezika u početku odražavaju roditeljske stavove. Međutim, nakon početnih pozitivnih iskustava u učenju stranoga jezika roditeljski su stavovi postali pozitivniji pod utjecajem dječjega entuzijazma za učenje.

Navedena su istraživanja poslužila kao dobar temelj za desetogodišnji hrvatski znanstveno-istraživački projekt o ranom učenju stranih jezika u hrvatskom kontekstu, koji je pod vodstvom Mirjane Vilke započeo 1991. godine. Projekt je bio dio europske mreže sličnih projekata Vijeća Europe *Language Learning for European Citizenship*. Pratili su se, tijekom cijele osnovne škole, tri generacije učenika koji su od prvoga razreda počeli s učenjem jednoga od četiri strana jezika: engleskim, francuskim, njemačkim ili talijanskim. Riječ je o eksperimentalnom longitudinalnom istraživanju kojim se željelo ispitati proces učenja stranoga jezika od tako rane dobi u formalnim školskim uvjetima i utvrditi optimalnu dob za početak institucionaliziranoga učenja u Hrvatskoj. Eksperimentalni su učenici tijekom prva dva razreda imali svaki dan po jedan sat stranoga jezika, u trećem i četvrtom razredu po 4 sata tjedno, a od petoga razreda po tri sata tjedno. Prve četiri godine svako se odjeljenje dijelilo na dvije grupe. Nastavnici su bili profesori odgovarajućega stranog jezika i književnosti koji su bili dodatno osposobljeni za rad s djecom. Kontrolnu su grupu činili ispitanici koji

<sup>3</sup> Međujezik (engl. *interlanguage*) je termin za jezični sustav koji učenik stranoga jezika sustavno razvija tijekom učenja. Taj sustav u početku uključuje pogreške koje su posljedica interferencija s materinskim i drugim jezicima koje učenik već zna kao i razvojne pogreške, a s napretkom u ovladavanju stranim jezikom njihov se broj smanjuje. Danas se uz ovaj termin sve više koristi i naziv učenikov jezik (engl. *learner language*).

su strani jezik učili u istoj školi, ali su s učenjem započeli od četvrtoga razreda i imali su po tri sata nastave tjedno. Njihova se nastava izvodila na standardan način, a izvodili su je profesori stranih jezika i književnosti koji nisu bili posebno osposobljeni za rad s djecom. Nastava u projektnim razredima temeljila se na nastavnim postupcima koji su bili u skladu s dobi učenika, što je značilo da se u nižim razredima izvodila kroz igre, pjesmice, pričanje priča te aktivnosti koje su uključivale mnogo fizičkoga kretanja. Jedna od važnih inovacija bila je povezivanje nastave stranoga jezika sa sadržajima drugih predmeta, pa su tako, na primjer, učenici na satu stranoga jezika utvrđivali i ponavljali gradivo iz matematike ili zemljopisa ili se dio nastave održavao u gimnastičkoj dvorani gdje su učenici vježbali slijedeći upute na stranom jeziku. Nastavnici u projektnim razredima imali su potpunu slobodu u odlučivanju koje će jezične elemente obrađivati i kojim redom, a glavna je uputa bila da treba osigurati ugodnu razrednu atmosferu i mogućnost da svi učenici dožive osjećaj uspjeha.

Rezultati (Vilke i Vrhovac, 1993., 1995.; Vrhovac i dr., 1999.; Vrhovac, 2001.) su pokazali da su eksperimentalni učenici na kraju osmoga razreda bili bolji od kontrolnih grupa na razini ukupne komunikacijske jezične kompetencije u izgovoru, ortografiji, vokabularu i čitanju. Kontrolni su ispitanici postigli bolje rezultate na testovima gramatike i eksplicitnoga znanja jezičnih pravila. Utvrđene su značajne razlike u motivaciji – dok je motivacija učenika u kontrolnim grupama opadala s duljinom učenja stranoga jezika, kod eksperimentalnih je ispitanika zadržala visoku razinu kroz svih osam razreda, a u nekim je slučajevima i rasla s duljinom učenja. Zaključak ovoga važnog projekta bio je da je upravo prvi razred optimalna dob za uvođenje stranoga jezika kao obaveznoga predmeta u hrvatski osnovnoškolski kurikulum. No, takav se početak predlagao samo ako se ispune tri uvjeta koja su se u projektu pokazala kao ključna za uspješno rano učenje – nastava stranoga jezika u početnim godinama treba biti intenzivna, treba se izvoditi u grupama koje ne prelaze 15 učenika, a nastavnici trebaju biti posebno obrazovani za poučavanje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Neke od predloženih ideja su se ostvarile, iako ne na način kako su to sugerirali nalazi opisanoga projekta. Strani jezik uveden je 2003. godine kao obavezni predmet od prvoga razreda osnovne škole, ali nije osiguran nijedan od tri preduvjeta za uspješno izvođenje nastave. Na temelju iskustva projekta započelo je obrazovanje budućih nastavnika stranih jezika u sklopu studija razredne nastave na učiteljskim fakultetima. No, jedva da se može ustvrditi da se doista ostvarila ideja o “idealnom” nastavniku za rano poučavanje stranoga jezika – razrednom učitelju koji je kompetentan i za nastavu stranoga jezika. Takav profil nastavnika mogao bi osigurati kvalitetnu nastavu stranoga jezika u nižim razredima jer bi poznao karakteristike svojih učenika u mnogo većoj mjeri od nastavnika koji učenike susreće samo dvaput tjedno. No, realnost obrazovne situacije u Hrvatskoj dovela je do toga da zbog nedostatka kvalificiranih stručnjaka nastavnici stranoga jezika toga novog profila najčešće predaju strani jezik u višim razredima osnovne škole.

Rano učenje stranoga jezika stalan je interes hrvatskih primijenjenih lingvistica, pa su nakon gore opisanoga projekta nastavljena istraživanja o ovoj temi kroz još dva veća istraživačka projekta. Jedan je međunarodni projekt Europske komisije ELLIE o kojem je već bilo riječi. Nalazi vezani za hrvatski dio projekta, koji je financijski podupirao Britanski savjet, (Mihaljević Djigunović, 2012.) pokazuju da se rano učenje



engleskoga jezika u Hrvatskoj odvija, općenito, u relativno povoljnim uvjetima – stavovi ravnatelja, nastavnika i roditelja vrlo su pozitivni i poticajni za učenike, a izloženost engleskom jeziku izvan škole vrlo je visoka i motivirajuća za učenike. Stavovi i motivacija učenika pokazali su se kao nestabilni – tijekom četiri godine promatranja kod mnogih učenika su se mijenjali iz godine u godinu. Uloga motivacije, pojma o sebi i socioekonomskoga statusa u uspjehu u učenju pokazala se značajnijom na kraju četvrtoga razreda nego na početku učenja. Utvrđena je povezanost jezičnoga postignuća s nizom kontekstualnih faktora – niži rezultati bili su povezani s nižom izvanškolskom izloženošću jeziku, nižom kompetentnošću i manjim iskustvom nastavnika.

Drugi je projekt pod nazivom *Usvajanje engleskoga jezika od rane dobi: analiza učenikova međujezika* (projekt MZOŠ-a, 2007. - 2013.), a cilj mu je steći uvid u proces ovladavanja engleskim jezikom na svim jezičnim razinama te na afektivnoj razini. Pritom se taj proces promatra kontekstualizirano, tj. uzimaju se u obzir relevantne karakteristike makro i mikro konteksta u kojem se proces odvija. Preliminarni rezultati pokazuju da je riječ o procesu koji je izrazito kompleksan i dinamičan, te odražava osnovne postavke teorije dinamičnih sustava (Larsen-Freeman i Cameron, 2008.). Prema toj teoriji svi su elementi promatranoga sustava u stanju stalne promjene koje kroz međusobne interakcije utječu na promjene svih ostalih elemenata sustava. Niz vrijednih studija (npr. Radišić 2013.) proizašlo je upravo iz spomenutoga projekta.

### 3. Istraživanja afektivnih faktora u učenju stranih jezika

Afektivne karakteristike učenika već su nekoliko desetljeća predmet razmišljanja i istraživanja u glotodidaktici. Njihovu važnost znaju svi nastavnici stranih jezika, a mnogobrojna istraživanja upozorila su na različite aspekte njihove uloge u ovladavanju stranim jezikom. U nastavku rada detaljnije će se predstaviti istraživanje jednoga afektivnog faktora koji se ispituje već dulje vrijeme i jednoga koji je predmetom sustavnih istraživanja postao tek odnedavno.

#### 3.1. Stavovi i motivacija

U sklopu ovoga istraživačkog područja istraživanja se u glotodidaktici intenzivno provode od sredine dvadesetoga stoljeća. Prva su istraživanja potaknuli kanadski socijalni psiholozi Lambert i Gardner čije su studije o stavovima i motivaciji za učenje drugoga<sup>4</sup> jezika (engleskoga i francuskoga) pobudila iznimno zanimanje i

---

<sup>4</sup> U glotodidaktici je, ovisno o fokusu istraživanja, potrebno razlikovati pojam *drugi jezik* od pojma *strani jezik*. Drugi jezik se odnosi na učenje nematerinskoga jezika u sredini u kojoj je jezik u svakodnevnoj upotrebi, ima status službenoga jezika i najčešće se usvaja na neformalan način. Strani se jezik uči u sredini u kojoj nije u svakodnevnoj upotrebi, nema status službenoga jezika i najčešće se uči na formalan način, kao školski predmet. Kada ta razlika nije ključna (npr. u istraživanjima ovladavanja jezikom općenito), termini drugi jezik i strani jezik koriste se kao sinonimi.

potaknula slična istraživanja u različitim dijelovima svijeta. Lambert i Gardner motivaciju za učenje jezika definirali su kao skup stavova među kojima su najvažniji stavovi prema grupi koja se tim jezikom koristi kao materinskim. Većina njihovih studija bila je usmjerena na odnos instrumentalne i integrativne motivacije i uspjeha u ovladavanju jezikom. Nalazi su pokazali da je uspjeh u učenju engleskoga i francuskoga kao drugoga jezika uglavnom korelirao s integrativnom motivacijom. Rezultati u drugim sredinama, međutim, nisu potvrdili nalaze kanadskih istraživača. Lukmani (1972.) je utvrdila povezanost instrumentalne motivacije i uspjeha u učenju engleskoga jezika u Indiji, a Burstall (1975.) nije uspjela utvrditi razliku u uspjehu u učenju francuskoga jezika u Velikoj Britaniji između učenika s integrativnom i onih s instrumentalnom motivacijom. Iako su Gardner i Lambert (1972.) u svoj instrumentarij (AMTB – *Attitudes and Motivation Test Battery*) uključili i instrumente za mjerenje stavova prema nastavniku i nastavi drugoga jezika, bitnu ulogu nastavnih aspekata u motivaciji za učenje jezika istaknuo je tek početkom devedesetih godina mađarski primijenjeni lingvist Zoltan Dörnyei (1990.). Njegovi su nalazi pokazali da je za razumijevanje motivacije za učenje jezika bitno razlikovati drugi od stranoga jezika. U kontekstu učenja stranoga jezika, što je bio slučaj u njegovim istraživanjima, uloga nastavnih komponenti (nastavnika, metoda poučavanja, nastavnih materijala, razredne atmosfere, odnosa sa suučenicima i dr.) bila je važnija od uloge stavova prema izvornim govornicima.

Kasnija istraživanja uključila su temporalnu dimenziju pa se motivacija počela promatrati kao proces (Dörnyei i Ottó, 1998.), a istraživanja motivacije počela su se provoditi longitudinalno. Nastavna komponenta postala je neizostavna varijabla u motivacijskim studijama, a izvrsni su pokazatelji primjene njihovih spoznaja razrada motivacijskih strategija, koju je ponudio Dörnyei (2007.), i model za praćenje motivacijskoga ponašanja nastavnika na satu stranoga jezika, koji je razvila Guilloteaux (2007.).

Većina današnjih motivacijskih istraživanja u glotodidaktici temelji se na najnovijoj konceptualizaciji motivacije za učenje stranoga jezika kojom je Dörnyei (2005., 2009.) redefinirao Gardnerov koncept integrativnosti (1985., 2010.) u svjetlu globalizacijskih procesa u kojima engleski preuzima ulogu međunarodnoga jezika. Riječ je o modelu nazvanom *inojezični motivacijski sustav pojmova o sebi* (engl. *L2 Motivational Self System – L2MSS*). Model se sastoji od tri glavna faktora – učenikove vizije sebe kao tečnoga inojezičnog govornika (idealno inojezično ja), društvenih pritisaka iz okoline (traženo inojezično ja) te pozitivnih iskustava učenja. Model je testiran u nekoliko istraživanja (npr. MacIntyre i sur., 2009.; Ryan, 2009.).

U Hrvatskoj se Mihaljević Djigunović (1998.) u svojim istraživanjima odmaknula od dihotomne integrativno-instrumentalne klasifikacije motivacije za učenje jezika, koju su promovirali kanadski istraživači, te identificirala tri tipa motivacije za učenje engleskoga jezika – uporabno-komunikacijski (odnosi se na upotrebu engleskoga jezika u praktične i komunikacijske svrhe), afektivni (odnosi se na estetske i emocionalne komponente percepcije engleskoga jezika) i integrativni (odnosi se, kao i u kanadskim istraživanjima, na želju za integracijom u jednu od društveno-kulturnih grupa koje govore engleskim kao materinskim jezikom). Osim navedena tri tipa

motivacije u ovim su se istraživanjima izdvojila i dva demotivatora. Jedan je bio utemeljen u negativnoj procjeni konkretne nastavne situacije (nastavnika, metoda poučavanja, nastavnih materijala), a drugi na teškoćama u učenju engleskoga jezika (nedovoljno predznanje, nedostatak talenta za jezike). Povezanost s uspjehom u učenju utvrđena je samo s uporabno-komunikacijskim tipom motivacije. Ispitivanje razlika po spolu pokazalo je da su stavovi prema nastavnoj situaciji bili važniji za učenice nego učenike.

Martinović (2013.) se u svom istraživanju motivacije za učenje engleskoga jezika oslanja na Dörnyeijev model *inojezičnoga motivacijskog sustava pojmova o sebi*. Njezini preliminarni rezultati potvrđuju valjanost i primjenjivost toga modela u hrvatskome kontekstu. Važan doprinos razumijevanju motivacije za učenje engleskoga jezika može se vidjeti i u istraživanju Kabalin Borenić (2013.). Navedena autorica ispitivala je motivaciju za učenje engleskoga jezika na studiju nefilološke struke (ekonomije). Utvrdila je da ta motivacija uključuje integrativnu, instrumentalno-komunikacijsku i instrumentalnu komponentu, te jedan demotivator koji se pojavljuje kao posljedica djelovanja širega konteksta i hijerarhije raznorodnih i trenutno aktualnih ciljeva studenata ekonomije. Njezini nalazi također pokazuju da studenti ekonomije koji stručne kolegije slušaju na engleskom jeziku imaju značajno pozitivnije stavove prema tome jeziku i izražavaju instrumentalnu motivaciju.

Komparativnih istraživanja motivacije u učenju različitih jezika zasad ima vrlo malo, no ona upozoravaju da su razlike u vrsti, razvoju i intenzitetu često povezane s nastavnom komponentom. Tako su Mihaljević Djigunović i Bagarić (2007.), uspoređujući hrvatske učenike engleskoga i njemačkoga jezika na kraju osnovne i srednje škole, utvrdile da su stavovi učenika engleskoga jezika značajno pozitivniji, a motivacija za učenje veća nego u slučaju učenika njemačkoga jezika. Motivacija za učenje njemačkoga jezika, uz to, opadala je s godinama učenja. Autorice su na temelju kvalitativnih nalaza zaključile da su stavovi i motivacija njihovih ispitanika bili povezani s karakteristikama nastave kojoj su bili izloženi, te sa statusom jezika koji su učili i izloženosti tom jeziku izvan nastave.

### **3.2. Strah od stranoga jezika**

Nastavnici stranih jezika odavno su uočili važnost ovoga afektivnog faktora i njegov učinak na proces učenja i poučavanja jezika. No, sustavnija su istraživanja započela tek prije tridesetak godina, a prva su se temeljila na iskazima američkih studenata s jednoga tekšaškog sveučilišta koji su opisivali snažne osjećaje straha koji su ih sputavali u učenju i upotrebi jezika. Horwitz (1983.) je, polazeći od tih nalaza, konstruirala danas široko poznatu i korištenu skalu za mjerenje straha od stranoga jezika u razrednom okruženju FLCAS (*Foreign language classroom anxiety scale*). Njezin instrument odražava danas opće- prihvaćenu definiciju straha od stranoga jezika kao "specifičnog kompleksa samopercepcija, vjerovanja, osjećaja i ponašanja vezanih uz učenje stranoga jezika koji je rezultat specifičnosti procesa učenja stranoga jezika" (Horwitz i sur, 1991.:31). Takvo određenje straha od stranoga jezika definitivno ga je svrstalo u situacijski fenomen, pa se na nj prestalo gledati kao na

osobinu ličnosti. S vremenom se počelo razlikovati pojedine vrste straha od stranoga jezika s obzirom na jezični aspekt na koji se odnosi. Većina studija o ovoj temi razmatra odnos straha i jezičnoga postignuća, no neke se bave i povezanošću ovoga s ostalim individualnim učeničkim faktorima (engl. *individual learner factors*), poput strategija učenja jezika, jezične sposobnosti, motivacije, spremnosti na komunikaciju i osobina ličnosti. Posebno su relevantna istraživanja usmjerena na učinak straha od jezika na jezično procesiranje jer nude spoznaje ključne za razumijevanje straha od jezika i procesa učenja.

U Hrvatskoj se niz stručnjaka bavilo ovom temom. Mihaljević Djigunović (2002.) ispitala je izvore straha od jezika kod hrvatskih učenika i korisnika engleskoga jezika. Utvrdila je da su neki strahovi vezani uz samopercepciju pojedinca kao učenika engleskoga jezika, neki uz percepciju jezičnih karakteristika, poput težine i kompleksnosti, neki uz pojedinačne elemente konkretnoga nastavnog konteksta (nastavnika, tretiranje jezičnih pogrešaka na nastavi, ocjenjivanje), a neki uz negativna iskustva u upotrebi engleskoga jezika izvan nastave. Ispitujući strah od slušanja kod jednojezičnih i dvojezičnih učenika engleskoga jezika Legac (2007.) je utvrdio da je taj strah značajno veći kod jednojezičnih osoba. Također, njegova su istraživanja upozorila na negativnu povezanost straha od jezika s motivacijom i pojmom o sebi. Puškar (2010.) je proveo vrlo zanimljivo komparativno istraživanje straha od jezika kod studenata engleskoga i njemačkog jezika, koji su istodobno studirali oba jezika (kao dvopredmetni studij). Utvrdio je da je intenzitet značajno jači u slučaju njemačkoga jezika, kada je bio povezan i s duljinom učenja i veličinom mjesta u kojem je student proveo veći dio života. Kvalitativni dio njegove studije potvrdio je da su nastavni elementi čest izvor straha od jezika.

#### 4. Istraživanja strategija učenja stranoga jezika

Počeci istraživanja strategija učenja u glotodidaktici vezani su uz studije o uspješnom učeniku stranoga jezika (engl. *the good language learner*) (npr. Stern, 1975.). Studije su pokazale da takvoga učenika ne karakteriziraju samo velika jezična sposobnost i motivacija nego i aktivno i kreativno sudjelovanje u vlastitom procesu učenja. Iako se strategije učenja jezika smatraju jednim od najplodnijih područja istraživanja posljednjih nekoliko desetljeća, zanimljivo je da neki primijenjeni lingvisti smatraju da zapravo ne postoji teorijski okvir u kojem su strategije utemeljene, pa njihovo postojanje dovode u pitanje. U mnoštvu postojećih definicija, najčešće se koristi ona Rebecce Oxford (1999.:518) koja ih određuje kao "specifične akcije, ponašanja, korake ili tehnike kojima se učenici koriste kako bi postigli napredovanje u razvoju svojih vještina u drugom ili stranom jeziku". Oxford napominje da strategije olakšavaju internalizaciju, pohranjivanje, dozivanje i upotrebu novoga jezika. Taksonomija strategija učenja jezika tema je jednako intenzivnih rasprava, a većina se novijih istraživanja koristi onom koja je nastala kombinacijom klasifikacije Oxfordove (1999.) i O'Malleyja i Chamotove (1990.), prema kojoj ih je moguće podijeliti na kognitivne, metakognitivne, socijalne i afektivne. Tijekom vremena kreirano je nekoliko instrumenata za mjerenje učestalosti upotrebe strategija, a najčešće se koristi SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*). S obzirom da strategije uključuju i

mentalne procese koji nisu dostupni izravnom opažanju, strategijska se istraživanja oslanjaju na triangulaciju, tj. prikupljanje podataka korištenjem kombinacije različitih istraživačkih metoda (najčešće upitnika, intervjua, verbalnih izvješća, promatranja, učeničkih dnevnika).

U posljednje je vrijeme došlo do određene stagnacije u zanimanju za strategije učenja jezika kao istraživačke teme u glotodidaktici, no ne može se poreći zanimljivost nalaza mnogobrojnih studija. Uvidom u rezultate dosadašnjih istraživanja može se zaključiti da strategije imaju važnu ulogu u procesu ovladavanja jezikom, pa je tako u brojnim studijama utvrđena povezanost između upotrebe strategija i uspjeha u učenju jezika (npr. Magogwe i Oliver, 2007.). Zanimljivo je da se važnijom od učestalosti upotrebe jezičnih strategija pokazala kombinacija strategija i primjerenost pojedine strategije jezičnom zadatku. Levine, Reves i Leaver (1996.) utvrdili su povezanost strategija koje učenici koriste s karakteristikama obrazovnoga konteksta, a Bedell i Oxford (1996.) to su potvrdili u opširnem pregledu studija o upotrebi jezičnih strategija provedenih u različitim etnolingvističkim sredinama. Varijabilnost u upotrebi strategija učenja jezika utvrđena je i s obzirom na spol učenika (npr. Kaylani, 1996.), a pokazalo se da učenice koriste više strategija od učenika. No, Kaylani (1996.) je upozorila na važnost interakcije spola i uspjeha pokazujući da su u njezinom istraživanju razlike koje se odnose na uspjeh bile veće od razlika po spolu. Naime, strategijski profili uspješnih učenica bili su sličniji strategijskim profilima uspješnih učenika, nego profilu manje uspješnih učenika. U svojoj studiji provedenoj sa sveučilišnim studentima na osam različitih studija Peacock i Ho (2003.) pokazali su da upotreba jezičnih strategija pri učenju engleskoga jezika za akademske svrhe varira s tipom studija. Povezanost strategija učenja jezika s drugim individualnim karakteristikama učenika također je bila predmet istraživanja. U svojoj studiji provedenoj na uzorku od 2.000 havajskih studenata Schmidt i Watanage (2001.) zaključili su da motivacija utječe na upotrebu strategija, no taj utjecaj varira ovisno o tipu motivacije i vrsti strategije.

Iako je, kako smo već rekli, zanimanje za istraživanje strategija učenja jezika s vremenom ponešto opalo, zanimanje glotodidaktičara za poučavanje strategija i dalje je intenzivno. Koncept "učiti kako učiti" promovirale su Ellis i Sinclair još krajem osamdesetih godina. Njihov udžbenik *Learning to Learn English: A Course in Learner Training* (1989.) potaknuo je promišljanja o potrebi i mogućnostima podizanja učeničke svjesnosti o strategijama učenja jezika. Otada je kreiran niz modela za poučavanje strategija, a odličan uvid u te modele nudi Harris (2003.). No, stručnjaci se ne slažu sasvim u gledanju na učinkovitost poučavanja strategija učenja. Tako McDonough (1999.) i Dörnyei (2005.) ističu da poučavanje strategija može biti učinkovito ako se provodi u povoljnim uvjetima i na prikladan način. Pritom je ključno da takvo poučavanje bude sastavni dio normalne nastave jezika, što podrazumijeva i stjecanje odgovarajućih kompetencija tijekom obrazovanja nastavnika. Pozitivan efekt integriranoga pristupa poučavanju strategija sugeriraju istraživanja koja su paveli Cohen, Weaver i Li (1995.).

Strategijama učenja stranoga jezika bavio se i niz hrvatskih istraživača. Pokušavajući provjeriti primjenjivost već spomenutoga instrumenta za mjerenje upotrebe strategija

učenja stranoga jezika *SILL* u hrvatskom kontekstu, Mihaljević Djigunović (2000.) ispitala je upotrebu strategija na uzorku od 362 hrvatska učenika engleskoga jezika. Prikupljene podatke podvrgnula je faktorskoj analizi i utvrdila da se strategije učenja stranoga jezika kod hrvatskih učenika drukčije grupiraju. U njezinom se istraživanju pojavilo šest faktora (za razliku od pet u istraživanjima Oxfordove) koji su upozorili na šest vrsta strategija: strategije pamćenja, komunikacijske strategije, metakognitivne strategije, kognitivne strategije, strategije razumijevanja i socioafektivne strategije. Utvrđene su interakcije upotrebe tih grupa strategija s motivacijom, strahom od jezika, atribucijama uspjeha i neuspjeha u ovladavanju engleskim jezikom i pojma o sebi.

U izvrsnoj studiji o strategijama učenja vokabulara osnovnoškolskih učenika engleskoga jezika Pavičić (2008.) je kreirala valjani i pouzdani instrument za njihovo mjerenje. Rezultati njezinih istraživanja upućivali su na tri grupe strategija učenja engleskoga vokabulara. Prvu su karakterizirali mehaničko pamćenje grafičkoga i zvučnoga oblika riječi, oslanjanje na materinski jezik i metakognitivnu komponentu redovitoga i planiranoga ponavljanja; druga je uključivala metakognitivne strategije izlaganja engleskom jeziku, razrađeni pristup učenju vokabulara uz primjenu strategija pamćenja; treća se oslanjala na spontano učenje vokabulara kroz izloženost engleskom jeziku i komunikacijske strategije. Zanimljivo je da je Pavičić, između ostaloga, utvrdila i da su strategije učenja vokabulara bile neovisne o strategijama poučavanja vokabulara.

Razmatrajući upotrebu strategija učenja vokabulara koje podrazumijevaju izloženost medijima, Pavičić i Bagarić (2006.) utvrdile su da je njihova učestalost pozitivno povezana s jezičnim postignućem. Pokazalo se da se njima više koriste učenici engleskoga jezika nego učenici njemačkoga jezika jer im jezični *input* dostupniji. Također, autorice su na temelju svojih nalaza zaključile da bi nastavnici trebali više poticati upotrebu onih strategija koje učenici sami rijetko koriste.

Strategije učenja pojedinih jezičnih vještina bile su predmet istraživanja nekoliko hrvatskih primijenjenih lingvista. Tako je Šamo (2006.) ispitala strategije čitanja kojima su se koristili učenici osmoga razreda osnovne škole pri čitanju na engleskom jeziku. Utvrdila je da su oni učenici koji su bili uspješniji u čitanju koristili 11 strategija čitanja značajno češće od onih koji su bili manje uspješni u čitanju. Među njima posebno su bile istaknute strategije koje su se odnosile na nadgledanje vlastitoga procesa čitanja, uspostavljanje koherencije u tekstu i stvaranje dinamične interakcije s tekстом na intratekstulnoj razini. Jelić (2007.) je ispitala ulogu čitanja u usvajanju vokabulara francuskoga kao stranoga jezika kod hrvatskih adolescenata. Utvrdila je, između ostaloga, da tijekom čitanja dolazi do nenamjernoga usvajanja vokabulara, da je ono povezano s kontekstom čitanja i strategijama zaključivanja o značenju, ali nije povezano s duljinom učenja francuskoga jezika.

U svom istraživanju usvajanja engleskoga vokabulara kineziološke struke Omrčen (2011.) je utvrdila da se studenti kineziologije pri ovladavanju stručnim vokabularom najviše koriste izravnim (podrazumijevaju mentalnu obradu jezika) strategijama. Pašalić (2013.) je, pak, na uzorku studenata ekonomije, utvrdila povezanost strategija



učenja engleskoga kao jezika struke s vjеровanjima o učenju jezika – pri čemu je to bilo posebno istaknuto u slučaju kognitivnih i metakognitivnih strategija.

U jedinoj hrvatskoj sustavnoj studiji strategija učenja gramatike Božinović (2012.) je istražila strategije na odraslim ispitanicima koji su učili njemački i španjolski jezik. Utvrdila je postojanje strategija aktivnoga učenja vezanoga uz učenje gramatike – strategija pamćenja, socijalnih strategija, vizualnih strategija i strategija samostalnoga otkrivanja. Prema njezinim nalazima, žene se češće i više služe različitim strategijama učenja gramatike, no ta razlika nije pronađena za sve vrste strategija učenja gramatike. Također, Božinović je utvrdila da se učenici španjolskoga jezika više služe strategijama aktivnoga učenja gramatike i vizualnim strategijama, nego učenici njemačkoga jezika. Učenici na početnome stupnju češće upotrebljavaju strategije pamćenja gramatike i društvene strategije učenja gramatike od učenika koji su na višem stupnju učenja jezika, a učenici koji nemaju prethodno iskustvo u učenju stranoga jezika, češće se koriste strategijama aktivnoga učenja gramatike i vizualnim strategijama učenja gramatike od učenika koji posjeduju prethodno iskustvo u učenju stranoga jezika. Kompetencija u više stranih jezika pozitivno je povezana s brojem strategija aktivnoga učenja gramatike i strategijama samostalnoga otkrivanja gramatike. Pronađen je određeni, iako relativno mali broj niskih ili vrlo niskih, ali statistički značajnih povezanosti između strategija učenja gramatike stranoga jezika i procijenjene morfološke i sintaktičke kompetencije u oba strana jezika. Zanimljivo je da je utvrđena statistički značajna mogućnost predviđanja sintaktičke kompetencije u njemačkome jeziku, dok je u španjolskome jeziku utvrđena statistički značajna mogućnost predviđanja morfološke kompetencije na temelju strategija učenja gramatike. Svi ovi nalazi potvrđuju važnu ulogu strategija učenja gramatike i potrebu da se one detaljnije istraže.

Ispitujući učinak poučavanja strategija govora Kostić-Bobanović (2004.) u svojoj studiji poučavala je 41 strategiju govora tijekom 50 sati nastave poslovnoga engleskog jezika. Autorica je utvrdila da su nakon pouke studenti značajno češće koristili većinu poučavanih strategija. Time je na hrvatskim učenicima engleskoga jezika potvrdila pozitivan učinak poučavanja strategija govora pri učenju stranoga jezika.

## 5. Zaključak

U ovom radu predstavljene su glavne teme i trendovi glotodidaktičkih istraživanja u svijetu i u Hrvatskoj. Kao što se može vidjeti iz pregleda, glotodidaktička se istraživanja provode intenzivno već nekoliko desetljeća. Prema nekima glotodidaktika predstavlja trenutno najpropulzivniju granu primijenjene lingvistike. Moguće je pretpostaviti da je to rezultat razvoja disciplina čije spoznaje su relevantne za učenje i poučavanje stranih jezika, ali je zasigurno i rezultat intenzivnoga razvoja same glotodidaktike koja je danas prepoznata kao važna samostalna interdisciplina.

Na temelju svega navedenoga mogu se i naznačiti mogući trendovi budućih istraživanja u glotodidaktici. U bliskoj budućnosti posebno će se intenzivirati istraživanja u razrednoj sredini (engl. *classroom-based research*). Pri tome se misli na sustavna

znanstvena istraživanja procesa koji se odvijaju u učionici i razlikuju se od akcijskih istraživanja (engl. *action research*) koje provodi nastavnik-praktičar sa svrhom rješavanja određenoga konkretnog problema u nastavi, a pri čemu se nužno ne koristi znanstvenim instrumentarijem. Novije rasprave o ulozi akcijskih istraživanja sve više naglašavaju potrebu da i nastavnici stranoga jezika steknu znanstveno-istraživačke kompetencije. No, po našem mišljenju, do toga će doći tek korjenitijom promjenom programa obrazovanja nastavnika.

Sa stajališta metodologije istraživanja vjerojatno će se nastaviti trend mješovitoga kvantitativno-kvalitativnoga pristupa, s posebno istaknutom kvalitativnom komponentom. Sve je više dokaza o nestabilnosti gotovo svih komponenti procesa učenja i poučavanja stranoga jezika, pa je realno očekivati da će se povećati broj longitudinalnih studija. S obzirom da su već dosadašnja istraživanja jasno pokazala da su mnoge varijable u glotodidaktičkim istraživanjima u međusobnoj interakciji, triangulacija kao metodologijski pristup zasigurno će postati jedan od temeljnih pristupa. Na temelju naznaka u recentnim studijama može se zaključiti da je iznimno važno u obzir uzeti i interakciju procesa učenja i poučavanja jezika s kontekstualnim faktorima. S obzirom na navedeno buduća će se istraživanja vjerojatno u većoj mjeri oslanjati na teoriju dinamičnih sustava (Larsen-Freeman i Cameron, 2008.), koja podrazumijeva promatranje fenomena u razvojnoj i interakcijskoj dinamici.

Iz perspektive istraživačkih tema čini se da će se sve više pozornosti poklanjati učinku pojedinih nastavnih strategija na ovladavanje jezikom. Pri tome posebno se misli na ulogu različitih vrsta implicitne i eksplicitne jezične korekcije tijekom usmene jezične proizvodnje, koja se sve više ističe kao važan fokus u novijim studijama. Može se, također, uočiti i novi trend unutar područja vrednovanja jezičnoga znanja s obzirom na novije definicije komunikacijske jezične kompetencije. Međujezični utjecaji pri ovladavanju trećim jezikom (engl. *third language acquisition*) sve su češća istraživačka tema koja je rezultat i teorijskih interesa pojedinih istraživača i novih obrazovnih ciljeva vezanih uz poznavanje stranih jezika. Jedan od započetih trendova koji postaje sve prisutniji jesu istraživanja uloge karakteristika nastavnika stranoga jezika na proces poučavanja i učenja jezika. Nastavnikova vjerovanja, refleksivnost i profesionalni identitet sve su prisutnije teme u glotodidaktici. Na temelju svega navedenoga izbor istraživačkih tema u glotodidaktici u određenoj mjeri nastaviti će pratiti kretanja u društvu koja su vezana uz ovladavanje stranim jezicima.

Nove generacije kompetentnih istraživača obećavaju da će se razvoj glotodidaktike uspješno nastaviti i u budućnosti.

## Literatura

1. Bagarić, V. (2001). *Odnos jezične svjesnosti i uspjeha učenika u engleskom kao stranom jeziku*. Magistarski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu.
2. Bagarić, V. (2007). *Struktura komunikacijske kompetencije u stranom jeziku*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

3. Bedell, D. A. i Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparison of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries, in: Oxford Rebecca L. (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press.
4. Božinović, N. (2012). *Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Burstall, C. (1975). Primary French in the balance. *Foreign Language Annals*, 10 (3): 245-252.
6. Burstall, C.; Jamieson, M.; Cohen, S. and Hargreaves, M. (1974). *Primary French in the Balance*. Windsor: NFER Publishers.
7. Cohen, A. D.; Weaver, S. J. and Li, T. Y. (1995). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. Minneapolis: National Language Resource Center, University of Minnesota.
8. Čurković-Kalebić, S. (2008). *Teacher talk in foreign language teaching*. Split: Redak.
9. Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40 (1): 45-78.
10. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
11. Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
12. Dörnyei, Z. and Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working papers in applied linguistics (Thames Valley University, London) 4: 43-69.
13. Enever, J. (Ed.) (2011). *ELLiE: Early language learning in Europe*. London, UK: The British Council.
14. Garcia Mayo, M. D. P. and M. L. Garcia Lecumberri (Eds.) (2003). *Age and the acquisition of English as a foreign language*. Clevedon: Multilingual Matters.
15. Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
16. Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang.
17. Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1972). *The Attitude/Motivation Test Battery-revised manual*. London, Ontario: The University of Western Ontario.
18. Guilloteaux, M. J. (2007). *Motivating classroom learners: A classroom-oriented investigation of teacher's motivational practices and students' motivation*. Doktorski rad. University of Nottingham.
19. Harris, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL-EJ*, 7 (2): 1-19.
20. Harris, J. and O'Leary, D. (2009). A third language at primary level in Ireland: An independent evaluation of the Modern Languages in Primary Schools Initiative, u: Nikolov Marianne (Ed.). *Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes*. Clevedon: Multilingual Matters.
21. Hausler, M. (2001). Njemački jezik u školama sjeverozapadne Hrvatske 18. i 19. stoljeća, u: Rittig-Beljak Nives (Ur.). Prvi i drugi međunarodni seminar zajednice Nijemaca u Hrvatskoj. Zagreb-Varaždin : Zajednica Nijemaca u Hrvatskoj.

22. Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale, *TESOL Quarterly*, 20: 559-562.
23. Horwitz, E. K. and Young, D. J. (Eds.) (1991). *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.
24. Jagatić, M. (2005). *Uloga nastavnikova govora u poticanju na komunikaciju na satu stranoga jezika*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
25. Kabalin Borenić, V. (2013). *Motivacija i učenje engleskoga u studiju nefilološke struke*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zadru.
26. Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan, in: Oxford, Rebecca L. (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press.
27. Knežević, B. (2005). Is there room for reflection in teacher education? *Proceedings of the IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Conference: Quantum Leaps in Teacher Education*. Issue 2.
28. Kostić-Bobanović, M. (2004). *Učinkak poučavanja strategijâ učenja na razvijanje vještine govora u učenju engleskoga kao poslovnoga stranog jezika*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
29. Larsen-Freeman, D. and Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
30. Legac, V. (2007). *Strah od jezika i vještina slušanja u monolingvalnih i bilingvalnih učenika engleskoga kao stranog jezika*. Magistarski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu.
31. Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.
32. Levine, A.; Reves, T. and Leaver, B. L. (1996). Relationship between language learning strategies and Israeli versus Russian cultural-educational factors, in: Oxford, Rebecca L. (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press.
33. Low, L.; Duffield, J.; Brown, S.; Johnstone, R. (1993). *Evaluating foreign languages in primary schools*. Stirling, Scotland: Scottish CILT.
34. Lukmani, Y. (1972). Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22: 261-273.
35. MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition, in: Robinson Peter (Ed.). *Individual differences in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
36. MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44: 283-305.
37. MacIntyre, P. D.; Mackinnon, S. P. and Clément, R. (2009). Toward the development of a scale to assess possible selves as a source of language learning motivation, in: Dörnyei Zoltan and Ushioda Ema (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon: Multilingual Matters.
38. Magogwe, J. M. and Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35 (3): 338-352.

39. McDonough, S. (1999). Learner strategies. *Language Teaching Research*, 32: 1-18.
40. Mardešić, S. (2011). *Uloga refleksivnog pristupa u inicijalnom obrazovanju nastavnika stranih jezika*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
41. Martinović, A. (2013). Testing the L2MSS among Croatian university students: A pilot study, in: Mihaljević Djigunović Jelena i Medved Krajnović Marta (Eds.). *Empirical research in English applied linguistics*. Zagreb: FF press.
42. Medved Krajnović, M. (2004). *Razvoj hrvatsko-engleske dvojezičnosti u dječjoj dobi*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
43. Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju drugoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
44. Mihaljević Djigunović, J. (2000). *Language Learning Strategies and Affect*, CLCS Occasional Paper No. 59, Dublin: Trinity College.
45. Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
46. Mihaljević Djigunović, J. (2012). *Early EFL learning in context – Evidence from a country case study*. London: The British Council.
47. Mihaljević Djigunović, J. and Bagarić, V. (2007). A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *SRAZ*, 52: 259-281.
48. Carmen Muñoz (Ed.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
49. Narančić Kovač, S. (2011). *Jedna priča i dva pripovjedača: pripovjedne perspektive u dvojnome diskursu suvremene slikovnice*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
50. Nikolov, M. (2002). *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang.
51. O'Malley, M. J. and Uhl Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
52. Omrčen, D. (2011). *Usvajanje vokabulara engleskoga kao stranoga jezika struke*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
53. Oxford, R. L. (1996). Preface: Why is culture important for language learning strategies?, in: Oxford Rebecca L. (Ed.). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press.
54. Oxford, R. L. (1999). Learning strategies, in: Spolsky Bernard (Ed.). *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier.
55. Pašalić, M. (2013). *Povezanost stavova o učenju jezika, strategija učenja i uspjeha u učenju engleskoga jezika kao stranog jezika*. Magistarski rad. Sveučilište u Zadru.
56. Pavičić Takač, V. (2008) *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
57. Pavičić, V. i Bagarić, V. (2006). Mediji i strategije učenja vokabulara, u: Granić Jagoda (Ur.). *Jezik i mediji. Jedan jezik: više sujetova*. Zagreb-Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
58. Peacock, M. and Ho, M. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (2): 179-200.
59. Penfield, W. and Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. New York: Atheneum Press.

60. Petravić, A. (2007). Interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht in der kroatischen Pflichtschule, u: Roggausch Werner (Ur.). *Germanistentreffen Deutschland - Süd-Ost-Europa*. Bonn: DAAD.
61. Puškar (2010). *A Comaparative Study of Foreign Language Anxiety Among Majors of English and German*. Studentski rad nagrađen Rektorovom nagradom Sveučilišta u Zagrebu. ([http://www.unizg.hr/rektorova/nagradjeni\\_radovi\\_09\\_10.html](http://www.unizg.hr/rektorova/nagradjeni_radovi_09_10.html)).
62. Radišić, M. (2013). *Jezični unos i rano ovladavanje engleskim kao stranim jezikom*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
63. Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan. The ideal L2 self and Japanese learners of English, in: Dörnyei Zoltan and Ushioda Ema (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.
64. Schmidt, R. and Watanage, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning, in: Dörnyei Zoltan and Schmidt Richard (Eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press.
65. Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period or human speech*. New York: Newbury House / Harper & Row.
66. Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, 31: 304-318.
67. Šamo, R. (2006). *Analiza strategija čitanja uspješnih i manje uspješnih učenika engleskog kao stranog jezika*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
68. Vilke, M. (1976). The Age Factor in the Acquisition of Foreign Languages. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 8: 179-190.
69. Vilke, M. (1988). Some Psychological Aspects of Early Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9 (1-2): 115-128.
70. Vilke, M. and Vrhovac, Y. (Eds.) (1993). *Children and Foreign Languages I*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
71. Vilke, M. and Vrhovac, Y. (Eds.) (1995). *Children and Foreign Languages II*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
72. Vodopija-Krstanović, I. (2008). *The Interaction of Culture and Context in ELT: an Ethnography of Teaching and Learning EFL in a Croatian English Studies Department*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Klagenfurtu.
73. Vrhovac, Y. (2007). Comment devenir un bon enseignant – les difficultés des étudiants en formation initiale. Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. *Festschrift für Frau Prof. Dr. Heidemarie Sarter*, 9: 185-201.
74. Vrhovac, Y. (Ed.) (2001). *Children and Foreign Languages III*. Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
75. Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Ljevak.
76. Vrhovac, Y.; Kruhan, M.; Medved Krajnović, M.; Mihaljević Djigunović, J.; Narančić Kovač, S.; Sironić-Bonefačić, N.; Vilke, M. (Ur.) (1999). *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.



**Jelena Mihaljević Djigunović**

*Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb, Department of English, Croatia*

*e-mail: jmihalje@ffzg.hr*

### ***Interdisciplinary Research in Education – Examples from Foreign Language Education***

#### **Abstract\***

This review paper focuses on research carried out in the field of foreign language education. After an introduction in which she defines foreign language education as a research field, the author discusses different approaches to researching topics related to the processes of foreign language learning and teaching. In order to make the current trends in Croatian research studies more transparent she first resorts to analysing the Croatian foreign language education research from a diachronic perspective. The central part of the paper contains detailed analyses of research carried out within three broader research topics in foreign language education: early learning of foreign languages, affective factors and language learning strategies. In the analyses she first describes major international studies, and then focuses on those made in Croatia. At the end of the paper the author offers her view of future trends in foreign language education research.

*Key words:* foreign language education, early learning of foreign languages, attitudes and motivation, foreign language anxiety, language learning strategies.