

Stav roditelja prema učenju stranih jezika kao jedan od čimbenika razvoja višejezičnosti u učenika

UDK: 81'246

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 30. 06. 2014.



Željka Knežević, mag. educ. eur.¹
zeljka.knezevic@ufzg.hr



Dr. sc. Ana Šenjug Golub²
ana.senjug@ufzg.hr

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb

Sažetak

Višejezičnost europskih građana u obliku poznavanja barem dva strana jezika uz materinski, uvrštena je u programatske dokumente Europske unije kao jedna od temeljnih kompetencija koju treba razvijati tijekom cijeloga života. Kao relevantan cilj europske obrazovne politike, razvoj višejezičnosti sve intenzivnije svoje mjesto pronalazi u nacionalnim kurikulumima širom Europe pa tako i u Hrvatskoj. Pritom osnovnoškolska nastava stranih jezika, u kojoj se postavljaju temelji za cjeloživotno učenje jezika, ima središnju ulogu u

¹ Željka Knežević je asistentica i izvodi nastavu na metodičkim i lingvističkim kolegijima u području obrazovanja učitelja njemačkog jezika. Težišta njenog znanstvenog rada su europska jezična politika, glotodidaktika, metodika nastave njemačkog jezika i višejezičnost. U tim je područjima objavila nekoliko znanstvenih i stručnih radova.

² Ana Šenjug Golub je viša asistentica i izvodi nastavu iz područja učenja i poučavanja njemačkog jezika. Njezin je znanstveni interes usmjeren na glotodidaktiku i metodiku njemačkog jezika s posebnim fokusom na interkulturalno učenje, rano učenje te evaluaciju učeničkih postignuća.

procesu razvoja višejezičnosti. Uspješnosti tog procesa doprinosi veći broj čimbenika, među kojima se nalazi i pozitivan stav roditelja prema učenju stranih jezika.

U radu se prikazuju rezultati istraživanja stavova roditelja učenika nižih razreda prema učenju stranih jezika, njihovo shvaćanje višejezičnosti, važnosti određenih jezika za njihovo dijete te njihova uvjerenja o redoslijedu i ukupnom broju stranih jezika koje bi učenici trebali učiti u redovitom školovanju. Istraživanje je provedeno na uzorku od 120 roditelja s područja sjeverozapadne Hrvatske. Utvrđena je razlika u stavu roditelja s obzirom na stupanj njihova obrazovanja. Kao jezike važne za dijete najveći broj roditelja navodi engleski i njemački jezik. Pritom većina roditelja misli da bi učenici tijekom redovitoga obrazovanja trebali učiti najviše dva strana jezika, engleski kao prvi, a njemački kao drugi strani jezik.

Ključne riječi: osnovnoškolska nastava stranih jezika, višejezičnost učenika, stav roditelja prema učenju stranih jezika

Europska višejezičnost – izazov za školsko učenje stranih jezika

Europska unija se u svojim programatskim dokumentima već niz godina zalaže da višejezičnost postane temeljna kompetencija europskih građana (KOM 2003/449). Pri tome se pod višejezičnošću podrazumijeva poznavanje barem dva strana jezika uz materinski (KOM 2008/566). Razlozi zašto Europska unija zagovara poznavanje što većeg broja stranih jezika od strane svojih građana su s jedne strane njihovo međusobno razumijevanje koje pridonosi očuvanju Zajednice i u njoj sadržanih jezika i kultura, a s druge tržišna konkurentnost EU te mobilnost građana. Komunikacijske sposobnosti i na drugim jezicima osim engleskog od izrazite su važnosti za postizanje tih ciljeva (KOM 2002/1234). Europska komisija se zato u svojim priopćenjima (KOM 2002/1234; KOM 2003/449; KOM 2005/596; KOM 2008/566) zalaže da učenje stranih jezika postane dio cjeloživotnog učenja te da započne od najranije dobi. Pritom glavni cilj nije ovladavanje svim jezicima „težeći uzoru ‘idealnog izvornog govornika’“ (*Zajednički europski referentni okvir za jezike*, ZEROJ, 2005., 5) nego razvijanje komunikacijske kompetencije koja omogućuje razumijevanje i sporazumijevanje sa što većim brojem pripadnika različitih kultura. U ZEROJ-u (2005., 4) se stoga razlikuje između višejezičnosti i mnogojezičnosti. Mnogojezičnost označava „poznavanje nekoliko jezika ili supostojanje različitih jezika u određenom društvu“

(ZEROJ, 2005., 4). Drugim riječima, mnogojezičnost se odnosi na postojanje različitih jezika unutar nekog geografskog područja ili na pojedinčevo poznavanje nekoliko jezika bez njihovog međusobnog povezivanja. Nasuprot tome, višejezični pristup odnosno višejezičnost podrazumijeva da pojedinac svoja jezična i kulturna iskustva ne pohranjuje „u striktno razdvojene mentalne odjeljke već razvija komunikacijsku kompetenciju u koju ugrađuje sve svoje jezično znanje i iskustvo i u kojoj se jezici prožimaju u stalnoj korelaciji i interakciji“ (ZEROJ, 2005., 4).

Kako bi se uspješno razvijala u institucionaliziranom učenju stranih jezika, ova-ko definirana višejezičnost iziskuje zadovoljenost određenih uvjeta na obrazovno-političkoj razni te u području organizacije nastave stranih jezika. U daljnjem tekstu ćemo prikazati pojedine čimbenike koji doprinose razvoju višejezičnosti u Hrvatskoj te ćemo se, na temelju postojećih podataka i provedenog istraživanja, osvrnuti na njihovu postojanost.

Čimbenici koji doprinose razvoju višejezičnosti u institucionaliziranom učenju stranih jezika

Za razvoj višejezičnosti u institucionaliziranom učenju stranih jezika važno je prije svega da na obrazovno-političkoj razni postoji „**pozitivan stav i organizacijska potpora državnih institucija**“ (Medved Krajnović i Letica, 2009., 599). Sagledamo li razvoj u području školskog učenja stranih jezika unazad 10 godina možemo zaključiti da je ovaj preduvjet u Hrvatskoj zadovoljen te da se u nas na obrazovno-političkoj razini sve više stvaraju uvjeti za razvoj europske višejezičnosti (Gehrmann, Knežević i Petravić., 2012.). To se prije svega ogleda u uvođenju obveznog učenja stranoga jezika u prvi razred osnovne škole od 2003. godine pri čemu redosljed učenja jezika nije određen. Isto tako se učenicima nudi mogućnost da od četvrtog razreda uče i drugi strani jezik u obliku izbornog predmeta što znači da dio učenika već u osnovnoj školi uči dva strana jezika. Ipak, jedan od najznačajnijih preduvjeta za razvoj višejezičnosti na obrazovno-političkoj razini stvoren je donošenjem *Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK, 2011.). U tom dokumentu prihvaćeno je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje koje je odredila Europska unija, a jedna od tih kompetencija je i komunikacija na stranim jezicima. Tako jezično-komunikacijsko područje čini jedno od ukupno sedam odgojno-obrazovnih područja uključenih u NOK, a u opisu tog područja se višejezična i međukulturna kompetencija ističu kao osobito poticajne za poštivanje različitosti i tolerancije te za razvoj svijesti pojedinca o potrebi ovladavanja drugim jezicima (NOK, 2011.). Kao jedan od oblika nastave za uspješan razvoj svih u NOK-u navedenih temeljnih kompetencija posebno se naglašava kurikulumski pristup radu koji među inim obuhvaća

i povezivanje programskih sadržaja prema načelima međupredmetne povezanosti (NOK, 2011.).

Međutim samo postojanje povoljnih uvjeta za razvoj višejezičnosti u području obrazovne politike nije dovoljno za ostvarenje toga cilja. Nužno je također da budu ostvareni i određeni preduvjeti u okviru **organizacije nastave stranih jezika u školi**.

U svrhu stvaranja individualnih višejezičnih profila u učenika (Krumm, 2005.) nastava stranih jezika ponajprije treba biti organizirana tako da ne uče svi učenici iste strane jezike, nego im se treba omogućiti da iz raznovrsne ponude stranih jezika odaberu one jezike koji ih zanimaju. Nadalje je važno da učenje više od jednog stranog jezika u institucionaliziranom učenju bude povezano (Hu, 2004.; Kleppin, 2004.; Neuner, 2005.). To znači da se znanja i iskustva koja su učenici stekli na nastavi materinskog jezika, a onda i na nastavi prvog stranog jezika uzmu u obzir na nastavi svakog sljedećeg stranog jezika te da nova znanja i vještine budu nadogradnja već postojećim. Ovakav koncept „kurikularne višejezičnosti“ (Krumm, 2003., 47), između ostaloga, iziskuje povezivanje predmetnih sadržaja i stalnu suradnju učitelja i nastavnika jezičnih, ali i nejezičnih predmeta.

Važnu ulogu u tako koncipiranoj nastavi ima prvi strani jezik koji učenici uče jer se njime postavljaju temelji za učenje svih drugih stranih jezika. Neki znanstvenici (Meißner, 1993.; Krumm, 2003.; Neuner, 2005.; Gehrman, 2006.) su stoga mišljenja da bi učenje stranih jezika trebalo započeti nekim drugim jezikom, a ne engleskim. Razlog tome je, kako navodi Neuner (2005.), što se u učenika nakon upoznavanja engleskog jezika kao *lingue france*, odnosno jezika s kojim se mogu sporazumjeti gotovo svugdje u svijetu, smanjuje motivacija za učenje drugih stranih jezika. Gehrman (2006.) zato smatra da bi engleski na drugom mjestu u redoslijedu učenja jezika bio od veće koristi za razvoj višejezičnosti, pri čemu ne bi moralo doći do smanjenja razvoja kompetencija u engleskom jeziku.

O zadovoljenosti ovih uvjeta u području organizacije nastave stranih jezika u sklopu škole u Republici Hrvatskoj informacije daju posljednja istraživanja Europske komisije (Eurydice, 2012. i Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja - NCVVO, 2012.), čiji rezultati pokazuju da se učenicima u školama nude neznatno više od dva strana jezika te da je engleski jezik najčešće zastupljen kao prvi strani jezik u poučavanju i ujedno, jednako kao u većini europskih zemalja, jezik koji se najviše uči u osnovnim školama.

Nešto povoljniji su rezultati istraživanja u dijelu koji se odnosi na čimbenik povezanog učenja stranih jezika, a koji govore da prema procjeni učenika, učitelji i nastavnici stranih jezika na nastavi ukazuju na sličnosti i razlike između jezika koji poučavaju i drugih jezika koje učenici uče. Međutim, s obzirom na to da je ukaziva-

nje na sličnosti i razlike između jezika koje učenici uče samo jedna od komponenti povezanog učenja stranih jezika, ovo područje bi valjalo obuhvatnije istražiti.

Iz svega opisanoga je vidljivo da iako na obrazovno-političkoj razini postoje uvjeti za razvoj višejezičnosti, nastava stranih jezika u školama, osobito u segmentima koji se odnose na ponudu broja i redosljed učenja jezika, još uvijek nije organizirana tako da djeluje poticajno na razvoj višejezične kompetencije učenika.

Utjecaj na redosljed učenja i ponudu broja jezika u školama svakako mogu imati „nositelji interesa u obrazovanju“ (Newby i sur., 2007., 71) od kojih u prvom redu roditelji. Osim što sudjeluju u izboru stranih jezika koje će njihovo dijete učiti, roditelji imaju i vrlo važnu ulogu u motivaciji učenika za učenje stranoga jezika (Gardner, 2007.). Iz tog razloga, uz pozitivan stav i organizacijsku potporu državnih institucija te zadovoljenost određenih preduvjeta u okviru organizacije nastave stranih jezika, bitnim čimbenikom za razvoj višejezičnosti u institucionaliziranom učenju stranih jezika smatramo i **pozitivan stav roditelja prema učenju stranih jezika i njihovo shvaćanje vrijednosti višejezičnosti** (Medved Krajnović i Letica, 2009.).

Stav roditelja prema učenju stranih jezika istraživali su Mirici, Galleano i Torres, (2013.) te Sung i Padilla (1998.). Između ostalog, utvrdili su načelnu svjesnost roditelja o važnosti poznavanja stranog jezika za njihovo dijete. Pritom ova istraživanja polaze od relevantnosti roditeljske uloge za motivaciju učenika u učenju stranih jezika. To potvrđuju i istraživanja koja su proveli Kyriacou i Zhu (2008.), Wilson (2012.), Goto Butler (2013.) te Krishnan i sur. (2013.), čiji rezultati među inim pokazuju da učenici kao jedan od faktora motiviranosti za učenje nekog stranog jezika navode poticaj roditelja.

Istraživanjima u tom području bavile su se Griva i Chouvarda (2012.) te Medved Krajnović i Letica (2009.) koje su ispitivale stavove roditelja prema učenju stranih jezika s aspekta razvoja višejezičnosti u osnovnoj školi. Griva i Chouvarda (2012.) fokusirale su se na stavove roditelja učenika nižih razreda jedne osnovne škole u Grčkoj prema ranom učenju engleskog kao stranog jezika te na njihovu percepciju višejezičnosti. Pritom su utvrđivale razlikuju li se roditelji u svojim stavovima s obzirom na spol i dob. Rezultati su, između ostalog, pokazali da očevi u većoj mjeri smatraju višejezičnost važnom za budućnost svoje djece nego majke te da roditelji u dobi od 25 do 35 godina razvijenost višejezičnosti u svoje djece vide korisnijom od roditelja starijih od 35 godina. Medved Krajnović i Letica (2009.) u svom su istraživanju, uz roditelje djece koja od prvog razreda osnovne škole uče engleski jezik, obuhvatile i roditelje učenika kojima je prvi strani jezik njemački odnosno francuski. Osim pozitivnog stava svih roditelja prema ranom učenju stranih jezika, autorice su utvrdile da veću svijest o važnosti učenja više stranih jezika imaju oni roditelji

koji su kao prvi strani jezik za svoje dijete odabrali njemački ili francuski jezik, nego oni roditelji čija djeca od prvog razreda uče engleski jezik.

Prikazana istraživanja ukazuju na važnost i utjecaj roditeljske uloge u djetetovom učenju stranog jezika. To je posebno relevantno u kontekstu razvoja višejezične kompetencije, budući da bi roditelji trebali potaknuti djecu da uče više raznovrsnih jezika. Stoga su stav roditelja prema učenju stranih jezika te njihovo shvaćanje važnosti višejezičnosti bili predmet ovog istraživanja.

Metoda

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove roditelja učenika nižih razreda osnovne škole prema učenju stranih jezika, njihovo shvaćanje višejezičnosti, njihova uvjerenja o važnosti određenih jezika za njihovo dijete kao i njihova uvjerenja o redosljedu i ukupnom broju stranih jezika koje bi učenici trebali učiti u redovitom školovanju. Pritom nas je zanimalo hoće li se, sukladno rezultatima prethodnih istraživanja u tom području, stavovi ispitanika razlikovati s obzirom na dob i spol, ali i na stupanj obrazovanja.

Ispitanici i postupak

Istraživanje je provedeno u lipnju 2013. godine. Podaci su prikupljeni pomoću anonimnog anketnog upitnika, odnosno principom papir-olovka. Odabran je prigodan uzorak jedne osnovne škole u Hrvatskom zagorju koja se pokazala posebno pogodnom za istraživanje zato što u njoj podjednak broj učenika uči i njemački i engleski jezik od prvog razreda te zato što većina učenika (oko 90%) u 4. razredu kao izborni predmet bira strani jezik. U ispitivanju je sudjelovalo ukupno 120 roditelja od toga 19,2% očeva. 25% ispitanika su roditelji djece prvog razreda, 20,8% drugog, 33,3% trećeg i 20,8% četvrtog. Od toga 50,8% djece uči njemački kao prvi strani jezik, a za 49,2% prvi strani jezik je engleski. S obzirom na završeni stupanj obrazovanja najveći broj ispitanika ima srednjoškolsko obrazovanje (66,7%), dok podjednak broj ima osnovnoškolsko (12,5%), više školsko (10,8%) i visokoškolsko obrazovanje (10%). U dobnoj skupini 31-35 je najveći broj ispitanika (30,8%), a jednak broj ispitanika (27,5%) je u dobnoj skupini 36-40 godina te u skupini koja ima više od 40 godina.

Instrumenti

Za potrebe istraživanja izrađen je upitnik koji se sastojao od tri dijela. Dizajn upitnika rukovodio se prethodno spomenutim istraživanjima Medved Krajnović i Letice (2009.) te Grive i Chouvarde (2012.). Stavovi roditelja prema učenju stranih jezika ispitivani su u prvom dijelu instrumenta pomoću petstupanjске skale koja je sadržavala 15 čestica.

Primjeri tvrdnji:

Poznavanje stranih jezika važno je za buduće zapošljavanje moga djeteta.

Učenje stranih jezika pozitivno utječe na sveukupni razvoj djeteta.

Drugim dijelom upitnika ispitivalo se na koji način roditelji poimaju višejezičnost. U tu svrhu postavljeno im je pitanje otvorenog tipa:

Što za Vas znači kada se za neku osobu kaže da je višejezična?

Objasnite kratko.

Treći dio upitnika ispitivao je uvjerenja roditelja o važnosti određenih stranih jezika za budućnost njihova djeteta te o redosljedu i ukupnom broju stranih jezika koje bi učenici trebali učiti tijekom redovitog obrazovanja. U ovom dijelu upitnika korištena je skala procjene u kojoj su roditelji od 1 do 5 trebali označiti važnost određenog stranog jezika za budućnost svoga djeteta. Ponuđeni jezici obuhvaćali su jezike koji se uče u osnovnim školama u Hrvatskoj (njemački, engleski, talijanski i francuski) te jezike nacionalnih manjina u Hrvatskoj (slovenski, mađarski, poljski i češki). Na taj smo način htjeli ispitati jesu li roditelji skloni odabrati jezik neke manjine kao relevantan za svoje dijete. Osim toga, roditeljima je postavljeno pitanje otvorenoga tipa o tome koliko jezika, koje jezike i kojim redosljedom bi učenici trebali učiti u redovitom školovanju.

Statističke obrade

Za sve varijable izračunati su osnovni deskriptivni statistički parametri. Normalnost distribucije utvrđena je Kolmogorov-Smirnov testom i histogramima, te su shodno rezultatima tih testova, ali i broju ispitanika te uvidom u asimetričnost, kurtičnost i modalnost distribucije, analize provedene odgovarajućim parametrijskim testovima. U dijelu instrumenta koji ispituje stavove roditelja prema učenju stranih jezika provedena je eksplorativna faktorska analiza metodom glavnih komponenti. U procjeni pouzdanosti dobivenih faktora korišten je Cronbachov alfa koeficijent. Kako bismo utvrdili razlikuju li se ispitanici u svojim stavovima s obzirom na ne-

zavisne varijable spola, dobi te završenog stupnja obrazovanja proveden je t-test za nezavisne uzorke te analiza varijance.

Rezultati i rasprava

U prvom dijelu upitnika, u kojem su se ispitivali stavovi roditelja prema učenju stranih jezika, korištena je eksplorativna faktorska analiza kako bi se reducirao broj varijabli. Iako je distribucija ulaznih varijabli odstupala od normalne, s obzirom na broj ispitanika te blagu pozitivnu i negativnu asimetričnost (koeficijenti asimetrije kretali su se od $-,818$ do $,486$) i blagu kurtičnost distribucije (koeficijenti spljoštenosti kretali su se u rasponu od $-1,016$ do $,754$) nastavili smo s primjenom faktorske analize. Analizom korelacijske matrice ulaznih varijabli utvrđeno je da sve čestice imaju zadovoljavajuće korelacije. Kaiser-Meyer-Olkinov mjera ($k=,827$) i Bartlettov test sfernosti ($\chi^2=529,520$, $p<,01$) potvrdili su podobnost matrice za faktorizaciju. Nakon provedbe faktorske analize utvrđeno je da je jedna čestica slaba (P12), zbog vrlo sličnih opterećenja na dva faktora. Njezinim izbacivanjem dobivena je jasnija trofaktorska struktura, kojom je objašnjeno oko 56% zajedničke varijance (usp. tablicu 1). Faktorska zasićenja i distribucije pojedinih čestica instrumenta prikazani su nakon primjene Varimax rotacije (tablica 2). Varimax rotiranjem dobivena su rješenja koja se najlakše tumače.

Tablica 1. Karakteristični korijeni i ukupna varijanca objašnjena s tri ekstrahirana faktora prije i nakon varimax rotacije

Faktor	Inicijalni karakteristični korijeni			Rotirani komunalitet		
	Karakteristični korijeni	% varijance	Kumulativni %	Karakteristični korijeni	% varijance	Kumulativni %
1	4,911	35,078	35,078	3,089	22,064	22,064
2	1,569	11,206	46,284	3,002	21,443	43,507
3	1,356	9,684	55,968	1,745	12,461	55,968

U tablici 2 možemo vidjeti da je prvi faktor zasićen s 5 čestica, za koje je karakteristično promišljanje o korisnosti stranih jezika. Pritom se radi o korisnosti u mogućim kontaktima s pripadnicima stranih kultura u smislu komunikacije s govornicima drugih jezika te otvorenog stava prema njima, zatim korisnosti za razvoj interesa djeteta te o općenitoj korisnosti za budućnost djeteta. Taj faktor možemo nazvati **korisnost**. Drugi faktor obuhvaća 6 čestica koje su fokusirane na razvoj djeteta kroz institucionalizirano učenje stranih jezika. Za taj je faktor karakterističan stav da je

Tablica 2. Faktorska zasićenja i distribucije pojedinih čestica nakon primijenjene Varimax rotacije

Čestice	Faktori		
	1	2	3
3. Znanje stranih jezika vodi većoj otvorenosti prema pripadnicima drugih kultura.	,643	,481	
4. Kod svog djeteta potičem učenje onih stranih jezika koji ga zanimaju.	,590		
8. Kod svog djeteta potičem učenje onih stranih jezika koje smatram relevantnima za njegovu budućnost (školovanje, posao itd.).	,762		
9. Znanje stranih jezika važno je za komunikaciju s govornicima drugih jezika.	,815		
15. Sposobnost komunikacije na barem dva strana jezika važno je za budućnost mog djeteta.	,615		
1. Znanje stranih jezika važno je za buduće zapošljavanje mog djeteta.	,401	,599	
2. Učenje stranih jezika trebalo bi početi već u vrtiću.		,634	
5. Učenje stranih jezika u školi pozitivno utječe na učenje materinskog jezika.	,305	,572	
6. Učenicima bi već u osnovnoj školi trebalo ponuditi mogućnost da uče više od dva strana jezika.		,735	
7. Učenje stranih jezika pozitivno utječe na sveukupni razvoj djeteta.	,399	,651	
10. Prethodno učenje nekog stranog jezika pozitivno utječe na učenje svakog sljedećeg stranog jezika.		,724	
11. Početak učenja stranih jezika prije pohađanja osnovne škole otežava pravilno usvajanje materinskog jezika.			,788
13. Učenje više od dva strana jezika tijekom osnovnoškolskog obrazovanja opterećujuće je za dijete.			,761
14. Važnije mi je da moje dijete uspješno ovlada sadržajima iz predmeta kao što su hrvatski jezik, matematika i priroda i društvo nego stranim jezicima.	-,491		,550
Cronbachov alfa koeficijent	0,787	0,773	0,604

Napomena: Navedene su saturacije od 0.30 i veće

potrebno čim ranije učiti strane jezike, da bi u školi trebalo ponuditi više stranih jezika te da učenje stranih jezika pozitivno utječe na učenje materinskog, drugih stranih jezika, ali i na sveukupni razvoj djeteta, kao i na njegovu sposobnost zapošljavanja

u budućnosti. Ovaj faktor možemo nazvati *povoljan utjecaj na razvoj djeteta*. Treći faktor sadrži 3 čestice te ga karakterizira sklonost promatranju učenja stranog jezika kao dodatnog opterećenja za učenika koje ometa usvajanje ostalih sadržaja u školi. Taj faktor možemo okarakterizirati kao *dodatno opterećenje*. Time smo derivirali tri aspekta stava roditelja prema učenju stranih jezika.

Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije zadovoljavajuća je za sva tri faktora, a vrijednost Cronbachovog alfa koeficijenta kreće se od 0,604 do 0,787 (usp. tablicu 2).

Važno je napomenuti da, kao što nam i samo ime faktora sugerira, viši rezultat na faktorima *korisnost* i *povoljan utjecaj na razvoj djeteta* ujedno znači i poželjniji stav, dok kod faktora *dodatno opterećenje* niži rezultat karakterizira poželjniji stav. U tablici 3 možemo uočiti da roditelji najpoželjniji stav posjeduju s obzirom na korisnost učenja stranih jezika za njihovo dijete te se najčešće u potpunosti slažu s izjavama poput *Sposobnost komunikacije na barem dva strana jezika važno je za budućnost moga djeteta*. U segmentu povoljnog utjecaja učenja stranih jezika na razvoj djeteta roditelji također posjeduju poželjan stav pa se tako najčešće slažu s izjavama poput *Učenje stranih jezika pozitivno utječe na sveukupni razvoj djeteta*. U aspektu dodatnog opterećenja roditelji se najčešće ne slažu s izjavama poput *Važnije mi je da moje dijete uspješno ovlada sadržajima iz predmeta kao što su hrvatski jezik, matematika i priroda i društvo nego stranim jezicima*.

Tablica 3. Deskriptivni parametri u području stavova roditelja prema učenju stranih jezika

	N	Min.	Max.	M	C	D	SD
razvoj djeteta	116	1,67	5,00	3,88	4,00	3,83	,759
korisnost	115	1,80	5,00	4,40	4,60	5,00	,616
opterećenje	115	1,00	5,00	2,48	2,33	1,00	1,019

N – broj učenika, Min. – minimalna postignuta vrijednost, Max. – maksimalna postignuta vrijednost, M – aritmetička sredina, C – medijan, D – mod, SD – standardna devijacija

Kako bismo utvrdili razlikuju li se ispitanici u svojim stavovima s obzirom na nezavisne varijable spola, dobi te završenog stupnja obrazovanja proveli smo t-test za nezavisne uzorke te analizu varijance. Analiza je pokazala da se stavovi roditelja prema učenju stranih jezika ne razlikuju s obzirom na spol (razvoj djeteta: $t=-1,191$, $df=114$, $p=,236$; korisnost: $t=-1,248$, $df=113$, $p=,214$; opterećenje: $t=-1,500$, $df=113$, $p=,136$) i dob (razvoj djeteta: $F=1,555$, $df=3$, $p=,204$; korisnost: $F=1,842$, $df=3$, $p=,144$; opterećenje: $F=,017$, $df=3$, $p=,997$), ali da postoji razlika s obzirom na stupanj njihovog obrazovanja.

Tako rezultati analize varijance pokazuju da za faktor *povoljan utjecaj na razvoj djeteta*, pozitivniji odnosno poželjniji stav imaju roditelji s višim završenim stupnjem obrazovanja (usp. tablicu 4). Za razliku od toga, roditelji sa završenim osnovnoškolskim obrazovanjem skloniji su neslaganju s izjavama koje se odnose na povoljan utjecaj učenja stranog jezika na razvoj djeteta, a opisana razlika i statistički je značajna (usp. tablicu 5).

Tablica 4: Rezultati analize varijance za faktor razvoj djeteta – usporedba rezultata s obzirom na obrazovanje ispitanika

	obrazovanje	M	F	df	p
Razvoj djeteta	OŠ	3,5769	3,366	3	,021
	SSS	3,8269			
	VŠS	3,9487			
	VSS	4,4583			

Za faktor *dodatno opterećenje* niži prosječni rezultat znači ujedno i poželjniji stav. Srednje vrijednosti ukazuju na činjenicu da poželjniji stav imaju roditelji s višim završenim stupnjem obrazovanja, dok su roditelji sa završenim osnovnoškolskim obrazovanjem skloniji smatrati učenje više stranih jezika opterećujućim za učenika. Opisana razlika koju možemo opaziti na temelju srednjih vrijednosti i statistički je značajna (usp. tablicu 5).

Tablica 5: Rezultati analize varijance za faktor dodatno opterećenje – usporedba rezultata s obzirom na obrazovanje ispitanika

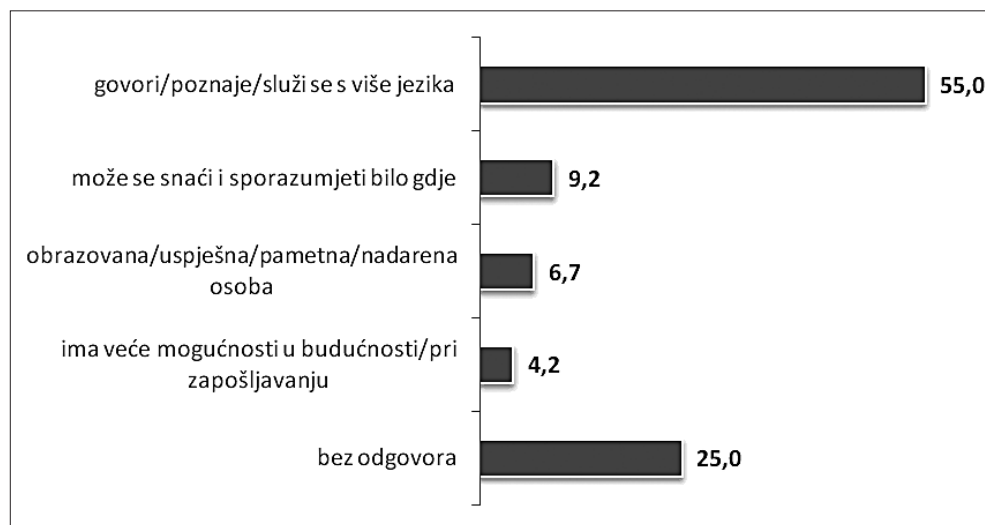
	obrazovanje	M	F	df	p
Dodatno opterećenje	OŠ	3,0513	3,304	3	,023
	SSS	2,4915			
	VŠS	2,4722			
	VSS	1,8056			

Rezultati analize varijance pokazali su da su vezano uz faktor *korisnost* stavovi roditelja s višom stručnom spremom pozitivniji od onih s nižom stručnom spremom, međutim ta razlika nije statistički značajna (usp. tablicu 6).

Drugim dijelom instrumenta željeli smo ispitati što roditelji smatraju višejezičnošću. Kada govorimo o **poimanju višejezičnosti** iz grafičkog prikaza 1 možemo vidjeti da najveći broj roditelja (55%) na pitanje *Što za Vas znači kada se za neku osobu kaže da je višejezična?* odgovara da ta osoba govori/poznaje/služi se s više jezika.

Tablica 6: Rezultati analize varijance za faktor korisnost – usporedba rezultata s obzirom na obrazovanje ispitanika

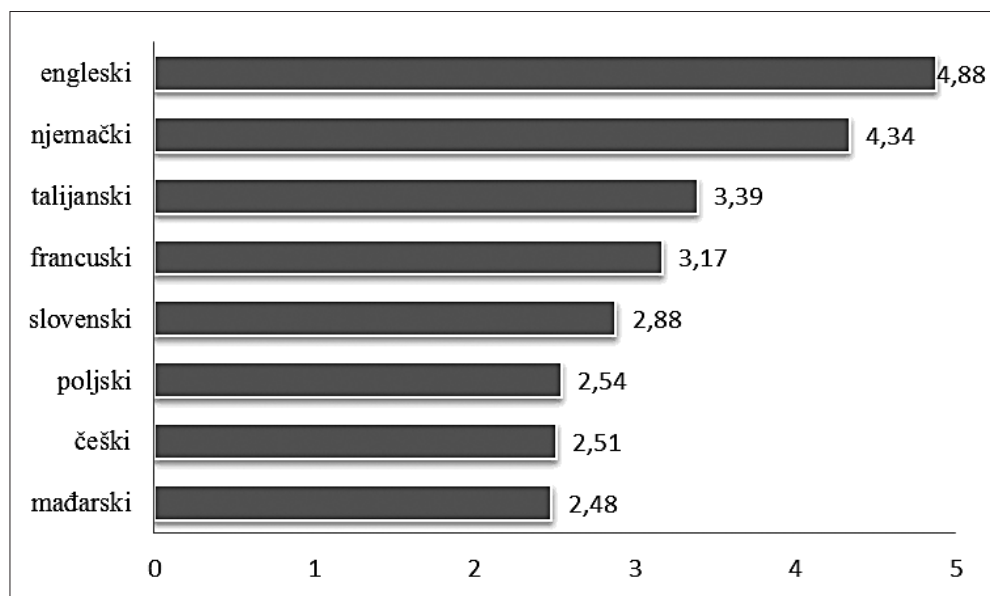
	obrazovanje	M	F	df	p
Dodatno opterećenje	OŠ	4,2545	,739	3	,531
	SSS	4,3823			
	VŠS	4,4462			
	VSS	4,6167			



Grafikon 1. Distribucija ispitanika s obzirom na njihovo poimanje višejezičnosti izraženo u %

Daleko manji broj roditelja (9,2%) smatra da se radi o određenoj snalažljivosti te sposobnosti sporazumijevanja u različitim situacijama, dok 6,7% ispitanika višejezičnu osobu promatra kao obrazovanu, uspješnu i pametnu. 4,2% ispitanika nije pokušalo odrediti što je za njih višejezičnost već razmatra koje su prednosti višejezičnosti te smatraju da takve osobe imaju veće mogućnosti u životu odnosno pri zapošljavanju. Zanimljivo je primijetiti da čak 25% ispitanika nije dao odgovor na ovo pitanje.

Treći dio upitnika ispitivao je **uvjerenja roditelja o važnosti određenih stranih jezika** za budućnost njihova djeteta te o **redoslijedu i ukupnom broju stranih jezika** koje bi učenici trebali učiti tijekom redovitog školovanja. Za ispitivanje uvjerenja o važnosti određenog stranog jezika za budućnost njihovog djeteta korištena je skala od 1 do 5, pri čemu 1 označava najmanje važno, a 5 najviše važno, što znači da veća vrijednost označava veću važnost određenog jezika. U grafičkom prikazu 2



Grafikon 2. Prosječne vrijednosti roditeljske procjene važnosti određenih jezika za budućnost djeteta

možemo uočiti da roditelji najvažnijim stranim jezikom za budućnost svoga djeteta smatraju engleski jezik, iza toga njemački, talijanski i francuski, a tek onda slovenski, poljski, češki i mađarski. Zanimljivo je pri tome da je najčešće birana vrijednost (mod) za engleski jezik „vrlo važan“, za njemački „važan“, a za sve ostale jezike „niti nevažan, niti važan“.

Kada je riječ o uvjerenju roditelja o broju jezika koji bi učenici trebali učiti tijekom redovitoga školovanja, najveći broj roditelja (51,7%) smatra da bi učenici trebali učiti dva strana jezika, značajno manji broj (23,3%) tri jezika, a neznatan broj roditelja, njih 6,7% smatra da bi učenici trebali učiti 4 i više strana jezika tijekom redovitoga školovanja. Ovdje je zanimljiv i podatak da 10% roditelja smatra da bi učenici trebali učiti samo jedan strani jezik. Slično kao i kod stavova roditelja prema učenju stranih jezika, na roditeljska uvjerenja ne utječu ni spol ($t=,188$, $df=108$, $p=,851$) ni dob ($F=,407$, $df=3$, $p=,748$). Međutim, kao što je vidljivo u tablici 8, roditelji se u tom području statistički značajno razlikuju s obzirom na završeni stupanj obrazovanja. Tako npr. roditelji sa završenom osnovnom školom u prosjeku smatraju da učenici trebaju učiti manje od 2 jezika, dok roditelji s visokom stručnom spremom smatraju da je potrebno učiti gotovo 3 jezika (usp. tablicu 7).

Što se tiče redoslijeda učenja jezika 40,8% ispitanika smatra da bi učenici trebali prvo učiti engleski pa njemački, 10% smatra da bi trebali učiti engleski pa njemački

Tablica 7: Rezultati analize varijance za uvjerenja o broju jezika – usporedba rezultata s obzirom na obrazovanje ispitanika

	obrazovanje	M	F	df	p
Dodatno opterećenje	OŠ	1,83	3,944	3	,010
	SSS	2,30			
	VŠS	2,15			
	VSS	2,83			

pa talijanski, a 7,5% engleski pa njemački pa francuski. Isti postotak smatra da bi učenici trebali učiti samo engleski. U malim postocima (1%-3%) navode se i druge kombinacije jezika koje uvijek započinju engleskim, zatim slijedi njemački, a nakon toga jezici poput ruskog, latinskog ili kineskog. Zanimljiv je podatak da samo 2,5% ispitanika smatra da bi učenici trebali prvo učiti njemački pa onda engleski jezik.

Zaključak

Na osnovu opisanih rezultata možemo zaključiti da roditelji u školi koja je bila predmetom istraživanja generalno imaju pozitivan stav prema učenju stranih jezika te da najčešće višejezičnost shvaćaju kao sposobnost govorenja/poznavanja odnosno služenja s više jezika. Možemo pretpostaviti da su razlozi zašto roditelji s višim stupnjem obrazovanja imaju pozitivniji stav prema učenju stranih jezika ti, što su oni vjerojatno bolje informirani o važnosti učenja stranih jezika te vjerojatno imaju opsežnija iskustva o nužnosti poznavanja stranih jezika od roditelja s nižim stupnjem obrazovanja. Međutim, rezultati istraživanja o uvjerenjima roditelja o važnosti određenih stranih jezika za budućnost njihovog djeteta kao i o uvjerenjima vezanima za broj i redoslijed učenja stranih jezika pokazuju da u ovom segmentu stavovi roditelja nisu u skladu s preduvjetima nužnim za razvoj višejezičnosti što upućuje na postojanje potrebe za boljom informiranošću roditelja o čimbenicima za razvoj višejezičnosti u njihove djece.

Potrebno je napomenuti da je osnovno ograničenje ovog istraživanja relativno malen uzorak roditelja hrvatskih osnovnoškolaca. Obuhvaćanjem većeg uzorka te uključivanjem drugih regija Republike Hrvatske u istraživanje svakako bi se dobila šira slika i dublji uvid u stavove roditelja prema učenju stranih jezika te razvoju višejezičnosti kao relevantnom cilju europske i nacionalne obrazovne politike. No, ovim istraživanjem dobiveni su korisni podaci koji mogu poslužiti kao poticaj za daljnja istraživanja u tom području.

Literatura:

- Eurydice (2012.). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf (15. 06. 2014.).
- Gardner, R. C. (2007.). Motivation and Second Language Aquisition. *PORTA LINGUARUM*, 8, 9-20.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/1-R%20C%20%20GADNER.pdf (18. 06. 2014.).
- Gehrmann, S. (2006.). Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik und DaF-Lehrerbildung im Wandel. U: W. Roggusch (ur.), *Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa 02.-06.10.2006. Dokumentation der Tagungsbeiträge* (str. 181-202). Bonn: DAAD.
- Gehrmann, S., Knežević, Ž., Petravić, A. (2012.). Europäische Mehrsprachigkeit und die Zukunft von Deutsch als Fremdsprache (in Kroatien). *KDV- info. Deutsch in Kroatien, Kroatien in der EU. Unterrichtspraktische und sprachenpolitische Auswirkungen*, 21(40/41), 29-42.
- Goto Batler, Y. (2013.). Parental factors and early English Education as a foreign language: A case study in Mainland China. *Asia-Pacific Education, Language Minorities and Migration (ELMM) Network Working Paper Series*, 1-26.
<http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=elmm> (15. 06. 2014.).
- Griva, E., Chouvarda, P. (2012.). Developing Plurilingual Children: Parent's Beliefs and Attitudes towards English Language Learning and Multilingual Learning. *World Journal of English Language*, 2(3), 1-13. <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wjel/article/view/1820/909> (15. 06. 2014.).
- Hu, A. (2004.). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. U: K. Bausch, F. G. Königs, H. Krumm (ur.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (str. 69-76). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kleppin, K. (2004.). Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendiaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit. U: K. Bausch, F. G. Königs, H. Krumm (ur.), *Mehrsprachigkeit im Fokus* (str. 88-95). Tübingen: Gunter Narr Verlag..
- KOM (1995.) 590. *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur Kognitiven Gesellschaft*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaft. http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_de.pdf (15. 06. 2014.).
- KOM (2003.) 449. *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaft. http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf (15. 06. 2014.).
- KOM (2005.) 596: *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschaft- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*.
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_de.pdf (15. 06. 2014.).
- KOM (2008.) 566: *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschaft- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*.
http://ec.europa.eu/internal_market/imi-net/progress_report_de.pdf (15. 06. 2014.).

- Krishnan, K. S. D., Al_lafi, Q. A. K., Pathan, Z. H. (2013.). Motivational Factors That Impact English Language Learning in an Arab Model School, Jordan: An Empirical Investigation. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETE-RAPS)*, 4(6), 867-871.
<http://jeteraps.scholarlinkresearch.com/articles/Motivational%20Factors%20That%20Impact%20English.pdf> (15. 06. 2014.)
- Krumm, H. (2003). Mehrsprachige Welt – einsprachiger Unterricht? U: G. Schneider, M. Clalüna (ur.), *Mehr Sprache – mehrsprachig mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven* (str. 39-52). München: iudicum.
- Krumm, H. (2005.). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. U: B. Hufeisen, M. Lutjeharms (ur.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum* (str. 27-36). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kyriacou, C.; Zhu, D. (2008.). Shanghai pupils' motivation towards learning English and the perceived influence of important others. *Educational Studies*, 34(2), 97-104
- Medved Krajnović, M., Letica, S. (2009.). Učenje stranih jezika u Hrvatskoj: politika, znanost i javnost. U: J. Granić (ur.), *Language Policy and Language Reality* (str. 598 – 607). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku – HDPL.
- Meißner, F. (1993.). *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Mirici, I. H., Galleano, R., Torres, K. (2013.). Immigrant parent vs. immigrant children: Attitudes toward language learning in the US. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(2), 137-146.
http://www.novitasroyal.org/Vol_7_2/mirici_galleano_torres.pdf (15. 06. 2014.)
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – NCVVO (2012.). *Prvo europsko istraživanje jezičnih kompetencija. Završno izvješće*. Zagreb: NCVVO.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011.
- Neuner, G. (2005.). Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertiärsprachenlernen, Beispiel Westschweiz. U: B. Hufeisen, M. Lutjeharms (ur.), *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum* (str. 51-73). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007.). *Europ-ski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika – EPONAJ*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Sung, H., Padilla, A. (1998.). Student Motivation, Parental Attitudes, and Involvement in the Learning of Asian Languages in Elementary and Secondary Schools. *The Modern Language Journal*, 82(2), 205-216.
http://www.researchgate.net/publication/227809123_Student_Motivation_Parental_Attitudes_and_Involvement_in_the_Learning_of_Asian_Languages_in_Elementary_and_Secondary_Schools (15. 06. 2014.)
- Wilson, A. E. (2012.). Interpreting Differences in Parental Encouragement to learn the host language: California and Catalonia Compared. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 5(3), 44-56.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ)*, Zagreb: Školska knjiga/Vijeće Europe, 2005.

The role of parents' attitudes toward foreign language learning in primary learners' acquisition of multilingualism

Summary

Understood in the context of the European Union as the ability of citizens to communicate in at least two foreign languages in addition to their mother tongue, multilingualism is cited in the EU's programmatic documents as one of the key competences for lifelong learning. Being a relevant goal of the European education policy, the acquisition of multilingualism is increasingly often finding its place in national curricula both across Europe and in Croatia. Given that foreign language teaching at primary level presents the framework in which the fundamentals of lifelong language learning are set, it plays a central role in the process of learners' acquisition of multilingualism. A number of factors contribute to the success of this process, one of them being a positive attitude of learners' parents toward foreign language learning.

This paper presents the results of a survey on the attitudes of primary learners' parents toward foreign language learning, their notion of multilingualism and perception of the relevance of individual languages for their children as well as their opinions regarding the language sequence and an overall number of foreign languages to be studied during compulsory education. The study was conducted on a sample of 120 parents from northeastern Croatia. Differences in respondents' attitudes were determined in relation to their education level. The largest number of parents cited English and German as the languages relevant for their children. In this regard, the majority of parents are of the opinion that no more than two foreign languages should be studied during compulsory education: English as the first and German as the second foreign language.

Keywords: primary foreign language teaching, multilingualism in primary teaching, parents' attitudes toward foreign language learning

