

RAZLIKE U MOTIVACIJI ZA UČENJE ENGLESKOGA I NJEMAČKOGA KAO STRANIH JEZIKA U UČENIKA MLAĐE ŠKOLSKE DOBI

*Manuela Karlak**

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta u Osijeku

*Dajana Šimić**

Dosadašnja istraživanja upućuju na važnost motivacije u ovladavanju inim jezikom i na mogućnost da jačina motivacije može varirati ovisno o tome o kojem ciljnom jeziku je riječ, što se pak ponajprije dovodi u vezu s društvenom dimenzijom motivacije. Cilj ovog rada bio je kod hrvatskih učenika mlađe školske dobi, koji istodobno uče engleski i njemački kao strane jezike, istražiti razlike u motivaciji i s njom povezanih čimbenika s obzirom na jačinu motivacije, željenu razinu ovladanosti stranim jezikom, izloženost u izvannastavnom kontekstu te razloge za učenje pojedinih jezika. Utvrđene su značajno više vrijednosti svih varijabla u korist engleskoga jezika u odnosu na njemački te zanimljive kvalitativne razlike u pogledu razloga učenja dvaju stranih jezika koje odražavaju snažne globalne i društvene utjecaje na motivaciju i ovladavanje stranim jezikom, pri čemu se višejezičnost ističe kao važan mehanizam kojim učenici njeguju različite supostojeće identitete.

Ključne riječi: motivacija, engleski i njemački kao strani jezici, izloženost u izvannastavnom kontekstu, razlozi za učenje

1. UVOD

Unatoč tome što je motivacija jedan od čimbenika individualnih razlika kojem je u istraživanjima ovladavanja inim jezikom (OVIJ) zasigurno posvećeno najviše pozornosti, složenost ovog koncepta, koji je vrlo teško definirati, a još teže mjeriti, pridonosi tome da su brojna pitanja još uvijek nerazriješena, a istraživanja motivacije, sukladno tomu, uvijek aktualna i poželjna. Dörnyei (2001a) navodi da je motivacija jedan od najneopipljivijih koncepata jer je

* mkarlak@foozos.hr, manuela.putnik@gmail.com

* dsimic@foozos.hr

iznimno teško dokučiti zašto se ljudi ponašaju i razmišljaju na određeni način. Motivacija se, dakle, po definiciji odnosi na smjer i razmjere ljudskog ponašanja, tj. odgovorna je za troje: zašto ljudi odlučuju učiniti nešto, koliko su dugo spremni ustrajati u toj aktivnosti i s koliko će truda ili koliko snažno izvoditi određenu aktivnost (Dörnyei, 2001a; Dörnyei i Ushioda, 2011). Štoviše, motivacija za učenje inog jezika, prema Dörnyeiju (1998: 118), iznimno je složen i jedinstven koncept jer je i jezik sam po sebi kompleksan s obzirom na to da je istodobno komunikacijski sustav kodiranja koji se može poučavati kao školski predmet, integralni dio identiteta pojedinca uključen u gotovo sve mentalne aktivnosti te najvažniji kanal društvene organizacije duboko ukorijenjen u kulturu određene zajednice. Motivacija za učenje inog jezika stoga je, prema ovom autoru, višedimenzionalna jer pored kontekstualnih i kognitivnih čimbenika koji se obično povezuju s učenjem u okviru psihologije obrazovanja, ona sadržava i osobnu i društvenu dimenziju. Prema Karlak (2014) činjenica da se motivacija može razvijati, poticati i mijenjati, osobito podizanjem kvalitete nastavnoga rada (vidi Dörnyei, 2001a, 2001b; Palekčić, 1985), čini je posebno vrijednim konceptom sa značajnim metodičkim implikacijama u uvjetima formalne nastave.

Istraživanja motivacije na području OVIJ-a upućuju na značajnu vezu motivacije i uspjeha, odnosno pokazuju da je motivacija, pored jezične nadarenosti, najbolji prediktor uspjeha u stranom jeziku (npr. Dörnyei, 2001a, 2005; Gardner, 1985, 2010; Karlak i Velki, 2015; Mihaljević Djigunović, 1998, 2006; Oxford i Shearin, 1996). Iako bi se zasigurno svi složili s tezom da je uspješan učenik ujedno i motiviran učenik, jedno od pitanja koje je ostalo otvoreno jest pitanje smjera, tj. je li motivacija uzrok ili posljedica učenja. Budući da je proces ovladavanja inim jezikom dugotrajan i složen, neki autori (npr. Ellis, 2008; Medved Krajnović, 2010; Saville-Troike, 2006) smatraju da se tijekom njega najvjerojatnije razvije obosmjernan utjecaj. Opće je prihvaćeno stajalište danas i to da se motivacija i učenje nalaze u cikličkom odnosu koji može biti pozitivan i negativan. U pozitivnom će odnosu visoka motivacija dovesti do visokog postignuća, a visoko postignuće opet do visoke motivacije, dok će u negativnom odnosu slaba motivacija rezultirati slabim postignućem koje će opet dovesti do slabe motivacije. No, ciklički je odnos ujedno i neizravan jer motivacija prethodi djelovanju prije nego postignuću (Dörnyei i Ushioda, 2011). Međutim, koliko je teško jednoznačno dokazati uzročnost kada je riječ o varijablama individualnih razlika, bez obzira na primijenjeni statistički postupak ili metodu istraživanja, možda najbolje opisuje Gardner (2010: 219) ističući da je kod čimbenika individualnih razlika pitanje smjera, tj. što je uzrok, a što posljedica, „u očima promatrača“. Pritom se mora uzeti u

obzir i uzajamni utjecaj kognitivnih i afektivnih čimbenika te konteksta u ovladavanju inim jezikom.

Istraživanja motivacije na području OVIJ-a uputila su i na važnu ulogu orijentacija, tj. razloga zbog kojih netko uči strani jezik. Pored integrativne i instrumentalne orijentacije (vidi Gardner, 1985, 2010) u različitim kontekstima ovladavanja kao razlozi za učenje jezika mogu djelovati, primjerice, intelektualni poticaj, traženje osobnog izazova, mogućnost isticanja pred prijateljima, razvijanje kulturne tolerancije (Oxford i Shearin, 1994), uporaba medija, identifikacijska orijentacija, otvorenost prema strancima (Clément, Dörnyei i Noels, 1994), afektivnost (Mihaljević Djigunović, 1991, 1998), razredno iskustvo (Nikolov, 2002), vrijednost učenja jezika (Karlak, 2014; Schmidt i Watanabe, 2001) i sl. Međutim, Gardner (2005, 2010) tvrdi da bi se gotovo sve orijentacije mogle svrstati u njegovu integrativno-instrumentalnu klasifikaciju te upozorava da se na taj način možda i ne istražuje koncept motivacije, jer bez ikakve povezanosti s nekim obilježjem motiviranog ponašanja, razlog je samo razlog, ne i motiv (Gardner, 2010: 11). Bez obzira na terminologiju, bile one orijentacije ili tipovi motivacije, u svakom slučaju otkrivaju brojne zanimljive kulturne i kontekstualne razlike te pridonose rasvjetljavanju fenomena motivacije s različitih gledišta.

Jedno od relativno slabije zastupljenih vrsta istraživanja u okviru motivacije predstavljaju komparativna istraživanja koja imaju za cilj utvrditi i usporediti potencijalne razlike u, primjerice, jačini motivacije za učenje različitih stranih jezika. Na primjer, istraživanje koje su proveli Okada, Oxford i Abo (1996) pokazalo je da se intenzitet motivacije za učenje stranog jezika može razlikovati ovisno o jeziku cilju, pri čemu je motivacija za učenje težeg jezika, japanskoga, bila viša u odnosu na motivaciju za učenje lakšeg jezika, tj. španjolskoga. Novija istraživanja (npr. Dörnyei, Csizér i Németh, 2006; Karlak, 2014; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007) upućuju na značajan porast motivacije za učenje engleskoga kao stranog jezika u odnosu na druge strane jezike, a što se dovodi u vezu s utjecajem globalizacije i nadređenim statusom engleskoga kao jezika međunarodne komunikacije, sa značajnom izloženosti engleskom jeziku preko medija u izvannastavnom kontekstu te slabijim statusom i lošijom zastupljenosti ostalih stranih jezika u formalnom obrazovnom kontekstu, kao što je to primjerice slučaj s njemačkim u hrvatskom školstvu. Karlak (2014) je, primjerice, utvrdila da su učenici engleskoga značajno više izloženi tome jeziku u izvannastavnom kontekstu u odnosu na učenike njemačkoga, pri čemu su razlike bile najveće u jezičnoj djelatnosti slušanja, odnosno izloženosti jeziku preko gledanja televizije i slušanja glazbe. Da je takva izloženost važan čimbenik u ovladavanju stranim

jezikom i kod učenika mlađe školske dobi, ističu, primjerice, Enever (2011) i Muñoz i Lindgren (2011) na temelju rezultata opsežnog longitudinalnog istraživanja provedenoga u sedam europskih zemalja. Istraživanje Karlak (2014) k tome upućuje i na značajne razlike u željenoj razini komunikacijske jezične kompetencije učenika u stranom jeziku, pri čemu je utvrđeno da učenici engleskoga žele ovladati tim jezikom na najvišoj razini, tj. govoriti ga kao izvorni govornici, dok se učenici njemačkoga na određeni način zadovoljavaju kompetencijom srednje razine koja će im, primjerice, omogućiti komunikaciju sa strancima na putovanjima u inozemstvo.

Cilj našeg istraživanja bio je provjeriti postoje li kod učenika mlađe školske dobi, koji istodobno uče engleski i njemački kao strane jezike, razlike u jačini motivacije za učenje tih stranih jezika te u kojoj mjeri učenici, prema vlastitoj procjeni, žele naučiti engleski i njemački jezik. Rad, pored toga, ima za cilj utvrditi postoje li razlike u izvannastavnoj izloženosti dvama stranim jezicima te provjeriti moguće razlike u razlozima za učenje engleskoga i njemačkoga kao stranih jezika. U skladu s nalazima prethodnih istraživanja pretpostavljamo da će učenici biti više motivirani za učenje engleskoga u odnosu na njemački jezik te će i njihova željena razina komunikacijske jezične kompetencije za engleski jezik vjerojatno biti viša, a izloženost tome jeziku u izvannastavnom kontekstu veća u odnosu na njemački. Sukladno tomu, pretpostavljamo i to da će se razlozi za učenje u određenoj mjeri razlikovati u engleskome i njemačkom jeziku.

2. METODA

2.1. Sudionici istraživanja

Sudionici istraživanja bili su učenici četvrtih razreda iz triju slavonskih osnovnih škola, njih 100, koji su istodobno učili engleski i njemački kao strane jezike, preciznije 49 % djevojčica i 51 % dječaka. Učenici su u prosjeku duže učili engleski (AS = 3,85, SD = 1,01) u odnosu na njemački jezik (AS = 1,29, SD = 0,86). Drugim riječima, većina učenika (87 %) učila je engleski kao prvi strani jezik od prvoga razreda osnovne škole, dakle gotovo četiri godine, dok su njemački učili tek godinu dana. Samo 8 % učenika učilo je njemački kao prvi strani jezik, tj. gotovo četiri godine.

2.2. Mjerni instrument

Kao instrument istraživanja korišten je upitnik, i to prilagođena inačica Upitnika o motivaciji za učenje stranih jezika (Karlak, 2014), a koji se naslanja na teorijske postavke vodećih svjetskih istraživača i teoretičara (npr. Clément i sur., 1994; Dörnyei, 2001a; Gardner, 1985; Gardner i Mihajević Djigunović,

2003; Mihaljević Djigunović, 1998). Upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio čine opći podaci o učeniku, primjerice spol, ocjene iz stranih jezika, hrvatskoga jezika i matematike, dužina učenja jezika, boravak na engleskom odnosno njemačkom govornom području, razlozi učenja stranih jezika i sl. U tom smo dijelu po uzoru na jedan segment iz istraživanja Karlak (2014) učenike zamolili da označe koliko uspješno žele naučiti engleski i njemački jezik, npr. a) *slabo* (samo da dobijem pozitivnu ocjenu na kraju školovanja), b) *srednje* (da mogu razgovarati sa strancima, npr. na putovanjima) ili c) *jako* (želim govoriti engleski/njemački kao ljudi iz zemalja u kojima je taj jezik službeni jezik). Nadalje, kako bismo dobili uvid i u izvannastavnu izloženost dvama stranim jezicima, učenike smo zamolili da procijene i navedu koliko sati dnevno u prosjeku gledaju ili slušaju sadržaje na engleskome i njemačkom jeziku preko televizije, računala, tableta, pametnog telefona i sl. Postavili smo im i jedno pitanje otvorenog tipa koje je glasilo *zašto učiš engleski/njemački*, a učenici su sami navodili razne razloge za učenje jezika.

Drugi dio upitnika čini upitnik o motivaciji, a sastoji se od dviju inačica, jedne koja se odnosi na motivaciju za učenje engleskoga kao stranog jezika i druge koja se odnosi na njemački jezik, a učenici su ispunjavali obje inačice upitnika. Upitnik sadrži ukupno 25 tvrdnji koje su za oba jezika sadržajno iste. Za svaku su tvrdnju učenici izražavali stupanj slaganja na ljestvici Likertova tipa s vrijednostima od 1 do 5, pri čemu je 1 – *uopće se ne slažem*, a 5 – *potpuno se slažem* (vidi Prilog 1).¹

2.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u svibnju i lipnju školske godine 2015./2016., a provela ga je druga autorica za potrebe izrade diplomskoga rada. Prvo je dogovoren razgovor s ravnateljima škola te im je predstavljena svrha istraživanja i zamoljeni su za suradnju. Istaknuto je i to da će se prikupljeni podaci upotrijebiti u svrhu znanstvenog istraživanja za diplomski rad uz mogućnost objavljivanja te da je istraživanje anonimno. Zatim im je uručen dopis i službena molba matičnog fakulteta za odobrenje provedbe znanstvenog istraživanja u školi, a po potrebi su dostavljeni i primjerci upitnika. Nakon toga su, uz pomoć razrednika, svim učenicima četvrtih razreda koji uče engleski i njemački kao strane jezike uručene suglasnosti za roditelje kojima roditelji svojim potpisom (ne)dopuštaju djetetu da sudjeluje u istraživanju. Šest je roditelja bilo protiv sudjelovanja svoje djece u istraživanju, stoga njihovo šestero djece nije popunjavalo upitnike. Nakon prikupljenih potpisanih suglasnosti s razrednicima je dogovoreno vrijeme provedbe

¹ Budući da su upitnici sadržajno isti, priložili smo samo upitnik za njemački jezik.

istraživanja. Na satu razrednika učenicima su uručeni upitnici uz detaljne upute i zamolbu da sve pažljivo pročitaju i zaokružuju te da pritom budu iskreni.

3. REZULTATI I DISKUSIJA

Nakon prikupljanja svih podataka uslijedila je statistička analiza rezultata s pomoću programskog paketa *SPSS for Windows 20*. Pritom su korišteni sljedeći statistički postupci: analizom pouzdanosti utvrđena je unutarnja konzistencija instrumenta (Cronbachov alfa koeficijent); deskriptivnom su statistikom utvrđene prosječne vrijednosti glavnih i pomoćnih varijabla; korelacijskom je analizom utvrđen stupanj međusobne povezanosti ispitivanih varijabla Pearsonovim koeficijentom korelacije; zavisnim t-testom je utvrđeno postoje li razlike između aritmetičkih sredina u jačini motivacije, željenoj razini komunikacijske jezične kompetencije i izvannastavnoj izloženosti u dvama stranim jezicima.

Analiza pouzdanosti upitnika pokazala je zadovoljavajuće rezultate (upitnik o motivaciji za učenje engleskog jezika $\alpha = 0,849$; upitnik o motivaciji za učenje njemačkog jezika $\alpha = 0,891$), što je bio jedan od osnovnih preduvjeta za provođenje bilo kakvih daljnjih analiza. Tablica 1 donosi deskriptivnu statistiku upitnika koja se temelji na izračunu aritmetičkih sredina ukupnih odgovora učenika.

Tablica 1. Deskriptivna statistika upitnika

	N	Min	Maks	AS	SD
Dužina učenja njemačkog jezika (u godinama)	100	1	4	1,29	,86
Ocjena iz njemačkog jezika	100	2	5	4,71	,66
Dužina boravka na njemačkom govornom području (u tjednima)	14	,40	16,00	10,02	29,43
Dnevna izloženost (u h) sadržajima na njemačkom jeziku preko televizije, računala, tableta, pametnog telefona	100	,00	3,00	,68	,82
Željena razina ovladanosti njemačkim jezikom	100	1	3	2,66	,50
Dužina učenja engleskog jezika (u godinama)	100	1	8	3,85	1,01
Ocjena iz engleskog jezika	100	2	5	4,71	,66
Dužina boravka na engleskom govornom području (u tjednima)	2	1,00	1,00	1,00	,00
Dnevna izloženost (u h) sadržajima na engleskom jeziku preko televizije, računala, tableta, pametnog telefona	99	,00	10,00	2,56	2,11
Željena razina ovladanosti engleskim jezikom	100	1	3	2,84	,40
Motivacija za učenje njemačkog jezika	100	2,16	5,00	4,28	,54
Motivacija za učenje engleskog jezika	100	2,60	5,00	4,55	,43

Iz tablice 1 je razvidno da učenici u prosjeku duže uče engleski (AS = 3,85, SD = 1,01) u odnosu na njemački jezik (AS = 1,29, SD = 0,86), što je očekivano. Njemački se, naime, u većini hrvatskih škola počinje učiti u trećem

ili četvrtom razredu osnovne škole kao izborni predmet. Iz engleskog i njemačkog jezika učenici imaju jednaku prosječnu ocjenu, i to ocjenu odličan ($AS = 4,71$, $SD = 0,66$). Učenici su u prosjeku duže boravili u zemljama njemačkoga govornog područja, pri čemu je 14 % učenika ondje boravilo prosječno 10 tjedana ($SD = 29,43$), i to u rasponu od 0,4 do 16 tjedana, dok je u zemljama engleskoga govornog područja boravilo 2 % učenika prosječno tjedan dana.

Sukladno našim pretpostavkama, rezultati t-testa su pokazali da učenici žele postići značajno višu komunikacijsku jezičnu kompetenciju iz engleskog jezika u odnosu na njemački jezik ($t_{(99,1)} = 3,46$, $p < 0,01$), a što se zasigurno odražava i na njihovu motivaciju za učenje² koja je, sukladno tomu, viša za učenje engleskoga u odnosu na njemački jezik ($t_{(99,1)} = 5,64$, $p < 0,01$). U prilog engleskom jeziku idu i nalazi koji se odnose na značajno veću izloženost tome jeziku u izvannastavnom kontekstu ($t_{(99,1)} = 9,23$, $p < 0,01$). Preciznije, izloženost engleskom jeziku preko raznih medija poput televizije, računala, tableta, pametnog telefona i sl. očekivano je veća i iznosi prosječno oko 2,5 h dnevno ($AS = 2,56$, $SD = 2,11$), dok je za njemački jezik ona, s oko sat vremena dnevno, značajno manja ($AS = 0,68$, $SD = 0,82$), a što su potvrdili i nalazi t-testa. Uz to, rezultati korelacijske analize su pokazali da je uspjeh u engleskom jeziku u niskoj pozitivnoj korelaciji s izloženošću tome jeziku u izvannastavnom kontekstu ($r=0,205^*$, vidi Prilog 2.), dok u njemačkom te dvije varijable nisu značajno povezane. Razlog za veću izloženost engleskom jeziku nedvojbeno je znatno lakša dostupnost sadržaja na engleskom jeziku koji je u hrvatskom izvannastavnom kontekstu sveprisutan, bez obzira na vrstu medija. Engleski se, naime, može čuti kada god se uključi neka radijska postaja ili gleda bilo koji televizijski program, a dodamo li tomu još i uporabu interneta u vidu pretraživanja, igranja igrica i slično, preko računala, tableta i pametnih telefona, što su posve uobičajene svakodnevne aktivnosti današnje djece, navedeni nalaz nimalo ne iznenađuje. Sve to pridonosi nenamjernom usvajanju engleskog jezika u izvannastavnom kontekstu. Muñoz i Lindgren (2011), primjerice, upućuju na nalaz da izvanškolska izloženost, osobito gledanje televizije i filmova na izvornom jeziku s prijevodom na materinski, značajno utječe na uspjeh djece u stranom jeziku. Gardner (1985) upućuje i na važnost jezičnog samopouzdanja koje se razvija kao rezultat pozitivnih iskustava u kontekstu ovladavanja inim jezikom u kojem postoji mnogo prilika za jezičnu uporabu. Pored toga, utvrđeno je da je izvannastavna izloženost stranojezičnim sadržajima u oba strana jezika u niskoj pozitivnoj

² Željena razina komunikacijske jezične kompetencije i motivacija su, naime, u oba strana jezika u značajnoj visokoj pozitivnoj korelaciji (u engleskom $r = 0,632^{**}$, u njemačkom $r = 0,575^{**}$).

korelaciji s motivacijom za učenje kako engleskoga ($r = 0,247^*$) tako i njemačkog jezika ($r = 0,246^*$). Drugim riječima, veća će izloženost stranom jeziku vjerojatno dovesti do porasta motivacije za učenje stranog jezika, no isto tako može se očekivati da će i viša motivacija dovesti do porasta izloženosti stranom jeziku u izvannastavnom kontekstu jer će učenik htjeti baviti se jezikom koji mu je zanimljiv i koji voli iz razloga što mu to vjerojatno pruža osjećaj zadovoljstva. Na to upućuju i neki odgovori učenika na pitanje o razlozima učenja jezika, primjerice *Učim njemački zato što mi se jako sviđa i htjela bih ga naučiti* (22 slična odgovora) ili *Učim engleski zato što je zabavan* (26 sličnih odgovora). Ponekad su ti razlozi za učenje pored zadovoljstva povezani i s praktičnom uporabom jezika izvan škole, pri čemu su mogućnosti primjene engleskoga, osobito preko interneta, u očima učenika, neusporedivo veće, npr. *Učim engleski jer je skoro sve na engleskom, npr. YouTube, filmovi i igrice* ili *Učim engleski jer mi pomaže i onda ću preko YouTubea naučiti kako napraviti robota* te, slično, *Učim engleski da se u igricama mogu dopisivati s drugim igračima* (7 sličnih odgovora). Pritom je zanimljivo i znakovito da nitko od sto učenika nije spomenuo da postoje internetski sadržaji i na njemačkom jeziku, a kamoli naveo slične mogućnosti *online* primjene njemačkog jezika. Štoviše, nalaz da uspjeh u njemačkom jeziku i izvannastavna izloženost tome jeziku nisu značajno povezani, dok motivacija i izloženost jesu ($r = 0,246^*$), govori nam da će vjerojatno samo onaj učenik htjeti tražiti sadržaje na njemačkom jeziku u izvanškolskom kontekstu koji je za učenje njemačkog jezika doista motiviran i čije je jezično samopouzdanje dovoljno visoko, i to svjesno i namjerno s obzirom na to da je zastupljenost takvih sadržaja, osobito preko najdostupnijih medija, poput televizije i radija, znatno manja u odnosu na engleski. U tome vidimo prostor za mogući napredak u smislu da je potrebno educirati učenike o tome da i na drugim stranim jezicima, primjerice njemačkome, postoje zanimljivi, primjereni i vrlo lako dostupni internetski sadržaji te kako ih uspješno pronaći i njima se koristiti, a što bi dugoročno zasigurno dovelo i do bolje ovladanosti komunikacijskom jezičnom kompetencijom u njemačkom jeziku, barem na receptivnoj razini.

Budući da je izvannastavna izloženost međunarodnom engleskom u odnosu na njemački jezik značajno veća, ne iznenađuju nalazi t-testa koji pokazuju da učenici žele postići značajno višu komunikacijsku jezičnu kompetenciju iz engleskog jezika u odnosu na njemački jezik, a što se zasigurno odražava i na jačinu njihove motivacije za učenjem koja je, sukladno tomu, viša za učenje engleskoga u odnosu na njemački jezik. Dobiveni nalazi potvrđuju rezultate sličnih istraživanja provedenih u hrvatskome obrazovnom kontekstu (npr. Karlak, 2014; Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007) unatoč

tome što se naš uzorak učenika razlikuje od navedenih istraživanja kako po dobi tako i po činjenici da je riječ o istim učenicima koji istodobno uče dva strana jezika. Nalazi su dijelom u skladu s istraživanjem Karlak (2014) koja je, slično, utvrdila da srednjoškolski učenici engleskoga žele ovladati tim jezikom na najvišoj razini, tj. govoriti ga kao izvorni govornici, dok se učenici njemačkoga na određeni način zadovoljavaju kompetencijom srednje razine koja će im, primjerice, omogućiti komunikaciju sa strancima na putovanjima u inozemstvo. Međutim, naše je istraživanje pokazalo višu željenu razinu komunikacijske jezične kompetencije u njemačkom jeziku u odnosu na istraživanje Karlak (2014), što je vjerojatno povezano i s nižom dobi odnosno manjkom iskustva učenika koji su tek nedavno počeli učiti njemački jezik, tj. nisu se još u značajnoj mjeri suočili s neuspjesima, poteškoćama i razočarenjima koji su sastavni dio dugotrajnog procesa ovladavanja stranim jezikom, a na što upućuje i postignuti visoki uspjeh iz njemačkog jezika (vidi Tablicu 1).

S tim u svezi, istraživanja u hrvatskome obrazovnom kontekstu pokazuju da motivacija za učenje njemačkoga slabi što se duže taj jezik uči (Mihaljević Djigunović i Bagarić, 2007) te da učenici njemačkog jezika ne postižu istu razinu komunikacijske jezične kompetencije kao učenici engleskog jezika nakon istog broja godina učenja toga jezika (npr. Bagarić 2007a, 2007b; Karlak, 2014), a što se povezuje i s nastavnim i izvannastavnim kontekstom. Njemački se, naime, kao izborni predmet nalazi u vrlo nezavidnom položaju u odnosu na engleski te je nerijetko marginaliziran, među ostalim i na način da se stavlja u smjenu suprotnu od redovite nastave, što je upravo jedan od razloga koji učenike (i roditelje) odvraća od pohađanja toga predmeta. Iskustva iz nastavne prakse nam pokazuju i to da roditelji često znaju ispisati djecu s njemačkog jezika kada uvide da bi im njemački mogao pokvariti opći uspjeh na kraju školske godine, što i nastavnike njemačkog stavlja u nezgodan položaj jer su često na određeni način „prisiljeni“ davati učenicima više ocjene nego što ih u stvarnosti zaslužuju. Smatramo da bi se odnos prema njemačkome u hrvatskome obrazovnom kontekstu znatno poboljšao kada bi i njemački postao jedan od obveznih predmeta, a što bi doprinijelo razvoju višejezičnosti koja je oduvijek sastavni dio našeg europskog identiteta. Štoviše, čini nam se nevjerojatnim, u skladu s Karlak (2014: 214), „[...] što sadašnja obrazovna politika, ne samo u Hrvatskoj, koncept višejezičnosti zapravo reducira tek na znanje materinskog i engleskog jezika (vidi Jazbec i Lipavec Oštir, 2011) čime se od samog ulaska u redoviti obrazovni sustav učeniku šalje jasna poruka da su neki jezici vrjedniji od drugih (usp. koncept 'jezičnog tržišta' u Pavlenko, 2002).“ I to je jedan od razloga zašto je nalaz o višoj

motiviranosti učenika za učenje engleskog jezika očekivan jer motivacija ima i političku dimenziju na koju, primjerice, upućuje Ushioda (2006: 157): „Motivacija nikada nije samo u rukama pojedinog motiviranog učenika, nego se gradi i ograničava kroz društvene odnose s drugima.“

Prema Karlak (2014: 251) „ambiciozno postavljen cilj u slučaju engleskog jezika ujedno zasigurno odražava i stav društva o tome koliko je znanje engleskog danas važno za pojedinca koji u kontekstu učenja stranoga jezika teži k dvojezičnosti u pravom smislu riječi“. Štoviše, prema dobivenim rezultatima iz pitanja otvorenog tipa o razlozima učenja jezika jasno je da su učenici već u dobi od 10-11 godina itekako svjesni premoći engleskog jezika, osobito u komunikacijskom smislu, što pak, za razliku od njemačkoga kod kojeg je želja za komunikacijom pretežito ograničena na mogućnost sporazumijevanja s rodbinom koja živi na tom govornom području (13 sličnih odgovora) ili pripadnicima njemačkog naroda (10 sličnih odgovora), u engleskom se ona, pored sporazumijevanja s Englezima (7 sličnih odgovora), shvaća i neusporedivo šire, što dobro opisuju sljedeći odgovori učenika: *Učim engleski jer skoro svi pričaju engleski pa da znam i ja*, *Učim engleski zato što se taj jezik govori najviše na svijetu*, *Učim engleski jer je važan i puno ga ljudi priča* ili *Učim engleski zato što puno ljudi zna engleski i skoro svi ga Zemljani znaju* (15 sličnih odgovora). Iz navedenih je odgovora vidljivo u kojoj mjeri engleski kao *lingua franca* doista briše granice i razlike među ljudima i narodima i već od rane dobi postaje važan dio identiteta učenika koji nas u pravom smislu riječi čini građanima svijeta podsjećajući nas na to koliko smo kao *Zemljani* zapravo povezani i slični. Dörnyei (2005) u tom smislu upućuje na sličan kozmopolitski, globalizirani identitet građanina svijeta u slučaju engleskog jezika. Vjerojatno se nijedan drugi jezik trenutačno ne može približiti tom nedostižnom statusu engleskoga. I nijedan drugi jezik, osim engleskoga, stoga vjerojatno ne raspolaže tako snažnim motivacijskim mehanizmom kao što je povezanost s gotovo svim ljudima svijeta. Na važnost povezanosti (u smislu osjećati se bliskim s drugim pojedincima) kao temeljne ljudske potrebe i utjecaja društvenog okružja upućuje se, među ostalim, u okviru teorije samoodređenja (npr. Deci i Ryan, 1985; Ryan i Deci, 2000).

No, pritom se ujedno nameće i pitanje kakav identitet njeguju naši učenici preko njemačkog jezika. Kakva je narav njihove motivacije za učenje jezika čija je vrijednost u općeuporabnom smislu niža (vidi Karlak, 2014)? Iz odgovora učenika da se iščitati da je povezanost s njemačkim jezikom s jedne strane pretežito *obiteljska*, temeljena na brojnim rodbinskim vezama i želji učenika da nauče jezik, primjerice, svojih bratića i sestrični, a s druge je strane (ili istodobno) i *ekonomska* ili *poslovna*, temeljena na svjesnosti o tome da će im

znanje toga jezika jednoga dana možda omogućiti zapošljavanje u zemljama njemačkoga govornog područja. Suočeni s nezaposlenošću svojih roditelja, općenito lošom gospodarskom situacijom i kvalitetom života na istoku Hrvatske, kao i razdvojenim obiteljima zbog masovnog iseljavanja te gubitkom prijatelja, susjeda i poznanika, učenici, pod utjecajem roditelja i šireg društvenog okruženja, u znanju njemačkoga na određeni način vjerojatno vide slamku spasa koja njima i njihovim obiteljima može donijeti bolji život (npr. *Učim njemački zato što želim raditi u Njemačkoj*, *Učim njemački jer su mi mama i tata rekli da će mi pomoći u životu*, *Učim njemački zato što mi je tata u Njemačkoj pa želim naučiti jezik* ili *Učim njemački da mogu ići u njemačke države da pomažem na poslu i obitelji* - 15 sličnih odgovora). S jedne strane i takva, pretežito instrumentalna, orijentacija zasigurno predstavlja nešto pozitivno kada pomislimo na opstanak učenja njemačkoga kao stranog jezika u istočnohrvatskim školama, a s druge strane taj nam se nalaz ujedno čini i pomalo zastrašujućim jer je ipak riječ o djeci koja na neki način prerano odrastaju i već sad, kao učenici četvrtog razreda osnovne škole, razmišljaju o odlasku iz svoje domovine.

Zaključak koji se ovdje nameće jest da učenici učenjem različitih stranih jezika doista njeguju različite identitete. Engleski im tako u većoj mjeri omogućuje da se osjećaju kao građani svijeta, no ujedno i kao djeca zbog veće izloženosti i praktične uporabe toga jezika u njihovim svakodnevnim dječjim aktivnostima, osobito preko medija. Njemački pak u određenoj mjeri pridonosi tome da ta ista djeca na neki način brže sazrijevaju jer u većoj mjeri gledaju svijet očima odraslih na način da njemački u manjoj mjeri vide kao sredstvo za komunikaciju u svakodnevnom životu, a u većoj mjeri kao sredstvo za potencijalni bijeg u bolju budućnost koje će im, ne sada, nego jednoga dana vjerojatno zatrebati. Engleski se tako u većoj mjeri uči za sadašnjost u kojoj zbog svoje sveprisutnosti lako pronalazi svoju primjenu, a njemački se osobito zbog teže dostupnosti uči za daleku budućnost. Iz istraživanja proizlazi i to da je višejezičnost doista poželjna i korisna, i to ne (samo) u smislu jačanja motivacije za učenje stranih jezika (utvrđena je, naime, pozitivna visoka korelacija, $r = 0,548^{**}$, motivacije za učenje engleskoga i motivacije za učenje njemačkog jezika). Pored toga što višejezičnost pridonosi širenju obrazovnih, kulturnih, društvenih i inih vidika, nedvojbeno omogućuje učenicima da kroz jezike koje uče razvijaju i njeguju različite supostojeće identitete, a što ih obogaćuje u svakom mogućem smislu, kao učenike i ljude, Europljane i Zemljane.

Nedostatak provedenog istraživanja zasigurno je veličina uzorka učenika te činjenica da je specifičan u kontekstualnom smislu iz razloga što

obuhvaća učenike iz samo triju slavonskih osnovnih škola. Pored toga, razlozi učenja jezika nisu podvrgnuti statističkoj obradi podataka, nego je pri analizi korišten kvalitativni pristup. Iako ta činjenica ograničuje donošenje određenih zaključaka, možda se upravo u tome može vidjeti i određena prednost jer takav sasvim specifičan uzorak može otkriti specifične rezultate koji bi se na reprezentativnom uzorku kategorizacijom razloga za učenje možda u određenoj mjeri izgubili, osobito kada je riječ o razlozima učenja jezika koji su kontekstualno osjetljivi. No, svakako bi bilo korisno u budućim istraživanjima kategorizirati razloge učenja i provjeriti njihov suodnos s drugim varijablama. Poželjno je i detaljnije istražiti moguće razlike u kvaliteti nastave i primjerenosti nastavnih materijala u dvama stranim jezicima kako bi se preciznije mogle tumačiti dobivene razlike u jačini motivacije. Preporučljivo je i provesti slična istraživanja na drugim uzorcima učenika, koji, primjerice, podjednako dugo uče dva strana jezika, te uz upitnik kombinirati i metodu intervjuja, što bi zasigurno donijelo pouzdanije rezultate.

Rezultati istraživanja upućuju i na određene praktične implikacije kao što su potreba za poticanjem višejezičnosti i, s tim u svezi, promjenom statusa njemačkog jezika u hrvatskome obrazovnom kontekstu, što bi kod učenika dugoročno dovelo kako do porasta želje za učenjem njemačkog jezika i više motivacije tako i do značajnijeg namjernog ili nenamjernog ovladavanja tim stranim jezikom u izvannastavnom kontekstu. U tom je smislu potrebno poticati rano učenje stranih jezika i već u vrtićima omogućiti svoj djeci besplatno pohađanje programa stranih jezika, a upisom u osnovnu školu, te kasnije na višim razinama obrazovanja, osigurati neophodni kontinuitet učenja. U skladu s Karlak i Velki (2015: 657) smatramo da je potrebno sustavno poticati učenike „na aktivno ovladavanje stranim jezikom, osobito u izvannastavnom kontekstu, pri čemu važna uloga pripada nastavnicima stranih jezika, no i roditeljima.”

LITERATURA

- Bagarić, V. (2007a) *Struktura komunikacijske kompetencije u stranom jeziku*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Bagarić, V. (2007b) Razina komunikacijske kompetencije učenika engleskoga i njemačkoga jezika u pisanju i govorenju. *Metodika*, 14, 221-238.
- Clément, R., Dörnyei, Z. i Noels, K. A. (1994) Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417-448.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001a) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2001b) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. i Németh, N. (2006) *Motivation, Language Attitudes, and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation* (2. izdanje). Harlow: Longman.
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition* (2. izdanje). Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. (ur.) (2011) *ELLiE – Early Language Learning in Europe*. British Council.
<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf> (28. 3. 2017.)
- Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2005) Integrative motivation and second language acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics, Joint Plenary Talk, London. (<http://publish.uwo.ca/~gardner/> (8. 3. 2011.))
- Gardner, R. C. (2010) *Motivation and Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C. i Mihaljević Djigunović, J. (2003) Međunarodni projekt AMTB (hrvatsko-engleska inačica). University of Western Ontario, Canada i Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska.
- Jazbec, S. i Lipavac Oštir, A. (2011) Mehrsprachigkeit früh fördern – Konzeptionelle Voraussetzungen in den Lehrplänen für das frühe Fremdsprachenlernen in drei Ländern. *Porta Linguarum*, 15, 55-69.
- Karlak, M. (2014) *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Neobjavljena doktorska disertacija. Osijek: Filozofski fakultet.
- Karlak, M. i Velki, T. (2015) Motivacija i strategije učenja kao prediktori komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku [Motivation and learning strategies as predictors of foreign language communicative competence]. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (3), 635-658.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International d. o. o.
- Mihaljević, J. (1991) *Nastava engleskog jezika i motivacija za učenje*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mihaljević Djigunović, J. (2006) Role of affective factors in the development of productive skills. U Nikolov, M. i Horváth, J. (ur.) *University of Pécs Roundtable 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 9-23.
- Mihaljević Djigunović, J. i Bagarić, V. (2007) A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *SRAZ LII*, 259-281.

- Muñoz, C. i Lindgren, E. (2011) Out-of-school factors: the home. U Enever, J. (ur.) *ELLiE – Early Language Learning in Europe*. British Council, 103-122.
- Nikolov, M. (2002) *Issues in English Language Education*. Bern: Peter Lang AG.
- Okada, M., Oxford, R. L. i Abo, S. (1996) Not all alike: Motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. U Oxford, R. L. (ur.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report No. 11). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 105-119.
- Oxford, R. L. i Shearin, J. (1994) Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78 (1), 12-28.
- Oxford, R. L. i Shearin, J. (1996) Language learning motivation in a new key. U Oxford, R. L. (ur.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century* (Technical Report No. 11). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 121-144.
- Palekčić, M. (1985) *Unutrašnja motivacija i školsko učenje: Psihološki i pedagoški aspekti razvijanja unutrašnje motivacije učenika*. Sarajevo: Svjetlost OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pavlenko, A. (2002) Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. U Cook, V. (ur.) *Portraits of the L2 User*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd., 277-302.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Saville-Troike, M. (2006) *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. i Watanabe, Y. (2001) Motivation, strategy use, and pedagogical implications in foreign language learning. U Dörnyei, Z. i Schmidt, R. (ur.) *Motivation and Second Language Acquisition*, (Technical Report No. 23). Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center, 313-359.
- Ushioda, E. (2006) Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (2), 148-161.

MOTIVATIONAL DIFFERENCES IN LEARNING ENGLISH AND GERMAN AS FOREIGN LANGUAGES IN YOUNGER SCHOOL-AGED LEARNERS

Research so far has pointed to the significance of motivation in second language acquisition as well as to the possibility that the level of motivation may vary depending on the target language, which is primarily brought into relation with the social dimension of motivation. The aim of this paper was to explore motivational differences in younger Croatian school-aged learners, who simultaneously learn English and German as foreign languages, with respect to: the level of motivation, the level of foreign language communicative competence they would like to acquire, out-of-school exposure and reasons for learning the specific languages. Research findings point to significantly higher values of all the variables in English in relation to German. The results also show some interesting qualitative differences with respect to the reasons for learning the two foreign languages, reflecting powerful global and social impacts on motivation and foreign language acquisition, whereby multilingualism is stressed as an important mechanism which enables the learners to cherish multiple coexistent identities.

Key words: motivation, English and German as foreign languages, out-of-school exposure, reasons for learning

PRILOG 1

Upitnik o motivaciji za učenje njemačkog jezika

Opći podatci

1. Spol: M ili Ž (Zaokruži.)
2. Koliko godina već učiš njemački jezik? _____
3. Koju ocjenu imaš iz njemačkog jezika? _____. Iz hrvatskog jezika? _____.
Iz matematike? _____.
4. Jesi li ikada bio/bila u nekoj zemlji u kojoj se govori njemački jezik? DA. NE.
Ako DA, koliko dugo? _____.
5. Koliko uspješno želiš naučiti njemački jezik? Zaokruži.
 - a) *slabo* (samo da dobijem pozitivnu ocjenu na kraju školovanja)
 - b) *srednje* (da mogu razgovarati sa strancima, npr. na putovanjima)
 - c) *jako* (želim govoriti njemački kao ljudi iz zemalja u kojima je njemački službeni jezik)
6. Zašto učiš njemački jezik? (Možeš napisati i više odgovora.)

7. Koliko sati dnevno gledaš njemačke sadržaje na televiziji, računalu, tabletu, pametnom telefonu? _____

Ovaj upitnik odnosi se na **motivaciju za učenje njemačkog jezika**.

Molim te da pažljivo pročitaš svaku rečenicu i označiš **koliko se slažeš** sa svakom pojedinom rečenicom tako što ćeš zaokružiti odgovarajući broj (od 1 do 5). Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molim da upitnik ispunjavaš brzo, ali **pažljivo**. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti ne slažem (djelomično se slažem)
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – potpuno se slažem

Zaokruži koliko se slažeš s navedenim tvrdnjama:	Uopće ne	Uglavnom ne	Ni da ni ne	Uglavnom da	U potpunosti da
1. Volim učiti njemački jezik.	1	2	3	4	5
2. Imam želju naučiti sve u njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
3. Stvarno se trudim naučiti njemački jezik.	1	2	3	4	5
4. Često dobivam loše ocjene iz njemačkog jezika pa nemam volju učiti.	1	2	3	4	5
5. Njemački jezik će mi pomoći u daljnjem školovanju.	1	2	3	4	5
6. Ponekad me strah da će mi se drugi učenici smijati kada izgovaram nešto na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
7. Sviđa mi se kako nas naš nastavnik/naša nastavnica poučava njemački.	1	2	3	4	5
8. Želim znati njemački da bih mogao/mogla živjeti u Njemačkoj ili Austriji.	1	2	3	4	5
9. Trudim se razumjeti sve što vidim i čujem na njemačkom jeziku.	1	2	3	4	5
10. Trudim se izvršavati svoje obveze iz njemačkog na vrijeme.	1	2	3	4	5
11. Želim tako dobro naučiti njemački jezik da ga mogu govoriti kao Nijemci.	1	2	3	4	5
12. Radije učim nešto korisnije od njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
13. Volio/voljela bih imati puno prijatelja iz zemalja u kojima se govori njemački jezik.	1	2	3	4	5
14. Neugodno mi je javljati se na satu njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
15. Naš nastavnik/naša nastavnica potiče me na učenje njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
16. Udžbenik iz njemačkog mi je jako zanimljiv.	1	2	3	4	5
17. Smatram da je njemački lijep jezik.	1	2	3	4	5
18. Volim izgovarati njemačke riječi.	1	2	3	4	5
19. Njemački je lagan pa mi omogućuje da bez puno učenja dobijem dobre ocjene.	1	2	3	4	5
20. Moji me roditelji potiču da što više učim njemački jezik.	1	2	3	4	5
21. Baš mi se sviđa udžbenik iz njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
22. Njemački jezik mi koristi u svakodnevnom životu (glazba, filmovi, internet i slično.)	1	2	3	4	5
23. Njemački je pretežak za mene.	1	2	3	4	5
24. Jako volim svog nastavnika/svoju nastavnicu njemačkog jezika.	1	2	3	4	5
25. Moji roditelji misle da je jako važno da naučim njemački.	1	2	3	4	5

PRILOG 2

Tablica 2. Korelacije ključnih varijabla (Pearsonov koeficijent korelacije)

	Mot_nj	Mot_ej	Ocjena_nj	Ocjena_ej	Željena razina ovladanosti_nj	Željena razina ovladanosti_ej	Izloženost_nj	Izloženost_ej
Mot_nj	1	,548**	,392**	,312**	,575**	,255*	,246*	-,129
Mot_ej	,548**	1	,314**	,457**	,334**	,632**	,184	,247*
Ocjena_nj	,392**	,314**	1	,789**	,345**	,365**	-,043	,163
Ocjena_ej	,312**	,457**	,789**	1	,252*	,560**	0,70	,205*
Željena razina ovladanosti_nj	,575**	,334**	,345**	,252*	1	,338**	,139	-,074
Željena razina ovladanosti_ej	,255*	,632**	,365**	,560**	,338**	1	,199*	,216*
Izloženost_nj	,246*	,184	-,043	,070	,139	,199*	1	,332**
Izloženost_ej	-,129	,247*	,163	,205*	-,074	,216*	,332**	1