

# Motivacija za učenje stranog jezika u razrednoj nastavi

---

**Librić, Loreta**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2020**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:714075>

*Rights / Prava:* [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-22**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Loreta Librić**

**Motivacija za učenje stranog jezika u razrednoj nastavi**

**DIPLOMSKI RAD**

**Rijeka, 2020.**



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**

**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij**

**Motivacija za učenje stranog jezika u razrednoj nastavi**

**DIPLOMSKI RAD**

**Predmet: Individualne razlike u učenju stranog jezika**

**Mentor: Morana Drakulić, dr. sc.**

**Student: Loreta Librić**

**Matični broj: 0299009610**

**U Rijeci,**

**Srpanj, 2020.**

## ZAHVALA

Ovim putem želim se zahvaliti prvenstveno svojoj mentorici bez koje ovaj diplomski rad ne bi zaživio na ovako kvalitetnoj razini. Hvala na svim lijepim riječima, kritikama i suosjećanju, ne samo za vrijeme pisanja diplomskog rada, već za svih ovih godina studiranja.

Hvala prijateljima i prijateljicama koji su uvijek bili uz mene kada mi je trebala pomoć i hvala široj obitelji što je bila glas razuma u teškim trenucima.

Najveće hvala roditeljima koji su prkosili svojim željama kako bi mi omogućili ovaj studij, koji su bili uz mene i bodrili me prije svakog kolokvija i ispita. Bez njih ne bih bila ono što jesam danas. Hvala vam što ste mi dopustili da budem ono što oduvijek želim biti.

*„Dobri roditelji daju svojoj djeci korijen i krila. Korijen da znaju*

*gdje im je dom, a krila da odlete i pokažu što ste ih naučili.“*

*- nepoznati autor*

## **IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

---

## **Motivacija za učenje stranog jezika u razrednoj nastavi**

Motivacija za učenje jedan je od ključnih afektivnih čimbenika u kontekstu ranog učenja i poučavanja stranoga jezika. Motivacija za učenje stranog jezika usko je vezana uz druge individualne razlike koje utječu na uspješnost ili neuspješnost u savladavanju stranog jezika. Rad daje pregled dosadašnjih istraživanja u području motivacije za učenje stranoga jezika u razrednoj nastavi s posebnim osvrtom na istraživanja provedena u hrvatskom socio-kulturnom kontekstu. U radu će biti spomenute i objašnjene ostale individualne razlike – kognitivne, afektivne i druge koje ne pripadaju niti jednoj navedenoj skupini. Rad se također osvrnuo i na utjecaj roditeljskih stavova na učeničku motivaciju te će biti prikazana istraživanja o povezanosti kompetencija učitelja i motivacije učenika za učenje stranog jezika.

**Ključne riječi:** motivacija, strani jezik, razredna nastava, individualne razlike

## **Foreign language learning motivation in primary education**

Motivation for early foreign language learning is one of the key affective factors in the context of early foreign language learning. Foreign language learning motivation goes hand in hand with other individual differences which determine whether the outcome of learning a foreign language will be successful or not. This thesis gives an overview of research in the field of motivation for early foreign language learning with the special reference on research conducted in Croatian education system. Other individual differences categorized as cognitive, affective and others which cannot be placed in the first two groups will also be explained. The thesis also refers to the role of parents on pupils' motivation and research whose aim was to see how teachers' competences are related to pupils' motivation for early foreign language learning.

**Key words:** motivation, foreign language, primary school, individual differences

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
2. USVAJANJE MATERINSKOG I STRANOG JEZIKA.....	2
2.1. Teorije usvajanja jezika .....	3
2.1.1. Biheviorizam .....	3
2.1.2. Nativizam .....	4
2.1.3. Interakcionizam .....	5
2.1.4. Jean Piaget i Lev Vygotsky .....	5
2.2. Usvajanje materinskog jezika .....	7
2.3. Usvajanje stranog jezika .....	9
2.4. Što utječe na usvajanje stranog jezika?.....	10
2.4.1. Neposredno okruženje tijekom usvajanja stranog jezika .....	10
2.4.2. Uloga roditelja .....	11
2.4.3. Širi društveni kontekst.....	12
3. INDIVIDUALNE RAZLIKE MEĐU UČENICIMA U OVLADAVANJU STRANOG JEZIKA.....	14
3.1. Kognitivni faktori .....	15
3.1.1. Inteligencija .....	15
3.1.2. Jezična nadarenost .....	16
3.1.3. Strategije učenja .....	17
3.2. Afektivni faktori .....	18
3.2.1. Stavovi.....	18
3.2.2. Pojam o sebi .....	19
3.2.3. Strah od stranog jezika .....	20
3.2.4. Atribucije uspjeha i neuspjeha.....	21
3.3. Ostali faktori .....	22
3.3.1. Stil učenja .....	22
3.3.2. Osobine ličnosti .....	22
3.3.3. Dob .....	23
4. MOTIVACIJA U RANOM USVAJANJU STRANOG JEZIKA .....	25
4.1. Vrste motivacije .....	28
4.2. Povezanost ekstrinzičnih nagrada i intrinzične motivacije.....	29
4.3. Interes kao središnji pojam motivacije .....	30



4.4.	Motivacijske teorije (zašto se ponašamo tako kako se ponašamo).....	31
4.4.1.	Teorije potreba.....	31
4.4.2.	Kognitivističke teorije .....	31
4.5.	Motivacijski modeli učenja stranog jezika kroz povijest.....	32
4.5.1.	Sociopsihološki period .....	32
4.5.1.	Kognitivno-situacijski period .....	35
4.5.2.	Procesno orijentirani period.....	36
4.5.3.	Nedavna saznanja .....	36
5.	RELEVANTNA ISTRAŽIVANJA MOTIVACIJE U RANOM UČENJU STRANOG JEZIKA.....	38
5.1.	Istraživanja van Hrvatske.....	38
5.2.	Istraživanja u Hrvatskoj .....	42
5.3.	Znanstveno-istraživački projekti.....	46
6.	POTICAJNO OZRAČJE KAO PREDUVJET MOTIVACIJE .....	48
6.1.	Motivacijske tehnike i nastavne motivacijske tehnike.....	50
6.2.	Motivacijske strategije kod učenja stranog jezika .....	52
6.3.	Motivacijsko poučavanje .....	54
6.4.	Primjer primjene motivacijskih tehnika u nastavi .....	56
6.5.	Kompetencije učitelja .....	57
6.5.1.	Povezanosti kompetencija učitelja i uspješnosti učenika .....	58
7.	ZAKLJUČAK .....	62
8.	LITERATURA.....	63

## 1. UVOD

Jezik je osnovno sredstvo komunikacije svim ljudima. Koliko će pojedinac uspješno savladati jezik ovisi o mnoštvu individualnih faktora koje možemo podijeliti u tri veće skupine - kognitivne, afektivne i ostale faktore koji se ne mogu svrstati u prve dvije kategorije. U ovom radu bit će govora o načinu usvajanja materinskog i stranog jezika, a rad će prvenstveno biti usmjeren na učenje stranog jezika i individualne razlike koje utječu na uspješno savladavanje stranog jezika u razrednoj nastavi. S obzirom na to da je motivacija jedan od ključnih faktora koji su povezani s uspjehom u učenju i savladavanju stranog jezika, njoj će biti posvećena većina ovog rada.

U drugom poglavlju osvrnuti ćemo se na prošlost i teorije usvajanja jezika, načine usvajanja materinskog i stranog jezika te aspekte koji utječu na učenje i savladavanje stranog jezika. U trećem poglavlju opisane su individualne razlike i njihova povezanost s uspješnim ili neuspješnim učenjem i usvajanjem stranog jezika. Četvrto i peto poglavlje ukratko će govoriti o motivaciji općenito, a najveća pažnja biti će usmjerena na motivaciju za učenje stranog jezika u razrednoj nastavi, njezinoj ulozi i važnosti te istraživanjima koja su provedena na tu temu. U posljednjem poglavlju navedena je važnost poticajnog ozračja za uspješno savladavanje stranog jezika i nekoliko njezinih aspekata.

## 2. USVAJANJE MATERINSKOG I STRANOG JEZIKA

Prema Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje usvajanje jezika definirano je kao „proces u kojemu dijete usvaja jezik nakon rođenja“. Ferdinand de Saussueru jezik smatra sustavom znakova kojima se izražavaju misli te društvena tvorevina koja postoji izvan pojedinca, dok je govor jezik u upotrebi.

„Govor je vještina koja ponekad izgleda složenijom i od samog mišljenja. Možemo ga promatrati sa strukturalnog i funkcionalnog stajališta“ (Vizek Vidović i sur., 2014: 62). Strukturalnom aspektu pripadaju izgovor i gramatika, a funkcionalnom aspektu pripadaju semantika i pragmatika (Vizek Vidović i sur., 2014). Svoje prve glasovne pojave dijete iskazuje u obliku gugutanja i besmislenih riječi, a po usvajanju prvih riječi ono gubi brojne glasove koje je prije koristilo te počinje prepoznavati te zvukove (riječi) koje izgovara, pamti ih te reproducira – prvo kao eholalija, kasnije namjerno (Selimović, 2011).

Tijekom usvajanja jezika, kako materinskog tako i stranog, treba uzeti u obzir pojedine urođene predispozicije, uvijete življenja (okolinu) i obiteljski faktor – obiteljsko ozračje, socio-emocionalni status roditelja i djeteta, intelektualnu i kulturnu razinu roditelja te njihovu jezičnu razvijenost koji ujedno predstavljaju i uvjete za usvajanje i razvoj jezika, kako materinskog tako i stranog. S ovim uvjetima usuglasile su se sve teorije usvajanja jezika, pa čak i strogo nativističke teorije (Selimović, 2011, Ćoso, 2016).

## 2.1. Teorije usvajanja jezika

Teorije usvajanja jezika za svoj cilj imale su otkriti kako djeca usvajaju jezik, koje faze prolaze i kako teče razvoj njihove komunikacije od rođenja do školske dobi. Mnogo se već saznalo o dječjim fazama usvajanja jezika i razvoja komunikacije, međutim još uvijek nije u potpunosti razjašnjeno kako je jezik djeci prirodan. U proteklih pedesetak godina prihvaćena su tri pravca, perspektive, koja su nastojala objasniti načine usvajanja jezika kod djece. To su biheviorizam, nativizam (eng. Innatist) i interakcionizam/razvojna perspektiva, ali i teorije Jean Piageta i Lev Vygotskog. Iz njih su se dalje razvijali i granali mnogi okviri usvajanja, modeli i pristupi, tj. usmjerenja. Naime, svaka teorija počiva na određenim pretpostavkama o usvajanju jezika do kojih su došli brojnim istraživanjima. Bitno je napomenuti kako se one u povijesti nisu pojavile istovremeno, već su se javljale kao reakcija na prethodni počevši s biheviorizmom i njihovim shvaćanjem usvajanja jezika (Ćoso, 2016).

### 2.1.1. *Biheviorizam*

Biheviorizam je teorija učenja koja je bila najaktivnija tijekom 1940-ih i 1950-ih godina, posebice na području Sjedinjenih Američkih Država. Najpoznatiji zagovaratelj ove teorije je B. F. Skinner. Bihevioristi su postavili hipotezu prema kojoj djeca pri imitiranju jezika kojeg čuju oko sebe dobivaju pozitivne povratne informacije – u obliku pohvale ili uspješne obostrane komunikacije. Potaknuti okolinom i pohvalama, djeca nastavljaju imitirati i vježbati zvukove i obrasce koje čuju dok se ne oblikuju „navike“ ispravnog korištenja jezika. Kvaliteta i kvantiteta jezika kojeg dijete čuje i konstantnost poticaja oblikuju dječji govor i ponašanje. Ova teorija od velike je važnosti jer je izvor svega što dijete treba naučiti. Primjerice, ako majka pita dijete „Hoćemo li se igrati s lutkama?“, dijete će joj odgovoriti „Igrati. Lutke“. Iako biheviorizam objašnjava vrste pretjerane generalizacije koju djeca rade, kao takav nije dovoljno objašnjenje za kompleksniju gramatiku koju djeca stječu. Nameće se pitanje kako djeca mogu proizvesti rečenice koje nikada nisu čuli (Lightbown, Spada, 2006).

### 2.1.2. Nativizam

Nativisti se ne slažu s objašnjenjem da pozitivna potkrepljenja iz okoline mogu objasniti zašto ili kako djeca mogu izgovoriti neke nove rečenice koje prije nisu ni izgovorili ni čuli od drugih (Vizek Vidović i sur., 2014). Ujedno smatraju kako dječji mozak nije *tabula rasa* već da su djeca rođena sa specifičnim sposobnostima koja im omogućavaju otkrivanje pravila jezika kojem su izloženi.

Krajem šezdesetih godina prošlog stoljeća pojavljuje se hipoteza kritičnog perioda (eng. critical period hypothesis) koju postavljaju Wilder Penfield i Lamar Roberts. CPH hipoteza pretpostavlja da su sve životinje, uključujući i ljude, genetički programirani za stjecanje određenih znanja i sposobnosti u određeno doba u životu. Nakon tog „kritičnog perioda“ vrlo je teško ili ne moguće steći te sposobnosti i znanja. Razvojne promijene u mozgu utječu na prirodu usvajanja jezika; svo ono usvajanje jezika koje dolazi nakon ovog perioda više se ne bazira na prirođenim sposobnostima za koje se smatra da utječu na usvajanje materinskog jezika, pa čak i stranog jezika u mlađoj dobi. Hipoteza pretpostavlja da djeca kojoj nije omogućen svakodnevni pristup jeziku tijekom ranog djetinjstva nikada neće usvojiti jezik; primjerice gluha djeca ili djeca izložena ekstremnoj izolaciji - feralna ili divlja djeca i djeca koja su namjerno zaključana u sobi bez doticaja s okolinom (Lightbown, Spada, 2006). Upravo zbog hipoteze kritičnog perioda već dugo se smatra da mlađa djeca lakše i brže uče strani jezik i samim time češće se djeci strani jezik predstavlja u mlađoj dobi nego kada uđu u pubertet ili čak u odrasloj dobi; posebice iz razloga što dječji mozak, prije puberteta, za usvajanje stranog jezika još uvijek koristi mehanizme koje je koristio pri usvajanju materinskog jezika (Cameron, 2001).

Noam Chomsky jedan je on najutjecajnijih lingvista, a njegove ideje o usvajanju jezika i pohranjivanju pokrenulo je lavinu ideja i promjena u lingvistici i psihologiji. U osvrtu na biheviorističku teoriju B. F. Skinnera, 1959. suprotstavio se njihovoj teoriji i smatrao je kako su djeca prirodno programirana za jezik te da se jezik u djece razvija isto kao što se razvijaju i sve ostale biološke funkcije. Primjerice, svako dijete nauči hodati ukoliko se ispravno brine o njemu i omogućava mu se dovoljno prostora za kretanje; ne moramo ga mi učiti kako hodati. Prema Chomskom, usvajanje jezika jednako je usvajanju hodanja. Okolina samo predstavlja poticaj u razvoju jezika kao i u hodu – roditelji pridržavaju dijete (Lightbown, Spada, 2006).

Prva Chomskyeva ideja je da svaka osoba po rođenju unutar sebe ima sposobnost koja mu omogućuje relativno samostalno uspješno usvajanje jezika kojemu su izloženi, engleski poznatije kao *Language Acquisition Device*, a druga je urođena gramatika (eng. *Universal Grammar*) koja sprječava istraživanje krivih puteva korištenja gramatike. Upravo zbog tih sposobnosti razlikujemo se od životinja i imamo mogućnost govora i međusobnog razumijevanja na višoj razini. Lako je za prihvatiti Chomskyevu teoriju jer kada se analiziraju uobičajene dječje pogreške vidljivo je kako nije riječ o slučajnom pogađanju oblika već da te pogreške nastaju logički (Vizek Vidović i sur., 2014; Lightbown, Spada, 2006).

### 2.1.3. *Interakcionizam*

Kognitivni i razvojni psiholozi smatraju kako inatisti stavljaju preveliki naglasak na „završnu fazu“, a nedovoljno na razvojne aspekte usvajanja jezika. Oni na usvajanje jezika gledaju kao samo jedan od mnogih primjera kompleksnosti dječjeg učenja kroz iskustvo te smatraju da postoje specifične strukture u mozgu koje su zaslužne za usvajanje jezika. Razvojni psiholozi i psiholingvisti fokusiraju se na povezanost urođenosti usvajanja jezika i okoline u kojoj dijete usvaja jezik i razvija se. Interakcionisti puno veći naglasak stavljaju na okolinu nego inatisti, no ipak priznaju kompleksnost i snagu mehanizma za učenje u ljudskom mozgu. Usvajanje jezika smatraju sličnim i pod utjecajem usvajanja ostalih vještina i znanja, a ne kao nešto što je drugačije i što uvelike ovisi o djetetovom iskustvu i kognitivnom razvoju (Lightbown, Spada, 2006).

### 2.1.4. *Jean Piaget i Lev Vygotsky*

Važno je spomenuti i poznatog Jean Piageta koji je tvrdio kako je dječji razvoj jezika utemeljen na njihovom kognitivnom razvoju. Utvrdio je njihov kognitivni razvoj gledajući djecu dok se igraju i u interakciji s objektima i ljudima. Jean Piaget zaključio je u kojem periodu razvoja djeca shvaćaju stalnost predmeta, tj. razumiju da predmet postoji iako ga ne vide, stabilnost kvantitete, tj. da će deset novčića zadržavati svoju kvantitetu bilo da su jako skupljeni ili jako rašireni itd. Za njega je jezik jedan od brojnih simbola koji se razvijaju u djetinjstvu, a može predstavljati i količinu znanja koju su djeca usvojila kroz fizičke interakcije s okolinom (Lightbown, Spada, 2006). Utvrđivanjem djetetovog kognitivnog razvoja utvrdio je i faze razvoja kroz koje svako dijete mora proći, ali

razlikuju se po brzini prelaženja iz svake faze. One su redom senzomotorička faza (0-2. godine), predoperacionalna faza (2. – 7. godina), faza konkretnih operacija (7. – 11. godine) i faza formalnih operacija (12. godina na dalje). Prolazeći postepeno kroz navedene faze djetetova istraživačka ponašanja pretvaraju se u logičku i apstraktnu inteligenciju koju posjeduju odrasle osobe. Smatrao je kako se te faze biološki nasljeđuju, no njihova brzina prelaska ovisi o individualnim razlikama (Vidović i sur, 2014; Berk, 2015).

Lev Vygotsky također je jedan od poznatijih psihologa koji su promatrali dječji razvoj. On smatra kako se jezik u djece razvija prvenstveno kroz socijalne interakcije. Zagovarao je poticajno okruženje jer u njemu djeca mogu napredovati na više razine znanja i vještina – nazvao je to Zonom proksimalnog razvoja. Zona proksimalnog razvoja (eng. *Zone of Proximal Development – ZPD*) nam govori da poticaji koje dajemo djeci moraju biti u skladu s njihovim mogućnostima, ali i da je prijeko potrebno davati im i dodatne poticaje, tek malo van njihovih mogućnosti kako bi napredovali i uspješno se razvijali. Da bi dijete moglo dosegnuti potrebne kognitivne i jezične razine u svom razvoju potrebna mu je pomoć okoline, tj. svih onih koji znaju puno više. Ta pomoć može biti u obliku igre, izravnog ili neizravnog poučavanja i sl. Promatrao je važnost razgovora kojeg djeca vode s vršnjacima i odraslima te je primijetio kako je taj razgovor izvor i jezika i misli. Razlika između Piageta i Vygostkog je ta što je Piaget gledao na jezik kao sustav simbola koji služe za izražavanje znanja stečeno interakcijama (Lightbown, Spada, 2006, Medved Krajnović, 2010).

## 2.2. Usvajanje materinskog jezika

Materinski jezik definira se kao prvi jezik kojeg čovjek usvaja još kao dijete u emocionalnoj povezanosti s majkom ili drugom bliskom osobom (Jelaska i sur., 2005, prema Ćoso, 2016).

Djeca jezik ne uče kao što ga uče odrasli, putem pravila i čitanja, već se ovdje radi i o razvijanju sposobnosti da jezik koriste na adekvatan način kada formiraju poruku koju žele prenijeti okolini. Dijete zapravo uči kako se jezik i govor koriste kao sredstvo komunikacije (Jelaska, 2007, prema Selimović, 2010). Prema Jelaski (2007) usvajanje jezika je potpuno spontani proces koji se odvija u prirodnim uvjetima. Djeca materinski jezik usvajaju nesvjesno i na temelju urođenih sposobnosti koje se kasnije razvijaju poticajem okoline.

Razna istraživanja pokazala su kako se artikulacija i fonološki sustav jezika uče u razdoblju od samog rođenja do sedme godine života te nakon toga dolazi do automatizacije tih glasovnih navika. Ujedno je ovaj period i najbolji za usvajanje intonacije i glasovne strukture materinskog jezika (Selimović, 2010). Prema Selimović (2010), između desetog i petnaestog mjeseca dijete izgovara svoju prvu riječ koja je ujedno i višeznačna rečenica. Ta jedna riječ u početku znači sve, tek kasnije se odnosi na samu osobu, životinju ili objekt. Prve rečenice, iako nepotpune, javljaju se oko druge godine i prikazuju tijek od misli do govora, a djelomično se nazire i gramatička struktura. Polaskom u školu, dijete se susreće s potpuno novim govornim iskustvom – počinje učiti kako čitati i pisati, sintakse i morfologiju, gramatička pravila itd. Do desete godine dijete bi trebalo usvojiti gramatiku, znati kombinirati rečenične jedinice te bi izgovor glasova trebao biti automatiziran, kao i intonacija, tempo i naglašavanje (Selimović, 2010). Kao što je i ranije spomenuto, važni uvjeti za razvoj govora su urođene predispozicije, uvjeti života te obiteljski faktor. Cameron (2001) upućuje na istraživanja provedena u SAD-u koja su pokazala kako se znanje materinjeg jezika ne razvija kao jedinstveni, globalni fenomen, već se različite domene jezika različito usvajaju. Pronađena je i povezanost dječjeg iskustva s jezikom u krugu obitelji, ali i njegov razvoj na osnovu jezika koji se koristi u obitelji. U obiteljima koje su tijekom ručka ili večere razgovarale o radnom danu oca ili majke ili školskom danu brata ili sestre, djeca su razvila domenu pripovijedanja i



diskursa brže, a u obiteljima koje su koristile širi vokabular djeca su brže razvila leksičku domenu.

Psiholingvisti su uspjeli razdvojiti dva procesa koji se događaju tijekom usvajanja prvog jezika, odnosno materinskog. To su implicitno učenje i eksplicitno učenje jezika. Implicitno učenje jezika utječe na razvoj proceduralnog znanja i uključuje pamćenje jezičnih izraza, tj. jezik se uči prirodno, spontano. Eksplicitno učenje jezika razvija deklarativno znanje. Pojedinaac koristi svoju induktivnu i deduktivnu sposobnost te strategije kojima postepeno uči značenje riječi kroz kontekst i primjenjuje novo naučena pravila za stvaranje novih riječi i izraza. Ova dva procesa karakteristična su i prisutna kod sve djece koja uče svoj materinski jezik, ali njihova uloga i važnost izmjenjuju se tijekom odrastanja. Kod male djece implicitno učenje je naglašenije, za razliku od eksplicitnog učenja koje se počinje pojavljivati i razvijati kroz osnovnoškolsko obrazovanje i postaje dominantno u razdoblju puberteta (Nikolov, Mihaljević Djigunović, 2019).

### 2.3. Usvajanje stranog jezika

„Usvajanje J2<sup>1</sup> može se općenito odrediti kao pounutrašnjenje pravila i formula kojima se učenik služi sporazumijevajući se na J2“ (Ellis, 1995:292, prema Jelaska, 2007). Na usvajanje stranog jezika u formalnom kontekstu utječu razni vanjski i unutarnji čimbenici.

Razni autori navode različit broj faza kroz koje djeca prolaze tijekom učenja stranog jezika. McLaughlin i suradnici (1995) pišu o četiri faze koje su ustanovili Tabor i Snow 1994. godine. S druge strane, Hill i Miller (2013) upoznaju nas s pet faza koje su istražili i objavili Krashen i Terell u svojoj knjizi iz 1983. godine. Fokus u ovom radu biti će na ovih pet faza Krashena i Terella. Prva faza je faza pretprodukcije (eng. the Preproduction stage) koja traje od prvog dana učenja do otprilike šestog mjeseca učenja. Poznatija je i kao faza tihog perioda jer će se rijetko kada čuti učenika da priča na stranom jeziku; ne slaže rečenice samostalno već ponavlja ono što je nastavnik izrekao. U ovoj fazi učenik minimalno razumije jezik, ne govori, za potvrdu ili negiranje klima glavom i može nacrtati pojam kojeg ga se traži ili ga pokazati. Druga faza naziva se rana produkcija koja se javlja od šestog mjeseca učenja do kraja prve godine učenja. Učenik ima ograničeno razumijevanje stranog jezika, odgovara na pitanja koristeći se jednom ili dvije riječi, u razgovoru sudjeluje prisjećajući se ključnih riječi koje su se obrađivale i frazama koje su mu poznate te koristi sadašnja glagolska vremena. U trećoj fazi pojavljuje se govor i ona traje od prve godine učenja pa sve do treće godine učenja. U tom periodu učenik razumije jednostavnije fraze, može razumjeti priče s jednostavnim riječima i rečenicama, može složiti jednostavnije rečenice, ali radi gramatičke pogreške i griješi pri izgovoru, ujedno ne razumije u potpunosti šale na stranom jeziku. U ovoj fazi započinju s postavljanjem jednostavnijih pitanja koja mogu, ali ne moraju biti točna. Četvrta faza označava srednju tečnost u poznavanju stranog jezika i to je period učenja od treće do pete godine i poznaje oko 6000 riječi koje aktivno koristi. U četvrtoj fazi učenik ima odlično razumijevanje stranog jezika, započinje s kompleksnijim slaganjem rečenica, voljni su izražavati svoja mišljenja i misli ali i dalje rade gramatičke pogreške. Peta faza označava naprednu tečnost u poznavanju stranog jezika i ta faza nastupa između pete i sedme godine učenja. U ovoj

---

<sup>1</sup> J1 – materinski jezik osobe; J2 – strani jezik, jezik kojeg osoba usvaja, ali ne odrasta u tom jezičnom okruženju.

fazi učenikovo znanje stranog jezika je približno znanju izvornih govornika stranog jezika Hill, Miller (2013).

Svi učenici stranog jezika proći će kroz ove faze, no koliko dugo će se zadržati u pojedinoj fazi ovisi o kvaliteti njihova učenja i znanja. Poznavanje ovih faza izuzetno je bitno nastavnicima kako bi svoj rad mogli prilagoditi razini na kojoj se učenik nalazi i kako bi mogli planirati daljnji rad kako bi učenje stranog jezika bilo u skladu sa Zonom proksimalnog razvoja (Hill, Miller, 2013)

## **2.4. Što utječe na usvajanje stranog jezika?**

Proces ovladavanja stranim jezikom, koji je opisan u prethodnom poglavlju, pod utjecajem je različitih čimbenika. U literaturi navodi se mnogo različitih faktora koji utječu na kvalitetu usvajanja stranog jezika, a tiču se kontekstualnih (vanjskih) faktora i unutarnjih faktora koji definiraju samog pojedinca.

### *2.4.1. Neposredno okruženje tijekom usvajanja stranog jezika*

Neposredno okruženje odnosi se na ono okruženje u kojemu se učenik nalazi svakodnevno tijekom usvajanja stranog jezika. U neposredno okruženje možemo uključiti izloženost stranom jeziku van nastave te način poduke stranog jezika.

Veliku ulogu igra geografski položaj gdje se usvaja strani jezik – je li to u prirodnoj sredini ili se on usvaja dalje od dodira s izvornim govornicima (Ćoso, 2016). Izvan učionice izloženost je zapravo jako malena, svega nekoliko sati tijekom jednog tjedna u školi. Razliku naravno čini jezik koji se uči. Ukoliko je u pitanju engleski jezik, čak i mala djeca njemu mogu biti izložena svakodnevno, ovisno u kolikoj mjeri djetetovi roditelji gledaju filmove ili serije na engleskom jeziku, gleda li dijete animirane filmove i crtane filmove na engleskom jeziku, pričaju li roditelji međusobno i s djetetom na engleskom jeziku i slično. S francuskim, njemačkim i ostalim jezicima priča je drugačija. Djeca će puno rjeđe biti izložena tim jezicima jer nisu toliko zastupljeni. Izuzetak u ovoj priči su zemlje u kojima se pričaju dva jezika, primjerice Kanada u kojoj se pričaju engleski i francuski ili Švicarska u kojoj se govore francuski, njemački i talijanski. Čak i ako su izložena jeziku van nastave, neće biti izložena „uličnom“ govoru, svakodnevnom govoru u kojemu se nalazi mnogo žargonizama (Cameron, 2001).

Što god da se djecu želi naučiti, treba ih zainteresirati za to i motivirati za rad, pritom treba paziti na koji način će se nešto postići dobrim promišljanjem o načinu poduke. Samim time, u mlađoj školskoj dobi, na nastavi će učenici najčešće raditi aktivnosti koje sadrže zabavne elemente, a najčešće su to zadatci glazbenog karaktera čiji će ritam i melodija potaknuti učenike na rad. S obzirom na to da je učenička koncentracija u prvim školskim mjesecima relativno kratka, zadatci trebaju biti kratki, jasni i postići svoju svrhu, ali trebaju sadržavati i intrinzičnu motivaciju te moraju biti kognitivno izazovni. Intrinzična motivacija, o kojoj će riječ biti kasnije, od velike je važnosti jer učenici moraju uvidjeti svrhu i važnost zadatka, samim time biti će im puno draže odraditi zadatak ili aktivnost kojeg je učiteljica zadala. U prvim fazama usvajanja jezika koristit će se igre koje uključuju pokrete tijela, pjevanje pjesama, slušanje pjesama i priča i igre pogađanja. U kasnijim fazama, kada su se dovoljno upoznali s jezikom i kada se njihova koncentracija poboljša, više će se raditi aktivnosti koje uključuju aktivno učenje jezika – igre pogađanja, glume, pričanje priča, rješavanje zadataka i slično (Nikolov, Djigunović, 2019).

#### 2.4.2. *Uloga roditelja*

Učenici mlađe školske dobi biti će uspješniji u usvajanju, kako materinskog, tako i stranog jezika ako dobivaju potporu od roditelja. Općepoznato je kako su roditelji ti koji u najvećoj mjeri utječu na razvoj djeteta i razvijaju njegov interes za svijet kroz poticaje, pohvale, nagrade, ali i kazne. U kasnijim godinama to su odgajatelji, učitelji, nastavnici i profesori, no mogu biti i druge osobe koje se zadržavaju u djetetovu životu, primjerice trener ukoliko dijete pohađa neki sport.

Roditelji bi trebali promatrati svoje dijete i oslušivati njegove potrebe, razmišljati kako potaknuti dječji interes za određenu aktivnost ili učenje stranog jezika, pohvaliti dijete za svaki uspjeh i utješiti ga pri svakom neuspjehu, učeći ga da je život šarenilo uspona i padova i da iz istih mora učiti. Oni roditelji koji to ne rade, sputavaju svoje dijete u njegovu razvoju (Martinović, 2015).

Mnoga su se istraživanja (Butler, Le, 2017; Farkasová, Biskupicová, 2000; Enever, 2011) bavila pitanjem povezanosti stavova roditelja, njihova socio-ekonomskog statusa i usvajanja stranog jezika. Zaključili su kako na djetetovo usvajanje stranog jezika utječu roditeljski prihodi i razina obrazovanja, ali i da roditeljska uvjerenja i očekivanja

u velikoj mjeri utječu na djetetovo ponašanje i trud kojega ulaže u usvajanje stranog jezika. Razina obrazovanja je utjecala na način da su roditelji uspješnijih učenika bili bolje obrazovani, češće su koristili strani jezik u obiteljskom domu, ali su i djetetu pružili potporu tijekom učenja (provjeravali su zadaću i vježbali ono što se radilo u školi) nego roditelji neuspješnih učenika.

#### 2.4.3. Širi društveni kontekst

Širem društvenom kontekstu pripada nacionalna jezična politika u smislu propisanih kurikuluma te školsko ozračje (Lopriore, Krikhaar, 2011).

Ciljevi napisani u kurikularnim dokumentima odraz su onoga na što Ministarstva diljem svijeta stavljaju naglasak tijekom učenja i usvajanja stranog jezika; oni mogu biti na internacionalnoj i nacionalnoj razini. Ciljevi učenja stranog jezika, zastupljenost stranog jezika na tjednoj bazi, količina kojoj učenici imaju pristup i slične stavke variraju o kurikulumu i zemlji koja ih sastavlja (Nikolov, Djigunović, 2019).

S ciljem olakšavanja usvajanja stranog jezika, ali i evaluacije usvojenog, vijeće Europe izdalo je *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje (ZEROJ)* koji može biti koristan pojedincu koji uči neki jezik ili osobi koja ga poučava. Taj dokument služi kao vodilja za poučavanje i vrednovanje naučenog, na što je bitno staviti naglasak, kako organizirati poučavanje i slično. ZEROJ je postao jedan od mnogih alata koje Vijeće Europe ima za svrhu poboljšavanje jezičnog obrazovanja, ali i poticanje suradnje između obrazovnih ustanova diljem Europe. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001).

Dakako, ZEROJ nije jedini kurikularni dokument koji služi za lakše organiziranje nastave stranog jezika. Svaka zemlja sastavlja i svoj kurikulum. Hrvatski školski sustav trenutno je na prekretnici. Djelomično se koristi *Nastavni plan i program* koji propisuje broj sati i teme koje je potrebno obraditi u pojedinom razredu u jednoj nastavnoj godini, a upotpunjuje se *Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje* koji usvajanje stranog jezika dijeli na cikluse. U posljednje dvije godine započelo se s uvođenjem izmijenjenog kurikula u okviru projekt *Škola za život*. Ovim projektom izdani su novi kurikuli za svaki predmet zasebno koji sadrže ishode koje je potrebno ostvariti i usvojiti u jednoj nastavnoj godini. Domene novog kurikuluma nastavnih predmeta stranog jezika su komunikacijska jezična kompetencija, međukulturalna kompetencija te

samostalnost u ovladavanju jezikom (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010; Nastavni plan i program, 2006; Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Engleski jezik, 2019; Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik, 2019; Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Francuski jezik, 2019).

Školsko ozračje jedan je od faktora koji odlučuju hoće li i u kojoj mjeri učenici te škole biti uspješni. Pozitivno i dobro školsko ozračje ovisi o mnogočemu, a neki od aspekata pozitivnog školskog ozračja su postavljanje naglaska na učeničko stjecanje znanja i vještina, unaprjeđivanje znanja i vještina nastavnika, dobra organizacija nastave, prikladno praćenje i vrednovanje učenika, itd. U sklopu organizacije nastave bitno je napomenuti kako važnu ulogu u usvajanju stranog jezika imaju nastavna sredstva i pomagala te informacijsko-komunikacijska tehnologija ukoliko je škola u mogućnosti osigurati istu (Domović, 2003, Lopriore, Krikhaar, 2011).

Vidimo iz svega gore navedenog kako usvajanje jezika nije nimalo jednostavan proces, bilo da se radi o materinskom ili stranom. Sve navedeno možemo smatrati vanjskim čimbenicima usvajanja stranog jezika, dok se unutarnji čimbenici odnose na individualne razlike pojedinca koje također uvelike utječu na kvalitetu usvajanja stranog jezika.

### 3. INDIVIDUALNE RAZLIKE MEĐU UČENICIMA U OVLADAVANJU STRANOG JEZIKA

Svaka osoba razlikuje se po ponašanju, stavovima, motiviranosti za određena područja i teme, načine učenja i slično. Svaki učenik također ima svoje stavove prema određenom predmetu, strah od predmeta, brzinu kojom uči gradivo, svaki učenik je motiviran za nešto drugo. Isti zaključak možemo primijeniti i na proces usvajanja stranog jezika. Pojam *individualne razlike* koristi se kako bi se opisalo upravo gore navedeno. To su karakteristike ili osobine prema kojima se ljudi razlikuju; uključuju sve ono što označava osobu kao zasebno i jedinstveno biće (Dörnyei, 2005).

Mnogi vjeruju kako individualne razlike igraju najveću ulogu tijekom usvajanja stranog jezika, ali i u njegovu ishodu – hoće li jezik biti uspješno usvojen ili ne. Upravo zato znanstvenici već godinama nastoje definirati karakteristike uspješnog učenika (engl. *good language learner*). Od kraja 19. stoljeća pokušavaju se definirati te karakteristike, a prvi je tu potragu započeo Sir Frances Galton. Alfred Binet je nešto kasnije i sam krenuo istraživati individualne razlike na osnovu promatranja svoje kćeri i zanimanja zašto rješava probleme na određen način. Samim time postao je jedan od začetnika prvog testa inteligencije i ujedno prve individualne karakteristike koja se svrstava pod kognitivne aspekte. Sve ostale individualne razlike gotovo istovremeno su došle 1936. godine kada su Gordon Allport i Henry Odber sakupili 17 953 riječi iz engleskog rječnika i raspravljali koja od njih bi mogla opisivati individualnu razliku i zašto. Tek kasnije su počeli klasificirati individualne razlike u veće skupine, kao što su kognitivne i afektivne. (Dörnyei, 2005).

Po pitanju individualnih razlika u usvajanju stranog jezika dugo se razmatralo koje razlike uistinu utječu na uspješnost, a koje ne. Istraživači su se 60-ih godina prošlog stoljeća složili kako na usvajanje stranog jezika utječe jezična sposobnost i motivacija za učenje stranog jezika, a daljnjim istraživanjem mjesto na tom popisu zaslužile su i strategije učenja i stilovi učenja. Problem na koji se nailazi tijekom istraživanja individualnih razlika je taj što još uvijek ne postoji službena taksonomija individualnih razlika koje utječu na usvajanje stranog jezika, već autori na osnovu vlastitih stavova, preferencija i znanja klasificiraju ta područja. Primjerice, Gardner razlikuje kognitivne i afektivne kategorije; u kognitivne ubrajaju strategije učenja, jezičnu nadarenost i

inteligenciju, a u afektivne motivaciju, stavove i strah od stranog jezika. S druge strane, Dörnyei kao važnije individualne razlike ističe ličnost, jezičnu nadarenost i motivaciju te stilove i strategije učenje, strh od stranog jezika i mnoge druge (Gardner, 1985, Dörnyei, 2005). U ovom poglavlju biti će spomenute najčešće individualne razlike koje se spominju u literaturi.

### **3.1. Kognitivni faktori**

#### *3.1.1. Inteligencija*

Inteligencija je jedna od individualnih razlika koja pripada kognitivnim osobinama, tj. faktorima, a one se očituju u načinu na koji pojedinac pristupa pojedinim aktivnostima, primjerice način na koji rješava zadatke iz matematike ili način na koji shvaća strani jezik te koliko brzo ga usvaja.

Inteligencija se može okarakterizirati kao sposobnost uspješnog snalaženja pojedinca u novim situacijama; onim situacijama u kojima ne pomaže nagonsko ponašanje niti činjenično znanje, neka vještina ili znanje. Inteligentno ponašanje pojedincu omogućuje prikladno reagiranje pojedinoj situaciji, nepoznatoj i novoj (Šverko i sur., 2006).

Postoje brojne teorije o strukturi inteligencije, pa razlikujemo Guilfordovu iz 1967. godine koja govori da se inteligencija sastoji od *mentalnih operacija, sadržaja i produkata*; Cattellinu iz 1963. godine koji inteligenciju dijeli na *fluidnu i kristaliziranu inteligenciju* te Gardnerovu iz 1983. godine koji smatra kako je zapravo riječ o više inteligencija, točnije njih osam koje su zastupljene u različitim postotcima unutar jedne osobe. Neka shvaćanja inteligencije usmjerena su na rezultat koji se postigne rješavanjem testova za procjenu inteligencije, koji se često povezuju s uspjehom u školi, ali i s uspješnosti u usvajanju stranog jezika. Oni koji imaju višu inteligenciju nerijetko imaju bolje rezultate u znanju i korištenju jezika (Lightbown, Spada, 2006, Chowdhury, 2010, Vizek Vidović i sur., 2014). Genesee je u svom istraživanju iz 1976. podijelio učenike na osnovu inteligencije i testirao je njihovo znanje francuskog jezika kao stranog jezika. Zaključio je da su učenici s višom razinom inteligencije postigli bolje rezultate od učenika s prosječnom inteligencijom, a učenici s prosječnom inteligencijom postigli su bolje



rezultate od učenika s nižom inteligencijom. No, inteligencija se nije pokazala kao važan element u komunikacijskoj kompetenciji, interpersonalnoj komunikaciji, izgovoru i slušanju. Ovi rezultati ukazuju na to da postoji povezanost između inteligencije i usvajanja stranog jezika, no također sugeriraju da razlike u inteligenciji ne mogu u potpunosti objasniti razlike u usvajanju jezika.

### 3.1.2. Jezična nadarenost

Jezična nadarenost označava specifičnu sposobnost za koju se smatra da može predvidjeti uspješnost u usvajanju stranog jezika, a može ju se okarakterizirati kao sposobnost za brzo učenje stranog jezika, čak i ako je pojedinac nedovoljno motiviran. Ne ovisi o inteligenciji, relativno je stabilna te varira od osobe do osobe. Najvažnije razdoblje u istraživanju jezične nadarenosti su zasigurno pedesete i šezdesete godine prošlog stoljeća kada su objavljena dva najvažnija testa – *Modern Languages Aptitude Test (MLAT)* kojega su objavile Carroll i Sapon 1957. godine te *Language Aptitude Battery* objavljen 1966. godine od strane Pimsleura koji je sličan *MLAT*-u, ali više zasluga daje auditivnim čimbenicima nego memoriji i u mjerenje uključuje motivaciju. Svi kasniji testovi, uključujući i prva dva, koji se koriste za mjerenje jezične nadarenosti baziraju se na nekoliko komponenti – sposobnost identificiranja i pamćenja novih zvukova, razumijevanje funkcije pojedine/ih riječi u rečenici, shvaćanje gramatičkih pravila iz jezičnih primjera te pamćenje novih riječi. (Skehan, 1991, Lightbown, Spada, 2006, Medved Krajnović, 2010).

Gardner (1985) pretpostavlja da je jezična nadarenost važna za usvajanje stranog jezika jer sposobnosti koje se procjenjuju tijekom ispitivanja jezične sposobnosti djeluju kao posrednici u procesu usvajanja stranog jezika. Primjerice, osobe koje su osjetljive na gramatiku i gramatičke pogreške u materinskom jeziku bit će jednako tako osjetljive i na gramatiku i gramatičke pogreške u stranom jeziku.

### 3.1.3. *Strategije učenja*

Strategije učenja su načini na koje pojedinac, u ovom slučaju učenik, koristi kao pomoć u usvajanju stranog jezika; tijekom učenja te strategije kojima se koristi tijekom dosjećanja pojedinog gradiva ili informacije. Strategije su dakle sve ono što učenik čini kako bi što kvalitetnije naučio potrebno gradivo i usvojio strani jezik. Uz jezičnu nadarenost i motivaciju jedne su od važnijih faktora za uspjeh u učenju stranog jezika (Oxford, 1990, Medved Krajnović, 2010).

Oxford (1990) predstavila je sistem klasifikacije strategije učenja stranog jezika koje dijeli na direktne i indirektne. Svaka od njih dalje se dijeli u šest kategorija; strategije pamćenja, kognitivne strategije i kompenzacija kao direktne te metakognitivne, afektivne i socijalne kao indirektne strategije. One se međusobno podržavaju i povezuju. Medved Krajnović (2010) upućuje kako se u posljednje vrijeme u psihologiji ne koristi toliko pojam *strategije učenja* koliko pojam *samoregulacije* i *samoreguliranog učenja* koji utječe na kognitivne, metakognitivne i motivacijske procese i ponašanja koji se koriste kako bi se ostvario zadani cilj.

Na osnovu velikog broja istraživanja (O'Malley i Chamot, 1990, Gardner, MacIntyre, 1992, Chang i Huang, 1999) dokazano je kako su motivacija i strategije učenja u pozitivnom odnosu, odnosno oni učenici koji su više motivirani od drugih češće će koristiti strategije učenja, ali i više njih od učenika koji su manje motivirani za učenje stranog jezika.

Jedan od načina na koje se može „promovirati“ i poticati korištenje ispravnih strategija učenja je davanje povratnih informacija o korištenoj strategiji, pohvalu za njeno korištenje, koja kod učenika djeluje na način da počne češće koristiti i istraživati ostale strategije (Sorić, Ančić, 2008).

### 3.2. Afektivni faktori

Prema Ćosu (2016) afektivni faktori jedni su od faktora koji čine razliku među učenicima i njihovu ovladavanju stranim jezikom. Afektivnim faktorima pripadaju stavovi, atribucije, motivacija i strah od jezika, a danas se smatraju jednako važnima kao i kognitivni faktori. Još uvijek se nisu osmislile objektivne metode i/ili instrumenti kojima bi se kvalitetno izmjerili afektivni faktori. Neki teoretičari, poput J. H. Schumanna tvrde kako kognitivni faktori ne mogu djelovati bez afektivnih faktora, da su oni međusobno povezani i u odnosu. Najznačajnija istraživanja o afektivnim faktorima unutar socioedukacijskog modela provodili su 70-ih i 80-ih godina prošlog stoljeća W. E. Lambert i kanadski socijalni psiholog R. C. Gardner o čijem modelu će biti rečeno nešto kasnije.

Mihaljević Djigunović (1998) afektivne faktore dijeli na pet domena – stavove, motivaciju, pojam o sebi, strah od stranog jezika i atribuciju. Motivacija će biti objašnjena u četvrtom poglavlju.

#### 3.2.1. Stavovi

Stavovi su stečeni i relativno trajni odnosi prema predmetima i ljudima s kojima je pojedinac u interakciji. Suvremene teorije učenja smatraju kako se sama motivacija za učenje temelji na stavovima, a većina psihologa smatra kako se stav sastoji od tri osnovna dijela: afektivnog koji se odnosi na prosudbu je li nešto dobro ili loše, bihevioralnog koji se odnosi na želju i cilj da se poduzme akcija i kognitivnog dijela koji pruža obavijesti, činjenice ili znanje osobe o predmetu tog stava. Dijete će usvajanju stranog jezika pristupiti sa zanimanjem i otvorenošću, a samim time i pozitivnim stavom, ne zato jer je svjesno koliko će mu strani jezik pomoći u daljnjem obrazovanju i životu, već zato jer se nastava stranog jezika odvija kroz igru i zanimljive aktivnosti u kojima dijete uživa. Ovdje bitnu ulogu ima nastavnik koji postaje izvor učenikove motivacije ukoliko postoje pozitivna iskustva na nastavi stranog jezika; ukoliko pozitivna iskustva izostanu, smanjivati će se i motivacija za usvajanje stranog jezika (Ćoso, 2016; Mihaljević Djigunović, 2019).

Još se raspravlja utječe li pozitivan stav na bolje i uspješnije usvajanje stranog jezika ili uspješno usvajanje stranog jezika utječe na pozitivan stav prema jeziku ili su pak oboje pod utjecajem nekog trećeg faktora. Ono što je dokazano je da su pozitivan stav, a samim time i motivacija, povezani s uspješnijim savladavanjem stranog jezika. Iako istraživanja ne mogu potvrditi da pozitivni stavovi i motivacija utječu na uspješnije učenje, postoje dokazi da je pozitivna motivacija povezana s voljom i željom za daljnje učenje (Lightbown, Spada, 2006).

Kod učenika mlađe dobi roditelji su ti koji utječu na formiranje stavova te mogu zauzeti *aktivnu* ili *pasivnu ulogu*. Aktivna je vidljiva u otvorenosti iznošenja stavova prema učenju stranog jezika, a pasivna uloga se zauzima iznošenjem svojeg mišljenja o govornicima određenog jezika i kulturi koja obuhvaća taj jezik. Međutim, istraživaču su primijetili kako i djeca mogu pozitivno utjecati na roditeljske stavove prema stranom jeziku (Mihaljević Djigunović, 1999).

### 3.2.2. *Pojam o sebi*

Pojam o sebi tumači se kao razumijevanje i vrednovanje samog sebe, kako netko vidi samog sebe i što misli o sebi kao pojedincu. „To je mentalna slika samoga sebe, cjelovita i organizirana, osobna percepcija sebe, subjektivni doživljaj vlastitog ja, svijest o sebi“ (Koller-Trbović, 1995:71).

Ova karakteristika mijenja se iz godine u godinu. Predškolska djeca kada tek krenu u školu imaju odličnu, možda i previše pozitivnu sliku o sebi, svojim sposobnostima i vještinama. Kada krenu u školu ta slika se počne mijenjati i oblikovati po učiteljevim „okvirima“, tj. po načinu na koji učitelj ocjenjuje učenika te počinje uspoređivanje s vršnjacima. Pozitivan pojam o sebi može se održati na više načina, ne samo na osnovu uspjeha u stranom jeziku jer su jezično nadareni već na osnovu samoregulacije, organiziranog učenja, truda, dosljednosti u učenju i ponavljanju, itd. Vrlo je važno održati pozitivan pojam o sebi, posebice kada učenik posrne i ne dostigne rezultat koji je želio kako ga se ne bi obeshrabrilo u daljnjem usvajanju stranog jezika (Mihaljević Djigunović, 1999).

### 3.2.3. Strah od stranog jezika

Strahu od stranog jezika se tek u kasnijim godinama istraživanja o usvajanju jezika pridalo značaja; tek 70-ih godina prošlog stoljeća se provedena veća istraživanja. Strah od stranog jezika nastaje kada se pojedinac zatekne u situaciji u kojoj mora koristiti strani jezik kojeg nije dovoljno usvojio, dok na nastavi se taj strah povezuje sa strahom od komuniciranja, društvenim vrednovanjem te strahom od testiranja. Možemo reći da je strah od stranog jezika naučena emocionalna reakcija potaknuta negativnim iskustvima povezanim sa stranim jezikom i njegovim usvajanjem. Strah mogu potaknuti razni faktori, primjerice ispiti znanja, negativan pojam o sebi i svojim sposobnostima, pritisak vršnjaka i roditelja i slično. Strah od stranog jezika izuzetno negativno utječe na pojam o sebi, ali i na učenikovu motivaciju za usvajanjem stranog jezika. Taj strah može se otkloniti povećanjem pozitivnih iskustava tijekom usvajanja stranog jezika i povećanjem kompetencije (Ćoso, 2016, Mihaljević Djigunović, 2019). Strah od stranog jezika ima četiri komponente:

- a) kognitivnu koju karakterizira negativno samovrjednovanje, zabrinutost za svoj imidž u društvu i sl.,
- b) emocionalnu koju karakterizira uznemirenost, napetost i nelagoda,
- c) bihevioralnu koju karakterizira nespretnost, suzdržanost, smetnje u govoru, ali i u gestama,
- d) tjelesnu koju karakteriziraju negativne tjelesne reakcije poput znojenja ruku, pojačano bilo i slično (Mihaljević-Djigunović, 1998:52).

Dugo se smatralo kako je strah od stranog jezika osobina ličnosti (eng. *trait anxiety*), no istraživanja su pokazala da je riječ o situacijskom strahu (eng. *situational anxiety*). Primjerice, učenik će osjećati strah kada mora sam prezentirati svoj rad pred cijelim razrednom na stranom jeziku, no neće osjećati strah ako je u pitanju grupni rad. Općenito se strah od stranog jezika treba otkloniti jer u suprotnome se jezik neće usvojiti, iako pojedinac možda ima predispozicije za odlično usvajanje jednog ili više stranih jezika (Lightbown, Spada, 2006).

### 3.2.4. Atribucije uspjeha i neuspjeha

Pod individualnim razlikama među učenicima u ovladavanju stranim jezikom razlikujemo i pojam atribucije. „Atribucije su načini na koje pojedinac sebi i okolini objašnjava razloge uspjeha ili neuspjeha“ (Ćoso, 2016: 16).

Razlikujemo vanjske i unutarnje atribucije. Vanjske ukazuju na uzroke problema van osobe, a unutarnje na uzroke unutar osobe, pojedinca. Uzroke atribucije možemo podijeliti na nestabilne i stabilne; nestabilni će se s vremenom promijeniti, dok stabilni neće te uzroci mogu, tj. ne mogu, biti pod kontrolom pojedinca. Istraživanjima je pokazano kako neki od važnijih uzroka uspjeha ili neuspjeha mogu biti sposobnost pojedinca (unutarnji i stabilni uzrok), uloženi trud (unutarnji i nestabilni uzrok), težina zadatka (vanjski uzrok) i sreća (vanjski nestabilni uzrok). Prema općem atribucijskom modelu, nakon završenog učenja pojavljuje se pozitivna ili negativna reakcija od kojih svaku prati sreća ili tuga, tek nakon emocionalne reakcije i procjene rezultata dolazi do formiranja pozitivne ili negativne atribucije (Ćoso, 2016). Učenici koji imaju pozitivan atribucijski stil imaju i veće samopouzdanje jer se smatraju sposobnijima, a neuspjeh im samo označava da se moraju malo više potruditi i samim time ga ne doživljavaju kao prijetnju dok u slučaju neuspjeha učenik okrivljava samog sebe i ne priznaje uspjeh kao produkt svoga truda. Ovakav atribucijski stil naziva se i *naučenom bespomoćnošću* (Mihaljević Djigunović, 1999; Mihaljević-Djigunović, 2019).

Mihaljević-Djigunović (2019) navodi da uspješni učenici i oni koji teže uspjehu biraju zadatke srednje težine dok oni koji teže neuspjehu biraju previše jednostavne ili previše teške zadatke, a razlog svog neuspjeha pronalaze u unutarnjim stabilnim uzrocima koji se ne mogu kontrolirati kao što su manjak talenta, a razlog uspjeha pripisuju vanjskim nestabilnim uzrocima primjerice sreći, jednostavnom zadatku i sl. Takva „traženja rješenja“ uspjeha i neuspjeha rezultiraju gomilom negativnih emocija, niskim samopouzdanjem i očekivanjem uspjeha itd. Ujedno su istraživanja pokazala kako učenice svoj uspjeh pripisuju sreći, a neuspjeh manjku sposobnosti, dok učenici svoj uspjeh pripisuju sposobnosti, a neuspjeh manjku truda.

### 3.3. Ostali faktori

#### 3.3.1. *Stil učenja*

Stil učenja opisuje pojedinčev način i naviku učenja, traženja informacija i usvajanja znanja i vještina. Važno je istaknuti da su stilovi učenja urođeni za razliku od, primjerice, strategija učenja koje su „naučljive“. Postoje tri tipa ljudi, tj. tri tipa učenja – auditivno, vizualno i kinestetičko. U raznim izvorima može se pronaći i četvrti tip učenja, a to je taktilni. Ovdje ćemo spomenuti samo prva tri. Auditivni tipovi najbolje uče slušajući, vizualni tipovi bolje sadržavaju informacije i uče ako vide gradivo pred sobom, ako ga čitaju, a kinestetički tipovi imaju potrebu hodati, koristiti geste i druge pokrete dok uče neko gradivo. Još uvijek nije dovoljno istraženo ovo područje da bi se moglo reći kako stil učenja utječe na usvajanje jezika, no ne smijemo učenicima uskratiti njihov stil koji im može pomoću u usvajanju gradiva samo zato jer mi kao učitelji to možda smatramo krivim ili nepotrebnim (Lightbown, Spada, 2006).

#### 3.3.2. *Osobine ličnosti*

Osim gore navedenog, na usvajanje stranog jezika utječu i osobine ličnosti; relativno stabilne i stalne emocije, razmišljanja i ponašanja. Prema petfaktorskom modelu ličnosti od Costa i McCrae iz 1995. godine razlikujemo *ekstraverziju / introverziju, ugodnost, savjesnost, neuroticizam / emocionalnu stabilnost i otvorenost*. Istraživanje Poropata iz 2009. na uzorku većem od 70 000 učenika i studenata dokazano je kako se općenito akademsko postignuće može povezati sa savjesnošću, otvorenošću i ugodnošću (Vizek Vidović i sur., 2014).

Lightbown i Spada (2006) spominju različitost u mišljenju glede ekstroverzije, tj. usvajaju li ekstrovertne osobe strani jezik bolje od introvertata. Razni istraživači dobivali su različite rezultate. Neki su dobili rezultate kako ekstroverti bolje usvajaju jezik, dok je primjerice Lily Wonf-Fillmore (1979), o kojoj saznajemo od Lightbowna i Spade (2006.), otkrila kako u određenim situacijama introverti ipak imaju veći uspjeh od ekstrovertata. Podsjetimo se, ekstrovert je osoba koja voli raznolikost, kretati se među ljudima, sudjelovati raznim događajima, dok introverti više vole vrijeme koje mogu provoditi sami sa sobom, vole sigurnost i stabilnost (Vizek Vidović i sur., 2014).

Osim gore navedenih osobina ličnosti, u njih možemo još uključiti i samopouzdanje, empatiju, dominantnost, pričljivost i spremnost na odgovor/razgovor. S obzirom na to da nije dokazano da osobine ličnosti utječu na usvajanje stranog jezika zbog manjka testova, ali i teške izrade ispravnih mjerljivih testova, s dokazivanjem povezanosti usvajanja jezika i osobinama ličnosti morati ćemo još malo pričekati (Lightbown, Spada, 2006).

### 3.3.3. *Dob*

Dob kao individualnu razliku je puno lakše definirati i izmjeriti nego osobnost, jezičnu sposobnost ili motivaciju, no veza između dobi i uspjeha u stranom jeziku nije ništa manje kompleksna ili diskutabilna od prethodno navedenih individualnih razlika. Još uvijek se vode polemike može li se dob uvrstiti kao individualna razlika u usvajanju stranog jezika (Lightbown, Spada, 2006).

Neki psiholozi i stručnjaci koji imaju dugogodišnje iskustvo u istraživanju individualnih razlika smatraju kako dob igra bitnu ulogu upravo zbog *Hipoteze kritičnog perioda* koja govori kako postoji optimalna dob za usvajanje pojedinog znanja u životu pojedinca, a u ovom kontekstu jezika – bilo materinjeg ili stranog. Razlog tome je u promjenama u mozgu tijekom odrastanja. Mlađi učenici oslanjaju se na urođene sposobnosti usvajanja jezika, dok se stariji učenici ili odrasli više oslanjaju na generalne sposobnosti koje su im omogućile usvajanje drugih vještina i znanja. Samim time razvilo se razmišljanje „što mlađe, to bolje“ (eng. *The younger, the better*), a uključuje poticanje učenja jezika od najranije dobi. Osim toga, pozitivna strana ovog razmišljanja je to što su mlađa djeca osjetljivija na zvuk i intonaciju, no ovdje problem može stvoriti nastavnik ukoliko nije dobar model (Lightbown, Spada, 2006, Medved Krajnović, 2010, Nikolov, Djigunović, 2019).

Osim bioloških razloga koje mlađim učenicima omogućuju bolje usvajanje stranog jezika u odnosu na starije, u literaturi se spominje i činjenica da mlađi učenici dobivaju više poticaja od starijih učenika ili odraslih osoba, nisu pod pritiskom da moraju tečno govoriti strani jezik. Stariji učenici se susreću s težim i kompleksnijim zadacima i često su nesigurni u svoje odgovore i srame se što može dovesti do frustracija i manjka motivacije. Dob se najčešće negira kao faktor individualnih razlika jer su u početnim fazama stariji učenici i odrasli često puno efikasniji od mlađih učenika i brže uče;



koristeći svoje znanje, strategije i vještine rješavanja problema pokušavaju dobiti najviše od stranog jezika (Lightbown, Spada, 2006).

Iako su gore navedene mnoge individualne razlike koje utječu na usvajanje stranog jezika, mnogi smatraju kako je motivacija jedan od najvažnijih faktora za usvajanje stranog jezika.

#### 4. MOTIVACIJA U RANOM USVAJANJU STRANOG JEZIKA

Riječ *motivacija* izvedena je od latinskog glagola *movere* što znači kretati se i označava ideju pokretačke snage koja nas potiče na određenu aktivnost. Bitno je znati da je motivacija proces, a ne produkt, o kojoj zaključujemo na osnovu načina izbora aktivnosti, zalaganja i dosljednosti, zahtjeva fizičku i/ili mentalnu aktivnost te mora biti održavana. Može se reći i da je motivacija skup psiholoških stanja koji utječu na pojedinca, na njegovo ponašanje i intenzitet ponašanja; ta psihološka stanja još se nazivaju i *motivi*. Na motivaciju i njenu promjenu utječu brojni vanjski i unutarnji čimbenici, a unutar razreda mogu se izdvojiti nastavnik, zadaci, materijali, nastavna pomagala i izgled učionice kao vanjski čimbenici te motivacijska samoregulacija, samoodređenje, subjektivna, pozitivna ili negativna objašnjenja vlastitog ponašanja i rada, jezično samopouzdanje i strah od jezika kao unutarnji čimbenici. Motivacija je ključna za brojne uspjehe koje pojedinac želi postići. U razrednoj nastavi motivacija je od izuzetne važnosti za uspjeh učenika, pozitivan stav prema školi, učenju i predmetima, disciplinu te opće zadovoljstvo učenika i učitelja. Jedan od najvažnijih zadataka učitelja, nastavnika i profesora je podići učeničku motivaciju na zadovoljavajuću razinu kako bi se kvalitetno ispunili ishodi učenja. Motivaciju možemo proučavati na dvije razine – kao *opću motivaciju za učenje* i kao *specifičnu motivaciju za učenje*. *Opća motivacija za učenje* odnosi se na želju za učenjem i stjecanjem novih znanja i vještina, potrebno je više vremena kako bi se promijenila te se dijeli na *trajnu dispoziciju* koja znači da traje cijeli život kada se jednom postigla te *široku dispoziciju* koja znači da se motivacija odnosi na razna područja. Druga razina, *specifična motivacija za učenje*, odnosi se na onu motivaciju koja je povezana samo uz određene sadržaje koji se obrađuju, jednostavnije ju je promijeniti te ovisi o vanjskim činiteljima; primjerice učenik će biti motiviran za nastavu Prirode i društva samo onda kada će se na satu koristiti geografska karta (Beck, 2003, Medved Krajnović, 2010, Vizek Vidović i sur., 2014, Sorić, 2014, Ćoso, 2016.).

Prema Gardneru (1985) motivacija se sastoji od četiri aspekta: cilja, ulaganja truda, želje za ostvarenjem cilja i radost u aktivnostima koje vode k ostvarenju cilja. Kada se ispituje motivacija za usvajanje stranog jezika zapravo se ispituje količina truda kojeg pojedinac ulaže u savladavanje stranog jezika, tj. koliko truda je voljan uložiti.

Motivacija u usvajanju stranog jezika vrlo je kompleksna. Može se definirati kroz dva faktora – faktor učenikove potrebe za komuniciranjem te faktor učenikovih stavova prema stranom jeziku. Stavovi prema stranom jeziku kompleks je od tri karakteristike: stavovi prema usvajanju stranog jezika, želja za učenjem stranog jezika i intenzitet motivacije. Ako učenik treba govoriti strani jezik u širokom spektru socijalnih situacija ili ako želi ispuniti svoje profesionalne ambicije, onda će morati razumjeti vrijednost komunikacije na stranom jeziku i biti motiviran da bi stekao potrebno znanje. Motivacija u razrednoj nastavi ima više centralnu ulogu jer je mlađe učenike potrebno dobro motivirati zanimljivim, kreativnim i obrazovnim aktivnostima i zadacima kako bi ih se potaklo na rad. Još uvijek nije u potpunosti razjasnjeno utječe li motivacija na uspjeh u ovladavanju stranim jezikom ili je povećanje motivacije rezultat kontinuiranog rada i uspjehom tijekom učenja stranog jezika, s obzirom na to da je učenje stranog jezika dugotrajan proces. Mnogi su se složili kako je vrlo teško, gotovo ne moguće, reći koji navod je točan, no složili su se kako je zasigurno utjecaj obostran. Motivacija kod učenika mlađe školske dobi nerijetko se pripisuje kao jedan od faktora koji utječu na sveukupni uspjeh u stranom jeziku tijekom obrazovanja. Na učeničku motivaciju utječu zadatci i njihova težina, okolina u kojoj se održava nastava stranog jezika, tj. razredna dinamika, nastavna sredstva i pomagala i metode koje nastavnik koristi, ali i same karakteristike nastavnika te mnoštvo drugih (Gardner, 1985, Lightbown, Spada, 2006, Medved Krajović, 2010, Mihaljević Djigunović, Nikolov, 2019).

Stavovi prema usvajanju stranog jezika predstavljaju afektivnu bazu za razvijanje motivacije za usvajanje stranog jezika, pa možemo reći da su stavovi prema stranom jeziku i motivacija povezani. Ako osoba ima negativan stav, imati će i negativnu motivaciju prema jeziku. To se može promijeniti, ali potrebno je prvo saznati koji od tri komponente koje čine stav treba promijeniti. Lambert i Gardner grupiraju stavove vezane uz motivaciju za učenje i to na osnovu BALLI-a, instrumenta za mjerenje učeničkih stavova prema učenju jezika. Osmislila ga je E. K. Horwitz, a grupe stavova su:

- a) stavovi prema zajednici i narodu čiji se jezik uči,
- b) stavovi prema nastavi jezika,
- c) stavovi prema učenju jezika,
- d) stavovi prema nastavniku jezika (Gardner, 1985, Mihaljević Djigunović, 1998).

Ne smije se zaboraviti ni uloga nastavnika u motivaciji. Nastavnik bi trebao poznavati i istraživati koji su to motivi koji pokreću učenika na radnju; trebao bi veći naglasak staviti na intrinzične poticaje, nego ekstrinzične. U kasnijem dijelu biti će opisan odnos intrinzične motivacije i ekstrinzičnih nagrada za koje treba znati odmjeriti trenutak kada ih dati učeniku, kada ne i u kojoj količini je potrebno ekstrinzično nagrađivati učenika kako bi motivacija postala intrinzična (Mihaljević Djigunović, 1999).

Jedan od poznatijih psihologa koji se bavi motivacijom u usvajanju stranog jezika zasigurno je R. Gardner. On je uz Lamberta razvio *socioedukacijski model* usvajanja stranog jezika u kojemu je naglasak stavio na afektivne faktore. Gardner smatra kako je krajnji cilj učenja ili *instrumentalno* ili *integrativno orijentiran*. Z. Dörnyei s druge strane smatra kako motivaciju čini nekoliko komponenata, a to su: *cilj* (zašto nešto radim, učim...), *želja* za ostvarivanjem cilja, *shvaćanje* da je potrebno ovladati jezikom kako bi se ostvario cilj ili zadovoljila potreba, *vjerovanje* u uspjeh, tj. neuspjeh, učenja te *predviđanje* mogućih ishoda. On povezuje Gardnerove pojmove *integrativne* i *instrumentalne motivacije* s idejom o idealnoj slici o sebi i idejom o očekivanoj slici o sebi. O oba psihologa i njihovim teorijama biti će detaljnije napisano u kasnijem djelu ovoga poglavlja (Gardner, 1985, Dörnyei, 2005).

#### 4.1. Vrste motivacije

Općenito u okviru motivacije razlikujemo intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Intrinzična motivacija nastaje kada učenika na učenje potiče njegova radoznalost, želja za učenjem, rastom i razvojem te ne očekuje za to nagradu. Ekstrinzična motivacija nastaje kada učenika na rad potiču ocjene, pohvale, medalje i druge slične nagrade. Možemo reći kako intrinzična motivacija svoje izvore pronalazi unutar učenika i njegove ljubavi prema predmetu, gradivu, sportu, kreativnosti, dok ekstrinzična motivacija svoje izvore pronalazi van učenika, točnije u poticajima koji dolaze od okoline u obliku nagrada i pohvala. Intrinzična motivacija od velike je važnosti za odgojno-obrazovni sustav i svi nastavnici trebali bi težiti da ju postignu. No, to nije uvijek jednostavan zadatak. U postizanju intrinzične motivacije kod učenika treba biti izuzetno kreativan, uložiti mnogo truda, prilagođavati sadržaj interesima učenika, uvoditi nove i zanimljive aktivnosti, poticati želju za učenjem, pomagati u postizanju učeničkih ciljeva i slično. Ekstrinzična motivacija može se povećati nagrađivanjem učenika za uspješno obavljen zadatak, najavljuvanjem nagrade za uspješno obavljen zadatak i davanjem jasnih i čestih povratnih informacija (Vizek Vidović i sur., 2014).

Gardner i Lambert razlikuju instrumentalnu i integrativnu motivaciju. Instrumentalna motivacija odnosi se na usvajanje stranog jezika zbog profesionalne i praktične korisnosti stranog jezika, dok se integrativna motivacija odnosi na usvajanje jezika zbog osobnih interesa, osobnog rasta i obrazovanja (Lightbown, Spada, 2006).

## 4.2. Povezanost ekstrinzičnih nagrada i intrinzične motivacije

Motivacija i sve njezine komponente tijekom povijesti nametale su mnoga pitanja psiholozima, a jedno od njih je i pitanje smanjivanja intrinzične motivacije ukoliko se dijete nagrađuje za aktivnost za koju je intrinzično motivirano. Nagrada je rezultat poželjnog ponašanja za kojega je uloženi trud; tijekom povijesti nagrade su se promatrale na dva načina – kao potkrepljivači za učenje novih znanja i vještina te kao poticajni podražaji koji motiviraju ponašanja. Glavna razlika između intrinzične motivacije i ekstrinzične nagrade je ta da aktivnosti koje su intrinzično motivirane nagrađujuće same po sebi, dok su ekstrinzične nagrade one koje dobijemo od drugih ljudi kao poticaj za dobro ponašanje ili dobro odrađenu aktivnost. Glavni problem stvarao je stav da intrinzična i ekstrinzična motivacija ne mogu međusobno utjecati jedna na drugu, samim time nagrade ne bi mogle potaknuti intrinzičnu motivaciju. Nakon mnogih istraživanja i dalje dolazi do suprotnosti u rezultatima (Beck, 2003, Vizek Vidović i sur., 2014, Sorić, 2014).

Neki autori (Vizek Vidović i sur., 2014, Sorić, 2014) navode i pozitivne i negativne zaključke. Pozitivni zaključci smatraju kako nagrade mogu povećati intrinzičnu motivaciju samo onda kada se nagrada daje za kvalitetno odrađenu aktivnost, a ne samo za sudjelovanje u aktivnosti. Dobro je uključiti ekstrinzične nagrade kako bi se učenika potaknulo na rad i interes prema određenom sadržaju, no te nagrade je potrebno smanjiti kada se uvidi da se učenik intrinzično počeo zanimati za taj sadržaj. Negativni zaključci smatraju kako nagrade negativno utječu na intrinzičnu motivaciju, posebice kada se radi o novčanoj nagradi. Ujedno, primijećeno je kako učenički rad gubi svoju kvalitetu i kreativnost ukoliko se nagrada obeća prije izvršene aktivnosti.

Bitno je i znati kada će se dati nagrada i da bude u skladu s uzrastom učenika. Najjednostavniji odgovor i vrlo logičan odgovor je da se nagrada mora dati odmah nakon reakcije, tj. nakon izvršenog zadatka. Ako se presporo reagira na dobro obavljen zadatak, učenik možda neće odmah povezati da je nagrađen za tu radnju već će tu nagradu povezati s radnjom koja je uslijedila netom prije nagrade, a možda nije poželjna (Beck, 2003).

### 4.3. Interes kao središnji pojam motivacije

Interes se može definirati kao psihološko stanje koje ima kognitivnu i afektivnu komponentu, ali i fiziološku koja se javlja za vrijeme pojavljivanja interesa; on je odnos između osobe i objekta i smatra se prethodnikom motivacije. Faktori koji utječu na interes i veću intrinzičnu motivaciju su mogućnost izbora (sadržajnog, vremenskog, partnera), važnost za njih same (povezanost sa životom učenika) te aktivnost (unošenje dinamike i emocije u nastavu umjesto sjedenja i slušanja). Razlikujemo *situacijski interes* i *individualni interes*. *Individualni interes* javlja se kao reakcija na određeno gradivo i predmet ili kao reakcija na grupu objekata ili ideja, dok je *situacijski interes* reakcija na okolinu i prepoznaje se na osnovu pozitivne pažnje i afektivne reakcije. Ulrich Schiefele bio je prvi koji je prepoznao interes kao važan dio za kvalitetno učenje i obrazovanje, a daljnja istraživanja pokazala su da ima izuzetno pozitivan utjecaj na učeničku pažnju, učenje (kvalitetu, količinu i organizaciju), postavljanje i ispunjavanje postavljenih ciljeva te emocije (Vizek Vidović i sur., 2014, Sorić, 2014).

#### 4.4. Motivacijske teorije (zašto se ponašamo tako kako se ponašamo)

Znanstvena tumačenja dijele motivaciju u dvije šire skupine – *teorije potreba* i skupina koja se temelji na *kognitivističkom pristupu*. *Teorije potreba* nalažu da je motivacija produkt unutrašnjih stanja, točnije napetosti, zbog fiziološke ili psihološke neravnoteže u organizmu, a cilj joj je otkloniti uzrok napetosti. Teorije koje se temelje na *kognitivističkom pristupu* motive smatraju stabilnim i stečenim dispozicijama koje je pojedinac spoznao tijekom svojega života (Vizek Vidović i sur., 2014).

##### 4.4.1. Teorije potreba

Jedna od najpoznatijih teorija potreba je *Maslowljeva teorija hijerarhije potreba* koja je utemeljena na holističkom pristupu koji smatra da su ljudske težnje vidljive u samoostvarenju. Maslow potrebe dijeli na psihološke i temeljne te smatra kako se jedno ponašanje ne može povezati samo s jednom potrebom, tj. njenim zadovoljenjem, već više njih. Grafički ih je prikazao u piramidi tako da je na dno piramide stavio *temeljne ili egzistencijalne potrebe* koje služe zadovoljavanju osnovnih bioloških funkcija (žedi, gladi...), dok se prema vrhu nalaze *psihološke potrebe* u koje je uključio *potrebu za pripadanjem* (ostvarivanje bliskih odnosa s ljudima), *potrebu za uvažavanjem* (samouvažavanje i iskazivanje uvažavanja od strane drugih osoba) te *potrebu za samoostvarenjem* kojoj se može težiti tek kada su prethodne potrebe zadovoljene. Iako je ova teorija naišla na mnoge primjedbe, ona se može jako dobro uklopiti u nastavu i može poslužiti nastavnicima za bolje razumijevanje svojih učenika (Vizek Vidović i sur., 2014).

##### 4.4.2. Kognitivističke teorije

Kognitivističkih teorija također ima podosta, pa će ovdje biti spomenut one značajnije. Prva od značajnijih je *teorija kognitivne usklađenosti* koja govori kako su kognicija i ponašanje temelj motivacije te polazi od shvaćanja da je unutrašnja neravnoteža, tj. neusklađenost kognitivnih elemenata (spoznaja, stavova) ili kognicije i ponašanja temelj motivacije. Sljedeća je *atribucijska teorija* za koju je zaslužan Bernard Weiner pomoću koje je pokušao objasniti svrhu i posljedice raznih tumačenja uspjeha i neuspjeha tako što smatra da nije samo doživljaj uspjeha ili neuspjeha ključ za motivaciju već i naše shvaćanje istoga. U sklopu atribucija razvijen je i ranije spomenut koncept



*naučene bespomoćnosti* (vidi 3. poglavlje), a može se opisati i kao *prihvatanje neuspjeha*. To je osjećaj izuzetno slabe motiviranosti i želje za utjecanjem na situaciju te je posljedica stalnih neuspjeha s kojima se pojedinac susretao (Vizek Vidović i sur., 2014).

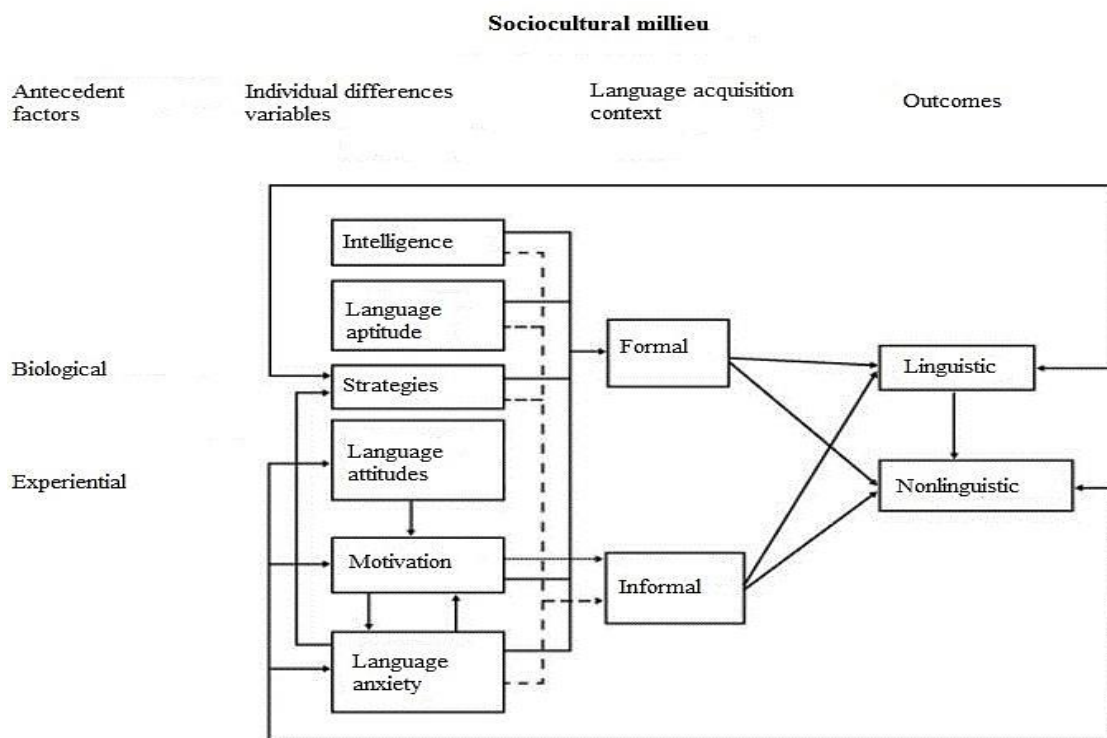
#### **4.5. Motivacijski modeli učenja stranog jezika kroz povijest**

Tijekom godina istraživanja motivacije za učenje stranog jezika nastali su mnogi modeli koji pokušavaju objasniti kako motivacija i manjak iste utječe na usvajanje stranog jezika uključujući pritom i ostale individualne razlike. Dörnyei (2005) je istraživanja motivacije podijelio na tri razdoblja: sociološko – psihološki period čiji je začetnik R. Gardner sa *socioedukacijskim modelom* (1959-1990), kognitivno situacijski period koji naglasak stavlja na kognitivne teorije u edukacijskoj psihologiji (tijekom 1990.) te procesno orijentirani period za kojega je karakterističan rad Z. Dörnyea (početak 2000.). U ovom poglavlju biti će spomenut i model koji je nastali nakon njegovog rada.

##### *4.5.1. Sociopsihološki period*

Socijalni psiholog R. Gardner smatra se pokretačem motivacijskih koncepata i istraživanja motivacije uz W. Lamberta. Gardner drži da, za razliku od ostalih školskih predmeta, strani jezik nije sociokulturno neutralno područje već taj faktor u velikoj mjeri utječe na motivaciju za usvajanje stranog jezika kao što su jezična nadarenost, kulturološki stereotipi i slično. Ovaj argument prihvaćen je na svjetskoj razini. Načelo ovog perioda je da stavovi učenika prema nekoj jezičnoj zajednici utječu na uspješnost u ovladavanju tog stranog jezika. U sklopu svojih istraživanja zajedno s Lambertom razvio je *socioedukacijski model* (eng. *socioeducational model*) u kojemu je glavnu ulogu prepustio afektivnim faktorima. Kroz godine je socioedukacijski model doživio mnoge revizije jer je njegova prva verzija iz 1974. godine bila primarno konstruirana u bilingvalnom kontekstu, a sastojao se od četiri varijable: socijalni miljei, individualne razlike, kontekst usvajanja stranog jezika i krajnji rezultat učenja stranog jezika. Ovdje ćemo se usredotočiti na model iz 1993. godine koji je nastao kao rezultat Gardnerove i MacIntyreove suradnje na istraživanju individualnih razlika u učenju stranog jezika. Socioedukacijski model sastoji se od četiri glavne kategorije koje su povezane sa socio-kulturnom okolinom: prethodni faktori, individualne razlike, kontekst učenja stranog

jezika i rezultat učenja stranog jezika. Pojam prethodnih faktora odnosi se na biološke i eksperimentalne faktore kao što su jezik, spol ili prethodna iskustva u učenju stranog jezika (Gardner, MacIntyre, 1993, Dörnyei, 2005, Medved Krajnović, 2010, Karlak, 2014, Čoso, 2016).



Slika 1 Socioedukacijski model usvajanja stranog jezika (Gardner, MacIntyre, 1993:8)

Prvu kategoriju, prethodni faktori (eng. antecedent factors), podijelili su na biološke i eksperimentalne faktore. U kategoriju individualnih razlika autori su uvrstili inteligenciju, (eng. intelligence), jezičnu nadarenost (eng. language aptitude) i strategije učenja (eng. strategies) kao elemente kognitivnih faktora individualnih razlika te stavove (eng. language attitudes), motivaciju (eng. motivation) i strah od stranog jezika (eng. language anxiety) kao elemente afektivnih faktora individualnih razlika. Kontekst učenja stranog jezika (eng. language acquisition context) podijeljen je na formalan (učionica) i neformalan (razne društvene interakcije) kontekst, a ishod učenja (eng. outcome) može biti jezičan ili nejezičan. Možemo primijetiti da su kognitivne varijable relativno samostalne dok su afektivne varijable isprepletene, tj. međusobno povezane. Vidljivo je da su stavovi o stranom jeziku povezani s motivacijom, točnije stavovi služe kao afektivna baza za motivaciju. Strah od stranog jezika i motivacija međusobno utječu jedno

na drugo i negativno su povezane. Ipak, neka istraživanja pokazala su da niske razine straha mogu i pozitivno utjecati na motivaciju za učenje stranog jezika. Sve afektivne varijable, osim stavova o stranom jeziku, povezane su s kognitivnim varijablama. Sve individualne razlike, osim stavova, povezani su i utječu na uspjeh kako u formalnom tako i u neformalnom kontekstu učenja stranog jezika. Oba konteksta povezana su s jezičnim i nejezičnim rezultatom učenja stranog jezika, tj. i formalni i neformalni važni su za jezični razvoj tijekom učenja stranog jezika (Gardner, MacIntyre, 1993, Dörnyei, 2005, Medved Krajnović, 2010, Karlak, 2014, Ćoso, 2016).

Sljedeći model koji je bio značajan u ovom razdoblju je Clémentova *teorija jezične samouvjerenosti* koja se bavi istraživanjem veze između socijalnih varijabli, stavova i motivacijskih faktora, samopouzdanja, jezičnog identiteta te proces usvajanja stranog jezika. Iz perspektive motivacije najvažniji faktor istraživanja je samopouzdanje koje se odnosi na uvjerenje osobe da je sposobna postići neki rezultat. Clément i suradnici uspjeli su dokazati, u kontekstu višejezičnog područja, da je jezična samouvjerenost ključan motivacijski faktor u usvajanju jezika koji se govore na određenom području. Iako samopouzdanje ima kognitivnu komponentu, dokazali su da je ono važan motivacijski faktor kada je u pitanju usvajanje stranog jezika u situacijama kada se direktno nalaze na govornom području stranog jezika, ali i kada su u indirektnom kontaktu s govornicima stranog područja (primjerice putem medija) (Dörnyei, 2005).

Model akulturacije (eng. *Acculturation Model*) osmislio je J. Schumann koji je uz Gardnera jedan od najznačajnijih teoretičara socioedukacijskih, sociopsiholoških i ostalih, njima sličnim, modela. Model akulturacije je sociokulturalno usmjerena teorija ovladavanja jezikom. Usredotočen je na socijalne, kulturološke i psihološke elemente, a u potpunosti zanemaruje utjecaj psiholingvističkih i lingvističkih elemenata. U svom Modelu akulturacije Schumann izlaže svoju teoriju da razina ovladanosti jezikom ovisi o prilagodbi pojedinca novoj kulturi u kojoj se nalazi. O društvenoj i kulturološkoj zajednici, između zemlje iz koje pojedinac potječe i zemlje u koju se doselio, socioekonomskom položaju pojedinca i stavovima ovisiti će brzina i razina njegove prilagodbe (Ćoso, 2016, Medved Krajnović, 2010).

#### 4.5.1. Kognitivno-situacijski period

Kognitivno-situacijski period općenito je okarakteriziran ispreplitanjem utjecaja dva široka trenda. Prvi trend je želja za boljim shvaćanjem uloge motivacije u usvajanju stranog jezika kako bi se dostiglo shvaćanje motivacije u polju psihologije općenito. Drugi trend je želja da se suzi pojam motivacije u usvajanju stranog jezika na egzaktniju razinu, samim time više je orijentiran na mjesto održavanja nastave stranog jezika kao što je učionica. Mnogo istraživanja u ovom periodu počelo se baviti istraživanjem vanjskih komponenti i njihova utjecaja na motivaciju, kao što su nastavnik, kurikulum te grupa unutar koje se strani jezik usvaja. Dobiveni rezultati provedenih istraživanja ukazali su na činjenicu da je motivacija kompleksan konstrukt pod utjecajem mnogobrojnih faktora, od kojih su i faktori u kontekstu razreda, dakle nastavni, kurikulum i kolege u razredu. *Teorija samoopredjeljena*, koja se fokusira na razne intrinzične i ekstrinzične motive, jedna je od najutjecajnijih teorija u psihologiji motivacije te su mnogi koji se bave motivacijom u usvajanju stranog jezika pokušali preslikati dio elemenata na motivaciju za usvajanje stranog jezika. Douglas Brown bio je jedan od mnogih koji su naglašavali važnost intrinzične motivacije tijekom usvajanja stranog jezika te da su tradicionalne škole bile previše ekstrinzično nastrojene. Noels je sljedeći u nizu koji je uz suradnike došao do zaključka kako je Gardnerova integrirana orijentiranost najviše povezana sa samoopredjeljenjem. S druge strane, instrumentalna motivacija je najviše povezana sa ekstrinzičnom regulacijom. Noels je zato predložio novi motivacijski model koji se sastoji od tri međusobno povezana faktora: intrinzični razlozi (ovisno o tome je li usvajanje jezika zabavno, teško, dosadno i slično), ekstrinzični razlozi kojima pripada i Gardnerova instrumentalna orijentiranost usvajanju stranog jezika te integrativni razlozi koji su povezani s pozitivnim kontaktom s grupom unutar koje se usvaja strani jezik. U sklopu ekstrinzičnih razloga saznalo se da ako učenici počnu nastavnika stranog jezika smatrati kao previše kontrolirajućeg ili ako on nije uspješan u kvalitetnom objašnjavanju i davanju povratnih informacija manje su motivirani za usvajanje stranog jezika, odnosno napraviti će samo ono što se traži od njih u minimalnoj razini i neće uživati u radu. Kognitivno situacijski period koji je prethodio procesnom periodu skrenuo je pažnju na zanemareni aspekt motivacije, a to je njegov dinamični karakter i vremensku varijaciju (Dörnyei, 2005).

#### 4.5.2. *Procesno orijentirani period*

Kada se motivacija ispituje u odnosu specifičnog ponašanja učenika i nastavnog procesa, potrebno je usvojiti procesno orijentirani pristup koji može odgovarati za svakodnevne uspone i padove u motivaciji za usvajanje stranog jezika. Čak i tijekom jednog sata stranog jezika vidljivo je kako motivacija pokazuje svoju promjenljivost, kamoli tek unutar jedne nastavne godine ili cijeloga života. U ovom periodu motivacija se ne promatra kao statički atribut već kao dinamički faktor koji prikazuje kontinuirane uspone i padove. S obzirom na to da je prelazak iz jednog perioda u drugi dugotrajan, treba uzeti u obzir i vremensku perspektivu koja uključuje podjelu različitih motivacijskih faza. Liams i Burden izdvojili su tri faze motivacije: razlozi za učiniti nešto, odlučiti učiniti nešto te održavanje truda; prve dvije faze podrazumijevaju uključivanje motivacije, a treća njeno održavanje (Dörnyei, 2005).

Zoltán Dörnyei postao je jedan od najutjecajnijih istraživača motivacije; smatra kako se motivacija za usvajanje i ovladavanje stranim jezikom zapravo sastoji od pet sastavnica: *cilja/potrebe, želje za ostvarenjem cilja, shvaćanje da je ovladavanje stranim jezikom bitno za ostvarenje postavljenog cilja ili potrebe, vjerovanje u proces usvajanja te važnosti mogućih ishoda*. Na osnovu toga konstruirao je procesno orijentirani model motivacije koji se sastoji od tri faze. Prva faza odnosi se na početak aktivnosti i postavljanje ciljeva kojima se teži. U drugoj fazi se motivacija izvršava, tj. odrađuju se određeni zadatci kako bi se održala poželjna razina motivacije. U posljednjoj fazi razmatra se o izvršenoj motivaciji, tj. procjenjuje se učenikova uspješnost i reakcija na aktivnost i zadatke (Dörnyei, 2005. Lightbown, Spada, 2006, Medved Krajnović, 2010).

#### 4.5.3. *Nedavna saznanja*

Mihaljević Djigunović i Nikolov (2019) u svom radu predlažu pedagoški orijentirani okvir za analiziranje motivacije učenika mlađe školske dobi te načine na koje motivacija funkcionira u realnom kontekstu. Okvir prikazuje motivaciju kroz tri različite razvojne faze te u odnosu na nekoliko čimbenika: okolinske faktore (roditelji, učitelji, izloženost jeziku i jezična interakcija); vrste zadataka i razredna dinamika i kurikulum ranog učenja engleskog jezika kao stranog jezika. Autorice predlažu tri razvojne faze koje se međusobno preklapaju – prva faza obuhvaća učenike od 6 do 8 godina, druga faza

obuhvaća učenike od 8 godina do 11 godina; treća faza uključivala bi učenike od 12. godine do 14 godine. U prvoj fazi najvažniji motivator je nastavnik koji učenike motivira kroz aktivnosti, interese, poticanje napretka i sl. U drugoj fazi raste uloga vršnjaka u motiviranosti za rad i usvajanje stranog jezika, dok u trećoj fazi nastavnikov utjecaj pada, a uloga vršnjaka u motivaciji još više raste nego u drugoj fazi. Po pitanju aktivnosti u nastavi autorice predlažu da učenici redovito dobivaju zadatke, ali i kvalitetne povratne informacije. Naravno, svi zadatci i aktivnosti koje se provode moraju biti prikladni uzrastu s kojim se provode. Ovdje treba pripaziti na povratne informacije, tj. komentare vršnjaka koji mogu djelovati demotivirajuće ukoliko su negativni. U prvoj fazi trebali bi se koristiti zabavni i intrinzično orijentirani zadatci i oni koji su fokusirani na pozitivnu povratnu informaciju ili manje nagrade. U drugoj fazi osim ekstrinzičnih motiva mogu se pojaviti i motivi uspjeha. Natjecanja i uspoređivanje s vršnjacima mogu biti i motivirajući i demotivirajući, a upravo natjecanja i međusobne usporedbe mogu utjecati u drugoj i trećoj fazi na motivaciju kada ocjene i drugi ekstrinzični motivi mogu imati veći naglasak od intrinzičnih. Na kraju, svi ovi gore navedeni aspekti su usko vezani uz školu, njen kurikulum i socijalni kontekst. Veličina razrednog odjeljenja, brzina usvajanja stranog jezika, metode rada, samopouzdanje nastavnika i motiviranost utječu na učenikovu motivaciju za usvajanje stranog jezika. Ovim modelom autorice žele potaknuti daljnja razmišljanja i moguću integraciju u školstvo.

Vidimo kako je motivacija vrlo kompleksno područje s mnoštvom modela, teorija i podjela. Odavno motivacija potiče interes na raznim poljima, počevši od psihologije, a njezina tajanstvenost nije ništa manja. Upravo zbog toliko raširenog interesa za motivaciju u sljedećem poglavlju razmotrit ćemo relevantna istraživanja te njihove implikacije u kontekstu ranog učenja i usvajanja stranog jezika.

## **5. RELEVANTNA ISTRAŽIVANJA MOTIVACIJE U RANOM UČENJU STRANOG JEZIKA**

Postoji mnoštvo istraživanja koja se bave usvajanjem stranog jezika, ali malen broj njih bavi se konkretno motivacijom i njenim razvojem tijekom godina usvajanja stranog jezika u odgojno-obrazovnom sustavu u okviru razredne nastave. Tijekom istraživanja motivacije najčešće se koriste upitnici otvorenog tipa, zatvorenog tipa te intervjui; problem u rezultatima ovdje stvara subjektivnost ispitanika ili istraživača pa u valjanost i pouzdanost rezultata nerijetko upitni. No, unatoč određenim manjkavostima, ne može se osporiti činjenica da postoji određena povezanost između motivacije i usvajanja stranog jezika (Medved Krajnović, 2010).

### **5.1. Istraživanja van Hrvatske**

Courtney, Marinis i Graham (2015) istraživali su povezanost pristupa poučavanju nastavnika i motivacije za usvajanje francuskog jezika u Engleskoj. U svojoj longitudinalnoj studiji, autori su nastojali istražiti način na koji faktori, točnije samoeфикаsnost, jezična nadarenost te percipirana samoeфикаsnost utječu na razinu motivaciju u ranom učenju francuskog kao stranog jezika. Autori su također nastojali utvrditi u kojoj je mjeri napredak u vokabularu i gramatici pod utjecajem individualnih faktora učenika kao što su spol, motivacija, percipirana samoeфикаsnost te razina pismenosti na materinskom jeziku. Podatke su skupljali kroz dvije godine u pet navrata počevši s učenicima u dobi od devet i deset godina. Rezultati su pokazali kako su učenici uglavnom imali pozitivne stavove prema usvajanju francuskog jezika i općenito su nastavu stranog jezika smatrali ugodnom i korisnom. Pred kraj nižih razreda 19% učenika reklo je kako nije uživalo u procesu usvajanja francuskog, njih 34,6% smatralo je kako nije dovoljno ovladalo francuskim jezikom, a 22,5% učenika smatralo je da im nedostaje samopouzdanja za nastavak. Nadalje, spol, razina usvojenosti materinskog jezika i školsko okruženje nisu bili povezani sa stavom prema usvajanju stranog jezika na početku viših razreda, do sredinom viših razreda (otprilike sedmi razred po Hrvatskom obrazovnom sustavu) kada je varijabla spola postala značajna – djevojčice su postale motiviranije od dječaka. Do kraja sedmog razreda varijabla spol ponovno nije bila

značajna za motivaciju. Isto tako, motivacija i stavovi su se pokazali većim i pozitivnijim kod onih učenika koji su bolje vladali materinskim jezikom.

Graham, Courtney, Tonkyn i Marinis (2016) htjeli su istražiti mijenja li se motivacija za usvajanje stranog jezika na prelasku iz razredne nastave u predmetnu i u kojoj je mjeri ona povezana s nastavnikom i aktivnostima. Po pitanju promjene motivacije dobili su nešto drugačije rezultate od većine do tada provedenih istraživanja koja su dobivala rezultate da motivacija pada kada učenici iz razredne nastave prelaze u predmetnu nastavu iako je do kraja razredne nastave motivacija za usvajanje stranog jezika bila vrlo visoka. Graham i sur. dobili su upravo suprotne rezultate, rezultati provedenog istraživanja pokazali su da se motivacija na kraju petog razreda povećala za razliku od četvrtog razreda osnovne škole. Tijekom cijelog istraživanja učenici su iskazivali svjesnost za važnost poznavanja stranog jezika, ali primijetili su nesklad u učeničkom mišljenju o tome što bi trebali znati iz stranog jezika i onoga što su zapravo radili na nastavi. Putovanja van države pokazala su se jako važnima u motivaciji za usvajanje stranog jezika. Među lošijim rezultatima bilo je učeničko samopouzdanje u razgovoru s osobom koja govori strani jezik, tj. nisu se smatrali dovoljno sposobnima za razgovor sa strancem; to može vrlo negativno utjecati na učeničku motivaciju te su učenici izrazili želju za više aktivnosti u kojima koriste govor nego aktivnosti koje se odnose striktno na pisano rješavanje zadataka. Dobiveni rezultati u suprotnosti su s većinom dotad provedenih istraživanja koja su ukazivala na pad motivacije na prelasku iz razredne u predmetnu nastavu. Autori su ukazali na važnost iskustva kao jednog od ključnih komponenti za razvoj i povećanje motivacije za usvajanje stranog jezika.

Istraživanje Wei (2016) provedeno na kineskim učenicima u dobi od 7 do 12 godina koji su učili engleski jezik pokazalo je učenici nisu dovoljno znatiželjni s obzirom na svoju starost. Većina njih ima pasivan interes za usvajanje stranih jezika, nije u potpunosti jasna motivacija tih učenika za usvajanje engleskog jezika, nisu zadovoljni s okolinom u kojoj usvajaju strani jezik i metodama koje nastavnik koristi. Strah od stranog jezika najviše utječe na ove učenike i sprječava ih u kvalitetnom usvajanju engleskog jezika te manjak svjesne želje za uspješnost u nastavi engleskog jezika jer tu nastavu odrađuju mehanički, tj. pohađaju nastavu engleskog jezika jer moraju i zato jer roditelji to zahtijevaju od njih. Istraživanje je ujedno pokazalo i manjak interakcije između nastavnika i učenika do te mjere da nastavnici nisu ni znali imena dijela učenika, ali i



manjak volje od strane nastavnika za zanimljivim, kreativnim i edukativnim materijalima koji bi potakli učenike na rad.

Courtney (2017) je istražila u kojoj se mjeri motivacija za usvajanje stranog jezika razvija u periodu prelaska iz nižeg u više razrede. Njezino istraživanje trajalo je godinu dana te su učenike ispitivali tri puta – na kraju četvrtog razreda, nakon otprilike tri mjeseca petog razreda i na kraju petog razreda. Istraživanje je izvršeno na učenicima čiji je materinski jezik engleski, a strani jezik kojega su pohađali je bio francuski. Rezultati su pokazali da je učenička motivacija na kraju četvrtog razreda bila pozitivna, no tijekom petog razreda zabilježen je pad motivacije za usvajanje stranog jezika. Neki učenici izrazili su mišljenje kako im je usvajanje francuskog jezika u petom razredu bilo nešto teže nego u četvrtom, no bez obzira na to svi učenici su smatrali kako im se znanje francuskog jezika povećalo. Kada su komentirali razredno ozračje trebali su se usredotočiti na tri kriterija: intrinzično motivirajuće aktivnosti, korisnost aktivnosti za usvajanje stranog jezika, složenost i težina zadataka i aktivnosti i njihovo shvaćanje važnosti za daljnje obrazovanje i ciljeve u životu. U petom razredu učenici su postali vrlo kritični po pitanju iskustva tijekom usvajanja stranog jezika i važnosti za daljnje obrazovanje. Moglo bi se reći da se njihovo shvaćanje važnosti usvajanja i znanja stranog jezika nisu podudarale sa shvaćanjem nastavnika i kurikula. Nastavnim temama u petom razredu učenici nisu davali velikog značaja, za razliku od nastavnih tema u četvrtom razredu. Razvoj motivacije od kraja četvrtog do kraja petog razreda nisu dovoljne da bi se mogao izvući konkretan zaključak. Autorica je to pripisala dvama razlozima – nedosljednosti u testovima za ispitivanje stavova, motivacije i samoeфикаsnosti u istraživanjima te utjecaju konteksta učenja i prethodnim iskustvima, ali i činjenici da postoji još mnoštvo faktora koji utječu na razvoj motivacije. Rezultat koji je najviše došao do izražaja u ovome istraživanju i kontradiktoran je nekim drugim istraživanjima je činjenica da, iako su se promijenile nastavne metode i koncept nastave općenito, učenici su i dalje pokazivali značajan napredak u svome znanju francuskog jezika.

Asmali (2017) istraživao je općenito motivaciju za usvajanje engleskog jezika kod učenika razredne nastave. Ustanovio je kako učenici uče engleski jezik kako bi mogli razgovarati na engleskom jeziku, a neki od odgovora bili su: „*ako vidimo stranaca možemo razgovarati s njim*“, „*možemo razumjeti što turisti pričaju*“, *kada dođu turisti s djecom, mogu se družiti s njima*“. Ujedno, učili su engleski i zato jer im se sviđa, neki od

njih izrazili su i želju da jednog dana predaju engleski jezik u školi, a i neki odgovori su se sastojali od razmišljanja o budućnosti, primjerice trebat će im u srednjoj školi. Rezultati su pokazali da, iako im se sviđao engleski jezik i voljeli su ga učiti, bio im je težak; ovdje su roditelji doskočili i poticali učenike što je za posljedicu imalo to da su učenici razvijali pozitivne stavove prema nastavi stranog jezika.

Nikolov (1999) provela je longitudinalno istraživanje nad mađarskim učenicima u dobi između 6 i 14 godina. Ispitivala je njihov interes za učenje stranog jezika te preferirane aktivnosti s obzirom na njihovu dob. Autorica je ujedno bila i učiteljica koja je samostalno organizirala nastavne teme koje će obrađivati i na osnovu svojih predavanja provodila ovo istraživanje. U istraživanju koje je trajalo osam godina sudjelovale su tri grupe učenika u razdoblju od 1977-1985, 1985-1993 i 1987-1995. Rezultati su pokazali da se razlozi interesa za učenje stranog jezika mogu podijeliti u četiri grupe: iskustvo u razredu, učitelj, vanjska motivacija koja ima svoj izvor u obitelji i korisnost poznavanja stranog jezika. Učenici prvog i drugog razreda (6-8 godina) davali su slične odgovore, odgovori učenika trećeg, četvrtog i petog razreda (8-11) su također imali svoje sličnosti kao i odgovori učenika šestog, sedmog i osmog razreda. Odgovori učenika prva dva razreda većinom su se svodili na stavove o učiteljici (61%), i koliko im je bilo ugodno tijekom nastave (29%). Autorica je primijetila i da su razlozi bili više bazirani na prošlosti (pr. svidjelo mi se) što ukazuje da ne razmišljaju o korisnosti stranog jezika za budućnost. Ekstrinzičnih i utilitarnih razloga bilo je vrlo malo, svega 10%. Svi odgovori koje su učenici davali bili su pozitivnog karaktera. Ekstrinzični razlozi učenika trećeg, četvrtog i petog razreda o pohađanju stranog jezika razlikovali su se mlađih učenika (pr. roditelji su me upisali) i njih 11,5% je obratilo pažnju na njih, a utilitarni razlozi su bili puno češći (17,6%) i varirali su od učenika do učenika. Učenici ove dobi više su bili usredotočeni na budućnost tijekom odgovaranja na pitanja. Svega 44,6% odgovora bilo je usmjereno na nastavu, a 26,3% na stavove o učiteljici. Nadalje, rezultati su pokazali da su ekstrinzični motivi u obliku nagrade, ocjene i odobravanja od strane učiteljice bili od velike važnosti za učenike nižih razreda, dok su kod viših razreda izgubili svoju važnost; učenici su generalno voljeli učenje jezika kroz igru i zanimljive aktivnosti, intrinzično motivirane zadatke i materijali, ali su imali negativne stavove prema testovima znanja. Autorica navodi najvažniji zaključak svojega istraživanja, a taj je da se motivacija mijenja s godinama učenja stranog jezika. U nižim razredima važno je da nastava bude zabavna i

učiteljica je u centru pažnje, a s godinama se razvija samopouzdanje te ekstrinzične nagrade gube na važnosti i pojavljuje se instrumentalna motivacija (Nikolov, 1999).

U sklopu ELLiE projekta (vidi 5.3. poglavlje) provedeno je istraživanje na kojemu je radila jedna od najcjenjenijih profesorica u Hrvatskoj koja se već dugi niz godina bavi istraživanjima stranog jezika i individualnih razlika Jelena Mihaljević Djigunović i kolegica Lucilla Lopriore. Istraživale su motivaciju za usvajanje stranog jezika i njezinu promijenu tijekom četiri godine. Istraživanje su uspješno provele i na učenicima koji još nisu znali pisati i čitati koristeći se „smješkićima“ koje su označavali za pojedino pitanje – sretan, ozbiljan i tužan. Na početku istraživanja većina učenika pokazivala je pozitivne reakcije i visoku motivaciju za usvajanje stranog jezika, no na kraju istraživanja niska motivacija postala je zastupljenija. Najvišu razinu motivacije učenici su iskazivali i u zadacima u kojima su učili nove riječi i razvijali svoj vokabular jer im je znanje novih riječi i pojmova od stranog jezika davalo dodatno samopouzdanje za korištenje stranog jezika; ta motivacija je ostala otprilike ista od početka do kraja istraživanja. Istraživanje je pokazalo i povezanost između motivacije i stavova u razumijevanju slušanjem i komunikaciji na stranom jeziku; učenici s pozitivnim stavovima bili su više motivirani i pokazivali su veću razinu usvojenosti razumijevanju slušanjem i širok vokabular (Mihaljević Djigunović, Lopriore, 2011).

## 5.2. Istraživanja u Hrvatskoj

Mihaljević Djigunović (1995) jedna je od najpoznatijih istraživačica motivacije za učenje stranog jezika. Postoji mnoštvo njenih istraživanja koja će biti spomenuta u daljnjem tekstu. U istraživanju provedenom 1995. godine autorica kreće od pretpostavke da se učenička motivacija mijenja ovisno o mnogim faktorima koji su prisutni tijekom procesa usvajanja, tj. u razredu. Kao osnovne varijable koristila je *sposobnost za učenje*, *motivaciju* i *želju za učenjem*, posredničke varijable bile su *stavovi prema nastavniku* i *nastava* što je rezultiralo varijablama *trud* i *uspjeh*. U istraživanju su sudjelovale tri različite dobne skupine – učenici razredne nastave, učenici predmetne nastave i odrasli. Rezultati su pokazali kako postoje tri tipa motivacije kod hrvatskih učenika stranog jezika. Prvi tip ukazivao je na instrumentalni tip motivacije koji ima pragmatično-komunikacijsku komponentu iskazanu pa je zato prvi tip motivacije prozvala

*pragmatično-komunikacijska motivacija* koja se odnosi na uporabu stranog jezika u komunikacijske svrhe. Drugi tip motivacije prozvala je *afektivnom motivacijom* i odnosila se na estetske i emocionalne komponente. Treći tip motivacije iskazivao je želju za uvođenjem izvornih govornika stranog jezika pa je nazvana *integrativnom motivacijom*. Osim ova tri tipa motivacije, otkrila je i demotivatore; prvi demotivator prozvala je *demotiviranost nastavnom*, a odnosio se na nastavnika, materijale i metode rada. Drugi demotivator je *demotiviranost zbog poteškoća s učenjem*. Povezanost motivacije i uspjeha u učenju potvrdila je samo s *pragmatično-komunikacijskom motivacijom*, a stavovi prema nastavi bili su pozitivniji za učenice nego za učenike (Mihaljević Djigunović, 1995).

Jelena Mihaljević Djigunović u svojem komparativnom istraživanju iz 2009. godine htjela je istražiti učeničku motivaciju i stavove prema engleskom jeziku u okviru povoljnih i nepovoljnih uvjeta u razredu. Studija se sastojala od dva uzorka: prvi koji je uključio osam grupa, sve zajedno 100 učenika, razredne nastave čiji se proces usvajanja stranog jezika odvijao u gotovo idealnim uvjetima – imali su pet školskih sati nastave engleskog jezika tjedno, po jedan školski sat na dan u prva razreda, a četiri sata u druga dva razreda te tri sata od petog razreda pa do kraja osnovnoškolskog obrazovanja. Obrazovanje se odvijalo u obliku čitanja priča, sadržajnog učenja i TPR-u (eng. *Total physical response*; učenje koje povezuje sadržaj i fizički pokret), a nastavnici su bili posebno obrazovani za rad u razrednoj nastavi. Redovito su bili podijeljeni u dvije grupe tako da u niti jednoj grupi nije bilo više od 15 učenika. Drugi uzorak sastojao se od 138 učenika prvih razreda koji su učili strani jezik u „normalnim uvjetima“, tj. nastavu engleskog jezika imali su dva puta tjedno, grupe su se sastojale od gotovo 30-ak učenika, a nastavnik nije imao dovoljno obrazovanja za rad u razrednoj nastavi. Autorica je ispitivala rezultate iz studija provedenih 2001 i 2006 godine. Rezultati su pokazali sljedeće: iako je motivacija bila izražena u oba uzorka, stavovi su se bitno razlikovali – manje grupe i veći intenzitet učenja rezultirali su pozitivnijim stavovima prema usvajanju stranog jezika. Učenici u oba uzorka složili su se da je dobro znati engleski jezik, a razloge su razvrstali u sedam kategorija. Učenici iz studije provedene 2001 godine kao razloge su naveli putovanja, dobro je znati sve i zbog obrazovanja i boljih poslovnih mogućnosti, dok su učenici iz studije provedene 2006. godine kao razloge naveli komunikaciju, generalno znanje, zanimanje prema engleskom jeziku ili nisu znali zašto je dobro znati engleski jezik (Mihaljević Djigunović, 2009).

Zagrebački projekt, kojega je provela Mihaljević Djigunović, bavio se pitanjem povezanosti motivacije i stavova te njihove uloge u učenju stranog jezika. U istraživanje su uključili i stavove učitelja i roditelja. U istraživanju su sudjelovali učenici razredne nastave koji pohađaju engleski, francuski, njemački i talijanski jezik. Istraživanje je provedeno u školskoj godini 1991/1992. Rezultati su pokazali da učenici najviše uživaju u aktivnostima koje sadržavaju elemente igre, osim učenika francuskog jezika koji nisu imali pozitivne stavove o takvim aktivnostima. Mnogo učenika smatralo je da je dobro što uče strani jezik, a razloge koje su navodili vrlo vjerojatno su bili odraz roditeljskih stavova o učenju stranog jezika. Većini učenika sviđjelo se učenje stranog jezika i uživali su u nastavi. Rezultati su pokazali i da su mlađi učenici imali vrlo pozitivno mišljenje o svojem uspjehu tijekom učenja stranog jezika, a motivi za učenje su vrlo vjerojatno bili odraz želja roditelja za svoju djecu. Većina roditelja u ovom istraživanju imala je vrlo pozitivne stavove prema ideji da njihovo dijete uči strani jezik (Mihaljević Djigunović, 2015).

Karлак (2014) u svom doktorskom radu htjela je istražiti odnos motivacije, strategija učenja i komunikacijske jezične kompetencije u dva jezika – njemačkom i engleskom. Jedno od pitanja kojima se bavila je ispitivanje strukture motivacije za učenje njemačkog i engleskog te postoje li razlike u intenzitetu motivacije i ovisi li motivacija o cilju učenja. Rezultati istraživanja pokazuju postojanje razlika u strukturi motivacije za učenje engleskog i njemačkog jezika. Iako je autorica doktorskog rada utvrdila trodimenzionalnu faktorsku strukturu motivacije koja se sastoji od *osobina jezika*, *osobina učenika* i *konteksta učenja*, međusobna povezanost tih faktora različita je u oba jezika. Raznim analizama autorica je utvrdila strukturu motivacije za učenje njemačkog i engleskog jezika. Motivacija za učenje njemačkog jezika, koja uključuje gore navedene faktore sastoji se od sljedećeg: *osobina jezika* na koje utječu obrazovno-poslovna, integrativna, afektivna, uporabna i komunikacijska motivacija te interes za strane jezike i trud; *konteksta učenja* kojemu je ubrojila nastavnika i njegovu stručnost te udžbenik; *osobina učenika* koje je podijelila na vanjske kojima pripada roditeljska podrška te unutarnje kojima pripada strah od jezika. Engleski jezik nešto se razlikuje od njemačkog pa se tako motivacija za učenje engleskog jezika sastoji od: *osobina jezika* kojima je pribrojila afektivnu, komunikacijsku, integrativnu, obrazovno-poslovnu i uporabnu motivaciju te stav roditelja, stav prema govornicima engleskog jezika i trud; *osobina učenika* među

kojima razlikuje vanjske (jezično samopouzdanje) i unutarnje (interes roditelja) čimbenike te *konteksta učenja* u koji je svrstala nastavnika i udžbenik. Rezultati su također pokazali kako je motivacija bila puno veća kod učenika engleskog jezika nego kod učenika njemačkog jezika koji su češće navodili kako je njemački jezik težak za savladati i usvojiti. Autorica smatra kako razlog za manju motivaciju za učenje njemačkog jezika leži u činjenici da se on nudi kao izborni predmet tek od četvrtog razredna osnovne škole te zato što učenici njemačkom jeziku nisu izloženi u istoj ili približnoj mjeri kao engleskom jeziku.

Karlak i Šimić (2017) istraživale su razlike u motivaciji kod učenika mlađe školske dobi koji istovremeno uče engleski i njemački strani jezik s obzirom na jačinu motivacije, razinu ovladanosti stranim jezikom i željom za ovladanosti, izloženosti stranim jezicima van nastave i razloge za učenje. Istraživanje su provele na učenicima četvrtih razreda koji su engleski jezik učili gotovo svi od prvog razreda, a njemački jezik godinu dana. Kod malog postotka učenika situacija je bila obrnuta – njemački jezik su učili od prvog razreda, a engleski jezik godinu dana. Rezultati su pokazali da učenici više žele imati višu komunikacijsko jezičnu kompetenciju iz engleskog jezika nego iz njemačkog jezika pa su zaključile kako je motivacija viša za usvajanje engleskog jezika. Tome je pridonijela i veća izloženost engleskom jeziku van nastave što su pokazali učenički odgovori koji su se sastojali od nabiranja da mogu razgovarati s drugim igračima dok igraju igrice, mogu nešto korisno naučiti s Youtubea i sl. Navele su i kako nitko od učenika nije naveo da se na internetu mogu pronaći i sadržaji na njemačkom jeziku, pa su autorice zaključile kako će samo onaj učenik čija je motivacija za usvajanje njemačkog jezika vrlo izražena tražiti takve sadržaje. Autorice upućuju i na naviku roditelja da ispisuju učenike s nastave njemačkog jezika jer bi im, zbog manjka motiviranosti i lošijeg uspjeha, mogao „pokvariti“ opći prosjek ocjena na kraju nastavne godine. Višu motivaciju za usvajanje stranog jezika pronašle su i u razlozima koje su dali učenici - svi pričaju engleski jezik pa žele i oni, važan je, svi ga znaju i sl., dok su za njemački naveli razloge da žele znati osnove kako bi se mogli sporazumijevati s daljnjom obitelji koja živi na njemačkom govornom području.

### 5.3. Znanstveno-istraživački projekti

Ministarstvo znanosti i obrazovanja u Hrvatskoj je 1990.-ih godina počelo podupirati neke projekte u okviru ovladavanja stranog jezika. Neki od njih su *Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranog jezika od rane školske dobi* koje je trajalo deset godina, od 1991.-2001., *Njemački i hrvatski jezik u dodiru – didaktički i psiholingvistički aspekti* (2007.-2013.), *Usvajanje engleskoga jezika od rane dobi: analiza učenikova međujezika* (2007.-2013) i brojne druge. Hrvatski istraživači sudjeluju i u brojnim međunarodnim istraživačkim projektima kao što su *Tempus* projekt i ELLiE (Mihaljević Djigunović, 2013).

Vrlo značajan projekt koji je proveden u Hrvatskoj trajao je 10 godina, a vodila ga je Mirjana Vilke. Tijekom svojeg osnovnoškolskog obrazovanja praćene su tri generacije učenika koji su učili jedan od stranih jezika: engleski, francuski, njemački i talijanski. Istraživači su htjeli ispitati proces usvajanja stranog jezika od prvog razreda i pokušati utvrditi optimalnu dob za početak usvajanja stranog jezika u osnovnoj školi u Hrvatskoj. Učenici su strani jezik učili od prvog razreda, a nastava je izvođena od strane profesora određenog stranog jezika i književnosti koje su dodatno obrazovali za rad s djecom. Kontrolna grupa u ovom istraživanju strani jezik je počela učiti tek u četvrtom razredu osnovne škole, a nastavu nisu izvodili dodatno obrazovani nastavnici. Rezultat ovog istraživanja bio je taj da su učenici eksperimentalne grupe na kraju osnovnoškolskog obrazovanja bolje savladali i usvojili strani jezik od učenika koji su strani jezik počeli učiti tek u četvrtom razredu osnovne škole. Učenici u kontrolnoj grupi bili su nešto bolji u gramatici i eksplicitnom znanju jezičnih pravila stranog jezika. Također su rezultati pokazali da je motivacija kod učenika koji su strani jezik učili od prvog razreda s dodatno obrazovanim nastavnicima imali veću motivaciju koja je rasla, dok je motivacija kod učenika kontrolne grupe padala (Mihaljević Djigunović, 2013).

Vjerojatno najznačajnije istraživanje na Europskoj razini provedeno je uz podršku Europske unije unutar programa Cjeloživotno učenje pod nazivom *Early Language Learning: Evidence from the ELLiE study*. ELLiE je bio koncipiran kao longitudinalno istraživanje ranog učenja stranih jezika koje je obuhvatilo Englesku, Hrvatsku, Nizozemsku, Italiju, Poljsku, Švedsku i Španjolsku. Projekt ELLiE (2011) istraživao je uspješnost poučavanja stranih jezika u razrednoj nastavi u mnogim Europskim zemljama u kontekstu individualnih razlika, kurikula, opremljenosti škola,

važnosti dobrog nastavnika itd. i trajao je od 2006 do 2010 godine. Na osnovu ovog istraživanja nastala je knjiga u kojoj se govori o politici usvajanja stranog jezika u Europi, kvalifikacijama nastavnika, kada je najbolje započeti s usvajanjem stranog jezika, važnosti školskog kurikula, važnosti individualnih razlika, školskog okruženja, stupnja obrazovanja roditelja, nastavnih sredstava i pomagala i izloženosti stranom jeziku van nastave.

Postoje razna istraživanja na temu motivacije u nastavi za učenje stranog jezika, no vrlo je malen broj istraživanja koji se odnosi konkretno na učenice nižih razreda. Ovdje su izdvojena istraživanja čiji su nam rezultati dali mnogo odgovora, ali postavili i još poneka pitanja. Istraživanja su ujedno ukazala i na važnost pozitivnog poticajnog ozračja i važnost učitelja u nastavi stranog jezika.



## 6. POTICAJNO OZRAČJE KAO PREDUVJET MOTIVACIJE

Škola i sam njen pojam kroz povijest su doživjeli mnogo promjena, a škole koje poznajemo danas uvelike se razlikuju od prvih škola. Glavni razlozi za promijene i razvoj škola donosio je razvoj u ostalim aspektima života – socijalni, ekonomski, kulturni, a ponajviše razvoj u znanosti općenito i pedagogiji. Kako su se škole razvijale tako su se razvijali i njihovi ciljevi, načini rada, odnosi između učenika i učitelja, sadržaji koji se poučavaju, ali razvijao se i pojam ozračja i njegove važnosti za odgoj i obrazovanje učenika. Može se reći da je poticajno ozračje među važnijim aspektima kvalitetne odgojno-obrazovne ustanove (Andrilović, Čudina-Obradović, 1996, Meyer, 2005.).

Ozračje općenito označava kvalitetu odnosa između pojedinaca, u kontekstu nastave između učitelja i učenika te između učenika; doprinosi kvaliteti nastave i jednostavnijem motiviranju učenika tijekom nastavnog procesa (Meyer, 2005:47). Od velike je važnosti da ozračje u nastavnom procesu bude pozitivno jer samim time bit će i poticajno, a rezultat takvog ozračja su uspješna suradnja između učenika i učitelja. Poticajno ozračje može se definirati kao nastavno ozračje u kojemu se sudionici međusobno poštuju, pridržavaju se zajedničkih pravila, prema svim učenicima se odnosi na pošten način te međusobno brinu jedni za druge (Meyer, 2005:47). Razredno ozračje ili klima rezultat je učiteljeva truda da koristi primjerene metode rada, unaprjeđuje komunikaciju među učenicima i samog sebe, primjereno nagrađuje i kažnjava i slično (Andrilović, Čudina-Obradović, 1996:132). Najbolji način za postizanje pozitivnog ozračja, osim ranije navedenih, je i korištenje opuštajućih, domišljatih, uzbudljivih, razigranih i maštovitih motivacijskih tehnika, tj. strategija, u nastavi. Njihovim korištenjem u nastavi stvara se dojam opuštenosti i prijateljske atmosfere u razredu, ali pobuđuje se i interes kod učenika stranog jezika za rad; primjerice samostalno sastavljanje testa, samoocjenjivanje, razredni foto-album, upoznaj autora i sl. Raznim igrama, grupnim radovima, radovima u paru i šalama lakše se odvija komunikacija u razredu i samim time učenici se mogu bolje upoznati (Čudina-Obradović, 1996, Domović, 2003, Meyer, 2005, Andrilović, Trškan, 2006).

Postoje određeni indikatori koji ukazuju da na nastavi vlada upravo pozitivno i poticajno ozračje, a to su:

- Poštivanje učenika od strane učitelja
- Nulta tolerancija na diskriminaciju (prema ocjenama, porijeklu, itd.)
- Međusobno uvažavanje i pomoć među učenicima
- Odsustvo agresivnosti i vrijeđanja među učenicima
- Minimalno suparništvo i borba za moć
- Prisutnost jasno označenih pravila ponašanja i obaveza učenika tijekom i nakon nastave
- Smijeh i osmjesi u učionici (Meyer, 2005:49).

Pozitivno poticajno ozračje može trajno utjecati na učenikovu spremnost na postignuće i na njegovo natjecateljsko ponašanje zato jer učenici više surađuju međusobno, manje strahuju od škole, a samim time i manje su izloženi stresu, općenito su zadovoljniji školom i raduju se nastavi, smanjuje se agresivno i nedolično ponašanje učenika i poboljšava se njihov međusobni odnos i razvija se veći interes za strani jezik i želja za učenjem naspram interesa učenika koji nije izložen pozitivnom ozračju. Najveći utjecaj pozitivnog ozračja možemo vidjeti usporedimo li tradicionalnu i suvremenu školu. Tradicionalne škole najviše su bile usredotočene na frontalni rad, učenici nisu imali pravo glasa u nastavi, komunikacija je bila isključivo jednosmjerna, zadatak učenika bio je samo naučiti gradivo na onaj način na koji im se prikaže, a na sam izgled škole nije se obraćala pažnja. U suvremenim školama, postoji more metoda i tehnika koje se koriste tijekom nastave, proces je postao usmjeren na učenika i na njegov razvoj interesa što rezultira osobama koje su sposobne zaključivati i razmišljati o svakodnevnim problemima i tražiti rješenja, frontalna nastave pretvorila se u grupne radove, radove u paru i individualne radove, a komunikacija je postala dvosmjerna. Školsko, razredno i nastavno ozračje postali su čimbenici koje se ne može izbjeći ukoliko se žele ostvariti zadaće suvremenih škola (Domović, 2003, Meyer, 2005).

Najvažniju ulogu u stvaranju poticajnog nastavnog ozračja u stranom jeziku zasigurno ima učitelj koji djeluje kao organizator nastavnog procesa. Na ozračje, ako gledamo samo utjecaj učitelja, utječe njegovo ponašanje, stil vođenja, komunikacija s učenicima, osobne karakteristike, itd. Način na koji će se nastavnik ponašati određuje kakva klima će vladati u razredu, a odnosi se na četiri dimenzije: *socijalno ozračje, interakciju, ozračje natjecanja ili suradnje te emocionalno ozračje* (Andrilović, Čudina-Obradović, 1996, Domović, 2003).

### **6.1. Motivacijske tehnike i nastavne motivacijske tehnike**

Motivacijske tehnike među najvažnijim su alatima za rad svakog učitelja, kako razredne nastave tako i učitelja stranih jezika u razrednoj nastavi. Prisutne su u svakom dijelu nastavnog procesa i služe za privlačenje pozornosti i bolju motivaciju za usvajanje nastavnog gradiva i uspjeh u učenju. Autorica Trškan (2006) razlikuje pojam motivacijske tehnike od nastavnih motivacijskih tehnika objašnjavajući kako se motivacijske tehnike odnose na privlačenje i održavanje pozornosti učenika na gradivo, dok se nastavne motivacijske tehnike odnose na samo gradivo. (Trškan, 2006).

Motivacijske tehnike koriste se za kvalitetnije učenje novih riječi i pojmova u stranom jeziku i za motiviranje učenika za učenje. Mogu se koristiti za bilo koji sadržaj koji se obrađuje. Mogu se koristiti i posebne motivacijske tehnike koje služe za opuštanje učenika i odmor tijekom obrade gradiva ili ponavljanja; koristi se glazba u kombinaciji s raznim kretanjima, vježbe disanja, meditacijom itd. Primjerice, tijekom ponavljanja učenici mogu za točne odgovore ustati, a za netočne odgovore sjesti, ili za točne odgovore podići desnu ruku, a za netočne lijevu (Trškan, 2006).

Nastavne motivacijske tehnike koje se koriste u nastavi mogu biti: križaljke, asocijacije, ispunjaljke, kvizovi, mreže, skrivalice ili mentalne mape. Kvizovi se mogu pojavljivati u vrlo različitim oblicima; učenici se mogu međusobno natjecati po skupinama ili zasebno, mogu biti organizirani usmeno ili vizualno putem informacijsko-komunikacijske tehnologije. U sklopu kvizova mogu se pojaviti i zagonetke, zvučni ili video zapisi, fotografije, modeli, lutke, itd. Najčešće motivacijske tehnike su *brainwriting* ili *brainstorming* (Trškan, 2006).

Malouff, Rooke, Schutte, Foster i Bhullar (2008) navode da postoje stotine metoda koje učitelji koriste u nastavi kako bi motivirali svoje učenike za učenje. Motivacijske metode

o kojima autori govore bliske su motivacijskim tehnikama jer se oboje odnose na radnje i aktivnosti koje učitelj koristi za poticanje učenika, a razlikuju se u činjenici da se metode smatraju isključivo radnje učitelja, dok tehnike uzimaju u obzir i druge faktore pri organizaciji nastave (pr. interes učenika, sadržaj poučavanja i sl.). Organizirali su ih u 12 kategorija:

1. Povezivanje sadržaja s ciljevima i vrijednostima učenika
2. pružanje pomoći učenicima u ostvarivanju svojih ciljeva uz pomoć učenja
3. pružanje modela učenja
4. nagovaranje i poticanje učenika na učenje
5. uspostavljanje pozitivnog i prijateljskog odnosa s učenicima
6. nagrađivanje učeničkih uspjeha i truda
7. izbjegavanje demotivacije učenika
8. poticanje učeničke samoefikasnosti tijekom učenja
9. korištenje zanimljivih metoda poučavanja
10. korištenje pozivajućeg i pozitivnog stila poučavanja
11. davanje povratnih informacija motivacijskog karaktera
12. prilagođavanje motivacijskih metoda ukoliko je potrebno i nadgledanje razine motivacije (Malouff i sur., 2008).

Svaka kategorija ubraja dodatne motivacijske metode, a autori savjetuju da se metode biraju na osnovu učiteljeve osobnosti. Upućuju čitatelje da je i jedna metoda, ako je pažljivo odabrana, dovoljna za promjenu učeničke motivacije na bolje (Maouff i sur., 2008).

## 6.2. Motivacijske strategije kod učenja stranog jezika

Motivacijske strategije tehnike su koje pospješuju dostizanje cilja pojedinca. Postoji mnoštvo načina za poticanje ljudskog ponašanja, kako u pozitivnom tako i u negativnome smislu. Svaki pozitivan ili negativan utjecaj izvršen na osobu utječe na njegovo ili njezino ponašanje. Motivacijske tehnike se zato odnose na one motivacijske utjecaje koji svjesno utječu na pojedinca u svrhu ostvarivanja postavljenog cilja i poticaja za daljnje pozitivno ponašanje. Postoji mnoštvo podjela motivacijskih strategija ovisno o cilju koji se želi postići. Dörnyei sam ima nekoliko podjela motivacijskih strategija, a prva koja će biti spomenuta su strategije koje potiču učenje stranog jezika na nastavi. Rasporedio ih je s obzirom na „teme“: *fokusiranje na unutrašnju strukturu razreda* i podijelio je strategije ovisno o strukturnim jedinicama (primjerice strategije tijekom prezentiranja novog gradiva, davanja povratne informacije, postavljanje zadataka komunikacijskog tipa ili zadavanja zadaće), *strategije za rješavanje problema* koji nastaju uslijed nedostatka motivacije u koje je uključio i primjere koraka pri rješavanju (primjerice kako postupati kada dođe do zamora tijekom nastavnog procesa, kako postupati kada učenici ne sudjeluju dobrovoljno u nastavnom procesu i sl.), *fokusiranje na ključne motivacijske koncepte* kao što su intrinzična motivacija, samopouzdanje i/ili autonomija učenika, *fokusiranje na poželjno ponašanje učitelja* (primjerice paziti da ste dobar model učeniku i ispravljati učeničko ponašanje, davati ispravne poticaje i konkretne povratne informacije i sl.). Ovim skupinama pridodao je i jednu svoju koja je nastala na temelju procesno orijentiranog pristupa te uzima u obzir dinamičnost motivacije i njenu promjenu tijekom vremena, a naziva se *motivacijsko poučavanje* o kojemu će biti rečeno u kasnijem poglavlju (Dörnyei, 2001).

Druga podjela odnosi se na strategije općenito koje se koriste u stranom jeziku i koje koriste u uspostavljanju boljeg suradničkog odnosa između učitelja i učenika te učenika međusobno, a do kojih je došao na osnovu iskustva i rezultata mnogih istraživanja u polju edukacijske psihologije. Strategije su podijeljene na osnovu tri komponente motivacije za učenje stranog jezika – *jezična razina, razina učenika i razina konteksta učenja* koja se dijeli na *motivacijske komponente specifične za tečajeve, motivacijske komponente specifične za učitelja* te *motivacijske komponente specifične za grupe*. U jezičnu razinu smjestio je strategije sociokulturalnih komponenata stranog jezika i njihovo uključivanje

u silab, razvoj kulturalne svijesti, poticanje na komunikaciju s izvornim govornicima te razvijanje instrumentalne motivacije učenika. Razvijanje samopouzdanja, promicanja učeničke samoučinkovitosti u ostvarivanju ciljeva, atributiranje povećanja motivacije i korisnih samopercepcija vlastite kompetencije, smanjivanje anksioznosti i poticanje da postignu postavljene ciljeve uključio je u *razinu učenika*. *Motivacijske komponente specifične za tečajeve* uključuju relevantnost silaba, povećanje privlačnosti sadržaja, raspravljanje o izboru materijala, zadržavanje znatiželje i pozornosti, povećane interesa za sudjelovanje u zadacima, spajanje poteškoća zadataka s sposobnostima učenika, povećanje očekivanja u ispunjavanju zadataka te omogućavanje samozadovoljstva učenika. *Motivacijskim komponentama specifičnim za nastavnika* pripadaju trud da se učitelj prikaže kao empatičan, kongruentan i prihvaćajući, uspostavljanje dobre veze s polaznicima, poticanje autonomije učenika, prikazivanje učenja stranog jezika kao korisnog iskustva za daljnji život i kompetencije, stimuliranje intrinzične motivacije upoznavanjem sa zadatkom te pomaganje kod internalizacije ekstrinzične motivacije i davanje motivacijske povratne informacije, dok je u *motivacijske komponente specifične za grupe* uvrstio povećavanje orijentiranosti na cilj, poticanje internalizacije razrednih pravila te pomoć u njihovu zadržavanju, izbjegavanje uspoređivanja učenika, poticanje grupne kohezije i unaprjeđivanje veza između učenika te korištenje kooperativnih tehnika učenja (Dörnyei, 1994).

Dörnyei i Csizer (1998) proveli su istraživanje na učiteljima engleskog jezika u mađarskoj koji su trebali evaluirati 51 motivacijsku strategiju, označavajući koliko se koriste njima i koliko ih smatraju bitnima. Na osnovu dobivenih rezultata sastavili su *Deset zapovjedi za motiviranje učenika* koji nastavu predstavljaju na realan način. Motivacijske strategije koje su sastavili su: biti primjer učenicima vlastitim ponašanjem, stvoriti poticajno ozračje u razredu, jasno postaviti zadatke, poticati pozitivan odnos s učenicima, povećavati njihovo samopouzdanje tijekom korištenja jezika, nastavu pokušati učiniti što zanimljivijom, poticati autonomiju učenika, prilagoditi proces učenja, poticati usmjerenost prema ostvarenju cilja kod učenika te približiti i upoznati učenike s kulturom jezika kojega uče.

S druge strane, Madrid (2002) motivacijske strategije objašnjava u okviru vanjske i unutarnje motivacije te pohvale. Smatra kako će ekstrinzične nagrade prije prisiliti učenika da napravi nešto što inače sam ne bi nego intrinzična motivacija. Glavni problem

s ekstrinzičnom ili vanjskom motivacijom je taj što ne traje dugo, već samo onoliko koliko traje aktivnost koju treba izvršiti. Madrid (2002) ujedno navodi da se odobravanje i divljenje izražavaju pohvalom, dok ohrabrenje upućuje na pozitivan poticaj tijekom aktivnosti za uloženi trud. Samim time možemo se nadovezati na Dornye-jevu strategiju koja upućuje učitelje da bi se trebali fokusirati na konstruktivne komentare i povratne informacije koje će koristiti učeniku u daljnjem radu, fokus bi trebao biti na trudu i poboljšanju, a ne na ocjeni, potrebno je izbjegavati uspoređivanje i natjecanje među učenicima i slično.

Vrlo je bitno naglasiti kako motivacijske strategije nisu univerzalne i neće svaka funkcionirati na različitim grupama učenika, koliko god da je pozitivna reakcija na njih na većini učenika. Motivacijske strategije više bi se trebale shvatiti kao sugestije i pomoć u učenju, a ne nužno pravilo koje koristiti u kojem trenutku.

### **6.3. Motivacijsko poučavanje**

U sklopu *procesno orijentiranog perioda* koji je ranije spomenut, Dörnyei (2001) je predstavio ključne komponente motivacijskog poučavanja koje osiguravaju njegov uspjeh, a samim time i uspjeh u učenju i usvajanju stranog jezika. Sastoji se od četiri komponente i to su: *stvaranje temeljnih motivacijskih uvjeta, stvaranje početne motivacije, održavanje i zadržavanje motivacije te poticanje pozitivnog samovrednovanja nakon odrađenih aktivnosti*. U svrhu što bolje shvaćanja što sve obuhvaćaju ove četiri kategorije u nastavku će biti napisano što je potrebno poticati u svakoj. Na samom početku *stvaranja temeljnih motivacijskih uvjeta* potrebno je prvenstveno odgovarajuće ponašanje učitelja i pozitivan odnos s učenicima, zatim pozitivno nastavno ozračje te vidljiva kohezija u razredu koju dodatno osiguravaju pravila ponašanja. Naravno, sva tri uvjeta međusobno su ovisna i potrebno je pridati podjednaku pažnju svakom uvjetu; ne može postojati pozitivno nastavno ozračje ukoliko učitelj nema dobar odnos s učenicima i sl. U ovom početnom dijelu motivacijskog poučavanja učitelji kao strategiju mogu koristiti svoje vlastito iskustvo tijekom učenja stranog jezika, zašto ih je zainteresirao i koju ulogu ima u njihovom život, zatim iskazivanje brige za učenike i njihovo učenje, poštivanje njihovih mogućnosti i biti uz njih kada trebaju razgovor ili pomoć, a mogu pomoći i redovita suradnja s roditeljima te traženje pomoći od učenika tijekom

provođenja određenih aktivnosti. Nadalje bitno je uvesti i humor kao strategiju te poticanje interakcije i suradnje među učenicima. Pri stvaranju početne motivacije potrebno je poticati pozitivne vrijednosti i stavove vezane uz proces učenja jezika te korisnost naučenog jezika u životu, učenikovo očekivanje uspjeha i usmjerenost prema cilju te realna očekivanja ovisno o mogućnostima i potrebno je koristiti odgovarajuće materijale u nastavi. Poželjne strategije u ovoj fazi mogu biti pozivanje starijih učenika koji će govoriti o pozitivnom iskustvu tijekom učenja stranog jezika, stvaranje pozitivnog prvog susreta sa stranim jezikom i naglašavanje aktivnosti u kojima učenici uživaju, uključivanje sociokulturnih komponenti tijekom učenja i poticanje na samostalno istraživanje jezika putem interneta, podsjećanje na mogućnosti koje će učenici imati nakon uspješno savladanog stranog jezika. Tijekom faze održavanja i zadržavanja motivacije potrebno je osigurati stimulirajuće i ugodno učenje, zadatke i aktivnosti predstaviti na što motivirajući način, postaviti specifične ciljeve učenje ovisno o učeniku, zaštititi i poticati učeničko samopouzdanje, dopustiti da učenici zadrže pozitivnu sliku o sebi u razredu, poticati autonomiju u učenju, poticati samomotivirajuće strategije i suradnju među učenicima. Neke od strategija koje se mogu koristiti u ovoj trećoj fazi su razbijanje monotonijske nastave raznim aktivnostima ili neočekivanim temama, pokretima i slično, preoblikovanje aktivnosti tako da odgovaraju interesima učenika, korištenje aktivnosti koje zahtijevaju mentalnu ili tjelesnu aktivnost od svakog učenika, objašnjavanje korisnosti aktivnosti i zadataka, postavljanje i postizanje manjih ciljeva kako bi se došlo do većeg cilja, čak i pružati pomoć u otklanjanju straha od stranog jezika izbjegavanjem uspoređivanja učenika i poticanje međusobne pomoći među učenicima. U posljednjoj fazi poticanja pozitivnog samovrednovanja nakon odrađenih aktivnosti, potrebno je poticati pozitivne motivacijske atribucije, osigurati povratnu informaciju koja će imati motivacijski karakter, povećati učeničko zadovoljstvo učenja te ponuditi nagrade i ocjene kao dodatnu motivaciju za rad. Korisne strategije u posljednjoj fazi mogu biti poticanje učenika da neuspjeh pripisuju nedostatku truda ili pogrešnoj strategiji umjesto sposobnostima, primjećivanje i reagiranje na napredak u učenju stranog jezika, pobrinuti se da učenici ne postanu motivirani samo ocjenom, ali i da nematerijalne nagrade također imaju svoju težinu i ulogu u daljnjem učenju (Dörnyei, 2001).



#### **6.4. Primjer primjene motivacijskih tehnika u nastavi**

Ranije je već spomenut primjer ustajanja i sjedenja kada je odgovor na pitanje točan, odnosno netočan, a ovdje ćemo spomenuti i još neke primjere. Trškan (2006) navela je i primjer korištenja loptice u nastavi, točnije učitelj baca lopticu učeniku koji mora odgovoriti na pitanje ili si učenici mogu međusobno bacati lopticu i odgovarati na pitanja.

Kada su u pitanju posebne motivacijske tehnike za opuštanje, učitelj ovdje može s uporabom pozitivne sugestije potaknuti pozitivno raspoloženje kod učenika ili vizualizaciju kako bi učenici lakše predočili željeni cilj govoreći primjerice: „Opustite se i ugodno smjestite, zatvorite svoje oči i duboko udahnite i izdahnite. Prisjetite se svoj uspješnog iskustva, cilja kojega ste postigli. Razmislite, kako ste se osjećali? Pokušajte vratiti taj doživljaj, zamislite da ste ostvariti trenutni cilj, da ste uspješno napisali test. Što mislite, kako ćete se osjećati? Neka vas ta pomisao prožme, a onda se polako vratite u sadašnjost zadržavajući osjećaje koje ste ponovno doživjeli“ (Trškan, 2006:21).

S druge strane, autorice Billíková i Kiššová (2013) predlažu i korištenje dramskih tehnika u nastavi stranih jezika koje su se pokazale kao uspješne tehnike u stvaranju samostalnih govornika stranog jezika. Učionicu uspoređuju s pozornicom i njenim dijelovima, od kojih najčešće učitelj ima glavnu ulogu. Dramskim tehnikama cilj je postići da i učenici dobiju djelić te glavne uloge s ciljem poboljšanja učeničkih sposobnosti komuniciranja na stranom jeziku, samopouzdanja, motivacije i drugo. Najbolje je započeti s uvođenjem dramskih tehnika na sljedeći način: uvođenje dramskih aktivnosti kao što su vježbe povjerenja, upoznavanja i slično, zatim predstavljanjem plana dramskih aktivnosti te na kraju izvedbom na „pozornici“. Dramske aktivnosti mogu se provoditi u paru ili grupama, mogu izvoditi tekstove koje učitelj zada iz udžbenika ili nekog drugog izvora ili ih učenici mogu sami osmisliti uz učiteljevu pomoć. Tekstovi ne moraju biti komplicirani, ali trebaju prenijeti poruku, učenici trebaju paziti na svoj izgovor, biti svjesni što govore, intonaciju i ostalo.

## 6.5. Kompetencije učitelja

Učitelj ima tri bitne uloge u nastavi: učitelj je *izvor obavijesti*, *upućuje učenike* što trebaju učiti i gdje će pronaći bitne informacije te načine na koje će savladati pojedino gradivo i *pruža povratnu informaciju* o napretku i što bi trebalo poboljšati. Ranije je spomenuto da je učitelj organizator nastavnog procesa, a upravo upućivanje učenika i davanje povratnih informacija dokazuju organiziranost učenja i nastave - kao izvor obavijesti učitelj ima obavezu isticati ono što je važno i ono što učenik mora sam savladati te ima ulogu voditelja tijekom stjecanja spoznaja. Kada učitelj ističe važne informacije to mora biti prikazano na način da je razumljivo učeniku, što jednostavnije i prilagođeno učenikovu znanju. Postoje različita mišljenja koliko je učitelj važan za sam proces učenja i usvajanja gradiva, a ta mišljenja mogu se podijeliti na dvije skupine od kojih u svakoj razlikujemo dva stava. Prva skupina mišljenja odnosi se na *nevažnost učitelja za proces učenja* od kojih je prvi stav da su bitne jedino karakteristike učenika te drugi stav da je za uspjeh u učenju najvažniji program po kojemu se radi. Druga skupina mišljenja odnosi se na *važnost učitelja za proces učenja* od kojih je prvi stav da su karakteristike učitelja bitne za uspjeh u učenju i da su te karakteristike zapravo urođene dok se drugi stav odnosi na brojna provedena istraživanja o povezanosti karakteristika učitelja i uspjeha njegovih učenika u nastavi (Andrilović, Čudina-Obradović, 1996).

Ranije je spomenut TEMPUS projekt (vidi 5.3. poglavlje) iz 2003. godine koji je za cilj imao sustavno definirati kompetencije učitelja stranog jezika unutar kojih se profesionalno razvijaju. Dokument sadrži opise kompetencija koje bi učitelji trebali steći, održavati i razvijati tijekom svog rada, a namijenili su ga svim budućim učiteljima i onima koji to jesu. Autori razlikuju:

### 1) *kompetencije specifične za strani jezik*

- a) kompetencije vezane za jezik i kulturu – odnosi se na one kompetencije koje se vezuju uz komunikaciju (lingvistička, sociolingvistička i pragmatička kompetencija) te interkulturalnu kompetenciju u sklopu koje bi učitelj trebao poznavati znanja o specifičnosti, sličnosti i razlikama između kulture materinskog govornog područja i kulture govornog područja stranog jezika.

- b) kompetencije vezane za poučavanje jezika – odnosi se na one kompetencije koje su vezane uz teorije usvajanja jezika (poznavanje kognitivnog i psiholingvističkog razvoja, proces usvajanja materinskog i stranog jezika i sl.), primjenu znanja o teorijama poučavanja stranog jezika i kompetencije vezane za evaluaciju i praćenje učenika.

## 2) *odgojno-obrazovne kompetencije*

- a) kompetencije vezane za odgojno-obrazovne znanosti – ovdje su autori ubrojali opće pedagoško-psihološke kompetencije, kompetencije koje se odnose na poučavanje u razredu (poznavanje postupaka u radu, metoda, nastavnih sredstava i pomagala, kognitivnih i socioemocionalnih obilježja djece i sl.), na rad van razreda (učitelj je upoznat sa svrhom, strukturom i aktivnostima škole, potrebnom dokumentacijom, suradnji s drugima, svjestan je svoje uloge, itd.) te interpersonalne i intrapersonalne odlike i vještine.
- b) kompetencije vezane za cjeloživotno obrazovanje – ovdje se mogu pronaći kompetencije vezane za poznavanje obrazovnog sustava, razvoja i poboljšanja vještine poučavanja te poboljšanja jezičnih znanja i vještina.

Ovdje se javlja problematika povezanosti kompetencija učitelja s uspjehom u stranom jeziku, a rezultat toga je malen broj provedenih istraživanja, posebice u nižim razredima osnovne škole. Ipak, subjektivna percepcija učitelja od strane učenika u većoj mjeri je povezana s motivacijom od drugog konkretnog mjerila.

### 6.5.1. *Povezanosti kompetencija učitelja i uspješnosti učenika*

Već ranije spomenuto istraživanje Nikolov iz 1999. godine za cilj je imalo ispitati razloge učenja stranog jezika učenika osnovne škole. U ovome radu bit će izdvojeni samo rezultati učenika nižih razreda glede stavova o učitelju i povezanost s učenjem stranog jezika. 29% odgovora učenika prvog i drugog razreda na pitanje „Zašto učiš engleski jezik“ svodio se na stavove o učitelju; točnije na učiteljeve osobnosti („Učiteljica je dobra i draga“), fizički izgled („Ima lijepu kosu“) te odnose prema učenicima („Učiteljica me voli“). Nešto manji postotak, ali i dalje značajan, 26.3% odgovora učenika trećeg, četvrtog i petog razreda bio je usmjeren na stavove prema učitelju kao značajna varijabla zašto učenici uče strani jezik. U ovoj grupi učenika, učitelj se spominjao kao dodatak

nekom drugom razlogu, a više pažnje usmjerili su nastavnom okruženju i nastavnom procesu. Stavovi o kontekstu učenja, aktivnostima, zadacima i intrinzičnim motivima za učenje stranog jezika imali su jaku emocionalnu poveznicu s učiteljem, bez obzira na to što ta emocionalna poveznica s vremenom pada te se odnos svodi na ravnotežu između prihvaćanja i kritike (Nikolov, 1999).

U okviru ELLiE projekta, provedena su istraživanja o ulozi učitelja u ranom učenju stranog jezika. Istraživali su utjecaj učitelja na učenika koji uči strani jezik u sedam zemalja u Europi. Učenici su bili podijeljeni u dvije grupe, prva grupa od 1. do 3. razreda te druga grupa koja se sastojala od učenika četvrtog razreda. Rezultati iz Švedske pokazali su da je učitelj jedan od ključnih razloga za razvoj ljubavi prema učenju stranog jezika jer se crtež učiteljice na pitanje „Što povezuješ s nastavom engleskog jezika“ pojavio u otprilike 70% odgovora, zajedno s učionicom ili elementima koje su vidjeli na televiziji. Učiteljev entuzijazam za učenje engleskog jezika te komunikativnost i razigranost služili su kao inspiracija i motivacija za djecu. Rezultati istraživanja u Poljskoj također su pokazali važnost učitelja u nastavi sagledavajući rezultate učenika i njihovu izloženost stranom jeziku. Učitelji u Švedskoj, u prvoj skupini učenika koristili su strani jezik 50-60% u nastavi, dok je u drugoj skupini strani jezik na nastavi korišten svega 20-30%. U Poljskoj ti postotci su veći, pa je tako strani jezik u prvoj skupini učenika (također od prvog do trećeg razreda) korišten oko 50% vremena, dok je u drugoj skupini učenika on korišten čak 80-90% vremena. Istraživanje provedeno u Engleskoj razlikovalo se od prethodnih istraživanja. U Poljskoj i Španjolskoj bile su dvije skupine učenika, prva skupina se sastojala od učenika koji su pohađali nastavu stranog jezika od prvog do trećeg razreda i te tri godine imali su istog učitelja, a druga skupina učenika su bili učenici četvrtog razreda kojima se učitelj stranog jezika promijenio. U Engleskoj su učenici tijekom svih četiri godine učenja stranog jezika imali istog učitelja. Strani jezik koristio se 40-60% vremena na nastavi. Rezultati su pokazali jako dobar napredak učenika u njihovu znanju stranog jezika jer su imali istog učitelja kroz početne godine učenja stranog jezika. Tijekom istraživanja u Hrvatskoj, učenici su također imali istu učiteljicu u prve četiri godine učenja stranog jezika. Tijekom prve i druge godine učenja strani jezik u nastavi se koristio oko 50% vremena, a kasnije se povećao na 70% vremena. Rezultati istraživanja pokazali su da su učenici, zbog velike angažiranosti učitelja te uložene truda na organizaciju nastave, postigli iznadprosječne rezultate u razumijevanju slušanjem te

čitanju. Učiteljeva svjesnost individualnih razlika pridonijela je uspješnom razvoju učeničke motivacije za učenje stranog jezika. Učitelj u Hrvatskoj također si je dao truda i potaknuo učeničku izloženost stranom jeziku van nastave koristeći razne medije i knjige koje su zanimale učenike i koje su imali kod kuće. Talijanski učenici također su imali istog učitelja tijekom četiri godine učenja stranog jezika. Izloženost stranom jeziku na nastavi je bila relativno malena tijekom prve tri godine, a u četvrtoj godini korištenje stranog jezika na nastavi bilo svega 40%. Učitelj stranog jezika u Italiji većinom se oslanjao na tradicionalne načine održavanja nastave, prezentacija-vježba-reprodukcija, te nekoliko kratkih vježbi ponavljanja za učiteljem. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici razumiju strani jezik, no u govoru nisu dovoljno napredovali. Istraživanje provedeno u Španjolskoj razlikovalo se od prethodnih jer su učenici imali jednog učitelja u prve dvije godine učenja, te drugog učitelja u druge dvije godine učenja stranog jezika. Rezultati su pokazali da su učenici u prve dvije godine bili motiviraniji od učenika u drugim zemljama, no motivacija se nije zadržala u trećoj i četvrtoj godini učenja na istoj razini. Autori pretpostavljaju da je jedan od razloga promjena učitelja i njihova različitog odnosa prema učenicima. Prvi učitelj nije bio autoritativan, često je pohvaljivao i imao je prijateljski odnos s učenicima, dok je drugi učitelj veći naglasak stavljao na samostalnost i odraslost, imao je veće zahtjeve i burno je reagirao na neposluš u razredu. Učenici u Nizozemskoj imali su istog učitelja za vrijeme trajanja istraživanja koji je 100% vremena za vrijeme nastave koristio strani jezik. Rezultati su pokazali da većina učenika u razredu voli govoriti strani jezik, rezultati razumijevanja slušanjem i zadatci produkcije također su bili uspješni s nekoliko iznimaka. Tijekom istraživanja učitelj je uspio motivirati i inspirirati učenike za učenje stranog jezika svojim veselim i razigranim pristupom nastavi i poučavanju. Vidljivo je kako su učitelji bili jedni od glavnih faktora zaslužnih za uspješnost učenika u usvajanju stranog jezika. Također, naveli su i nekoliko karakteristika uspješnih učitelja: vole strani jezik koji predaju i uspješni su u njemu te vjeruju da je koristan u životu, uspješni su u stvaranju kvalitetnog i pozitivnog odnosa sa svojim učenicima i kompetentni su u zadržavanju učeničke pažnje na zadatak koji se radi (Tragant Mestres, Lunberg, 2011).

Yuksel i Hahci (2010) istraživali su utjecaj dobre nastavne organizacije na motivaciju učenika za učenje stranog jezika. Rezultati su pokazali da učiteljima nije nimalo jednostavno motivirati učenike za učenje stranog jezika te da tradicionalno

poučavanje nema smisla, već je potrebno koristiti nastavna sredstva i pomagala koja se mogu pronaći u svakodnevnom životu da bi učenici uvidjeli korisnost poznavanja stranog jezika. Nastavni sadržaj može biti koncipiran, i poželjno je da je tako, kroz igre, fotografije, pjesme i pokrete. Autori također predlažu da se učitelji pokušaju postaviti u ulogu učenika kako bi što bolje razvili empatiju i međusobno razumijevanje. Neke od poželjnih stvari koje bi učitelj stranog jezika trebao raditi su: dolaziti pripremljen na nastavu sa zabavnim materijalima, koristiti informacijsko-komunikacijsku tehnologiju tijekom poučavanja, motivirati učenike za učenje stranog jezika, davati manje projekte kako bi se učenici osjećali važnima i osamostalili se u učenju stranog jezika i sl. Ujedno autori predlažu i kakav učitelj stranog jezika ne bi trebao biti: autoritativan, koristiti samo ploču kao nastavno sredstvo, kažnjavati učenike da bi postigao autoritet, vjerovati da se uči samo unutar učionice i sl.

Vidimo iz navedenog da učitelj ima važnu ulogu u poticanju i zadržavanju motivacije za učenje stranog jezika. Učitelj je začetnik nastavnog procesa i glavni pokretač aktivnosti na nastavi koje trebaju biti zabavno, ali i obrazovnog karaktera. Aktivnosti svakako moraju biti prilagođene uzrastu i bliske učenicima i njihovu životu van škole.

## 7. ZAKLJUČAK

Poznavanje barem jednog stranog jezika među ključnim je kompetencijama koje se očekuju da učenik stekne nakon osmogodišnjeg obrazovanja. Škola, kao institucija za odgoj i obrazovanje, igra važnu ulogu u postizanju te kompetencije, a učitelji koje će učenici susresti tijekom svog obrazovanja najvažniju. S polaskom u školu učitelji su ti koji motiviraju učenike za učenje stranog jezika, ali i ostalih predmeta. Motivacija je vrlo važan konstrukt u stjecanju i zadržavanju znanja. U ovom radu sagledali smo razne ekstrinzične i intrinzične faktore koji su povezani s učeničkom motivacijom za učenje stranog jezika. Tijekom samog nastavnog procesa od velike je važnosti stjecanje pozitivnih stavova o učenju stranoga jezika. Stavovi služe kao afektivna baza za razvoj motivacije, a što su stavovi o stranom jeziku pozitivniji i što je iskustvo učenja stranog jezika pozitivnije to će motivacija biti viša. Pozitivne stavove, ali i stavove općenito, možemo razvijati na temelju pozitivnih iskustava u učenju. Istraživanja pokazuju da tijekom prvih godina učenja najznačajniji utjecaj na razvijanje pozitivnih stavova, a samim time i motivacije, imaju primjerene aktivnosti, opuštena atmosfera, pozitivna i prilagođena povratna informacija, kvalitetan odnos s učiteljem te primjerene motivacijske i nastavne motivacijske tehnike. Kvalitetan odabir aktivnosti i nastavnih strategija te uravnotežen odnos s učiteljem rezultirat će pozitivnim poticajnim ozračjem koje predstavlja važnu ulogu u pozitivnom razvoju motivacije za učenje stranog jezika. Prvi korak u postizanju pozitivnog poticajnog ozračja je svakako učiteljev odnos s učenicima koji bi trebao biti ispunjen podrškom i poštovanjem, poznavanjem svojih učenika i njihovih mogućnosti, ali i teškoća u nastavi. Učitelj je pokretač nastavnog procesa i osoba koja mora održavati potrebnu razinu motivaciju u prvim godinama učenja – barem dok učenici samostalno i uz pomoć učitelja ne otkriju važnost poznavanja stranog jezika i korist koju će imati od njega u narednim godinama svoga života. No, ne smijemo zaboraviti niti ulogu roditelja u procesu učenja stranog jezika. Istraživanja su pokazala da stavovi roditelja, uz socio-ekonomski status i razinu obrazovanja, mogu uvelike utjecati na stavove i motivaciju učenika za učenje stranog jezika. Upravo zato je vrlo važno obrazovati i roditelje o važnosti i korisnosti učenja i poznavanja stranog jezika kako bi i oni mogli prenijeti na svoju djecu pozitivne stavove o stranom jeziku i njegovoj kulturi, a samim time će olakšati učiteljev proces poučavanja stranog jezika.

## 8. LITERATURA

1. Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Asmali, M. (2017). Young Learners' Attitudes and Motivation to Learn English. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(1). 53-68.
3. Beck, R. C. (2003). *Motivacija: teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap
4. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Biláková, A., Kiššová, M. (2013). *Drama Techniques in the Foreign Language Classroom*. University in Nitra: Faculty of Arts.
6. Butler, Y. G., Le, V. (2017). A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System, an International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, (73). 4-15.
7. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. UK: Cambridge University Press.
8. Chang, S. F., Huang, C. (1999). Language Learning Motivation and Language Learning Strategies of Taiwanese EFL Students. (Sažetak). Pristupljeno: 26.4.2020., sa <https://eric.ed.gov/?id=ED428561>.
9. Chowdhury, T. (2010). *The Impact of Intelligence on Second Language Acquisition*. Doktorski rad. Sveučilište BRAC, Dhaka, Bangladeš.
10. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*. Cambridge University Press.
11. Courtney, L, Marinis, T, Graham, S. (2015). Individual Differences in Early Language Learning: A Study of English Learners of French. *Applied Linguistics* 38(6). 824-847.
12. Courtney, L. (2017). Transition in modern foreign languages: a longitudinal study of motivation for language learning and second language proficiency. *Oxford Review of Education*, 43(4). 462-481.
13. Ćoso, Z. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatica et Slavica Iadertina*, 12/2(12). 493-512.



14. Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivation in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3). 273-284.
16. Dörnyei, Z., Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3). 203-229.
17. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
18. Dörnyei, T. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
19. Enever, J.(2011). *Early Language Learning in Europe- Ellie*. British Council.
20. Farkasova, E., Biskupicova, K (2000). Teaching English from the first grade of primary school: Pshychological and pedagogical perspectives. U Moon, J., u Nikolov, M. (ur.), *Research into teaching English to young learners* (str. 121-136). Pecs: Sveučilište Press Pecs.
21. Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
22. Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1992). A student's contributions to second language learning. Part 1: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25(4). 211-220.
23. Gardner, R. C., MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1). 1-11.
24. Genesee, F: (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26(2). 267-280.
25. Graham, S., Courtney, L., Tonkyn, A., Marinis, T. (2016). Motivational trajectories for early language learning across the primary-secondary school transition. *British Educational Research Journal*, 42(4). 682-702.
26. Hill, J. D., Miller, K. B. (2013). *Classroom Instruction that Works with English Language Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

27. Jelaska, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(3). 86-99.
28. Karlak, M. (2014). *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Doktorski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku: Filozofski fakultet.
29. Karlak, M., Šimić, D. (2017). Razlike u motivaciji za učenje engleskoga jezika i njemačkoga kao stranih jezika u učenika mlađe školske dobi. *Strani jezici*, 45(2). 70-87.
30. Koller-Trbović, N. (1995). Razlike u samoprocjeni slike o sebi djece s aktivnim i djece s pasivnim oblicima poremećaja u ponašanju. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 3(1). 71-76.
31. Lightbown, P. M., Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
32. Lopriore, L., Krikhaar, E. (2011). The school. U Enever, J. (ur.), *Early Language Learning in Europe- Ellie* (61-80). British Council.
33. Madrid, D. (2002). The power of FL teacher's motivational strategies. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, (25). 369-422.
34. Malouff, J., Rooke, S. E. ., Schutte, N. S., Foster, R. M., Bhullar, N. (2008). *Methods of Motivational Teaching*. *University of New England, Australia*.
35. Maratović Tolić, A., Rubil, T. (2014). Definiranje kompetencija učenika u učenju i podučavanju njemačkog jezika. *Zbornik radova veleučilišta u Šibeniku*, (3-4). 121-134.
36. Martinović, N. (2015). Istraživačke aktivnosti djece rane i predškolske dobi. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20(77-78). 32-33.
37. McLaughlin, B., Blanchard, A. G., Osanai, Y. (1995). Assessing Language Development in Bilingual Preschool Children. *NCBE Program Information Guide Series*, 22. 1-29.
38. Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
39. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Erudita.

40. Mihaljević Djigunović, J. (1995). Research on the Affective Domain of EFL Learning: a Study of Motivation. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 42. 257-267.
41. Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
42. Mihaljević Djigunović, J. (1999). *O afektivnim aspektima*. U Vrhovac, Y. (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi* (str. 31-38). Zagreb: Naklada Naprijed
43. Mihaljević Djigunović, J. (2009). Impact of Learning Conditions on Young FL Learners' Motivation. U Nikolov, M. (ur.), *Early Learning of Modern Foreign Languages. Processes and Outcomes* (75-89). Bristol: Multilingual Matters.
44. Mihaljević Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 51(3). 471-491.
45. Mihaljević Djigunović, J. (2015). Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning. U J. Mihaljević Djigunović, (Ur.), *Children and English as a foreign language* (str. 31-52). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
46. Mihaljević Djigunović, J. (2019). O afektivnim aspektima. U Vrhovac, Y. i sur. (ur.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (str. 42-50). Zagreb: Naklada Ljevak.
47. Mihaljević Djigunović, J., Lopriore, L. (2011). The learner: do individual differences matter? U Enever, J. (ur.), *Early Language Learning in Europe- Ellie* (43-60). British Council.
48. Mihaljević Djigunović, J., Nikolov, M. (2019). Motivation of Young Learners of Foreign Languages. U M. Lamb i sur. (Ur.). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. 515-533. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
49. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb.

50. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb.
51. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Francuski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb.
52. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: GIPA.
53. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb.
54. O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
55. Nikolov, M. (1999). 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1). 33-56.
56. Nikolov, M., Mihaljević Djigunović, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, (26). 234-260.
57. Nikolov, M., Mihaljević Djigunović, J. (2019). Teaching Young Language Learners. U Gao, X. (ur.), *Second Handbook of English Language Teaching*. 577-599. Cham: Springer Nature Switzerland AG.
58. Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
59. Radišić, M., Pavičić Takač, V., Bagarić, V. (2003). *TEMPUS projekt: Kompetencije učitelja i nastavnika stranog jezika u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj*. Osijek: Grafika, d.o.o.
60. Selimović, H., Karić, E. (2011). Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori* 11, 6(1). 145-160.
61. Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Second Language Acquisition*, 13(2). 275-298.

62. Sorić, I., Ančić, J. (2008). Learning strategies and causal attributions in second language learning. *Review of psychology*, 15(1-2). 17-26.
63. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
64. Šverko, B., Zarevski, P., Szabo, S., Kljaić, S., Kolega, M., Turudić-Čuljak, T. (2006). *Psihologija, udžbenik za gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
65. Tragant Mestres, E., Lundberg, G. (2011). The teacher's role: what is its significance in early language learning?. U Enever, J. (ur.), *Early Language Learning in Europe – ELLiE*. British Council.
66. Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi* 7(1). 19-28.
67. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović – Štetić, V., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
68. Wei, N. (2016). An Investigation of Motivation in Children's Foreign Language Learning Process – A Case Study on the Basis of Needs Analysis. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(7). 1413-1419.
69. Yuksel, H., Halici, Y. (2010). Motivating Young EFL Learners Through Effective Classroom Management. *2nd International Symposium on Sustainable Development*, 8-9. 105-115.