

Strategije učenja gramatike kod hrvatskih studenata na početnom stupnju učenja češkog jezika

Vodopija, Mia

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:635063>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-06-20**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ZAPADNOSLAVENSKE JEZIKE I KNJIŽEVNOSTI
KATEDRA ZA ČEŠKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

Mia Vodopija

**STRATEGIJE UČENJA GRAMATIKE KOD HRVATSKIH STUDENATA
NA POČETNOM STUPNJU UČENJA ČEŠKOG JEZIKA**

Diplomski rad

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

Mentor: dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ZAPADNOSLAVENSKE JEZIKE I KNJIŽEVNOSTI
KATEDRA ZA ČEŠKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

Mia Vodopija

STRATEGIE UČENÍ GRAMATIKY PRO CHORVATSKÉ STUDENTY V
ÚVODNÍM STUPNI ČESKÉHO JAZYKA

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

Mentor: dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ZAPADNOSLAVENSKE JEZIKE I KNJIŽEVNOSTI
KATEDRA ZA ČEŠKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

Mia Vodopija

GRAMMAR LEARNING STRATEGIES OF CROATIAN STUDENTS AT THE
BEGINNER LEVEL OF LEARNING THE CZECH LANGUAGE

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

Mentor: dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2020.

Sadržaj

1. Uvod.....	8
2. Definiranje strategija učenja stranog jezika.....	9
3. Klasifikacija strategija učenja stranog jezika.....	13
3.1. Strategije učenja gramatike.....	19
4. Istraživanje strategija učenja gramatike kod hrvatskih studenata na početnomu stupnju učenja češkog jezika.....	21
4.1. Kratka analiza udžbenika <i>Češki jezik 1</i>	21
4.2. Cilj istraživanja.....	23
4.3. Uzorak.....	23
4.4. Instrumenti.....	23
4.5. Postupak.....	23
5. Rezultati upitnika.....	25
6. Rasprava.....	35
7. Zaključak.....	37
8. Literatura.....	38
9. Prilog.....	41

SAŽETAK

U današnje vrijeme učenje stranoga jezika nezaobilazan je dio života. Radi se o kompleksnom procesu, ovisnom o brojnim individualnim čimbenicima, zbog čega je i nastala potreba za ispitivanjima strategija učenja jezika. Strategije učenja drugog i stranog jezika mogu se shvatiti kao „bilo koji skup operacija, koraka, planova i rutina koje učenik koristi za olakšavanje dobivanja, pohranjivanja, pretraživanja i uporabe informacija“ (Vlčková i Přikrylová, 2011). Cilj ovog rada je istražiti najzastupljenije strategije učenja gramatike kojima se služe hrvatski studenti prve godine učenja češkog jezika te vidjeti jesu li one povezane sa strategijama učenja gramatike u udžbeniku *Češki jezik 1*, koji je analiziran u ovom radu. Rebecca Oxford (1990) navodi šest strategija učenja drugoga jezika, a u istraživanju koje je autorica ovog rada provela sa studentima, ispitane su neke od Oxfordinih strategija. Studenti su ispunjavali upitnik koji se sastojao od nekoliko tvrdnji koje su se odnosile na strategije učenja gramatike. One strategije koje su se pokazale najzastupljenijima kod studenata su kognitivne i metakognitivne strategije, dok je analizom udžbenika utvrđeno da su najzastupljenije kognitivne strategije i strategije pamćenja.

Ključne riječi: strategije učenja gramatike, gramatika, strategije učenja, klasifikacija strategija R. Oxford

ABSTRAKT

V dnešní době je studium cizího jazyka nevyhnutelnou součástí života. Proces zvládnutí cizího jazyka je složitý, a proto jsou zapotřebí strategie pro studium jazyků. Strategie výuky druhého a cizího jazyka lze chápat jako „jakýkoli soubor operací, kroků, plánů a rutin, které student používá k usnadnění získávání, ukládání, vyhledávání a využívání informací“ (Vlčková a Přikrylová, 2011). Cílem této práce je prozkoumat nejběžnější strategie gramatiky, kterou používají chorvatské studenti v prvním ročníku studia českého jazyka a zjistit, zda souvisejí se strategiemi učebnice *Český jazyk 1*, která je v této práci analyzována. Rebecca Oxford (1990) píše, že existuje šest strategií pro výuku druhého jazyka a ve studii provedené autorkou této práce na studentech byly zkoumány některé Oxfordské strategie. Dotazník určený studentům sestával z výroků týkajících se strategií gramatiky studentů. Tyto strategie, které se u studentů ukázaly jako nejrozšířenější, jsou kognitivní a metakognitivní strategie, zatímco učebnicová analýza zjistila, že nejrozšířenější jsou kognitivní strategie a strategie paměti.

Klíčová slova: gramatické strategie učení, gramatika, strategie učení, klasifikační strategie R. Oxford

1. Uvod

Jezik je, kao komunikacijski sustav znakova, svojstven samo ljudskoj vrsti. Činjenica koja je vrijedila kroz cijelu povijest čovječanstva jest ta da je čovjek od rođenja usvajao jezik svojih roditelja kao materinski jezik, a da mu jezici drugih naroda, tj. svi ostali jezici, sve do ne tako daleke prošlosti, u pravilu nisu predstavljali bitan aspekt u svakodnevnom životu. Kulture i jezici razvijaju se odvojeno jedni od drugih (Ćoso, 2016: 493). Međutim, u današnja vremena učenje stranoga jezika nezaobilazan je dio života suvremenog čovjeka. Svijet je postao „malen”, a čovjek u potrazi za poslom, svojim „životom” ili čak daljnjim obrazovanjem putuje u različite zemlje svijeta. Procesom globalizacije sve je veća potreba za poznavanjem različitih stranih jezika bez obzira na dob. Sedamdesetih godina prošlog stoljeća istraživanja se okreću učenicima, koji usvajaju jezik u formalnom kontekstu, jer se postavljaju pitanja o razlici između uspješnih i manje uspješnih učenika, tj. glotodidaktičari pokušavaju doznati što to čini bolje učenike uspješnima. Ta su istraživanja ujedno i počeci istraživanja o strategijama učenja u glotodidaktici. Brojnim je istraživanjima u ovom području dokazano da strategije učenja imaju odjek i važnu ulogu u procesu ovladavanja stranim jezikom (Matić, 2016: 55).

S obzirom na vlastito iskustvo u učenju stranih jezika, autorica je istražila koliko pažnje se pridodaje strategijama učenja kako bi se olakšao proces usvajanja jezika. Cilj ovog diplomskog rada je istražiti koje strategija učenja gramatike studenti prve godine učenja češkog jezika najviše koriste. Rad se sastoji od teorijskog i istraživačkog dijela. Teorijski dio opisuje i klasificira strategije učenja stranoga jezika. Istraživački dio bavi se ispitivanjem strategija učenja gramatike kod prve godine studenata Češkog jezika i književnosti. U radu je analiziran i udžbenik za prvu godinu učenja češkog jezika jer se htjelo vidjeti preklapaju li se strategije u udžbeniku sa strategijama studenata.

2. Strategije učenja stranog jezika

Na početku svoga rada o teorijama i istraživanju strategija učenja jezika, Carol Griffiths (2004) pruža obrazloženje za odabir termina *strategije*. Iako ga mnogi ugledni autori koriste, pojam *strategija* nije bez polemike. Autori koriste konfliktnu terminologiju poput *učenja ponašanja*, *taktike* i *tehlike*, što su zapravo sinonimi za pojam strategija.

Opće je poznato da skoro svatko svoj prvi materinski jezik nauči s popriličnim uspjehom. Razlog je taj što se svatko rodi sposoban učiti jezik, a zatim odraste u zajednici u kojoj treba do određene mjere funkcionirati putem jezika, čija su mu pravila dana u normalnom tijeku dana. Ipak, jednako je poznato da su neki ljudi uspješniji od drugih u učenju drugog jezika. Taj se različiti uspjeh često objašnjava tvrdnjom da „X ima više sposobnosti učenja jezika nego Y“ (Rubin, 1975: 43). Međutim, postavlja se pitanje – ako svi ljudi mogu lako i dobro naučiti svoj prvi jezik, zašto se neki zbilja muče učeći drugi jezik? Koje strategije može učenik, kojemu je teško učiti drugi jezik, naučiti od onog učenika, kojemu drugi jezik odlično ide?

Pod strategijama Joan Rubin (1975) misli na tehnike ili alate koje učenik može koristiti za stjecanje znanja. Neke od važnih strategija su sljedeće: (1) Uspješan učenik jezika može dobro pogađati, odnosno prikupljati i pohranjivati informacije na učinkovit način. On može poslušati frazu, odabrati riječi koje razumije i pogoditi značenje preostalih riječi. On može aktivno tražiti tragove o značenju - u temi, postavci ili stavovima govornika. Njegova strategija nagađanja može biti slojevita od općenitog do određenog tako da iz svakog pitanja ili rečenice dobije najviše informacija. (2) Dobar učenik jezika često nije inhibiran. Voljan je izgledati „glupo“ ako to rezultira razumnom komunikacijom. Spreman je pogriješiti kako bi učio i komunicirao. Nije mu važno ako će zvučati „luckasto kako bi komunicirao i prenosio svoju poruku. (3) Koristit će svoje novostečene kompetencije u uporabi tako što će smišljati nove rečenice. Također može vježbati izgovaranje riječi ili sastavljanje rečenica. Tražit će mogućnosti upotrebe jezika traženjem izvornih govornika, odlaskom u kino ili na kulturna događanja. On započinje razgovore s nastavnikom ili svojim kolegama na željenom jeziku. Voljan je ponoviti ako nešto krivo izgovori.

Dobar učenik jezika uzima i stvara prilike za vježbanje onoga što je naučio, dok lošiji učenik pasivno radi ono što mu je dodijeljeno. Dobar učenik jezika koristi jezik kada se to od njega ne traži – on aktivno traži prilike da čuje jezik, dakle gleda filmove na stranom jeziku, pridružuje se

klubovima stranih jezika, sluša TV ili radio, koristi strani jezik s drugim učenicima izvan nastave (Rubin, 1975: 45).

Otprilike u isto vrijeme kada i J. Rubin, H. Stern (1975) sastavlja popis deset strategija učenja jezika. Vjerovao je da dobrog učenika jezika karakteriziraju osobni stil učenja ili pozitivne strategije učenja, aktivni pristup zadatku učenja, tolerantan i otvoren pristup ciljnom jeziku, tehničko znanje o tome kako se baviti jezikom, strategijama eksperimentiranja i planiranja s ciljem razvoja novog jezika u uređenom sustavu s progresivnom revizijom, neprestano traženje smisla, spremnost za vježbanje, spremnost korištenja jezika u stvarnoj komunikaciji, kritičko samonadgledanje korištenja jezika i sposobnost da se sve više i više razvija ciljni jezik kao zasebni referentni sustav, dok se uči razmišljati o njemu (Griffiths, 2004: 12).

N. Naiman, M. Fröhlich, H. Stern i A. Todesco (1978) su u svom istraživanju također pokušali otkriti što je zajedničko ljudima koji znaju da su dobri u jezicima. Koristeći vrlo široku definiciju strategija kao „općenitijih pristupa“, otkrili su da dobri učenici jezika mogu prilagoditi stilove učenja prema vlastitim potrebama, aktivno su uključeni u proces učenja jezika, sposobni su razviti svijest o jeziku i kao sustav pravila i kao sredstvo komunikacije, neprestano rade na proširenju svog jezika, razvijaju ciljni jezik kao poseban sustav, koji ne mora uvijek biti povezan s prvim jezikom (Griffiths, 2004: 12).

Ostale studije koje su pokušale istražiti odnos između strategija učenja jezika i uspjeha u razvoju jezika od strane govornika drugih jezika urodile su mješovitim rezultatima. J. O'Malley je otkrio da, iako su studenti na svim razinama učenja jezika prijavili upotrebu velikog broja različitih strategija učenja, definiranih kao „bilo koji skup operacija ili koraka koje učenik koristi, a koji će olakšati prikupljanje, pohranjivanje, pretraživanje ili korištenje informacija“, studenti na višem stupnju učenja jezika izvijestili su o većoj upotrebi metakognitivnih strategija (to su strategije koje studenti koriste za upravljanje vlastitim učenjem), što je navelo istraživače da zaključe da su uspješniji studenti vjerojatno u stanju provoditi veću metakognitivnu kontrolu nad svojim učenjem (Griffiths, 2004: 12). Ovaj zaključak se donekle podudara s rezultatima studije M. Ehrman i R. Oxford (1995 u: Griffiths, 2004) koji su istraživali odnos između poznavanja završetka tečaja i niza varijabli, uključujući strategije učenja jezika. Rezultati ove studije pokazali su da su kognitivne strategije, poput pretraživanja obrazaca i čitanja radi užitka na ciljnom jeziku, jedine vrste strategija koje su bile značajno povezane s uspjehom u učenju jezika.

Prema rezultatima opsežnog istraživanja Johna Greena i Rebecce Oxford na Sveučilištu u Portoriku, strategije učenja jezika svih vrsta češće koriste studenti viših godina učenja. J. Green i R. Oxford (1995) također su otkrili srž onoga što nazivaju „temeljnim strategijama“, skupinu od 23 strategije koje studenti podjednako često koriste na svim razinama znanja. J. Green i R. Oxford (1995) nagađaju da ove osnovne strategije nisu nužno neproduktivne, ali da mogu značajno doprinijeti procesu učenja, a da same po sebi nisu dovoljne za premještanje manje uspješnih učenika na višu razinu znanja (Griffiths, 2004: 13).

Dakle, strategije učenja drugog i stranog jezika mogu se shvatiti kao „bilo koji skup operacija, koraka, planova i rutina koje učenik koristi za olakšavanje dobivanja, pohranjivanja, pretraživanja i uporabe informacija“. One su namjerni i (barem do neke mjere) svjesni postupci pomoću kojih učenik postiže svoj cilj učenja. Strategije se mogu koristiti kontinuirano u smislu stupnja planiranja i uključenih kontrola i veličine strategije ili specifičnosti (opće strategije ili specifične za određeni predmet). Izravno podupiru učenje kada se radi o usvajanju stranog jezika, ali i neizravno potpomažu proces učenja općenito. Izravne i neizravne strategije utječu različito na proces učenja, ali se i međusobno podupiru. Strategije učenja se dotiču kognitivne strane učenja, ali obuhvaćaju i emocionalne i društvene sastavnice. One se koriste svjesno, odnosno one služe kao mehanizam za rješavanje problema na koji učenici nailaze pri učenju stranog jezika (Vlčková i Příkrylová, 2011).

Definiranje i posebno klasificiranje strategija učenja jezika veliko je pitanje u istraživanju i teoriji strategija učenja jezika. Strategije učenja predstavljaju jednu od ključnih odrednica usvajanja jezika i obrazovnih postignuća (Vlčková i dr., 2013: 94). S pedagoškog stajališta, strategije učenja često se smatraju lakšim za modificiranje u odnosu na pojedine stilove učenja ili čak kognitivne stilove. Stjecanje učinkovitih strategija učenja središnji je cilj na svim razinama obrazovnog sustava u Češkoj. Paralelno s razvojem istraživanja kognitivne psihologije, istraživanje strategija učenja drugog i stranog jezika snažno je poraslo krajem šezdesetih godina 20. stoljeća. Iako su se rana istraživanja prije svega bavila identifikacijom strategija koje koriste „dobri učenici jezika“, ove su se početne klasifikacije sve više i više usavršavale u nedavnim istraživanjima (Vlčková i dr., 2013: 94).

Andrew Cohen definira strategije učenja jezika kao svjesne ili polusvjesne misli i ponašanja koje učenici koriste s izričitim ciljem poboljšanja svog znanja i razumijevanja ciljnog jezika. Repertoar

strategija učenja jezika uključuje kognitivne strategije za pamćenje i manipuliranje ciljnim jezičnim strukturama, metakognitivne strategije upravljanja i nadziranja, afektivne strategije za određivanje njihovih emocionalnih reakcija na učenje i manju strepnju te društvene strategije za unapređenje učenja, poput suradnje s ostalim polaznicima i traženje mogućnosti za interakciju s izvornim govornicima (Cohen, 2003).

Ako polaznici imaju dobro funkcionirajući repertoar, ove će strategije olakšati proces učenja jezika promoviranjem uspješnog i učinkovitog izvršavanja zadataka učenja jezika, kao i omogućavanjem učenicima da razviju vlastite individualizirane pristupe učenju. Prema A. Cohenu (2003), strategije učenja jezika stupaju na snagu kad je jezični materijal već dostupan, čak i u nekom preliminarnom obliku. Dok se strategije učenja jezika koriste s izričitim ciljem poboljšanja znanja učenika o određenom jeziku, strategije korištenja jezika usredotočene su prvenstveno na pomoć učenicima u korištenju jezika, kojeg su već naučili u bilo kojoj mjeri (Cohen, 2003).

A. Cohen (1998 u: Cohen, 2003) također tvrdi da strategije upotrebe jezika uključuju strategije za prizivanje informacija o jeziku koje su već pohranjene u memoriji, strategije za ponovno učenje ciljnih jezičnih struktura, strategije za komuniciranje na jeziku unatoč nedostacima u poznavanju ciljnog jezika.

3. Klasifikacije strategija učenja stranog jezika

Postoji nekoliko klasifikacija strategija učenja drugog i stranog¹ jezika (J2). Razlike postoje prvenstveno zbog različitih istraživačkih metoda (kao što su promatranje, intervjui ili upitnici) ili strategija mjerenja u različitim jezičnim zadacima i u različitim kontekstima (poput učenja stranih jezika ili usvajanja drugog jezika ili kod učenika s različitim stupnjem kompetencija J2). Razlike i nejasnoće klasifikacija strategija pojavljuju se i u postupku objedinjavanja u koju kategoriju ili strategijsku grupu pripadaju pojedine konkretne strategije i koje strategije čine logičku cjelinu. Kriteriji za razvrstavanje su važni i mogu se znatno razlikovati. Prema J. O'Malley i A. Chamot (1990), mogu se primijetiti velike razlike, na primjer, u klasifikaciji strategija učenja lingvista i psihologa, jer lingvistika često ne provodi nova saznanja iz opće teorije učenja.

Mogi znanstvenici pokušali su klasificirati strategije učenja. Sveobuhvatne sheme klasifikacija strategija su razvijene za opisivanje podataka dobivenih iz deskriptivnih studija koje nastoje pokazati neprecizne definicije učeničkih strategija dobivenih na temelju učeničkih izvješća. Raniji istraživači koristili su se vlastitim opažanjima kako bi opisali strategije učenja jezika, oslanjajući se na kategorije proizašle iz istraživanja u kontekstu prvog jezika te su razvili opsežni popis strategija učenja izvedenih iz mnogih izvora. U novije vrijeme identifikacija strategija i klasifikacija vođeni su podacima pomoću analize verbalnih protokola (Chamot, 2004 u : Liu, 2010: 100).

1. Klasifikacija A. Wenden

Wendenino istraživanje (1983) ispitalo je strategije koje odrasli polaznici stranog jezika koriste kako bi usmjerili svoje vlastito učenje. Stoga se A. Wenden fokusira na onome što J. O'Malley i A. Chamot nazivaju metakognitivnim strategijama. Ona identificira sljedeće tri opće kategorije strategija samovođenja:

a) Poznavanje jezika i povezanost jezika s učenjem jezika;

¹ Drugim jezikom smatra se onaj jezik koji se uglavnom uči i usvaja u prirodnoj sredini uz prvi jezik pojedinca, ali i strani jezik koji se uči u formalnoj sredini te je drugi jezik po redoslijedu učenja. Stranim jezikom uglavnom se ovladava u formalnom okruženju. U ovom radu autorica će ih naizmjenice koristiti, misleći na bilo koji jezik koji pojedincu nije prvi jezik po redoslijedu učenja.

b) Planiranje vezano za „što” i „kako“ učenje jezika;

b) Samovrednovanje koje se povezuje s napretkom u učenju i reakcijama učenika na njegovo iskustvo učenja.

2. Klasifikacija D. Dansereau

D. Dansereau (1985) razlikuje primarnu strategiju i strategije potpore. Primarna strategija koristi se za izravno upravljanje materijalima za učenje, a strategija potpore pomaže u uspostavljanju odgovarajućeg stava za učenje i zato pomaže u suočavanju s distrakcijama, umorom i frustracijama. Kasnije je R. Oxford (1990) predložila dvije kategorije paralelne s Dansereauovim primarnim strategijama i strategijama podrške.

3. Klasifikacija J. Rubin

Prema kriterijima doprinosi li strategija izravnom ili neizravnom učenju, J. Rubin (1987) je predložila shemu razvrstavanja strategije učenja u dvije primarne skupine i brojne podskupine. Ona opisuje tipologiju tri glavne vrste strategija: učenje, (interaktivna) komunikacija i društvene strategije. Strategije učenika „doprinosu razvoju jezičnog sustava i utječu izravno na učenje”. Strategije učenja jezika dalje su razvrstane u kognitivne i metakognitivne strategije koje izravno utječu na razvoj jezičnog sustava koji je konstruirao učenik. Rubinine kognitivne strategije uključuju: pojašnjenje/provjeru, nagađanje, deduktivno zaključivanje, praksu (npr. ponavljanje, probu, eksperimentiranje, primjenu pravila, imitaciju, obraćanje pažnje na detalje), memoriranje i nadzor. Metakognitivne strategije uključuju različite procese poput planiranja, određivanja prioriteta, postavljanja ciljeva i samoupravljanja. Komunikacijske strategije manje su izravno povezane s učenjem jezika jer se usredotočuju na proces sudjelovanja u razgovoru i razumijevanje govornika ili pojašnjenje njegove prvotne namjere. Društvene strategije, koje neizravno doprinose učenju jezika, J. Rubin (1987) opisuje kao aktivnosti kojima učenici vježbaju svoje znanje. One uključuju: pitanja kolegama/učiteljima/izvornim govornicima, pokretanje razgovora, slušanje J2 medija itd.

4. Klasifikacija R. Oxford

Izdvaja se razlika između izravnih i neizravnih strategija. R. Jones (1998 u: Liu, 2010) vjeruje da je R. Oxford (1990) razvila sustav strategija učenja jezika koji je sveobuhvatniji i detaljniji od ranijih klasifikacijskih modela. Međutim, kako sama R. Oxford (1990) priznaje, ne postoji sporazum o osnovnim definicijama pojmova „izravni” i „neizravni”, niti o „točno onim strategijama”; „koliko strategija postoji; kako ih treba definirati, razgraničiti i kategorizirati”. Izravne strategije, koje „uključuju izravno učenje i korištenje predmeta, u ovom slučaju novi jezik”, dijele se na tri skupine: strategije pamćenja, kognitivne strategije i strategije kompenzacije; neizravne strategije učenja jezika, koje „posredno ali snažno doprinose učenju”, također su podijeljene u tri skupine: metakognitivne strategije, afektivne strategije i socijalne strategije.

Prema R. Oxford (1990), strategije pamćenja poput stvaranja mentalnih veza i korištenja akcija pomažu u ulaganju informacija u dugoročnu memoriju i pronalaženju informacija kad je to potrebno za komunikaciju. Kognitivne strategije, poput analize i rasuđivanja, koriste se za primanje i proizvodnju poruka na ciljnom jeziku. Strategije kompenzacije, kao što je nagađanje nepoznatih riječi tijekom slušanja i čitanja ili okolišanje u govoru i pisanju, učenici koriste kada je jezični zadatak izvan njihovog dosega, kako bi nadoknadili njihovu nesposobnost na ciljnom jeziku kako bi se nastavila komunikacija. Metakognitivne strategije pomažu učenicima regulirati učenje planiranjem, organiziranjem, fokusiranjem i evaluacijom vlastitog procesa učenja. Afektivne strategije omogućuju učenicima kontrolu osjećaja poput povjerenja, motivacije i stavova koji se odnose na učenje jezika. Društvene strategije, poput postavljanja pitanja i suradnje s drugima, olakšavaju interakciju s drugima. Iako bi mnogi čimbenici mogli utjecati na stupanj i način na koji učenici jezika koriste određene strategije, općenito govoreći, učenici će primijeniti sve različite strategije ovisno o njihovoj kulturnoj i etničkoj pripadnosti, osobnosti, rodu, poznavanju jezika, svrsi učenja jezika, kognitivnom stilu, zadatku koji je pred njima, itd. Sve ove vrste strategija su važne za dobro učenje jezika. Stoga se priznaje da razumijevanje i svjesnost strategija učenika i nastavnika mogu pružiti dragocjen uvid u proces učenja jezika. To sa svoje strane može omogućiti pojedinim učenicima da usvoje ili dalje razvijaju niz učinkovitih strategija učenja jezika. Kao što je R. Oxford (1990) rekla: „Strategije su posebno važne za učenje jezika jer su alati za aktivno, samo-usmjereno sudjelovanje, što je neophodno za razvijanje komunikacijske kompetencije.”

5. Klasifikacija J. O'Malley i A. Chamot

Klasifikacija J. O'Malley i A. Chamot (1990) nastala je iz intervjua sa stručnjacima teorijskih analiza razumijevanja čitanja i rješavanja problema. Strategije učenja jezika razlikuju se u tri osnovne kategorije – kognitivne, metakognitivne i afektivne ili društvene strategije. Metakognitivne strategije uključuju “znanje o učenju i kontrolu učenja planiranjem (uključujući usmjerenu pažnju, funkcionalno planiranje, selektivnu pažnju i samoupravljanje), nadgledanje (provjera ili ispravljanje nečijeg razumijevanja/izvedbe ijekom jezičnog zadatka) i evaluacija učenja (provjera rezultata vlastitog učenja jezika u odnosu na standard)”. Kognitivne strategije uključuju manipulaciju ili transformaciju materijala koji će se naučiti, kao što su prikupljanje sredstava, ponavljanje, grupiranje, auditorna reprezentacija, metoda ključnih riječi, razrada, prijenos, usavršavanje, pisanje bilješki, rezimiranje i prijevod. Društveno-afektivne strategije uglavnom uključuju učenika u komunikativnoj interakciji s drugom osobom, na primjer, kada surađuje s vršnjacima u vježbama rješavanja problema.

6. Klasifikacija A. Cohen

Prema A. Cohenu (2000), strategije učenja jezika i upotreba jezika definirani su kao procesi koje učenici svjesno biraju. Strategije učenja jezika, koje se koriste s eksplicitnim ciljem poboljšanja znanja učenika o danom jeziku, sastoje se od kognitivnih strategija, metakognitivnih strategija, afektivnih strategija i društvenih strategija. Strategije korištenja jezika, koje uključuju strategije pretraživanja, strategije vježbanja, strategije izbjegavanja i komunikacijske strategije, fokusiraju se prvenstveno na pomaganje učenicima da što više koriste jezik. To može rezultirati radnjama koje poboljšavaju učenje ili uporabu drugog ili stranog jezika, pohranjivanjem, prisjećanjem i primjenom informacija u ili o ciljnom jeziku.

Jing Liu (2010) zaključuje da su istraživanja, o tome što učenici rade kako bi riješili probleme učenja jezika, rezultirala identifikacijom određenih strategija i pokušajima njihove klasifikacije prema različitim kriterijima. Različiti istraživači su označili različita ponašanja u učenju iz različitih razloga. Iako je nesumnjivo postignut značajan napredak, sustavi klasifikacije strategija

učenja jezika očito trebaju daljnji razvoj i standardizaciju. Konkretno, zahtijeva se primjenjiv i učinkovit model treninga o strategijama učenja koji je koristan i učenicima i nastavnicima.

Tablica 1. Pregled najčešće korištenih klasifikacija strategija učenja drugog i stranog jezika (J2) u svjetskom kontekstu (Vlčková i dr., 2013: 96)

AUTORI	KLASIFIKACIJA STRATEGIJA
Wenden, 1987	Izravne strategije (strategije učenja): kognitivne i metakognitivne Neizravne strategije: komunikacijske strategije, društvene strategije
Danserau, 1985	Primarne strategije i strategije potpore
O'Malley, 1985	Metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne strategije
Rubin, 1987	Izravne strategije (strategije učenja): kognitivne i metakognitivne Neizravne strategije: komunikacijske strategije, društvene strategije
Oxford, 1990	Direktne strategije: strategije pamćenja, kognitivne i kompenzacijske strategije Indirektne strategije: metakognitivne, afektivne i društvene strategije
Cohen, 2006	Strategije za učenje jezika Strategije za korištenje jezika: strategije dohvaćanja, strategije vježbe, strategije prikriivanja, komunikacijske strategije

U svom radu *Strategije i stilovi učenja jezika* Rebecca Oxford (2003) piše da postoji šest glavnih kategorija učenja drugog jezika – kognitivne strategije, metakognitivne strategije, strategije vezane uz pamćenje, kompenzacijske strategije, afektivne strategije i društvene strategije.

Kognitivne strategije omogućuju učenicima izravnu manipulaciju jezičnim gradivom, npr. kroz obrazloženje, analizu, bilješke, sažimanje, sintetiziranje, iznošenje i reorganizaciju informacija kako bi se razvile jače sheme (strukture znanja), vježbanje u prirodnim okruženjima i vježbanje struktura i zvukova.

Metakognitivne strategije (npr. identificiranje vlastitih sklonosti i potreba za stilom učenja, planiranje J2 zadatka, prikupljanje i organiziranje materijala, uređenje prostora za proučavanje i raspored, praćenje pogrešaka i procjena uspjeha zadatka te procjena uspjeha bilo koje vrste učenja strategije) koriste se za upravljanje cjelokupnim procesom učenja. Među izvornim govornicima

engleskog jezika koji uče strane jezike, otkriveno je da metakognitivne strategije „imaju značajan, pozitivan, izravan učinak na korištenje kognitivne strategije, pružajući jasan dokaz da upotreba metakognitivne strategije ima izvršnu funkciju nad korištenjem kognitivne strategije u dovršavanju zadatka“ (Oxford, 2003).

Strategije pamćenja pomažu učenicima da povežu jednu J2 stavku ili koncept s drugom, ali ne zahtijevaju duboko razumijevanje. Različite strategije povezane s pamćenjem omogućuju učenicima da nauče i dohvaćaju informacije u pravilnom nizu (npr. akronimi), dok druge tehnike stvaraju učenje i pretraživanje pomoću zvukova (npr. rime), slika (npr. mentalna slika same riječi ili značenje riječi), kombinacija zvukova i slika (npr. metoda ključnih riječi), kretanja tijela, mehaničkih sredstava (npr. flashcards) ili lokacije (npr. na stranici ili ploči). Međutim, strategije koje se odnose na pamćenje ne odnose se uvijek pozitivno na jezično znanje stranog jezika. Zapravo je upotreba memorijskih strategija u situaciji testiranja imala značajan negativan odnos prema izvedbenim testovima u gramatici i leksiku. Vjerojatni razlog za to je da se strategije pamćenja često koriste za pamćenje vokabulara i struktura u početnim fazama učenja jezika, ali su učenicima takve strategije manje potrebne kad im opseg vokabulara postane veći.

Strategije kompenzacije (npr. nagađanje iz konteksta u slušanju i čitanju; upotreba sinonima i razgovor oko nepoznate riječi u govoru i pisanju; upotreba gesti) pomažu učeniku da nadoknadi znanje koje još nema. A. Cohen (1998 u: Oxford, 2003) je tvrdio da su kompenzacijske strategije koje se koriste u govoru i pisanju (često poznate i kao oblik komunikacijskih strategija) namijenjene samo upotrebi jezika i ne smiju se smatrati strategijama učenja jezika. Međutim, R. Oxford (1990) tvrdi da strategije kompenzacije bilo koje vrste, iako se mogu koristiti za upotrebu jezika, ipak pomažu i u učenju jezika.

Društvene strategije (npr. postavljanje pitanja za provjeru, traženje da se pojasni zbunjujuća stavka, traženje pomoći u obavljanju jezičnih zadataka, razgovor s jezičnim partnerom i istraživanje kulturnih i društvenih normi) pomažu učenicima da rade s drugima i da razumiju kulturu kao i jezik.

Afektivne strategije, poput identificiranja nečijeg raspoloženja i razine anksioznosti, pričanja o osjećajima, nagrađivanja nakon dobre izvedbe i korištenja dubokog disanja ili pozitivnog razgovora, pokazale su se u istraživanjima C. Dreyer i R. Oxford (1996 u: Oxford, 2003) značajno povezane s poznavanjem J2.

3.1. Strategije učenja gramatike

Bazirajući se na općenitoj definiciji strategija učenja jezika koju nude R. Oxford (1990), R. Oxford, K. Rang Lee i G. Park (2007 u: Pawlak, 2009), strategije učenja gramatike opisuju kao „radnje i misli koje učenici svjesno koriste kako bi naučili jezik i/ili da koriste jezik efikasnije i djelotvornije“. M. Pawlak (2009) piše kako je do danas napravljeno malo pomaka da bi se ponudio teorijski okvir aktivnosti za kojima učenici posežu pri učenju gramatike, a istraživači se u pravilu najviše oslanjaju na opisne preglede koje nude lingvisti poput R. Oxford, K. Ranga Leeja i G. Parka (2007). U nekim se novijim istraživanjima (Doughty, 2003; DeKeyser, 2003; Ellis, 2006 u: Pawlak, 2009) napravila razlika između tri kategorije strategija učenja gramatike koje se mogu povezati s tri glavna nastavna pristupa u učenju gramatičkih struktura:

- a) reflektivne ili implicitne, uključuju usredotočenost na oblik,
- b) strategije koje omogućavaju eksplicitno induktivno učenje inoga jezika,
- c) strategije primjenljive u eksplicitnome deduktivnome učenju.

Prva vrsta strategija, reflektivne ili implicitne strategije učenja gramatike, obuhvaća primjećivanje gramatičkih struktura koje mogu stvarati probleme što se tiče značenja ili u komunikaciji, obraćanje pozornosti na to kakav je izgovor ljudi koji bolje znaju jezik te imitirajući ih, primjećivanje ispravka pogrešnih iskaza itd. Druga vrsta strategija, strategije induktivnoga učenja, pretpostavlja sudjelovanje u otkrivanju pravila tako što se na satu raspravlja o njima, učenici predstavljaju pretpostavke o tome kako strukture funkcioniraju te ih provjeravaju na primjerima; razgovor s kolegama, čija je razina znanja jezika viša, o tome je li određeno shvaćanje pravila točno ili ne i sl. Treća i posljednja vrsta strategija, strategije deduktivnoga učenja gramatike, obuhvaća pregled iduće lekcije kako bi se utvrdile ključne gramatičke strukture koje se moraju obraditi, obraćanje pozornosti na pravila koja se nalaze u udžbeniku, pamćenje načina na koji određene strukture mijenjaju svoj oblik itd. (Pawlak, 2009).

Unatoč tome što je korisno imati klasifikaciju strategija pri istraživanju strategija učenja gramatike, ona uvijek ima ograničenja koja se moraju uzeti u obzir kad se raspravlja o rezultatima istraživanja i kada ih se tumači. Tako se pri klasifikaciji strategija učenja gramatike po nastavnim metodama

u središte stavlja učitelja umjesto učenika, ignoriraju se postojeće podjele strategija, naglašavaju se kognitivne metode nauštrb drugih strategijskih tipova, u prvi se plan stavlja primjećivanje, razumijevanje i pamćenje gramatičkih struktura, a da se ne uzimaju u obzir načini kojima se određeni dijelovi gramatike vježbaju te se uključuje više tehnika koje se oslanjaju na najnovije pristupe nastavi gramatike koje mogu biti strane i profesorima i učenicima (Pawlak, 2009).

Poučavanja gramatike ima vitalnu ulogu u nastavi stranog jezika. Tradicionalno poučavanje gramatike usredotočeno je na gramatička pravila, odnosno predstavljanje oblika i funkcija izoliranih struktura i obrazaca jezika jednog za drugim te ponavljanje istih s određenim vježbama, ponajviše metodama prevođenja gramatike i audio-jezičnim metodama. Mnogi udžbenici jezika imaju tradicionalni pristup predstavljanju gramatike, uključujući korištenje metajezične ili gramatičke terminologije u objašnjavanju gramatičkih obilježja ciljnog jezika. Ne postoji apsolutno ispravan ili pogrešan način podučavanja gramatike, ali važno je da nastavnik bude svjestan svojih pretpostavki o učenju, ulozi nastavnika i učenika i da na taj način donosi svjesne odluke kako podučavati, koje materijale ili aktivnosti koristiti i kako odgovarati na pitanja, odgovore i pogreške učenika.

U istraživanju koje je provedeno u ovom radu ispitalo se kojim strategijama učenja gramatike se koriste hrvatski studenti prve godine učenja češkog jezika. Analizirali su se njihovi odgovori na tvrdnje o kognitivnim i metakognitivnim strategijama, strategijama pamćenja, kompenzacijskim i društvenim strategijama. Udžbenik koji je analiziran u ovom radu koristi se na prvoj godini učenja češkog jezika te smo htjeli vidjeti preklapaju li se strategije korištene u udžbeniku s onima kojima se koriste studenti.

4. Istraživanje strategija učenja gramatike kod hrvatskih studenata na početnom stupnju učenja češkog jezika

4.1. Kratka analiza udžbenika *Češki jezik 1*

U ovom istraživačkom dijelu najprije ćemo kratko analizirati udžbenik s aspekta strategija učenja gramatike. Udžbenik koji je analiziran u ovom radu je *Češki jezik 1*, autora Alena Novosada, profesora i lektora na početnom stupnju učenja češkog jezika na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Udžbenik se sastoji od 14 lekcija koje su tematski podijeljene te obrađuju određeni vokabular (opisivanje sebe, obitelj, kako izgleda jedan običan dan, stil odjevanja...). Gramatičke lekcije u udžbeniku započinju skupinom manjih tekstova, koji u sebi sadrže riječi i gramatičke oblike o kojima će studenti razgovarati i koje će probati svladati. Tekstovi su popraćeni pitanjima o tekstu, a ispod gramatičkih tablica nalazi se rubrika *Cvičení*, u kojoj studenti ponavljaju novonaučene gramatičke oblike. U rubrikama ponavljanja od studenata se očekuje čitanje na glas, spajanje oblika u tablicama, nadopunjavanje, uspoređivanje s drugim oblicima te potcrtavanje točnih oblika. Udžbenik je pisan na češkom jeziku što znači da su sva objašnjenja vezana uz tekstove i zadatke na češkom. Student se može s lakoćom služiti udžbenikom, koji je usmjeren na studenta i daje mu mogućnost samostalnog snalaženja unutar lekcije. Jasne upute eksplicitno upućuju studenta na zadatak. Aktivno sudjelovanje se zahtijeva jer su zadaci oblikovani tako da korisnik na temelju slika ili teksta povezuje informacije.

Od šest strategija učenja (kognitivne, metakognitivne, strategije pamćenja, kompenzacijske, društvene i afektivne), udžbenikom prevladavaju kognitivne strategije i strategije pamćenja. Kognitivne strategije su vježbanje odnosno repetitivno zapisivanje novih pojmova. Za kognitivne strategije je specifično analiziranje i razumijevanje, koje omogućuju studentu da novi izraz rastavi na dijelove kako bi razumio njegovo značenje. Strategije pamćenja očituju se kroz kontinuirano ponavljanje i aktivno sudjelovanje. Metakognitivne strategije očituju se kroz usmjeravanje na odgovore. Kompenzacijska strategija je nagađanje odnosno korištenje tragova na temelju kojih student može pogoditi značenje izraza u češkom jeziku u odsustvu znanja vokabulara, gramatike ili drugih elemenata. Društvene strategije su suradnja studenata, prvenstveno u čitanju dijaloga. Suradnja s drugim studentima u paru ili grupi može utjecati na razvoj jezične vještine. Ona uključuje ulaganje zajedničkog truda u izvršavanje zadataka kroz igru ili slične aktivnosti pri čemu

se treba koristiti naučenim jezičnim materijalom. Afektivne strategije ne pojavljuju se u udžbeniku.

4.2. Cilj istraživanja

Na temelju klasifikacije strategija učenja jezika Rebecce L. Oxford (1990) cilj istraživanja bio je ispitati koje strategije učenja gramatike su najzastupljenije kod studenata na početnom stupnju učenja češkog jezika, te odgovaraju li te strategije onima koje su najzastupljenije u udžbeniku *Češki jezik 1*.

4.3. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno deset studenata (N=10) prve godine studija Češkoga jezika i književnosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Prosječna dob ispitanika bila je 19 godina.

4.4. Instrumenti

Za potrebe istraživanja strategija učenja gramatike češkoga jezika kod hrvatskih studenata na početnom stupnju učenja češkog jezika napravljen je upitnik. Mnogi istraživači smatraju upitnik prihvatljivim instrumentom zbog jednostavnosti analiziranja dobivenih podataka (Mihaljević Djigunović, 1998: 22). U izradi upitnika autorica je preuzela dio upitnika doktorske disertacije Nikoline Božinović (2012) o strategijama učenja gramatike i gramatičke kompetencije u stranome jeziku, koji je prilagodila svojim ispitanicima. Prvi dio upitnika poslužio je prikupljanju osobnih podataka ispitanika – dob, studijske grupe i godina studija. Drugi se dio upitnika sastojao od dvadeset tvrdnji koje su se odnosile na učeničke strategije učenja gramatike češkog jezika. Podaci su prikupljeni vrijednostima Liktertove skale, u značenju od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem.

4.5. Postupak

Prije provedbe upitnika svim studentima objašnjeno je da se upitnik provodi u svrhu pisanja diplomskoga rada, da će njihovi iskreni odgovori uvelike pomoći u analizi rezultata, te da nitko osim ispitivačice neće imati pristup dobivenim podacima. Studentima je također zajamčena

anonimnost. U dogovoru s profesorom studenti prve godine ispunili su upitnik u sklopu kolegija *Jezične vježbe 2*, u profesorovoj prisutnosti. Ispunjavanje upitnika trajalo je 5 minuta. Za vrijeme ispunjavanja upitnika studenti nisu imali dodatnih pitanja.

5. Rezultati upitnika

U ovom poglavlju donosimo rezultate upitnika. Kategorije koje su se ispitivale u dvadeset nasumično poredanih tvrdnji upitnika su: kako studenti usvajaju nove gramatičke oblike, kako studenti upravljaju vlastitim učenjem, kako studenti pamte jezik, kako studenti uče u interakciji s drugima te kako prevladavaju nedostatke u znanju. Tablice od 2 do 6 prikazuju tvrdnje vezane za načine na koji studenti usvajaju nove gramatičke oblike. Za odgovore smo koristili Likertovu skalu s vrijednostima od 1 do 5, u značenju od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem.

Tablica 2. Usvajanje novih gramatičkih oblika

	Markerom podcrtavam gramatičke oblike da bih ih zapamtio/la.	Ispisujem novi gramatički oblik da ga lakše upamtim.	Gramatiku uvijek učim sam/a.	Ispisujem sve nepravilne gramatičke oblike na papir.
1 – uopće se ne slažem	2 (20%)	0	0	0
2 – djelomično se ne slažem	2 (20%)	0	0	0
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	0	0	4 (40%)	1 (10%)
4 – prilično se slažem	3 (30%)	3 (30%)	3 (30%)	1 (10%)
5 – u potpunosti se slažem	3 (30%)	7 (70%)	3 (30%)	8 (80%)

Čitanje i podcrtavanje markerom mnogi zasigurno smatraju obaveznom radnjom u učenju gramatike, no s time se ne bi složilo čak 40% ispitanika prve tvrdnje. S prvom tvrdnjom *Markerom podcrtavam gramatičke oblike da bih ih zapamtio/la* u potpunosti se slaže troje studenata (N=3),

prilično se slaže njih troje (N=3), djelomično se ne slaže dvoje studenata (N=2) i uopće se ne slažu dvoje studenata (N=2).

Iako se svi ispitanici nisu složili oko podcrtavanja novih gramatičkih oblika markerom, na tvrdnju o tome da *Ispisujem novi gramatički oblik da ga lakše upamtim* slaže se svih deset ispitanih studenata, njih 7 (N=7) se u potpunosti slaže, a troje studenata (N=3) se prilično slaže. S obzirom na to da mnogi preferiraju učiti u miru bez distrakcija drugih ljudi, s tvrdnjom *Gramatiku uvijek učim sam/a* slaže se 60% studenata, troje (N=3) se u potpunosti slaže i troje (N=3) se prilično slaže. Četiri studenta (N=4) se niti slažu, niti ne slažu s navedenim. Na tvrdnju o tome da *Ispisujem sve nepravilne gramatičke oblike na papir* u potpunosti se slaže čak osam studenata (N=8), prilično se slaže jedan student (N=1), dok se jedan student (N=1) niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom, što je zanimljivo jer su svi naveli kako ispisuju novi gramatički oblik da ga lakše upamte.

Ove tvrdnje tiču se kognitivne strategije, odnosno načina na koji studenti ponavljaju, organiziraju, elaboriraju, brzo pronalaze informacije, ispisuju nove pojmove i crtaju tablice, definicije te povezuju novo gradivo s onim što već znaju.

U Tablici 3 prikazat ćemo tvrdnje o tome kako studenti upravljaju vlastitim učenjem.

Tablica 3. Upravljanje vlastitim učenjem

	Gramatiku učim rješavajući domaću zadaću.	Gramatiku usavršavam vježbanjem, slušanjem i pisanjem.	U učenju gramatike najviše mi pomažu primjeri.	Koristim se vježbama na internetu koje automatski ispravljaju pogreške.
1 – uopće se ne slažem	0	0	0	6 (60%)
2 – djelomično se ne slažem	0	0	0	3 (30%)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	0	1 (10%)	1 (10%)	0
4 – prilično se slažem	5 (50%)	3 (30%)	2 (20%)	0
5 – u potpunosti se slažem	5 (50%)	6 (60%)	7 (70%)	1 (10%)

S prvom tvrdnjom *Gramatiku učim rješavajući domaću zadaću* u potpunosti se slaže pet studenata (N=5), prilično se slaže njih pet (N=5), što bi značilo da 100% studenata gramatiku uči dok rješava domaću zadaću. To da rješavanje domaće zadaće pomaže u učenju gramatike je odavno poznato profesoricama i profesorima, lektoricama i lektorima pa upravo zato i daju velik broj zadataka za rješavanje, pomoću kojih bi studentima gramatika trebala „ući u uho“. S tvrdnjom *Gramatiku usavršavam vježbanjem, slušanjem i pisanjem* slaže se 90% ispitanika. U potpunosti se slaže šest studenata (N=6), prilično se slaže njih troje (N=3), jedan student (N=1) niti se slaže, niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Na tvrdnju o tome da *U učenju gramatike najviše mi pomažu primjeri* slaže se devet studenata, njih sedam (N=7) se u potpunosti slaže, a dvoje studenata (N=2) se prilično slaže, dok se samo jedan student (N=1) niti slaže niti se ne slaže. Zanimljivo je da su se svi složili oko tvrdnje za domaću zadaću – obično se u udžbenicima nalaze setovi primjera prije samih zadataka. Kroz neke od tih primjera se i na satovima prolazi.

S tvrdnjom *Koristim se vježbama na internetu koje automatski ispravljaju pogreške* u potpunosti se slaže samo jedan student (N=1). Tri studenta (N=3) djelomično se ne slažu s navedenim, a njih čak šestero (N=6) se uopće ne slaže. To da mladi studenti ne koriste internet u učenju je dosta neobično jer mlađe generacije provode dosta vremena na njemu. Zadaci koji automatski ispravljaju greške mogu biti jako korisni kod svladavanja određenog gradiva i trebalo bi se znati za njih. Studenti jezika prve godine učenja mogli bi se lako snalaziti među takvim zadacima jer su obično pregledni i jednostavni.

Strategije koje su se u ovoj kategoriji ispitvale su metakognitivne strategije, koje spadaju u neizravne strategije. Zanimalo nas je što studentu najviše pomaže u savladanju novih oblika, kako napreduje u gradivu te koliko student sam prati i nadzire vlastito učenje. Tablica 4 prikazuje kako studenti pamte gramatičke oblike.

Tablica 4. Pamćenje gramatičkih oblika

	Lakše zapamtim gramatički oblik koji mi se sviđa.	Gramatičke oblike ponavljam više puta dok ih ne zapamtim.	Nastavke glagola i nepravilne gramatičke oblike učim napamet.	Lakše pamtim glagole koji su međusobno slični.
1 – uopće se ne slažem	0	0	0	0
2 – djelomično se ne slažem	3 (30%)	0	0	3 (30%)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	1 (10%)	2 (20%)	3 (30%)	1 (10%)
4 – prilično se slažem	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)	2 (20%)
5 – u potpunosti se slažem	4 (40%)	4 (40%)	3 (30%)	4 (40%)

S tvrdnjom *Lakše zapamtim gramatički oblik koji mi se sviđa* u potpunosti se slaže četiri studenta (N=4), prilično se slaže njih dvoje (N=2), jedan student (N=1) niti se slaže, niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok se tri studenta (N=3) djelomično ne slažu s tvrdnjom.

S tvrdnjom *Gramatičke oblike ponavljam više puta dok ih ne zapamtim* u potpunosti se slaže četiri studenta (N=4), prilično se slaže njih četiri (N=4), a dvoje studenata (N=2) niti se slaže, niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom. Ponavljanje gramatičkih oblika nekoliko puta je brz način da se lakše upamte, no treba imati na umu da bi se ti oblici trebali ponavljati kroz određeni vremenski period, kako se ne bi brzo zaboravili.

Na tvrdnju o tome da *Nastavke glagola i nepravilne gramatičke oblike učim napamet* slaže se većina studenata, njih 70%, od kojih njih troje (N=3) se u potpunosti slaže, a četvero studenata (N=4) se prilično slaže, dok se samo dvoje studenata (N=2) niti slaže niti se ne slaže. S tvrdnjom *Lakše pamtim glagole koji su međusobno slični* u potpunosti se slaže četvero studenata (N=4). Dvoje studenta (N=2) se prilično slažu s navedenim, jedan student (N=1) niti se slaže, niti se ne slaže, a troje pak studenata (N=3) se djelomično ne slaže. Rezultati ove tvrdnje su identični

onima iz prve, o tome da lakše zapamte gramatički oblik koji im se sviđa. Iako 60% ispitanika lakše pamti glagole koji su međusobno slični, njihovo mišljenje (i način učenja) ne dijeli ostalih 40%.

Strategije pamćenja odnose se na način na koji učenici pamte jezik, na stvaranje mentalnih poveznica, korištenje slika i zvukova, kontinuirano ponavljanje, angažiranost. Tablica 5 donosi pregled kako studenti uče u interakciji s drugima.

Tablica 5. Učenje u interakciji s drugima

	Volim kada me netko ispravi ako pogrešno formuliram rečenicu.	Najbolje učim i pamtim kada me nastavnik/ca ispravi ako pogrešno upotrijebim gramatički oblik u rečenici.	Oponašam nastavnika/cu kako izgovara gramatičke oblike.	Ako nisam shvatio/la gradivo koje je nastavnik objasnio, zamolim ga da ponovno objasni.
1 – uopće se ne slažem	0	0	0	1 (10%)
2 – djelomično se ne slažem	0	0	0	1 (10%)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	0	2 (20%)	1 (10%)	4 (40%)
4 – prilično se slažem	4 (40%)	4 (40%)	0	2 (20%)
5 – u potpunosti se slažem	6 (60%)	4 (40%)	9 (90%)	2 (20%)

S prvom tvrdnjom *Volim kada me netko ispravi ako pogrešno formuliram rečenicu* u potpunosti se slaže šest studenata (N=6), prilično se slaže njih četvero (N=4), što bi značilo da 100% studenata preferira da ih netko ispravlja kada pogriješe. Iako se neki mogu boriti sa strahom od jezika ili motivacijom, zanimljivo je da se nitko od ispitanih ne buni kada ga nastavnik ili kolega/kolegica ispravi.

S tvrdnjom *Najbolje učim i pamtim kada me nastavnik/ca ispravi ako pogrešno upotrijebim gramatički oblik u rečenici* u potpunosti se slaže četiri studenta (N=4), prilično se slaže njih četiri (N=4), a dvoje studenata (N=2) niti se slaže, niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom. U prethodnoj tvrdnji su se svi složili oko toga da vole da ih se ispravi, međutim ovdje su dva ispitanika zabilježila da im nije potpuno svejedno hoće li ih nastavnik/nastavnica ispraviti.

Na tvrdnju o tome da *Oponašam nastavnika/cu kako izgovara gramatičke oblike* slaže se čak 90% studenata, dakle njih devet (N=9), dok se samo jedan student (N=1) niti slaže niti se ne slaže. Na satovima jezičnih vježbi često se vježbaju izgovori riječi i gramatičkih oblika, gdje nastavnik/nastavnica očekuju od svih prisutnih da ponove za njim/njom. Bilo bi poželjno da svi rade te vježbe i da oponašaju izgovore.

S tvrdnjom *Ako nisam shvatio/la gradivo koje je nastavnik objasnio, zamolim ga da ponovno objasni* u potpunosti se slaže dvoje studenata (N=2). Dvoje studenata (N=2) prilično se slažu s navedenim, četvero studenata (N=4) niti se slaže, niti se ne slaže, jedan student (N=1) se djelomično ne slaže, a samo jedan student (N=1) se uopće ne slaže. To da 60% ispitanih ne bi tražilo nastavnika/nastavnicu da im ponovno objasni ako nisu shvatili gradivo je nešto što je kod studenata uobičajena praksa. Postoji mnogo čimbenika zbog kojih ne zamole za ponovno objašnjenje – može ih biti strah nastavnika/nastavnice, mogu se osjećati posramljeno, može im biti neugodno ako jedini nisu shvatili itd. Nastavnici i nastavnice stranih jezika trebali bi više poraditi na ugođaju na satu kako bi se studentice i studenti osjećali dovoljno sigurno i da bez straha pitaju sve što ih zanima.

Društvene strategije koje neizravno pridonose učenju jezika su aktivnosti koje omogućuju vježbanje vlastitog znanja. One uključuju pitanja upućena kolegama studentima, nastavnicima i izvornim govornicima, slušanje medija na jeziku koji se uči itd. (Liu, 2010: 103). Tablica 6 prikazuje tvrdnje vezane za prevladavanje nedostatka u znanju.

Tablica 6. Prevladavanje nedostataka u znanju

	Brže zapamtim gramatički oblik ako me asocira na nešto.	Pokušavam iz konteksta pogoditi značenje novog gramatičkog oblika.	Gramatičke zadatke rješavam po sluhu.	Gramatički oblik prevodim na materinski jezik da bih shvatio/la što znači.
1 – uopće se ne slažem	0	0	0	0
2 – djelomično se ne slažem	0	0	0	2 (20%)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	1 (10%)	0	5 (50%)	5 (50%)
4 – prilično se slažem	2 (20%)	6 (60%)	4 (40%)	1 (10%)
5 – u potpunosti se slažem	7 (70%)	4 (40%)	1 (10%)	2 (20%)

S prvom tvrdnjom *Brže zapamtim gramatički oblik ako me asocira na nešto* u potpunosti se slaže sedam studenata (N=7), prilično se slaže njih dvoje (N=2), dok se samo jedan student (N=1) niti slaže niti se ne slaže.

S drugom tvrdnjom *Pokušavam iz konteksta pogoditi značenje novog gramatičkog oblika* se slaže svih deset studenata (N=10), od čega se njih četvero (N=4) u potpunosti slaže s tvrdnjom, a njih šestero se prilično slaže s tvrdnjom.

S tvrdnjom *Gramatičke zadatke rješavam po sluhu* u potpunosti se slaže samo jedan student (N=1), prilično se slaže njih četiri (N=4), dok se pet studenata (N=5) niti se slaže, niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Na tvrdnju o tome da *Gramatički oblik prevodim na materinski jezik da bih shvatio/la što znači* slažu se tri studenta, njih dvoje (N=2) se u potpunosti slaže, jedan student (N=1) se prilično slaže, dok se njih pet (N=5) niti slaže niti se ne slaže, a dva studenta (N=2) se djelomično ne slažu.

Tvrdnje koje smo provjeravali u Tablici 6 su one kompenzacijske strategije, koje omogućavaju studentima da nadoknade ograničeno znanje, pomoću njih nagađaju, ali i prevladavaju nedostatak u čitanju i pisanju.

6. Rasprava

U ovome istraživanju radilo se o kvantitativnoj obradi podataka s relativno malim brojem ispitanika, točnije 10 studenata prve godine studija Češkog jezika i književnosti, što znači da dobivene rezultate ne možemo generalizirati jer se radi o malom broju ispitanika. Upitnik je podijeljen u pet kategorija, koje predstavljaju pet strategija učenja – kognitivne strategije, metakognitivne strategije, strategije pamćenja, društvene strategije i kompenzacijske strategije. Strategije koje su se pokazale najzastupljenijima su kognitivne i metakognitivne strategije.

Kod tvrdnji za kognitivne strategije studenti su iskazali da čitanje i podcrtavanje markerom mnogi smatraju obaveznom radnjom u učenju gramatike, što radi 60% ispitanika. Iako se svi ispitanici nisu složili oko podcrtavanja novih gramatičkih oblika markerom, na tvrdnju o tome da ispisuju novi gramatički oblik kako bi ga lakše upamtili slaže se svih deset (100%) ispitanih studenata. Mnogi studenti preferiraju učiti u miru bez distrakcija, kako ljudi pa tako i uređaja, te se s tvrdnjom da gramatiku uvijek uče sami slaže 60% studenata. Njih 90% ispisuje sve nepravilne gramatičke oblike na papir, dok se samo 10% niti slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom, što je neobično jer su svi naveli kako ispisuju novi gramatički oblik da ga lakše upamte.

Kod tvrdnji za metakognitivnu strategiju svi studenti (100%) su izrazili da im rješavanje domaće zadaće pomaže u učenju gramatike, što je poznato nastavnicima, profesorima i lektorima, zbog čega stalno zadaju domaće zadaće nadajući se da bi zadaci za rješavanje olakšali proces usvajanja gramatike. Na to da im u učenju gramatike najviše pomažu primjeri slaže se 90% ispitanih, što je zanimljivo da su se svi složili oko tvrdnje za domaću zadaću – obično se u udžbenicima nalaze setovi primjera prije samih zadataka. Tvrdnja koja je možda najviše iznenadila jest ta da studenti ne koriste internet u učenju – mlađe generacije provode dosta vremena na njemu pa se pretpostavljalo da će zadaci koji automatski ispravljaju pogreške biti jako popularni. Oni mogu pomoći kod svladavanja određenog gradiva.

Kod tvrdnji za strategije pamćenja, kojima se studenti koriste za stvaranje mentalnih poveznica i kontinuirano ponavljanje, s tvrdnjom da gramatičke oblike ponavljaju više puta dok ih ne zapamte slaže se 80% studenata. Studenti će ponavljanjem definitivno brže upamtiti gramatičke oblike, ali bitno ih je kontinuirano ponavljati da ih ne bi zaboravili. 70 % studenata je izjavilo da lakše pamti glagole koji su međusobno slični, dok se 30% studenata djelomično ne slaže. Rezultati ove tvrdnje identični su onima iz prve, o tome da lakše zapamte gramatički oblik koji im se sviđa. Iako 60%

ispitanika lakše pamti glagole koji su međusobno slični, njihov način učenja ne dijeli ostalih 40% studenata.

Kod tvrdnji za društvene strategije svih 100% studenata preferira da ih netko ispravi ako pogrešno formuliraju rečenicu. Mnogi studenti mogu nadvladati strah od jezika ili povećati motivaciju, stoga je dobro da se nitko od ispitanih ne buni kada ga nastavnik ili kolega/kolegica ispravi. S tvrdnjom da studenti najbolje uče i pamte kada ih nastavnik/ca ispravi ako pogrešno upotrijebe gramatički oblik u rečenici 80% ispitanika se slaže. Iako su se u prethodnoj tvrdnji svi složili oko toga da vole da ih se ispravi, 20% ispitanika nije sigurno da tako najbolje uče. Upitnik je također pokazao da 60% ispitanih ne bi tražilo nastavnika/nastavnicu da im ponovno objasni ako nisu shvatili gradivo. Studenti ne zamole nastavnike za ponovno objašnjenje zbog mnogo razloga: možda ih je strah nastavnika, osjećali bi sram ako pitaju pitanje pred svima, možda misle da jedini nisu shvatili pa ne žele svojim pitanjem ispasti glupo. Upravo zato je bitno više poraditi na ugođaju na satu kako bi se studentice i studenti osjećali dovoljno sigurno i bez straha pitali sve što ih zanima. Za ugođaj na satu bitno je da nastavnik ne povisuje ton, da nije pretjerano emocionalan, da ne vrijeđa studente te da ne osramoti onog studenta koji ne zna odgovor na postavljeno pitanje.

Kod tvrdnji za kompenzacijske strategije, pomoću kojih studenti inteligentno nagađaju, svih 10 studenata pokušava iz konteksta pogoditi značenje novog gramatičkog oblika. S tvrdnjom da gramatičke zadatke rješavaju po sluhu se slaže 50% ispitanih, dok se preostalih 50% studenata niti se slaže, niti se ne slaže s navedenom tvrdnjom. Studenti su tek na početnom stupnju učenja češkog jezika pa je za očekivati da neće rješavati sve zadatke po sluhu.

Cilj rada bio je između ostalog i vidjeti preklapaju li se strategije učenja gramatike studenata sa strategijama udžbenika. Kao što je ranije navedeno, strategije koje su se pokazale najzastupljenijima kod studenata su kognitivne i metakognitivne strategije, iza kojih slijede strategije pamćenja, društvene i kompenzacijske. Analizom udžbenika utvrđeno je da su kognitivne strategije i strategije pamćenja najzastupljenije, ali da su prisutne i kompenzacijske, metakognitivne i društvene strategije. Autorica smatra da je cilj ostvaren jer se strategije učenja preklapaju – iako se studenti najviše služe kognitivnim i metakognitivnim strategijama, također se služe strategijama pamćenja.

7. Zaključak

Cilj ovog rada bio je istražiti najzastupljenije strategije učenja gramatike kojima se služe studenti prve godine učenja češkog jezika te vidjeti jesu li one povezane sa strategijama u udžbeniku *Češki jezik 1*. U istraživanju koje je autorica provela sa studentima ispitano je pet strategija R. Oxford (2003). One strategije koje su se pokazale najzastupljenijima su kognitivne strategije, koje omogućuju studentima izravnu manipulaciju jezičnim gradivom kroz obrazloženje, analizu, bilješke, sažimanje itd., i metakognitivne strategije, koje su identificiranje vlastitih sklonosti i potreba za stilom učenja, prikupljanje i organiziranje materijala. Analizom udžbenika utvrđeno je da su najzastupljenije kognitivne strategije i strategije pamćenja, koje su vidljive u kontinuiranom ponavljanju i aktivnom sudjelovanju. Na temelju istraživanja i analize udžbenika možemo zaključiti da kognitivne strategije, od svih šest Oxfordinih strategija učenja, općenito prevladavaju kao izravne strategije u udžbenicima. U udžbeniku *Češki jezik 1* također su prisutne kompenzacijske strategije (nagađanje), metakognitivne strategije (usmjeravanje), ali i društvene strategije koje se prvenstveno očituju u suradnji s drugim studentima u paru ili grupi. Ono što je vidljivo jest potpuni nedostatak afektivnih strategija.

Unatoč utjecaju novih tehnologija i interneta, vidljivo je da udžbenici i dalje imaju važnu ulogu u nastavi jezika. Autorica smatra da je jedan od glavnih ciljeva jezičnog obrazovanja stvaranje motiviranih i angažiranih ljudi koji bi preuzeli odgovornost za vlastiti razvoj učenja jezika. Da bi se to postiglo, nastavnici stranih jezika trebali bi imati na umu da provode što više strategija učenja, a pogotovo da uključuju afektivne strategije, koje omogućuju učenicima kontrolu osjećaja poput povjerenja i motivacije, i društvene strategije, koje olakšavaju interakciju s drugima.

8. Literatura

Božinović, N. (2012). Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku, Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1/1:14-26.

Dostupno na:

<https://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>

(15.9.2020.)

Cohen, A. D. (2003). The Learner's Side of Foreign Language Learning: Where Do Styles, Strategies, and Tasks Meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4): 279-291.

Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/241369687_The_Learner's_Side_of_Foreign_Language_Learning_Where_Do_Styles_Strategies_and_Tasks_Meet

(15.9.2020.)

Ćoso, Z. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatica et Slavica Iadertina Vol.*, 12/2 (12): 493–512.

Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/319299898_Problematika_ovladavanja_jezikom

(15.9.2020.)

Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research*. School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand.

Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/268413776_Language_Learning_Strategies_Theory_and_Research

(15.9.2020.)

Liu, J. (2010). Language Learning Strategies and Its Training Model. *International Education Studies*, 3 (3): 100-10.

Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065871.pdf>

(15.9.2020.)

Matić, I. (2016). Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 44 (1).

Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/334824767_ODNOS_STRATEGIJA_UCENJA_I_AF_EKTIVNIH_CIMBENIKA_U_UCENJU_STRANIH_JEZIKA

(15.9.2020.)

Mihaljević Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 51 (3).

Dostupno na:

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=170209

(15.9.2020.)

Novosad, A. (2011). *Češki jezik I*. FF Press: Zagreb.

O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: an overview. *International review of applied linguistics in language teaching*, 271-278.

Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview

(15.9.2020.)

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers: Boston.

Pawlak, M. (2009). Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship, *Sciendo Journal*, 7.

Dostupno na:

[https://content.sciendo.com/configurable/contentpage/journals\\$002frela\\$002f7\\$002f2009\\$002farticle-p43.xml](https://content.sciendo.com/configurable/contentpage/journals$002frela$002f7$002f2009$002farticle-p43.xml)

(15.9.2020.)

Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us, *TESOL Quarterly* (1), 41- 51.

Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/3586011?origin=JSTOR-pdf&seq=1> (15.9.2020.)

Vlčková, K., Berger, J., Völkle, M. (2013). Classification Theories of Foreign Language Learning Strategies: An Exploratory Analysis. *Studia paedagogica*, 8 (4): 93-113.

Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/276233019_Classification_theories_of_foreign_language_learning_strategies_an_exploratory_analysis

(15.9.2020.)

Vlčková, K., Přikrylová, J. (2011). Strategie učení se cizímu jazyku, Národní ústav odborného vzdělávání, Prag.

Dostupno na:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/23_Strategie_uceni_se_cizimu_jazyku.pdf

(24.9.2020.)

9. Prilog

Sudjelovanje u istraživanju

Poštovani/e studenti/ice,

Zamolila bih Vas da sudjelujete u istraživanju u svrhu pisanja diplomskog rada na Katedri za češki jezik i književnost Odsjeka za zapadnoslavenske jezike i književnosti.

Cilj istraživanja je ispitati strategije učenja gramatike kod hrvatskih studenata/ica na početnom stupnju učenja češkog jezika.

Tijekom istraživačkog postupka od Vas će se tražiti da ispunite upitnik, koji sadrži pitanja o Vašem učenju gramatike.

Svim ispitanicima/ama u potpunosti je zajamčena anonimnost, te se od Vas nigdje ne traži podatak o Vašem imenu i prezimenu. Pristup podacima imat će samo autorica rada. Svi prikupljeni podaci bit će obrađeni i interpretirani isključivo na zajedničkoj razini te se neće objavljivati individualni odgovori.

UPITNIK

Opći podaci:

1. Dob: _____
2. Studijske grupe: _____
3. Godina studija: _____

Molimo Vas da, koristeći ispod navedenu skalu odgovora, označite stupanj u kojem se slažete s pojedinom tvrdnjom.

- 1 – u potpunosti se ne slažem;*
2 – ne slažem se;
3 – niti se slažem, niti se ne slažem;
4 – slažem se;
5 – u potpunosti se slažem

1. Pokušavam iz konteksta pogoditi značenje novog gramatičkog oblika.	1 2 3 4 5
2. Volim kada me netko ispravi ako pogrešno formuliram rečenicu.	1 2 3 4 5
3. Brže zapamtim gramatički oblik ako me asocira na nešto.	1 2 3 4 5
4. Gramatičke oblike ponavljam više puta dok ih ne zapamtim.	1 2 3 4 5
5. Markerom podcrtavam gramatičke oblike da bih ih zapamtio/la.	1 2 3 4 5
6. Najbolje učim i pamtim kada me nastavnik/ca ispravi ako pogrešno upotrijebim gramatički oblik u rečenici.	1 2 3 4 5
7. Lakše zapamtim gramatički oblik koji mi se sviđa.	1 2 3 4 5
8. Oponašam nastavnika/cu kako izgovara gramatičke oblike.	1 2 3 4 5
9. Ispisujem novi gramatički oblik da ga lakše upamtim.	1 2 3 4 5
10. Gramatiku uvijek učim sam/a.	1 2 3 4 5
11. Ako nisam shvatio/la gradivo koje je nastavnik objasnio, zamolim ga da ponovno objasni.	1 2 3 4 5

12. Nastavke glagola i nepravilne gramatičke oblike učim napamet.	1 2 3 4 5
13. Ispisujem sve nepravilne gramatičke oblike na papir.	1 2 3 4 5
14. Gramatiku učim rješavajući domaću zadaću.	1 2 3 4 5
15. Gramatiku usavršavam vježbanjem, slušanjem i pisanjem.	1 2 3 4 5
16. Gramatičke zadatke rješavam po sluhu.	1 2 3 4 5
17. Gramatički oblik prevodim na materinski jezik da bih shvatio/la što znači.	1 2 3 4 5
18. Lakše pamtim glagole koji su međusobno slični.	1 2 3 4 5
19. U učenju gramatike najviše mi pomažu primjeri.	1 2 3 4 5
20. Koristim se vježbama na internetu koje automatski ispravljaju pogreške.	1 2 3 4 5