

Povezanost stavova i višejezičnosti u učenju češkog jezika i kulture

Vrčković, Marijana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **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:131:014127>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-11**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

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 KNJIŽEVNOST
KATEDRA ZA ČEŠKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

MARIJANA VRČKOVIĆ

**POVEZANOST STAVOVA I VIŠEJEZIČNOSTI U UČENJU ČEŠKOG
JEZIKA I KULTURE**

Diplomski rad

Mentori:

dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedoktorandica

dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2023.

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

MARIJANA VRČKOVIĆ

SOUVISLOST MEZI POSTOJI K JAZYKU A VÍCEJAZYČNOSTÍ PŘI
VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA A KULTURY

Diplomski rad

Mentori:

dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedoktorandica

dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2023.

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

MARIJANA VRČKOVIĆ

**THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES AND
PLURILINGUALISM IN LEARNING THE CZECH LANGUAGE AND
CULTURE**

Master thesis

Supervisors:

Postdostoral researcher Marina Jajić Novogradec, PhD

Professor Petar Vuković, PhD

Zagreb, 2023.

IZJAVA O AUTORSTVU

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad *Povezanost stavova i višejezičnosti u učenju Češkog jezika i kulture* izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentora dr. sc. Marine Jajić Novogradec, postdokt. i prof. dr. sc. Petra Vukovića.

Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Vlastoručni potpis studentice:

SADRŽAJ:

1. Uvod.....	6
2. Individualne razlike u učenju stranog jezika	7
2.1. Motivacija.....	8
2.2. Atribucije.....	9
2.3. Stavovi.....	10
2.4. Strah od jezika.....	11
2.5. Pojam o sebi.....	13
3. Određenje i vrste stavova	15
4. Uvod u višejezičnost.....	17
4.1. Materinski jezik.....	17
4.2. Dvojezičnost.....	17
4.3. Vrste okruženja u procesu ovladavanja inim jezikom.....	18
4.4. Višejezičnost.....	19
5. Istraživanje o povezanosti stavova i višejezičnosti u učenju češkog jezika i kulture	21
5.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja.....	21
5.2. Metodologija istraživanja.....	21
5.2.1. Ispitanici	21
5.2.2. Instrumenti	21
5.2.3. Postupak	22
6. Rezultati istraživanja	23
6.1. Rezultati istraživanja prvog dijela upitnika	23
6.2. Rezultati istraživanja drugog dijela upitnika	26
7. Rasprava.....	35
8. Zaključak.....	36
Literatura	38
Prilog 1	41
Prilog 2	44
Prilog 3	45
Sažetak.....	46
Abstract.....	46
Abstrakt.....	47

1. Uvod

Osim što će znanje drugog jezika omogućiti lakšu komunikaciju s ljudima iz drugih zemalja, ono nam pomaže i u razvijanju novih perspektiva i stjecanju novih poslovnih prilika. Učenje stranog jezika oduvijek je bilo važno, ali u novije vrijeme poprima sve veći značaj. Potvrđuje to i jezična politika Europske Unije koja potiče učenje stranih jezika te mobilnost svih građana. Poznavanje stranih jezika smatra se jednom od osnovnih vještina za koju je poželjno da je steknu svi građani Europske unije kako bi imali veće mogućnosti za obrazovanje i zapošljavanje, a jedan od ciljeva takve politike je da svi građani Europske Unije, uz materinski, vladaju još dvama jezicima¹.

Cilj ovog rada je istražiti motivaciju učenika za upisivanjem nastave *Češkog jezika i kulture*, njihove stavove i interes prema češkom jeziku i kulturi općenito, te kakvu ulogu ima češki jezik u njihovom svakodnevnom životu. Rad se sastoji od teorijskog i istraživačkog dijela.

Na početku teorijskog dijela prikazuju se individualne razlike u učenju stranih jezika. Zatim se opisuju afektivni faktori koji utječu na učenje stranih jezika, a to su motivacija, atribucije, stavovi, strah od jezika i pojam o sebi. U trećem poglavlju navode se definicije i vrste stavova. Četvrto poglavlje, pod nazivom *Uvod u višejezičnost*, bavi se problematikom definiranja materinskog jezika i dvojezičnosti, vrstama okruženja u procesu ovladavanja inim jezikom i višejezičnosti.

Istraživački dio rada, sastoji se od cilja istraživanja, metodologije i rezultata istraživanja koje je provedeno među osnovnoškolskim učenicima koji pohađaju redovnu nastavu *Češki jezik i kultura* po Modelu C u Češkoj besedi u Zagrebu, a dio je nastavnog plana i programa Osnovne škole Silvija Strahimira Kranjčevića. Na kraju istraživačkog dijela donose se zaključci i smjernice za daljnja istraživanja.

¹ Europski parlament, URL: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/hr/sheet/142/jezicna-politika>

2. Individualne razlike u učenju stranog jezika

Individualne razlike u učenju stranog jezika podrazumijevaju razlike prema kojima se pojedinci razlikuju u svojoj sposobnosti usvajanja i korištenja novog jezika, a postoje brojni čimbenici koji utječu na te razlike. Mnogobrojni istraživači proučavali su individualne razlike koje utječu na učenje stranoga jezika. Hrvatska autorica Mirjana Prebeg-Vilke kao važne razlike ističe dob prvog susreta s drugim jezikom, motivaciju, inteligenciju, talent za učenje i karakteristike ličnosti (Prebeg-Vilke 1991: 75-83). Kanadski socijalni psiholog Robert C. Gardner (1993) predstavlja socioedukacijski model koji se sastoji od četiri glavna dijela: prethodnih faktora, individualnih razlika, konteksta u kojem se jezik usvaja i rezultata učenja. Prema autoru, mnogobrojni se individualni faktori mogu svesti na dvije osnovne skupine, a to su kognitivni faktori i afektivni faktori. Kognitivni faktori uključuju inteligenciju, jezičnu sposobnost i strategije učenja, a autor ih smatra međusobno relativno neovisnima. Tako na primjer, visoka inteligencija ne mora nužno značiti da će učenik imati i visoku jezičnu sposobnost u vladanju jezikom. Za afektivne faktore navodi da su to relevantne emocionalne karakteristike učenika koje određuju njegovu reakciju na situaciju učenja drugog jezika, a uključuju motivaciju, stavove i strah od jezika (1993 u: Mihaljević Djigunović 1998: 12).

Mihaljević Djigunović (1998) razlikuje pet afektivnih faktora: motivaciju, stavove, strah, pojam o sebi i atribuciju, koje ćemo obraditi dalje u radu, te ih suprotstavlja kognitivnim faktorima navodeći da je njihova uloga različita ovisno o tome, radi li se o formalnom ili neformalnom kontekstu učenja jezika. Formalni kontekst podrazumijeva strukturirano učenje u okviru organizirane nastave, na primjer u školi, te u tom slučaju kognitivni faktori olakšavaju prijenos nastavnog materijala, a afektivni determiniraju učenikovu reakciju na sredinu u kojoj uči jezik. Pojam neformalni kontekst odnosi se na situacije u kojima pojedinac uči jezik bez izravnog podučavanja, na primjer gledanjem filmova i serija na stranom jeziku ili iščitavanje literature. Pretpostavlja se da će jedino motivacija izravno utjecati na to hoće li se pojedinac tada odlučiti taj jezik započeti učiti i u formalnom kontekstu, ali kada se to dogodi, svi ostali faktori postaju važni i utječu na proces i rezultate učenja (Mihaljević Djigunović 1998: 17).

2.1. Motivacija

Motivaciju Medved Krajnović (2010) definira kao skup motiva, odnosno psiholoških stanja koji pokreću i usmjeravaju ljudsko ponašanje te određuju intenzitet toga ponašanja (Medved Krajnović 2010: 77). Začetnikom motivacijskog koncepta i motivacijskih istraživanja smatra se Gardner koji ukazuje na postojanje razlike između motivacije za učenje drugoga jezika i motivacije za učenje stranoga jezika. Motivacija za učenje drugog jezika za Gardnera je kombinacija triju različitih komponenata: truda, želje da se postigne cilj učenja jezika i pozitivni stavovi prema učenju jezika. Ukoliko jedna od ovih triju komponenata izostane, učenik, prema Gardneru, nije istinski motiviran. Razloge zbog kojih netko uči jezik Gardner zove orijentacija, a dijeli ih na instrumentalnu i integrativnu. Instrumentalna orijentacija odnosi se na učenje drugog jezika radi ostvarenja pragmatičkih ciljeva poput bolje plaćenog posla, a integrativna orijentacija na učenje drugog jezika radi pozitivnog viđenja zajednice drugog jezika, želje za kontaktom s tom zajednicom i prihvaćanje u nju. Cilj učenja drugog jezika faktor je koji je uključen u motivaciju i koji dovodi do nje same, ali individualne razlike u motivaciji odražavaju se trudom, željom i stavovima prema učenju jezika (Mihaljević Djigunović 1998: 26; Medved Krajnović 2010: 77).

U svom članku Zafal i Meenakshi (2006) oslanjaju se na Saville-Troike (2006) koji tvrdi da je motivacija drugi najjači pokazatelj (nakon sposobnosti) uspjeha u stranom jeziku. Nadalje, tvrdi da motivacija uvelike određuje razinu truda koju učenici ulažu u različitim fazama svog razvoja, što je često ključno za krajnju razinu stručnosti. Prema Saville-Troike (2006) relativni učinak instrumentalne ili integrativne orijentacije ovisi o složenim osobnim i društvenim čimbenicima. Učenje drugog jezika od strane člana dominantne skupine u društvu može biti pod većim utjecajem integrativne orijentacije, a učenje drugog jezika od strane člana podređene grupe može biti pod većim utjecajem instrumentalne motivacije (2006 u: Zafal i Meenakshi, 2012: 641).

S druge strane, Medved Krajnović (2010) navodi da mađarski lingvist Zoltan Dörnyei naglašava da rezultati dobiveni u istraživanjima provedenim u kontekstima gdje se jedan jezik, u njegovom primjeru engleski jezik, uči kao drugi jezik nisu izravno primjenjivi na kontekste u kojima se taj jezik uči kao strani jezik. Engleski se jezik kao strani ne uči toliko da bi se moglo komunicirati s izvornim govornicima, već zbog komuniciranja s ljudima koji su ga također naučili kao strani jezik. Nakon istraživanja provedenog u Mađarskoj među polaznicima škole za strane jezike koji uče engleski jezik, Dörnyei zaključuje kako učenici koji su stranom

jeziku i kulturi privučeni integrativnim tipom razloga žele postići viši stupanj znanja tog jezika. Dobivenim rezultatima potvrđuje tradicionalno stajalište o integrativnoj motivaciji: instrumentalna motivacija i potreba za postignućem najefikasnije potiču na učenje jezika do srednjeg stupnja znanja, no za učenje iznad te razine potrebna je integrativna motivacija (Mihaljević Djigunović 1998: 35-37).

Autorica Medved Krajnović (2010) dalje navodi da su istraživanja motivacije provedena u Hrvatskoj pokazala da se motivacijski vidovi učenja stranog jezika razlikuju od motivacijskih oblika učenja i usvajanja drugog jezika i da na motivaciju treba gledati kao na dinamičnu varijablu, ovisnu o tijeku samoga procesa učenja jezika. Tijekom procesa učenja razina same motivacije se mijenja pa motivacija korisnika prije početka učenja, za vrijeme i nakon završetka određenog razdoblja učenja jezika može biti različita (Medved Krajnović 2010: 78).

2.2. Atribucije

Mihaljević Djigunović (1998) atribucije definira kao načine na koje pojedinac sebi i drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha. Prema psihologu Bernardu Weineru (1974) najčešći uzroci uspjeha ili neuspjeha su: sposobnost, trud, lakoća zadatka i sreća, a atribucije klasificira u tri dimenzije: mjesto, stabilnost i kontrola. Dimenzija mjesta odnosi se na to doživljava li učenik uzrok svoga uspjeha ili neuspjeha kao nešto što dolazi iznutra ili izvana, dimenzija stabilnosti usmjerena je prema vjerojatnosti da će se događaj ponavljati, a dimenzija kontrole definira uzrok koji može biti pod kontrolom učenika ili izvan njegove kontrole. Ovisno koja su obilježja prisutna, atribucije se opisuju u skladu s dimenzijama. Sposobnost je tako unutarnji i prilično stabilan čimbenik nad kojim učenik nema veliku kontrolu. Lakoća zadatka izvanjski je i stabilan čimbenik koji je posve izvan učeničke kontrole. Trud se smatra unutarnjim i nestabilnim čimbenikom nad kojim učenik ima najveću kontrolu, a sreća je izvanjski i nestabilan čimbenik nad kojim učenik uopće nema kontrole (Pavičić Takač i Varga 2011: 40-41).

Mihaljević Djigunović (1998) govori da se ovisno o tome je li pojedinac svoje djelovanje doživljavao kao uspjeh ili neuspjeh, nakon završenog učenja pojavljuje općenita pozitivna ili negativna reakcija, a emocije koje se javljaju su osjećaj sreće ili tuge. Te emocije ovise o rezultatu, a nakon procjene rezultata i reakcije na rezultat dolazi do formiranja

atribucija. Kao posljedica tih atribucija javlja se novi niz emocija; ako je pojedinac svoj uspjeh pripisao sreći, osjetit će iznenađenje; ako svoj uspjeh doživi kao posljedicu truda, osjetit će ponos (Mihaljević Djigunović 1998: 55).

Prema načinu atribuiranja svog uspjeha ili neuspjeha učenici se mogu grupirati prema tome jesu li usmjereni na uspjeh ili neuspjeh. Oni učenici koji su usmjereni prema uspjehu preferiraju realistične zadatke srednjeg stupnja težine. Svoj uspjeh skloni su pripisati unutarnjim i stabilnim uzrocima (npr. sposobnosti), a neuspjeh vanjskim i nestabilnim uzrocima (npr. sreći) i unutarnjim, ali nestabilnim uzrocima (npr. trudu). Takav način atribucije uspjeha i neuspjeha pruža im česte doživljaje zadovoljstva i ponosa, a minimalizira negativne osjećaje ljutnje ili žalosti. S druge strane, učenici koji su usmjereni prema neuspjehu preferiraju prelagane ili preteške zadatke, a njihov stupanj očekivanja uspjeha vrlo je nizak. Najčešće su već doživjeli negativna iskustva u učenju, a svoj neuspjeh pripisuju uzrocima koji su unutarnji, stabilni i nisu pod njihovom kontrolom (npr. nedostatak talenta), dok svoj uspjeh pripisuju vanjskim i nestabilnim uzrocima (npr. sreća i lagani zadatak). U ovakvom atribucijskom obrascu pozitivne emocije su rijetke, dok se s druge strane nagomilavaju negativne emocije, loš pojam o sebi i niska očekivanja uspjeha u budućim zadacima (Mihaljević Djigunović 1998: 55-56).

2.3. Stavovi

Prema Mihaljević Djigunović (1998), stavove definiramo kao stečeni i relativno trajni odnos prema ljudima i predmetima s kojima čovjek dolazi u dodir te se oni smatraju temeljem na kojem se formira motivacija za učenje. Prema strukturi, smatra se da postoje tri osnovne komponente stava:

- a) Afektivna komponenta, koja predstavlja evaluativni aspekt stava i na temelju nje procjenjujemo je li nešto dobro ili loše.
- b) Bihevioralna komponenta, koja predočuje element stava koji se odnosi na namjeru da se poduzme (ili ne poduzme) akcija.
- c) Kognitivna komponenta, koja predstavlja obavijesti, činjenice ili znanje koje pojedinac posjeduje u vezi s predmetom stava. Ova komponenta zapravo čini naša vjerovanja o predmetu stava (Mihaljević Djigunović 1998: 21).

Autorica dalje navodi da kada imamo uvid u strukturu stava kod učenika, tada ga možemo i mijenjati u željenom smjeru. Na primjer, ukoliko učenik smatra da uspjeh u učenju ovisi o talentu, a on ga nema, može odustati od učenja stranog jezika jer je učenje za njega povezano uz negativne emocije. Tada učeniku možemo objasniti važnost motivacije i strategije učenja te navesti osobe koje su postigle uspjeh u učenju jezika iako nisu imale prirodnu sklonost prema tome. Time ćemo omogućiti učeniku da promjenama u vjerovanjima promijeni i afektivnu komponentu stava, a posljedično i bihevioralnu te će takva promjena pridonijeti povišenju motivacije za učenje, a zatim i uspjeha u učenju (Mihaljević Djigunović 1998: 22).

Stavovi igraju važnu ulogu u učenju stranog jezika jer mogu značajno utjecati na motivaciju učenika, samopouzdanje i spremnost da se uključe u proces učenja. Gardner i suradnici (1995 u: Mihaljević Djigunović 1998) proveli su istraživanje među ispitanicima koji su učili francuski jezik u sredini koja je samo nominalno bilingvalna (englesko-francuski) kako bi pokušali utvrditi varijable koje posreduju u odnosu između jezičnih stavova i motiviranog ponašanja. Autori su došli do zaključka da postoje tri varijable koje posreduju između stavova prema jeziku i motiviranog ponašanja, a to su: istaknutost cilja, važnost i samodjelotvornost. Oni tvrde da specifični ciljevi i njihovo učestalo spominjanje vodi povećanoj razini motiviranog ponašanja. Ciljevi pojačavaju izvedbu povisujući intenzitet, ustrajnost i pozornost. Istaknutost cilja ovdje je povezana uz jezične stavove, a to se tumači time što pozitivni stavovi prema jeziku potiču učenika na postavljanje specifičnih ciljeva u učenju jezika. Na važnost cilja utječu stavovi, a važniji cilj vodi do višeg stupnja motivacije. Samodjelotvornost, kao treća posrednička varijabla, također je pod utjecajem stavova prema jeziku te sama potiče motivirano ponašanje (Mihaljević Djigunović 1995: 107).

2.4. Strah od jezika

U literaturi je dostupno nekoliko definicija straha od stranog jezika. Autori teksta *Strah od jezika: sustavni pregled* (eng. *Foreign Language Anxiety: A Systematic Review*) Oteir i Al-Otaibi (2019) navode da Ortega (2009) ističe dvije definicije koje su obogatile naše znanje o strahu od jezika, a predložili su ih Horwitz (1986) i MacIntyre (1999). Horwitz i sur. (1986) definiraju strah od jezika kao „različiti kompleks samodoživljaja, vjerovanja, osjećaja i ponašanja povezanih s učenjem jezika u učionici koji proizlaze iz jedinstvenosti procesa učenja jezika u formalnoj sredini“. MacIntyre (1999) slično opisuje strah od jezika. Prema njemu, to

je osjećaj stresa, nervoze, emocionalnih reakcija i zabrinutosti koji je vezan uz učenje drugog odnosno stranog jezika (Oteir i Al-Otaibi 2019: 310) .

Mihaljević Djigunović (1998) strah od jezika definira kao strah koji osjećamo u situaciji kad se od nas traži da se koristimo nematerinskim jezikom u kojem nismo sasvim kompetentni. Tako definiran strah zapravo je osobina ličnosti i odnosi se na osobu koje će, u pravilu, reagirati nervozom kada govori drugim jezikom (Mihaljević Djigunović 1998: 52).

Prema Schwarzeru (1986) strah od jezika ima četiri komponente. Prva je kognitivna koja se odnosi na negativno samovrednovanje, zabrinutost za djelovanje u društvu, brigu oko svoje slike u javnosti i osjećaj nesposobnosti da se udovolji društvenim zahtjevima. Druga komponenta je emocionalna koja podrazumijeva osjećaj uznemirenosti, nelagode i napetosti. Bihevioralna komponenta kao treća odnosi se na nespretnost, suzdržanost, smetnje u gestama i govoru te sklonosti povlačenju i izbjegavanju. Posljednja komponenta, tjelesna, uključuje somatske reakcije pojačanog bila, znojenja ruku i slično (Mihaljević Djigunović 1998: 52).

Autori Oteir i Al-Otaibi (2019) dalje navode da su brojna istraživanja o strahu od jezika pokazala njegov negativan utjecaj na učenje stranih jezika. Visoka razina straha od stranog jezika ima negativan utjecaj na akademski uspjeh gdje će strah dovesti do loših postignuća (Horwitz 2001). Bailey, Onwnegbuzie i Daley (2003) to proširuju i navode da kod studenata koji imaju visok strah od jezika postoji veća vjerojatnost odustajanja od daljnjeg studiranja. Price (1991) navodi da strah od jezika ima društveni utjecaj, jer učenici koji imaju visok ovaj strah nisu zainteresirani za komunikaciju s drugima. Na kognitivnoj razini strah od jezika može biti afektivni filter koji uskraćuje informacijama dolazak do učenikovog kognitivnog procesa obrade (Krashen, 1982; MacIntyre i Gardner, 1989), dok na afektivnoj razini strah od jezika može negativno utjecati na druge afektivne čimbenike poput motivacije i stava (Oteir i Al-Otaibi 2019: 314).

S druge strane, postoje istraživanja koja su pokazala da strah od jezika ne mora nužno imati negativan efekt na učenje. Scovel (1978) tvrdi da neke vrste straha od jezika mogu pomoći u njegovom učenju, dok Kleinmann (1977) ističe pozitivnu korelaciju između straha koji pospešuje učenje i uporabu složenih jezičnih struktura (Mihaljević Djigunović 1998: 54).

2.5. Pojam o sebi

Koller-Trbović (1995) pojam o sebi tumači kao mentalnu sliku samoga sebe, cjelovitu i organiziranu, osobnu percepciju sebe, subjektivni doživljaj vlastitog *ja* te svijest o sebi. Različita su tumačenja nastanka te slike, ali autori se uglavnom slažu da u formiranju načina na koji netko vidi sebe značajnu ulogu ima naša vlastita pretpostavka o tome kako nas drugi vide. Kod djece se to prvenstveno odnosi na roditelje kao važne odrasle osobe, a odrastanjem se taj prostor širi na vršnjake, autoritete i druge značajne osobe iz vlastitog socijalnog okruženja (Koller-Trbović 1995: 71).

Mihaljević Djigunović (1998) navodi da se pojam o sebi mijenja s dobi, a neki autori (Shavelson i Marsh 1986; Siclair 1987) navode postojanje dviju komponenti. Akademska komponenta pojma o sebi može se dalje dijeliti na pojmove o sebi u različitim školskim predmetima, a neakademska ima svoj društveni, emocionalni i fizički aspekt. Akademijski aspekt pojma o sebi temelji se na učenikovu iskustvu u učenju, vrednovanju rezultata učenja koje je primao kao povratnu informaciju o učenju te na vlastitim samospoznajama koje su se tijekom učenja akumulirale. Wittrock (1986) je ovaj aspekt opisao kroz početak obrazovanja djeteta: kada krenu u školu djeca obično imaju vrlo povoljnu, čak i pretjerano pozitivnu, sliku o svojim akademskim sposobnostima. Kako godine prolaze njihova percepcija sposobnosti postupno počinje korelirati s nastavnikovim ocjenama da bi na kraju djeca stvorila realističnu percepciju svojih sposobnosti koje uspoređuju s postignućima svojih vršnjaka u razredu (Mihaljević Djigunović 1998: 58).

Autorica Mihaljević Djigunović (1998) nadalje ističe da pozitivan pojam o sebi učenik može izgraditi i održati raznim unutarnjim karakteristikama poput samodiscipline, ulaganja truda, marljivosti i sl. Vjerovanjem u vlastite mogućnosti i sposobnost da vlastitim aktivnostima osigura doživljaj uspjeha svaki učenik može raditi na pozitivnom pojmu o sebi. Bitno je naglasiti i ulogu povratne informacije i u pozitivnim i u negativnim situacijama, osobito u situacijama kada učenik doživi neuspjeh kako bi se smanjio njegov negativni efekt na najmanju moguću mjeru. Kvalitetna povratna informacija učenika potiče da procijeni svoje sposobnosti u stranom jeziku, da si postavlja realistične i dostižne ciljeve, da ih se trudi postići te da tako osigura nove doživljaje uspjeha u učenju koji će pojačati pozitivnost pojma o sebi (Mihaljević Djigunović 1998: 58).

Na temelju opisa gore navedenih individualnih čimbenika možemo vidjeti da individualne razlike u učenju stranog jezika imaju značajan utjecaj na sposobnost pojedinca da ovladava i slobodno se koristi drugim ili stranim jezikom. Ovdje izložene afektivne faktore teško je mjeriti jer se baziraju na unutarnjim osjećajima i razmišljanjima pojedinaca. Činjenica je da su to često promjenjivi čimbenici koji međusobno utječu jedan na drugoga, stoga ne čudi da mnogi autori imaju različite zaključke o navedenoj temi.

3. Određenje i vrste stavova

Kako smo prethodno naveli, stavovi imaju ključnu ulogu u učenju stranog jezika. Autorice Perić i Radić (2021) pišu da je Sonmez (1994) objasnio pojam stava kao proizvod svih životnih iskustava. Ljudi su ti koji sami stvaraju stavove, a različiti ljudi imaju različite stavove. Neki ljudi imaju vrlo pozitivne stavove, dok drugi imaju negativne. Ta se točka gledišta može mijenjati tijekom vremena i unutar specifičnih situacija, ali se temelji na životnim iskustvima. Različita mišljenja koja čujemo oko sebe mogu utjecati na naše stavove prema učenju stranih jezika. To na kraju može rezultirati promjenom cjelokupnog pogleda na učenje određenog jezika. Uvijek postoji osjećaj uspjeha tijekom učenja kao rezultat pozitivnog stava prema jezicima, a pozitivnim stavom ljudi imaju tendenciju kreativnije razmišljati i žele učiti. Pozitivna perspektiva dovest će do uspješnijeg učenja (1994 u: Perić i Radić 2021: 30).

Mihaljević Djigunović (1998) navodi da su Lambert i Gardner (1972) podijelili stavove za učenje stranog jezika u dvije grupe. U prvu grupu smjestili su stavove prema zajednici i narodu jezika koji se uči, a u drugu stavove prema nastavi jezika, stavove prema učenju jezika i stavove prema nastavniku jezika. Autori su proveli istraživanje među adolescentima koji su u školskim uvjetima učili engleski ili francuski u dvojezičnim sredinama u Kanadi i SAD-u kako bi odgovorili na pitanje kako u istim uvjetima učenja neki ljudi mogu strani jezik naučiti brzo i uspješno, a drugi ga uopće ne mogu naučiti. U analizi rezultata istraživanja posebno ih je impresioniralo postojanje faktora motivacije i stavova, u čemu su vidjeli mogućnost velikog utjecaja na uspjeh u učenju drugog jezika. Lambert i Gardner smatraju da stavovi utječu na uspjeh, a ne obrnuto, a to objašnjavaju time što su stavovi i motivacija u korelaciji s uspjehom u učenju neovisno o jezičnom talentu i inteligenciji te što postoji jaka povezanost roditeljskih i učeničkih stavova koja pokazuju da se stavovi formiraju u obitelji i prije početka učenja jezika (Mihaljević Djigunović 1998: 22, 27-32).

Autorica Mihaljević Djigunović (1998) s druge strane navodi i istraživanje stavova i motivacije za učenje francuskog kao stranog jezika u britanskim školama, koje je provela Clare Burstall i grupa istraživača iz Velike Britanije, pokazalo je razliku u stavu prema uzročno-posljedičnim vezama između ovog i Lambertova i Gardnerova istraživanja. Burstall (1974) u svojem istraživanju dolazi do zaključka kako uspješno početno učenje vodi do uspješnijeg kasnijeg učenja i stvaranja pozitivnih stavova, što je u suprotnosti sa zaključkom Lamberta i Gardnera (Mihaljević Djigunović 1998: 35).

Nadalje, Mihaljević Djigunović (1998) spominje i istraživanje P. S. Greena (1975) o stavovima i motivaciji koje je proveo među učenicima gimnazije u Yorku koji su učili njemački jezik i koji nisu imali izravan kontakt s izvornim govornicima njemačkog jezika. Na temelju rezultata, koji su pokazali da postoji samo slaba povezanost između uspjeha u učenju i stavova prema jeziku, dok povezanost uspjeha i stavova prema ljudima i zemlji nije nađena, Green zaključuje da odnos gimnazijalaca prema njemačkom jeziku nije ovisio o tome kakvo mišljenje imaju o Nijemcima i Njemačkoj (Mihaljević Djigunović 1998: 35).

Isto tako, autorice Cindrić i Narančić Kovač (2005) smatraju da su status i uvjeti učenja različiti za različite jezike. Engleski postaje gotovo drugi jezik i jezik međunarodne komunikacije, odnosno svjetski *lingua franca*. Nove konceptualizacije o statusu engleskog jezika mogle bi objasniti razlike u stavovima prema drugim jezicima koji se uspoređuju s engleskim (2005 u: Kovač i Mršić Zdilar 2017: 126).

Na temelju spomenutih istraživanja možemo vidjeti da postoje neslaganja u tome utječe li pozitivan stav na uspjeh u učenju, ili uspjeh u učenju stvara pozitivan stav na učenje stranog jezika. Ono u čemu se ipak istraživači slažu je povezanost stava i motivacije gdje pozitivan stav može voditi većoj motivaciji za učenje stranog jezika, a negativan stav niskoj motivaciji, ili čak njenom izostanku. Bitno je istaknuti i da su stavovi promjenjiva varijabla. Učenik, na primjer, može prije početka učenja stranog jezika imati negativan stav prema jeziku, jer su ga roditelji upisali u školu stranih jezika mimo njegove volje, ali ukoliko u toj školi stvori pozitivnu vezu s nastavnikom jezika, njegov stav prema jeziku može postati pozitivan.

4. Uvod u višejezičnost

4.1. Materinski jezik

Materinski jezik definirali bismo kao prvi jezik koji se usvaja, koji je glavni pojedincu i s kojim se pojedinac identificira. Međutim, promjenama na demografskoj, socijalnoj i kulturnoj razini mijenja se i definicija materinskog jezika. Pavlinović-Wolf (1985) je tako iznijela dvije definicije UNESCO-a. Prva definicija materinskog jezika iz 1953. godine je ona da je materinski jezik taj koji je usvojen u ranoj dobi i koji tako postaje prirodni instrument mišljenja i komuniciranja. Nepunih 30 godina poslije, 1981. godine UNESCO donosi novu definiciju koja materinski jezik definira kao jezik koji koristi etnička zajednica kojoj ta osoba pripada pod pretpostavkom da je ta osoba već usvojila taj jezik. S obzirom na takvu percepciju materinskog jezika smatra se kako osoba koja odrasta u dvojezičnoj obitelji može imati dva materinska jezika, a materinski jezik nije nužno prvi jezik naučen u djetinjstvu (Pavlinović Wolf 1985: 57, 62).

I u novijoj literaturi dolazi do polemike koji termin koristiti. Medved Krajnović (2010) umjesto termina *materinski jezik* odabire termin *prvi jezik* koji označava jezik koji je pojedinac prvi usvojio. Autorica dalje navodi da taj prvi jezik ne mora nužno biti i primarni jezik kojim se pojedinac služi. Prvi jezik može postati sekundarni u situacijama kada useljenik u mlađoj životnoj dobi useli u drugu zemlju i u njoj živi dovoljno dugo da mu njezin službeni jezik postane „jači“ od prvog jezika jer ga sve rjeđe i lošije se njime koristi (Medved Krajnović 2010: 3).

4.2. Dvojezičnost

Upotreba dva jezika od strane pojedinca naziva se bilingvizam ili dvojezičnost. Bilingvizam ili dvojezičnost pojava je koja se objašnjava kao mogućnost govornika da potpuno promijeni jezični kod i koristi drugačiju fonološku strukturu i sintaksu te tako koristi dva različita jezika u svakodnevnom životu (Filipović 1986: 30). Međutim, i kod ovog pojma dolazi do polemika u određivanju značenja. Prebeg-Vilke (1991) navodi kako jednima bilingvizam znači vladanje drugim jezikom na razini kojom se govornik približava izvornom govorniku od kojih neki pod time podrazumijevaju podjednako vladanje dvama jezicima, dok drugi smatraju da ako pojedinac drugi jezik upotrebljava vrlo ograničeno, čak i samo receptivno, može ga se

nazvati dvojezičnom osobom. Postoje dvije definicije bilingvizma: maksimalistička, koja podrazumijeva potpuno vladanje jezikom, i minimalistička, koja podrazumijeva djelomično korištenje jedne jezične vještine, a između njih se nalaze druge definicije koje se u različitim omjerima približavaju jednoj ili drugoj ekstremnoj definiciji bilingvizma (Prebeg-Vilke 1991: 89).

Grosjean (1985) navodi da se pojedinca može nazvati dvojezičnom osobom (bilingvom) kada ima razvijene kompetencije u mjeri u kojoj to zahtijevaju njegove potrebe i potrebe okoline. Bilingvist se dvama jezicima – odvojeno ili zajedno – služi u različite svrhe, u različitim područjima života, s različitim ljudima. Budući da su potrebe i uporaba dva jezika obično prilično različite, dvojezična osoba rijetko podjednako ili potpuno tečno govori dva jezika. Razine tečnosti jezika ovisit će o potrebi za tim jezikom i bit će krajnje specifične za tu domenu, a komunikacijska kompetencija bit će dovoljna za svakodnevni život².

4.3. Vrste okruženja u procesu ovladavanja inim jezikom

Prema Medved Krajnović (2010) tri su najkarakterističnije vrste okruženja u okviru kojih dolazi do ovladavanja jezikom koji pojedincu nije prvi. Prvo je *usvajanje drugog jezika* koje podrazumijeva spontano usvajanje drugog jezika u prirodnoj sredini, bez svjesnog učenja. *Učenje stranog jezika* označava učenje u institucionaliziranoj sredini gdje je naglasak na formalnom pristupu jezičnoj građi, a jezik koji se uči nije šire prisutan u bližoj okolini. Treće je *ovladavanje inim jezikom* u mješovitom kontekstu koja, kao nadređeni pojam, uključuje i neformalno usvajanje i formalno učenje (Medved Krajnović 2010: 5).

Složili bismo se s navodom Medved Krajnović (2010) da u današnjem svijetu jednojezični i dvojezični govornici gotovo da i ne postoje (Medved Krajnović 2010: 5). Rano usvajanje stranog jezika postaje sve uobičajenije, jer roditelji i odgojitelji prepoznaju prednosti upoznavanja djece s drugim jezicima u ranoj dobi. Prebeg-Vilke (1991) navodi da su brojna istraživanja pokazala da rano izlaganje stranom jeziku može pozitivno utjecati na dječji kognitivni razvoj, kao i na njihovu društvenu i kulturnu svijest. Rezultati jednog od takvih istraživanja, u kojem su bilingvalna i monolingvalna djeca dobila zadatak da jednostavnu igru objasne jednom igraču s povezom na očima i drugome bez poveza, pokazali su da su bilingvalna djeca pravila igre objašnjavala igraču s povezom na očima potpunije i preciznije

² Grosjean (1985) : https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/1%20Grosjean.pdf

nego monolingvalna. Takvo ponašanje objašnjava se time što su bilingvalna djeca bolje razumjela potrebe onih koji imaju probleme u komunikaciji, identificirala ih i odgovorila na njih (Prebeg-Vilke 1991: 92).

4.4. Višejezičnost

Kako smo prethodno naveli, ako pojedinac, uz materinski, može komunicirati na jednom stranom jeziku, tu ćemo sposobnost nazvati dvojezičnost. Prelazak u višejezičnost događa se kada se pojedinac, uz ta dva jezika, može služiti barem još jednim stranim jezikom. Autorice Knežević i Šenjug Golub (2014) navode da višejezičnost, prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (2005), podrazumijeva da pojedinac svoja jezična i kulturna iskustva ne pohranjuje u striktno razdvojene mentalne odjeljke već razvija komunikacijsku kompetenciju u koju ugrađuje sve svoje jezično znanje i iskustvo i u kojoj se jezici prožimaju u stalnoj korelaciji i interakciji (Knežević i Šenjug Golub, 2014: 153).

Komunikacijska kompetencija je pojam, kako navodi Medved Krajnović (2010), oko kojeg nema potpunog slaganja, djelomično i zato jer uz njega razlikujemo i pojam lingvističke kompetencije. Autorica dalje navodi da za Pavličević-Franić (2002) komunikacijska i lingvistička kompetencija predstavljaju dvije razine jezične stručnosti; komunikacijska kompetencija predstavlja pragmatičku stručnost, odnosno jezično znanje, a lingvistička kompetencija označava gramatičku stručnost, odnosno znanje o jeziku (Medved Krajnović 2010: 8).

U literaturi ćemo naći različita mišljenja o tome hoćemo li za pojedinca reći da je višejezičan kada se može služiti samo jednom jezičnom vještinom, na primjer razumijevanjem, ili će to biti tek onda kada može svim jezicima vladati više-manje podjednako na razini izvornog govornika. Prema Medved Krajnović (2010) komunikacijska kompetencija, prema kojoj korisnik inog jezika teži, uključuje znanje samog jezika (lingvističko znanje), pragmatičko znanje (znanje o društveno prikladnoj uporabi jezika sukladno komunikacijskom kontekstu), opće enciklopedijsko znanje (povezano s onim o čemu se komunicira) i specifično kulturološko znanje (povezano s posebnostima sadržaja komunikacije s obzirom na kulturološke specifičnosti društva u kojem se komunikacija odvija). Međutim, autorica nakon ovakvog određenja i sama postavlja dva značajna pitanja: *Koliko od navedenih znanja komunikacijske kompetencije posjeduje izvorni govornik nekog jezika?* te *Treba li izvorni*

govornik biti model prema kojem korisnik inog jezika teži ili je zbog višestruke jezične sposobnosti, koju korisnik posjeduje, nemoguće i nepravedno uspoređivati tu sposobnost i jednojezičnu sposobnost idealiziranog izvornog govornika? (Medved Krajnović 2010: 9).

O važnosti razvoja višejezičnosti u formalnom okruženju u Hrvatskoj govori činjenica, koju navode Knežević i Šenjug Golub (2014), da se od 2003. godine uvelo obvezno učenje stranog jezika od prvog razreda pri čemu redoslijed učenja jezika nije određen. Dodatno se učenicima nudi mogućnost da od četvrtog razreda uče i drugi strani jezik u obliku izbornog predmeta, što znači da dio učenika već u nižim razredima osnovne škole uči dva strana jezika (Knežević i Šenjug Golub, 2014: 153).

5. Istraživanje o povezanosti stavova i višejezičnosti u učenju češkog jezika i kulture

5.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati koja je bila motivacija učenika za upis nastave Češkog jezika i kulture u osnovnoj školi, kao i stavove i razmišljanja prema češkom jeziku te interes za češki jezik i kulturu u okvirima njihove višejezičnosti i koliku ulogu češki jezik ima ju njihovom životu izvan nastave. Naše pretpostavke bile su sljedeće:

H1: S obzirom da nastavu *Češkog jezika i kulture* upisuju učenici pretežito češkog porijekla pretpostavljamo da će i izvan nastave biti u velikom doticaju s češkim jezikom i kulturom.

H2: Zbog poveznice s Češkom pretpostavljamo da će učenici imati pozitivne stavove prema učenju češkog jezika.

H3: S obzirom da hrvatski i češki jezik spadaju u istu jezičnu porodicu pretpostavljamo da će im znanje hrvatskog jezika olakšati učenje češkog jezika. S druge strane pretpostavljamo da će im znanje engleskog ili njemačkog jezika, koji se pretežito uče kao obvezni predmet od prvog razreda osnovne škole, ometati učenje češkog jezika.

5.2. Metodologija istraživanja

5.2.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku od jedanaest (N=11) učenika sedmog i osmog razreda koji pohađaju nastavu *Češkog jezika i kulture* pri Češkoj besedi Zagreb. Od ukupno jedanaest (N=11) ispitanika, njih dvoje (N=2) pohađaju sedmi razred, a ostalih devet (N=9) osmi razred. Pripadnica ženskog spola ima četiri (N=4), a muškog spola sedam (N=7).

5.2.2. Instrumenti

Kao sredstvo istraživanja korišten je anketni upitnik (Prilog 1) zbog jednostavnosti analiziranja dobivenih podataka (Mihaljević Djigunović 1998: 22).

U prvom dijelu upitnika prikupljali su se opći podaci o dobi, spolu, razredu, prvom stranom jeziku, kada se započelo s učenjem prvog stranog jezika, mjestu početka učenja češkog jezika, godinama učenja češkog jezika, ostalim stranim jezicima koje ispitanici znaju te koji je po redoslijedu učenja za učenike češki jezik.

Drugi dio upitnika sastojao se od 25 tvrdnji kojima se ispitivala motivacija za početak učenja češkog jezika, stavovi prema učenju češkog jezika, interes za češki jezik i kulturu te u kojoj mjeri češki jezik ima ulogu u njihovom životu. Podaci za 18 tvrdnji prikupljeni su Likertovom skalom vrijednostima od 1 do 5, pri čemu ocjena 1 označava „uopće se ne slažem“, a 5 „u potpunosti se slažem“. Za ostalih 7 tvrdnji podaci su prikupljeni verbalnim izrazima kvantitete i učestalosti na skali od 1 do 5 u kojoj 1 označava „nikada“, a 5 „uvijek“.

5.2.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u veljači školske godine 2020./2021. Prije provedbe istraživanja autorica ovog rada prikupila je suglasnost ravnateljice za provedbu istraživanja (Prilog 2). Zatim se prikupila suglasnost roditelja od učenika s obzirom da se radilo o ispitanicima mlađim od četrnaest godina. Suglasnost se prikupila na način da ju je učiteljica-mentorica nastave *Češkog jezika i kulture* podijelila učenicima, a oni su ispunjene suglasnosti donosili na idući sat nastave (Prilog 3).

Istraživanje je provedeno tijekom nastave *Češkog jezika i kulture*. S obzirom da su u vrijeme provedbe istraživanja zbog pandemije uzrokovane virusom Covid-19 u učionici mogli biti samo učenici i učiteljica, upitnik je podijelila učiteljica. Ispunjeni upitnici naknadno su preuzeti.

6. Rezultati istraživanja

6.1. Rezultati istraživanja prvog dijela upitnika

Na pitanje koji im je materinski jezik devet ispitanika (N=9) odgovorilo je da je to hrvatski jezik, jednom ispitaniku (N=1) materinski jezik je engleski, a jedan ispitanik (N=1) je naveo da su mu materinski jezici i hrvatski i češki jezik.

Za prvi strani jezik osmero ispitanika (N=8) naveo je engleski jezik, dvoje ispitanika (N=2) češki jezik, a jedan ispitanik (N=1) hrvatski jezik. Ovi su nas rezultati inicijalno iznenadili. Naša očekivanja bila su da ukoliko učenicima materinski jezik nije hrvatski, da će im prvi strani jezik biti češki s obzirom da većina učenika koja pohađa nastavu *Češki jezik i kultura* ima češko porijeklo. Međutim, uzimajući u obzir da su češki iseljenici u našu zemlju počeli pristizati već krajem 18. stoljeća te da je Češka beseda Zagreb, ujedno i prva u Republici Hrvatskoj, osnovana 1874. godine, provjerili smo Popis stanovništva iz 2021. godine³. Prema Popisu na području grada Zagreba 0,11% stanovnika izjavilo je da pripada češkoj narodnosti. Iz ovih rezultata zaključujemo da je većina ispitanika unučad ili praunučad čeških pripadnika te da se u njihovom svakodnevnom životu s ukućanima češki jezik, ako uopće, koristi vrlo malo⁴.

Zaključku ove tvrdnje o slaboj uporabi češkog jezika u kućnom okruženju u prilog idu i odgovori na pitanje o mjestu početka učenja češkog jezika. Samo dvoje ispitanika (N=2) odgovorilo je da je češki jezik započelo učiti doma, dok su ostalih devetero ispitanika (N=9) naveli Češku besedu Zagreb.

Tablica 1. Materinski jezik

Materinski jezik	Hrvatski	Hrvatski i češki	Engleski
Broj učenika	9	1	1

³ Veleposlanstvo Republike Češke u Zagrebu, URL: https://www.mzv.cz/zagreb/hr/ceska_manjina_u_republici_hrvatskoj/ceska_manjina_u_hrvatskoj_i_njezine/index.html

⁴ Popis stanovništva u Republici Hrvatskoj 2021. godine, URL: <https://dzs.gov.hr/vijesti/objavljeni-konacni-rezultati-popisa-2021/1270>

Tablica 2. Prvi strani jezik

Prvi strani jezik	Engleski	Češki	Hrvatski
Broj učenika	8	2	1

Tablica 3. Mjesto početka učenja češkog jezika

Mjesto početka učenja češkog jezika	Češka beseda Zagreb	Doma
Broj učenika	9	2

Osim češkog, koji su ostali strani jezici koje učim ili govorim šestero ispitanika (N=6) odgovorilo je engleski i njemački jezik, a po dvoje (N=2) samo engleski i samo njemački, dok je jedan ispitanik (N=1) naveo čak tri jezika: engleski, švedski i talijanski.

Na pitanje s koliko godina ste započeli učenje prvog stranog jezika tri ispitanika (N=3) odgovorila su tri godine, a isti broj (N=3) odgovorila su da su učenje započeli s četiri godine. Jedan je ispitanik (N=1) naveo šest godina, jedan (N=1) jedanaest godina, dva ispitanika (N=2) navela su sedam godina, dok je jedan ispitanik (N=1) kao dob početka učenja stranog jezika napisao broj nula pa pretpostavljamo da ga uči od rođenja. Prema odgovorima na ovo pitanje možemo vidjeti da je prosječna dob početka učenja prvog stranog jezika pet godina te iz toga zaključiti da je većina ispitanika s učenjem prvog stranog jezika započelo još u predškolskoj dobi.

Tablica 4. Ostali strani jezici koje učim ili govorim

Ostali strani jezici koje učim ili govorim	Engleski	Njemački	Engleski i njemački	Engleski, švedski i talijanski
Broj učenika	2	2	6	1

Tablica 5. Dob početka učenja prvog stranog jezika

Dob početka učenja prvog stranog jezika	0	3	4	6	7	11
Broj učenika	1	3	3	1	2	1

Da im je češki jezik treći po redu učenja stranih jezika navelo je troje ispitanika (N=3), a petero njih (N=5) navelo ga je kao drugi. Kao prvi strani jezik koji su počeli učiti odgovorilo je dvoje ispitanika (N=2), dok je jedan ispitanik (N=1) odgovorio da mu je češki materinski jezik.

Na pitanje koliko godina uče češki jezik dvoje ispitanika (N=2) odgovorilo je jednu godinu, a isti broj ispitanika (N=2) odgovorilo je sedam godina. Po jedan ispitanik (N=1) odgovorio je da češki uče tri, osam, odnosno deset godina. Četiri ispitanika (N=4) na ovo je pitanje odgovorilo da devet godina uče češki jezik. Zanimljivo je ovdje primijetiti da je najdulje trajanje učenja češkog jezika navedeno deset godina s obzirom da je jedan ispitanik češki jezik naveo kao materinski (Tablica 1) jer je istraživanje provedeno među trinaestogodišnjacima i četrnaestogodišnjacima. Mišljenje autorice ovog rada je da tom ispitaniku češki jezik inicijalno nije bio materinski, ali nakon što je usvojen ili naučen poprimio je dovoljno veliku ulogu u njegovom životu da ga je sam ispitanik počeo smatrati kao takvim.

Tablica 6. Češki jezik kao strani jezik po redosljedju učenja

Češki jezik po redosljedju učenja	Materinski	Prvi	Drugi	Treći
Broj učenika	1	2	5	3

Tablica 7. Godine učenja češkog jezika

Godine učenja češkog jezika	Jedna	Tri	Sedam	Osam	Devet	Deset
Broj učenika	2	1	2	1	4	1

6.2. Rezultati istraživanja drugog dijela upitnika

Na tvrdnju je li učenje češkog jezika bio vlastiti odabir ispitanika njih dvoje (N=2) odgovorilo je da se slaže u potpunosti, petero (N=5) prilično se složilo, a četvero ispitanika (N=4) nije se niti složilo, niti ne složilo. Je li češko porijeklo razlog zbog kojeg su upisali nastavu *Češki jezik i kultura* u potpunosti se složilo petero ispitanika (N=5), troje ispitanika (N=3) prilično se slaže, jedan (N=1) se niti slaže, niti ne slaže, a dvoje ispitanika (N=2) se uopće ne slaže. Na tvrdnju da je učenje češkog jezika korisno za sklapanje novih prijateljstava u potpunosti se složilo četvero ispitanika (N=4), a isti broj (N=4) se prilično složilo. Da se uopće ne slažu, djelomično se slažu i da su neodlučni ocijenio je po jedan ispitanik (N=1). Iz ovih rezultata možemo zaključiti da se većina ispitanika odlučila za učenje češkog jezika zbog svog porijekla te da je u većini slučajeva ta odluka bila njihova samostalna. Za dvoje ispitanika koji se uopće ne slažu s tvrdnjom da su nastavu *Češkog jezika i kulture* upisali jer imaju češko porijeklo pretpostavljamo da ga zapravo niti nemaju, već da su ju upisali zbog želje za znanjem još jednog jezika i radi sklapanja novih prijateljstava.

S tvrdnjom da je strani jezik bolje početi učiti u što ranijoj dobi u potpunosti se slažu osmero ispitanika (N=8), a prilično se slaže njih troje (N=3). S obzirom da smo iz rezultata prvog dijela ankete vidjeli da ispitanici uče više od jednog stranog jezika i da je to učenje započelo u ranoj dobi, ne čudi da već kao mladi adolescenti imaju ista shvaćanja o važnosti početka učenja kao i mnogi zaključci provedenih istraživanja o ulozi dobi u učenju stranog jezika. Prebeg-Vilke (1991) je kao jedan od zaključaka takvih istraživanja navela ono lingvista Michaela Longa (1982) koji smatra da je za potpuno usvajanje akcenta nužno da dijete prvi kontakt s drugim jezikom ostvari prije svoje šeste godine života, a što kasnije počne s usvajanjem ili učenjem jezika to će teže, ili nikada, postići razinu izvornog govornika. Prema njemu, ako se s učenjem ili usvajanjem jezika započne nakon prvih pet ili šest godina života, nemoguće je postići kompetenciju izvornog govornika u fonologiji, odnosno izgovoru, a ako se započne nakon puberteta to isto vrijedi za morfologiju, sintaksu i semantiku (Prebeg-Vilke 1991: 78).

Tablica 1. Prikaz odgovora na tvrdnje

	Sam/sama sam htio/htjela upisati češki jezik.	Upisao/la sam predmet <i>Češki jezik i kultura</i> jer imam češko porijeklo.	Učenje češkog jezika korisno je za sklapanje novih prijateljstava	Smatram da je strani jezik bolje početi učiti u što ranijoj životnoj dobi.
1 - Uopće se ne slažem	0 (0%)	2 (18,2%)	1 (9,1%)	0 (0%)
2 - Djelomično se slažem	0 (0%)	0 (0%)	1 (9,1%)	0 (0%)
3 - Niti se slažem, niti se ne slažem	4 (36,5%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	0 (0%)
4 - Prilično se slažem	5 (45,4%)	3 (27,3%)	4 (36,5%)	3 (27,3%)
5 - U potpunosti se slažem	2 (18,2%)	5 (45,4%)	4 (36,5%)	8 (72,7%)

Sedmero ispitanika (N=7) u potpunosti se složilo s tvrdnjom da im se sviđa učiti češki jezik, njih četvero (N=4) prilično se složilo, a neodlučan je samo jedan ispitanik (N=1) iz čega zaključujemo da većina ispitanika ima pozitivne stavove prema učenju češkog jezika.

Na tvrdnju da su češki jezik naučili lakše zbog sličnosti s hrvatskim jezikom petoro ispitanika (N=5) u potpunosti se složilo, jedan (N=1) se prilično složio, troje (N=3) ih je neodlučno, a dvoje ispitanika (N=2) se ne slažu s njom. Da češki jezik smatraju laganim zbog povezanosti s drugim jezicima djelomično se složilo dvoje ispitanika (N=2), troje (N=3) je neodlučno, petoro ispitanika (N=5) se prilično slaže, a jedan (N=1) se u potpunosti slaže. S obzirom da hrvatski i češki jezik potječu iz iste jezične porodice ne čudi da rezultati pokazuju kako većina ispitanika smatra da im je znanje hrvatskog jezika pomoglo u učenju češkog jezika ali i da im znanje drugih jezika pomaže u njegovom učenju.

Tablica 2. Prikaz odgovora na tvrdnje

	Sviđa mi se učiti češki jezik.	Lakše sam naučio/naučila češki jezik zbog sličnosti s hrvatskim jezikom.	Smatram češki jezik laganim jer ga povezujem s drugim jezicima.
1 - Uopće se ne slažem	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
2 - Djelomično se slažem	0 (0%)	2 (18,2%)	2 (18,2%)
3 - Niti se slažem, niti se ne slažem	1 (9,1%)	3 (27,3%)	3 (27,3%)
4 - Prilično se slažem	3 (27,3%)	1 (9,1%)	5 (45,4%)
5 - U potpunosti se slažem	7 (63,6%)	5 (45,4%)	1 (9,1%)

Na tvrdnju žele li imati više nastave češkog jezika po dvoje ispitanika (N=2) odgovorilo je da se slaže u potpunosti, da se prilično slaže, odnosno da se uopće ne slaže. Jedan ispitanik (N=1) se s tvrdnjom djelomično slaže, dok ih je četvero (N=4) neodlučno. S tvrdnjom da im učenje češkog jezika oduzima puno slobodnog vremena četvero ispitanika (N=4) se uopće ne slaže, petero (N=5) ih se djelomično ne slaže, a dvoje (N=2) se ne može odlučiti. Iako su ispitanici većinom izjavili da im učenje češkog jezika ne oduzima previše slobodnog vremena te su se većinom složili u tvrdnji da im se sviđa učenje češkog jezika prikazanoj ranije, to se ipak nije odrazilo na želju da imaju više nastave češkog jezika.

Da je znanje drugih jezika bitnije od znanja češkog jezika složilo se četvero ispitanika (N=4), dvoje (N=2) se poprilično složilo, troje (N=3) je neodlučno, a dvoje (N=2) se djelomično slažu. Popularnost češkog jezika u Hrvatskoj i mogućnost doticaja s njim nije velika u odnosu na druge jezike, naročito engleski, njemački i talijanski, tako da ne iznenađuju podaci da većina ispitanika daje prednost drugim jezicima naspram češkom.

Tablica 3. Prikaz odgovora na tvrdnje

	Želim imati više nastave češkog jezika.	Učenje češkog jezika oduzima mi puno slobodnog vremena.	Znanje ostalih jezika bitnije mi je od znanja češkoga.
1 - Uopće se ne slažem	2 (18,2%)	4 (36,5%)	0 (0%)
2 - Djelomično se slažem	1 (9,1%)	5 (45,4%)	2 (18,2%)
3 - Niti se slažem, niti se ne slažem	4 (36,5%)	2 (18,2%)	3 (27,3%)
4 - Prilično se slažem	2 (18,2%)	0 (0%)	2 (18,2%)
5 - U potpunosti se slažem	2 (18,2%)	0 (0%)	4 (36,5%)

Petero ispitanika (N=5) u potpunosti se slaže s tvrdnjom da više nauče u radu s drugima nego samostalno, po dvoje ispitanika (N=2) se prilično slaže s njom ili se ne mogu odlučiti i po jedan ispitanik (N=1) se djelomično slaže odnosno uopće ne slaže. Da uvijek aktivno sudjeluju u nastavi Češkog jezika i kulture izjavilo je petero ispitanika (N=5), a po troje (N=3) rade to često ili ponekad. Samo je jedan ispitanik (N=1) izjavio da uvijek dijeli svoje znanje češkog jezika s drugima, po troje (N=3) to radi često ili ponekad, a četvero ispitanika (N=4) izjavilo je da se to događa rijetko. Rezultati pokazuju da ispitanici aktivno sudjeluju u nastavi *Češkog jezika i kulture* te da preferiraju rad u grupi. Takvim načinom rada učenici se povezuju jedni s drugima i više su spremni na rad dok se ujedno potiče međusobna suradnja. Rezultati su niži kada se radi o dijeljenju vlastitog znanja češkog jezika s drugima.

Tablica 4. Prikaz odgovora na tvrdnje

	1 - Uopće se ne slažem	2 - Djelomično se slažem	3 - Niti se slažem, niti se ne slažem	4 - Prilično se slažem	5 - U potpunosti se slažem
Više naučim u radu s drugima nego samostalno.	1 (9,1%)	1 (9,1%)	2 (18,2%)	2 (18,2%)	5 (45,4%)

Tablica 5. Prikaz odgovora na tvrdnje

	1 - Nikada	2 - Rijetko	3 - Ponekad	4 - Često	5 - Uvijek
Aktivno sudjelujem na nastavi češkog jezika.	0 (0%)	0 (0%)	3 (27,3%)	3 (27,3%)	5 (45,4%)
Dijelim s drugima svoje znanje češkog jezika.	0 (0%)	4 (36,5%)	3 (27,3%)	3 (27,3%)	1 (9,1%)

Sa željom da posjete Češku u potpunosti se složilo osmero ispitanika (N=8), dvoje (N=2) su se prilično složila, a jedan se ispitanik (N=1) samo djelomično složio. Da im se sviđa češka kultura u potpunosti se složilo šestero ispitanika (N=6), a petero ih se prilično složilo (N=5). S tvrdnjom da u slobodno vrijeme istražuju češku literaturu i/ili glazbu uopće se nije složilo sedmero ispitanika (N=7), a djelomično se s njom složilo njih četvero (N=4). Iako je interes za posjet Češkoj i za češku kulturu poprilično velik, ispitanici gotovo da nemaju interesa za samostalno istraživanje češke glazbe i literature.

Tablica 6. Prikaz odgovora na tvrdnje

	Želim posjetiti Češku.	Sviđa mi se češka kultura.	U slobodno vrijeme istražujem češku literaturu/glazbu.
1 - Uopće se ne slažem	0 (0%)	0 (0%)	7 (63,6%)
2 - Djelomično se slažem	1 (9,1%)	0 (0%)	4 (36,5%)
3 - Niti se slažem, niti se ne slažem	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
4 - Prilično se slažem	2 (18,2%)	5 (45,4%)	0 (0%)
5 - U potpunosti se slažem	8 (72,7%)	6 (54,5%)	0 (0%)

Osmero ispitanika (N=8) izjavilo je da nikada ne slušaju glazbu na češkom jeziku u slobodno vrijeme, a po jedan (N=1) izjavio je da to čini rijetko, ponekad odnosno često. Na tvrdnju o gledanju filmova na češkom jeziku petero ispitanika (N=5) odgovorilo je da to nikada ne radi, troje (N=3) ih to čini rijetko, dvoje (N=2) ponekad, a jedan ispitanik (N=1) često. Za čitanje knjige na češkom jeziku u slobodno vrijeme sedmero njih (N=7) odgovorilo je da to ne radi nikada, troje (N=3) da to radi rijetko i jedan ispitanik (N=1) odgovorio je da to radi ponekad. Iz ovih rezultata zaključujemo da većina ispitanika izvan nastave ne prakticira konzumiranje literarnih ili glazbenih sadržaja na češkom jeziku.

Tablica 7. Prikaz odgovora na tvrdnje

	U slobodno vrijeme slušam glazbu na češkom jeziku.	U slobodno vrijeme gledam filmove na češkom jeziku.	U slobodno vrijeme čitam knjige na češkom jeziku.
1 - Nikada	8 (72,7%)	5 (45,4%)	7 (63,6%)
2 - Rijetko	1 (9,1%)	3 (27,3%)	3 (27,3%)
3 - Ponekad	1 (9,1%)	2 (18,2%)	1 (9,1%)
4 - Često	1 (9,1%)	1 (9,1%)	0 (0%)
5 - Uvijek	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Na tvrdnju da mogu komunicirati na češkom jeziku u potpunosti se složilo dvoje ispitanika (N=2), četvero (N=4) se prilično složilo, dvoje (N=2) se nije ni složilo ni ne složilo, troje (N=3) se djelomično složilo, a jedan (N=1) se uopće nije složio. Sedmero ispitanika (N=7) izjavilo je da nikada ne koristi češki jezik u dopisivanju s prijateljima i/ili obitelji, a po jedan ispitanik (N=1) izjavio je da to radi rijetko, ponekad, često odnosno uvijek. Da nikada ne razgovaraju s prijateljima na češkom jeziku izjavilo je osmero ispitanika (N=8), dok je po jedan ispitanik (N=1) izjavio da to čini rijetko, ponekad odnosno često. Rezultati pokazuju da ispitanici različito procjenjuju vlastite komunikacijske kompetencije češkog jezika. Iako ih gotovo polovina smatra da može dobro komunicirati, većina njih to ipak ne radi u svakodnevnoj komunikaciji s obitelji ili prijateljima.

Tablica 8. Prikaz odgovora na tvrdnje

	1 - Uopće se ne slažem	2 - Djelomično se slažem	3 - Niti se slažem, niti se ne slažem	4 - Prilično se slažem	5 - U potpunosti se slažem
Mogu komunicirati na češkom jeziku.	1 (9,1%)	3 (27,3%)	2 (18,2%)	3 (27,3%)	2 (18,2%)

Tablica 9. Prikaz odgovora na tvrdnje

	1 - Nikada	2 - Rijetko	3 - Ponekad	4 – Često	5 - Uvijek
Češki jezik koristim u pisanju/dopisivanju s prijateljima/obitelji.	7 (63,6%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)
S prijateljima razgovaram na češkom jeziku.	8 (72,7%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)	0 (0%)

Dvoje ispitanika (N=2) slaže se u potpunosti da će im znanje češkog jezika koristiti u budućnosti, osmero njih (N=8) se prilično slažu s time, a jedan ispitanik (N=1) je neodlučan. S tvrdnjom da će nastaviti učiti češki jezik nakon osnovne škole po jedan ispitanik (N=1) slaže se u potpunosti odnosno prilično se slaže, petero (N=5) se djelomično slaže, a četvero ispitanika (N=4) još nisu odlučilo. Jedan ispitanik (N=1) u potpunosti se složio da bi volio nastaviti pohađati nastavu *Češkog jezika i kulture* i u srednjoj školi, a jedan se ispitanik (N=1) uopće nije složio. Četvero ispitanika (N=4) samo su se djelomično složili, a petero (N=5) se nisu ni složili, ni ne složili. Rezultati pokazuju da iako ispitanici imaju pozitivan stav prema znanju češkog jezika i njegovoj koristi u budućnosti, nemaju veliku želju za nastavkom njegovog učenja.

Tablica 10. Prikaz odgovora na tvrdnje

	Mislim da će mi znanje češkog jezika koristiti u budućnosti.	Mislim da ću nastaviti s učenjem češkog jezika nakon osnovne škole.	U srednjoj školi volio/voljela bih pohađati nastavu <i>Češkog jezika i kulture</i> .
1 - Uopće se ne slažem	0 (0%)	0 (0%)	1 (9,1%)
2 - Djelomično se slažem	0 (0%)	5 (45,4%)	4 (36,5%)
3 - Niti se slažem, niti se ne slažem	1 (9,1%)	4 (36,5%)	5 (45,4%)
4 - Prilično se slažem	8 (72,7%)	1 (9,1%)	0 (0%)
5 - U potpunosti se slažem	2 (18,2%)	1 (9,1%)	1 (9,1%)

7. Rasprava

U ovome su se istraživanju rezultati kvantitativno obradili, a na temelju dobivenih rezultata izvest ćemo naše zaključke. Većina ispitanika navodi da je njihova samostalna odluka bila upisivanje nastave Češkog jezika i kulture, ali možemo zaključiti i da je činjenica da većina njih ima češko porijeklo utjecala na tu odluku.

Svi ispitanici uz češki jezik uče minimalno još jedan strani jezik te većina njih smatra da im to znanje pomaže u učenju češkog jezika, ali da im u tom učenju pomaže i sam hrvatski jezik zbog srodnosti s češkim. Ispitanici su složni u tome da je strani jezik bolje započeti učiti u što ranijoj dobi, a ti rezultati ne iznenađuju s obzirom da je većina njih s učenjem prvog stranog jezika započela u predškolskoj dobi. Prebeg-Vilke (1991) kaže da je razlika između malog djeteta i adolescenta ili odraslog čovjeka u tome što potonji jezik doživljavaju kao formalni sustav i uče ga svjesno učeći jezična pravila, dok mala djeca jezik ne doživljavaju kao sustav oblika, nego kao sredstvo kojim izražavaju značenje (Prebeg-Vilke 1991: 78).

Gotovo svi ispitanici izjavili su da im se sviđa učiti češki jezik i da su aktivni na nastavi, te da im samo učenje češkog jezika ne oduzima previše slobodnog vremena. Većina ispitanika smatra da mogu više naučiti u radu s drugima iako se većina njih izjasnila da svoje znanje češkog jezika dijele s drugima tek rijetko ili ponekad. Većina ispitanika nije se ni složila ni ne složila s tvrdnjom žele li imati više sati nastave češkog jezika, a mogući razlog tome je da su ispitanici sasvim zadovoljni količinom sati nastave koju trenutno imaju.

Svi ispitanici imaju želju posjetiti Češku i svima se češka kultura sviđa. Izvan nastave, međutim, gotovo nitko od ispitanika ne sluša glazbu, gleda filmove i čita knjige na češkom jeziku. Iz ovih rezultata zaključujemo da ispitanici prema Češkoj i češkoj kulturi općenito imaju pozitivan stav i da im je puno zanimljivije doživjeti kulturu uživo nego ju sami istraživati.

Većina ispitanika izjavila je da češki jezik nikada ne koristi u svakodnevnoj usmenoj i pismenoj komunikaciji s obitelji i prijateljima. Iako većina ispitanika, kako smo prethodno naveli, ima češko porijeklo, izgleda da se u obitelji ne prakticira upotreba češkog jezika.

Gotovo pola ispitanika smatra da može komunicirati na češkom jeziku, a gotovo svi se slažu da će im znanje češkog jezika koristiti u budućnosti. Međutim, većina ispitanika veću je važnost dala ostalim jezicima ispred češkog te nije izrazila želju za nastavkom učenja češkog jezika u daljnjem obrazovanju.

Na temelju dobivenih rezultata zaključujemo da većina ispitanika ima pozitivne stavove prema učenju češkog jezika i da većina njih smatra da im poznavanje hrvatskog i drugih jezika olakšava učenje češkog jezika. Međutim, većina njih gotovo nema doticaja s češkim jezikom i kulturom izvan nastave.

8. Zaključak

Jezik je temeljni alat za komunikaciju među ljudima koji nam omogućava međusobnu interakciju, razmjenu ideja te iznošenje misli i osjećaja. Da ta komunikacija ne bi bila ograničena samo na kulturu jednog jezika i naroda, neophodno je poznavanje stranih jezika. Višejezičnost se odnosi na sposobnost komuniciranja na više jezika, a u današnje vrijeme je postala standardna pojava već u predškolskoj dobi, što su i rezultati ovog istraživanja potvrdili.

Učenje stranog jezika izazovan je proces na koji utječu mnogobrojni faktori. Brojni autori proveli su različita istraživanja kako bi identificirali koji su to točno faktori i na koje načine možemo utjecati na pojedine od njih kako bi olakšali proces učenje stranog jezika, a u ovom smo radu obradili afektivne faktore.

Afektivni faktori su usmjereni ljudskoj emocionalnoj strani te reakcijama na podražaje i događaje iz okruženja (Matić 2015: 56). Učitelji prepoznavanjem i identificiranjem ovih faktora kod učenika mogu stvoriti poticajno i zanimljivo okruženje za učenje koje će potaknuti uspjeh svih učenika. Termini *učitelj* i *učenik* u ovom su kontekstu upotrijebljeni kao istovjetni za sve vrste edukatora i učenika. U afektivne faktore ubrajamo motivaciju, stavove, pojam o sebi, atribucije i strah od jezika, a o jačini njihovog utjecaja na učenika govori činjenica da ih neki autori navode kao glavni pokretač odluke o početku učenja stranog jezika.

Afektivni su faktori, za razliku od kognitivnih, međusobno povezani i podložni promjenama, s pozitivnim ili negativnim ishodom te s vanjskim ili unutarnjim utjecajem, a promjena jednog faktora može utjecati na drugi. Tako, na primjer, učenik može imati negativan stav prema učenju općenito, ali ako barem jedan učitelj svojim pristupom i nastavnim metodama uspije taj stav preokrenuti, vrlo vjerojatno će takva promjena rezultirati povećanom motivacijom i pozitivnijem stavu prema učenju.

Znanje stranog jezika važno je i u osobnom i u profesionalnom razvoju. Ono nam pruža uvide u druge kulture i svjetove, može nam pomoći u razvoju novih vještina, ali i napretku u

karijeri. Zadaća svakog učenika stranog jezika je ulaganje truda u učenje, a zadaća svakog učitelja je na najbolji mogući način prenijeti znanje jezika. Upravo zato istraživanja o višejezičnosti te jezičnim i izvanjezičnim faktorima koji dovode do nje imaju veliki značaj jer omogućuju i učenicima i učiteljima dublji uvid u određene pozadinske faktore koji utječu na proces učenja i stvaranja ličnosti, a oni ih sami možda ne bi prepoznali. Ta istraživanja ujedno i pomažu da se negativne konotacije, koje učenici mogu imati s učenjem stranog jezika, promijene u pozitivne.

Možemo zaključiti da, naši ispitanici, iako su još tinejdžeri, već posjeduju višejezično znanje. Rezultati našeg istraživanja su pokazali da većina ispitanika uz češki uči još dva strana jezika i da im to znanje i iskustvo pomaže u učenju češkog jezika. Međutim, većina njih ipak prednost daje drugim jezicima ispred češkog, a to su dodatno potvrdili i rezultati istraživanja da većina njih u slobodno vrijeme nije izložena češkom jeziku.

Literatura

Češka manjina u Hrvatskoj i njezine udruge: Internet stranica Veleposlanstva Repulike Češke u Zagrebu, URL: https://www.mzv.cz/zagreb/hr/ceska_manjina_u_republici_hrvatskoj/ceska_manjina_u_hrvat_skoj_i_njezine/index.html

Filipović, R. (1986): *Teorija jezika u kontaktu: Uvod u lingvistiku jezičnih dodira*, Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb.

Grosjean, F. (1985): *Multilingualism and Language Norming*,

URL: https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/1%20Grosjean.pdf

Jezična politika: Internet stranica Europskog parlamenta, URL: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/hr/sheet/142/jezicna-politika>

Knežević, Ž, Šenjug Golub, A. (2014): *Stav roditelja prema učenju stranih jezika kao jedan od čimbenika razvoja višejezičnosti u učenika u Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Vol. 156, URL: <https://hrcak.srce.hr/166162>

Koller-Trbović, N. (1995): *Razlike u samoprocjeni slike o sebi djece s aktivnim i djece s pasivnim oblicima poremećaja u ponašanju u Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, vol. 3, URL: <https://hrcak.srce.hr/file/138211>

Kovač, M. M., Mršić Zdilar, A. (2017): *Students' attitudes towards foreign languages u Journal of educational and developmental psychology*, vol. 7, no. 2, Canadian Center of Science and Education, URL:

https://www.researchgate.net/publication/320661555_Students'Attitudes_towards_Foreign_Languages

Matić, I. (2015): Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika u *Strani jezici* 44, URL: <https://hrcak.srce.hr/clanak/243067>

Medved Krajnović, M. (2010): *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*, Leykam international d.o.o., Zagreb.

Mihaljević Djigunović, J. (1995): *Istraživanja stavova i motivacije za učenje jezika – jučer i danas* u *Strani jezici*, broj 3-4, Školska knjiga, Zagreb.

Mihaljević Djigunović, J. (1998): *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*, Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

Oteir, I. N., Al-Otaibi, A. N. (2019): *Foreign Language Anxiety: A Systematic Review* u *Arab World English Journal*, vol. 10, URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3466022

Pavičić Takač, V., Varga, R. (2011): *Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika* u *Život i škola*, br. 26, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek, URL: <https://zivotiskola.foozos.hr/hr/>

Pavlinić Wolf, A. (1985): *Definicije materinskog jezika i s njima povezani problemi* u *Jezik i kultura migranata*, URL: <https://hrcak.srce.hr/128938>

Perić, B., Radić, V. (2021): *The importance of attitude in foreign language learning* u *RIThink*, vol. 10, RIThink Multidisciplinary Online Journal, RIT Croatia, URL: <https://www.rithink.hr/>

Popisa stanovništva, kućanstava i stanova u Republici Hrvatskoj 2021. godine: Internet stranica Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske, URL: <https://dzs.gov.hr/vijesti/objavljeni-konacni-rezultati-popisa-2021/1270>

Prebeg-Vilke, M. (1991): *Vaše dijete i jezik*, Školska knjiga, Zagreb.

Zafal, S., Meenakshi, K. (2012): *Individual learner differences and second language acquisition: A review* u *Journal of language teaching and research*, vol. 3, no. 4, Academy publisher, Finska, URL: https://www.researchgate.net/publication/272797669_Individual_Learner_Differences_and_Second_Language_Acquisition_A_Review

Prilog 1

ANKETNI UPITNIK

Zamolila bih te da pažljivo pročitaš i ispuniš sljedeći anketni upitnik. Tvoji odgovori bit će obrađeni skupno, a poslužit će u svrhu pisanja diplomskog rada na nastavničkom smjeru Katedre za češki jezik i književnost, Odsjeka za zapadnoslavenske jezike i književnosti. Uvid u rezultate imat će isključivo istraživač.

Opći podaci:

Dob: _____

Spol: M / Ž

Materinski jezik: _____

Razred: _____

Prvi strani jezik koji sam počeo/počela učiti bio je: _____

Imao/Imala sam _____ godina kada sam počeo/počela učiti prvi strani jezik.

Mjesto početka učenja češkog jezika: _____

Godine učenja češkoga jezika: _____

Ostali strani jezici (koje učim ili govorim): _____

Češki jezik mi je _____ strani jezik po redosljedju učenja (napisati brojkom).

Pažljivo pročitaj sljedeće tvrdnje i ocijeni koliko se slažeš s pojedinom tvrdnjom na ljestvici:

- 1** – Uopće se ne slažem
2 – Djelomično se slažem
3 – Niti se slažem, niti se ne slažem
4 – Prilično se slažem
5 – U potpunosti se slažem

1.	Smatram češki jezik laganim jer ga povezujem s drugim jezicima	1	2	3	4	5
2.	Mogu komunicirati na češkom jeziku.	1	2	3	4	5
3.	Sviđa mi se učiti češki jezik.	1	2	3	4	5
4.	Želim imati više nastave češkog jezika.	1	2	3	4	5
5.	Učenje češkog jezika korisno je za sklapanje novih prijateljstava.	1	2	3	4	5
6.	Želim posjetiti Češku.	1	2	3	4	5
7.	Sviđa mi se češka kultura.	1	2	3	4	5
8.	Mislim da će mi znanje češkog jezika koristiti u budućnosti.	1	2	3	4	5
9.	Učenje češkog jezika oduzima mi puno slobodnog vremena.	1	2	3	4	5
10.	Smatram da je strani jezik bolje početi učiti u što ranijoj životnoj dobi.	1	2	3	4	5
11.	Sam/Sama sam htio/htjela upisati češki jezik.	1	2	3	4	5
12.	Znanje ostalih jezika bitnije mi je od znanja češkoga.	1	2	3	4	5
13.	Mislim da ću nastaviti s učenjem češkog jezika nakon osnovne škole.	1	2	3	4	5
14.	Upisao/la sam predmet <i>Češki jezik i kultura</i> jer imam češko porijeklo.	1	2	3	4	5
15.	U srednjoj školi volio/voljela bih pohađati nastavu <i>Češkog jezika i kulture</i> .	1	2	3	4	5
16.	Više naučim u radu s drugima nego samostalno.	1	2	3	4	5
17.	Lakše sam naučio/naučila češki jezik zbog sličnosti s hrvatskim jezikom.	1	2	3	4	5
18.	U slobodno vrijeme istražujem češku literaturu/glazbu.	1	2	3	4	5

Za sljedeće tvrdnje označi onaj broj koji se odnosi na tebe.

- 1 – nikada
- 2 – rijetko
- 3 – ponekad
- 4 – često
- 5 – uvijek

19.	U slobodno vrijeme slušam glazbu na češkom jeziku.	1	2	3	4	5
20.	U slobodno vrijeme gledam filmove na češkom jeziku.	1	2	3	4	5
21.	U slobodno vrijeme čitam knjige na češkom jeziku.	1	2	3	4	5
22.	Češki jezik koristim u pisanju/dopisivanju s prijateljima/obitelji.	1	2	3	4	5
23.	Dijelim s drugima svoje znanje češkog jezika.	1	2	3	4	5
24.	Aktivno sudjelujem na nastavi češkog jezika.	1	2	3	4	5
25.	S prijateljima razgovaram na češkom jeziku.	1	2	3	4	5

Prilog 2

Marijana Vrčković
Selišće 11, Rakitje
Tel: 098/966-6276
Mail: marijana.vrckovic@gmail.com

Osnovna škola S. S. Kranjčevića
Bogišićeva 13
10 000 Zagreb
Ravnateljica: Melita Haluga, dipl.učit.

Predmet: Molba za dozvolu provedbe istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada na Katedri za češki jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Zagrebu

Poštovana ravnateljice Haluga,

ja sam Marijana Vrčković i studentica sam Češkog jezika i književnosti i Poljskog jezika i književnosti na 2. godini diplomskog studija na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na studiju češkog jezika pišem diplomski rad na temu „**Povezanost stavova i višejezičnosti u učenju Češkog jezika i kulture**“.

Ovim putem Vas molim da mi odobrite provođenje istraživanja za potrebe diplomskog rada u kojem bi sudjelovali učenici češkog jezika i kulture po Modelu C.

Cilj istraživanja je ispitati ulogu učenika u nastavi Češkog jezika i kulture, stavove i razmišljanja učenika prema češkom jeziku, motivaciju za učenjem jezika te kulturološki aspekt učenja jezika općenito.

Istraživanje i obveze istraživača su usklađene s Etičkim kodeksom struke. U skladu s tim, prikupit će se informirani pristanak roditelja učenika.

U prilogu Vam također šaljem obrazac za potvrdu suglasnosti roditelja učenika.

Unaprijed zahvaljujem!

S poštovanjem,

Marijana Vrčković

Prilog 3

Poštovani roditelji!

Marijana Vrčković, studentica diplomskog studija Češkog jezika i književnosti / Poljskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu provodi istraživanje za potrebe diplomskog rada na temu „**Povezanost stavova i višejezičnosti u učenju Češkog jezika i kulture**“. Cilj ovog istraživanja je ispitati ulogu učenika u nastavi Češkog jezika i kulture, stavove i razmišljanja učenika prema češkom jeziku, motivaciju za učenjem jezika te kulturološki aspekt učenja jezika općenito.

Sukladno Etičkom kodeksu struke, podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Svi izvještaji nastali na temelju ovog anonimnog istraživanja koristit će rezultate koji govore o grupi djece općenito (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika). Dozvolu za ispitivanje dobili smo od ravnateljice Melite Haluge (OŠ S.S. Kranjčević), a u skladu s Etičkim kodeksom struke, prije ispitivanja željeli smo Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost. Također, Vašoj ćemo djeci поближе objasniti svrhu ispitivanja te odgovoriti na njihova pitanja.

U slučaju bilo kakvih pitanja možete kontaktirati studenticu Marijanu Vrčković (marijana.vrckovic@gmail.com) ili profesoricu Maju Burger (maja.burger1980@gmail.com).

Unaprijed hvala na suradnji!

SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete _____

(prezime i ime, razred) sudjeluje u istraživanju, uz pridržavanje Etičkog kodeksa i uz zaštitu tajnosti podataka (molim, zaokružite DA ukoliko ste suglasni da dijete sudjeluje u istraživanju, a NE ukoliko to ne želite).

DA NE

(ime i prezime roditelja)

(potpis roditelja)

_____ (mjesto i datum)

Sažetak

Tema ovog rada je ispitivanje povezanosti stavova i višejezičnosti u učenju češkog jezika i kulture. Rad je podijeljen u dva dijela. U teorijskom dijelu raspravlja se o individualnim razlikama u učenju stranog jezika, te se opisuju neki od bitnih afektivnih faktora u učenju jezika. Budući da je u središtu našeg rada ispitivanje stavova i višejezičnosti, usredotočit ćemo se na određenje i vrste stavova, a isto tako prikazati ulogu višejezičnosti u učenju drugih jezika. Drugi dio rada je istraživački i u njemu će se analizirati rezultati istraživanja provedenog među hrvatskim učenicima koji pohađaju nastavu Češkog jezika i kulture pri Češkoj besedi u Zagrebu. Pomoću anketnog upitnika ispitivala se motivacija za početak učenja češkog jezika, stavovi prema učenju češkog jezika, te u kojoj mjeri je češki jezik prisutan u svakodnevnom životu učenika, kao i općenito interes za češki jezik i kulturu.

Ključne riječi

češki jezik, individualne razlike, afektivni faktori, stavovi, višejezičnost

Abstract

The topic of this thesis is an examination of the connection between attitudes and multilingualism in learning the Czech language and culture. The thesis is divided into two parts. In the theoretical part, individual differences in foreign language learning are discussed, and some of the important affective factors in language learning are described. Since the focus of our work is the examination of attitudes and multilingualism, we will focus on determining the types of attitudes, and also show the role of multilingualism in learning other languages. The second part of the thesis is research and will analyze the results of the research conducted among Croatian students who attend Czech language and culture classes at the Czech beseda in Zagreb. The questionnaire was used to examine the motivation for starting to learn the Czech language, attitudes towards learning the Czech language, and to what extent the Czech language is present in the daily life of students, as well as general interest in the Czech language and culture.

Keywords

Czech language, individual differences, affective factors, attitudes, multilingualism

Abstrakt

Tématem této práce je zkoumání souvislostí mezi postoji k jazyku a vícejazyčností při výuce českého jazyka a kultury. Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části jsou diskutovány individuální rozdíly v učení se cizímu jazyku, a také jsou popsány některé důležité afektivní faktory. Vzhledem k tomu, že těžištěm naší práce je zkoumání postojů a vícejazyčností, zaměříme se na určení typů postojů k jazyku a také ukážeme roli mnohojazyčnosti při učení se dalším jazykům. Druhá část práce je výzkumná a bude analyzovat výsledky výzkumu provedeného mezi chorvatskými studenty výuky českého jazyka a kultury na České besedě Záhřeb. Pomocí dotazníku byla zjišťována motivace začít se učit český jazyk, postoje k výuce českého jazyka, míra zastoupení českého jazyka v jejich životě a zájem o český jazyk a kulturu.

Klíčová slova

Český jazyk, individuální rozdíly, afektivní faktory, postoje, vícejazyčnost