

Povezanost stilova učenja i uspjeha u učenju kod hrvatskih studenata češkog jezika

Halić, Marta

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:131:677807>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-05**



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 KNJIŽEVNOSTI
KATEDRA ZA ČEŠKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

Marta Halić

**POVEZANOST STILOVA UČENJA I USPJEHA U UČENJU KOD
HRVATSKIH STUDENATA ČEŠKOG JEZIKA**

Diplomski rad

Mentori: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, v. asist.
dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2024.

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

Marta Halić

**THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND
LEARNING SUCCESS AMONG CROATIAN STUDENTS OF THE
CZECH LANGUAGE**

Diplomski rad

Mentori: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, v. asist.

dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2024.

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

Marta Halić

**SPOJITOST STYLŮ UČENÍ A ÚSPĚCHU V UČENÍ MEZI
CHORVATSKÝMI STUDENTY ČESKÉHO JAZYKA**

Diplomski rad

Mentori: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, v. asist.
dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2024.

IZJAVA O AUTORSTVU

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad POVEZANOST STILOVA UČENJA I USPJEHA U UČENJU KOD HRVATSKIH STUDENATA ČEŠKOG JEZIKA izradio/la potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentora dr. sc. Marine Jajić Novogradec, v. asist. i dr. sc. Petra Vukovića, red. prof.

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 studenta/ice:

(Ime i prezime)

SADRŽAJ

1. Uvod.....	3
2. Učenje i poučavanje.....	4
3. Stilovi učenja.....	6
3.1. VAK model.....	7
3.2. Vizualni stil.....	9
3.3. Auditivni stil.....	10
3.4. Kinestetički stil.....	11
3.5. Tekstualni stil.....	12
4. Jezične djelatnosti.....	14
4.1. Slušanje s razumijevanjem.....	14
4.2. Govorenje.....	15
4.3. Čitanje s razumijevanjem.....	17
4.4. Pisanje.....	19
4.5. Interakcija jezičnih djelatnosti na nastavi stranog jezika.....	20
5. Školski uspjeh.....	23
5.1. Inteligencija i školski uspjeh.....	25
6. Istraživanje povezanosti stilova učenja i uspjeha u učenju kod hrvatskih studenata češkog jezika.....	29
6.1. Cilj istraživanja.....	29
6.2. Uzorak.....	29
6.3. Instrumenti.....	29
6.4. Postupak.....	30
7. Rezultati.....	31
8. Rasprava.....	39
9. Zaključak.....	42
Literatura.....	43
Prilozi.....	46
Sažetak na hrvatskom jeziku.....	50
Sažetak na češkom jeziku.....	51
Sažetak na engleskom jeziku.....	52

1. Uvod

Kanadski teoretičar komunikacije Herbert Marshall McLuhan¹ tvrdi da je svijet, s elektroničkim medijima, postao *globalno selo*. Tu je frazu H. M. McLuhan osmislio prije više od 40 godina, a tehnološki je napredak samo u posljednjih nekoliko desetljeća napredovao nevjerojatnom brzinom. U svom radu Mia Vodopija (2020: 8) napominje kako je ubrzanom globalizacijom naglo porasla i potreba za poznavanjem stranih jezika, a samim time, u zadnjih nekoliko desetljeća, velika se pozornost pridaje nastavi stranih jezika, tj. procesu poučavanja stranoga jezika već od najranije dobi. U današnjem se svijetu nerijetko očekuje da dijete još i prije formalnog polaska u osnovnu školu ovladava engleskim jezikom, a kasnije se znanje jednog jezika proširuje i na drugi, ponekad i treći strani jezik. Prema tome, u današnje vrijeme od iznimne je važnosti raditi na prilagodbi nastavnih metoda kako bi se bolje odgovorilo na potrebe različitih učenika na različitim stupnjevima učenja stranog jezika. Gary E. Price, Rita Dunn i William Sanders (1981) sugeriraju da malo učenika uči na potpuno isti način, baš kao što malo ljudi razmišlja potpuno jednako (Price, Dunn i Sanders, 1981: 223). Stoga posjedovanje kvalitetnog razumijevanja o temama kao što su razvoj jezičnih djelatnosti i personaliziranje stilova učenja na onaj način na koji će to pojedinom učeniku najviše odgovarati, dovest će do postizanja optimalnih rezultata.

Cilj ovog diplomskog rada je istražiti postoji li povezanost između stilova učenja i uspjeha u učenju češkog jezika kod hrvatskih studenata. Teorijski dio rada opisuje i klasificira najzastupljenije stilove učenja te se navode osnovne značajke jezičnih djelatnosti na nastavi stranoga jezika. Istraživački dio rada bavi se ispitivanjem preferiranih stilova učenja kod studenata diplomskog studija Češkog jezika i književnosti i njihovom povezanosti s uspjehom u učenju. Od studenata se također tražilo da naprave samoprocjenu svojih jezičnih djelatnosti u češkom. Uspjeh u učenju provjeravao se fakultetskim ocjenama. Za utvrđivanje potencijalne značajne korelacije između uspjeha na temelju fakultetskih ocjena i tvrdnji koje su vezane uz različite stilove učenja korišten je program za analizu podataka SPSS 29.0.1.1.

¹ McLuhan, Herbert Marshall. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013 – 2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/mcluhan-herbert-marshall>. (17.1.2024)

2. Učenje i poučavanje

Budući da su središnja tema ovoga rada *stilovi učenja* koji su povezani i s drugim ključnim pedagoškim pojmovima, najprije ćemo se usmjeriti na pojmove kao što su *učenje i poučavanje*. Postoje brojne definicije ova dva pojmovna koje možemo pronaći u literaturi, a ovisi o tome koja ih znanstvena disciplina definira. Svaka znanstvena disciplina nudi vlastite definicije koje se slažu s njihovim gledištima i uvjerenjima, no usprkos tome većina se definicija može sažeti pod jednu zajedničku definiciju koja opisuje *učenje* kao proces obrade informacija dobivenih iskustvom zbog modificiranja svojstava nekog sustava (Barron et. al., 2015). Ako definiciju *učenja* potražimo u domeni psihologije obrazovanja, *učenje* se definira kao relativno trajna promjena u ponašanju koja je nastala pod utjecajem iskustva ili vježbe (Woolfolk, 2010). Pedagogija je još jedna u nizu znanosti koja između ostalog nudi svoju definiciju *učenja*, a autori Marko Mušanović i Mirko Lukaš (2011: 5) definiraju *učenje* kao „sposobnost čovjeka da opaža, prikuplja, misaono obrađuje, pamti i koristi informacije (znanja, vještine, iskustva i sposobnosti) radi zadovoljavanja potreba tj. samoodržanja, oblikovanja i mijenjanja ljudskog svijeta.“ Nadalje, *učenje* se također definira kao proces kojim čovjek reflektira vlastita iskustva, analizira ta iskustva i stvara ideje o inovativnim ponašanjima te ih praktično primjenjuje (Mušanović i Lukaš, 2011). Prema Milanu Matijeviću et. al. (2016: 92) Hermann Giesecke (1993: 55) ističe da *učenje* obuhvaća „stjecanje svih intelektualnih, socijalnih i manualnih sposobnosti umijeća i stavova, načina promišljanja ukoliko su oni smisleni, svrhoviti ili nužni u našoj okolini bez obzira na to gdje su i kako stečeni.“ Autor dolazi do zaključka kako definicija *učenja* obuhvaća različite aspekte, a ne samo promjenu ponašanja i stjecanje znanja, upućujući na nepreciznost i nepotpunost definicija učenja koje susrećemo u drugim znanstvenim disciplinama (Matijević et. al., 2016: 92).

Prema definiciji *Hrvatske enciklopedije*, *poučavanje* se definira kao pomoć učitelja ili nastavnika učeniku u procesu stjecanja znanja i razvijanja vještina. Drugim riječima, *poučavanje* se smatra procesom kojim učitelj prenosi znanje učenicima, tj. pomaže učeniku i usmjerava ga prema uspješnom stjecanju znanja i razvoju raznih vještina. Također, poučavatelj treba biti osposobljen i imati profesionalne kompetencije čime se osigurava kvaliteta i uspješnost kako učenja, tako i poučavanja i izvedbe nastave (Hrvatska enciklopedija, 2024). *Poučavanje* također možemo definirati i kao oblikovanje i upravljanje obrazovnim okruženjem s ciljem da se ostvare željeni ishodi učenja. U svakom slučaju,

potrebno je napomenuti kako se u moderno doba naglasak stavlja na učenike, koji imaju glavnu ulogu u procesu *učenja* i *poučavanja*. Učitelj, odnosno poučavatelj je onaj koji organizira i vodi *učenje*, potiče i usmjerava učenike i sl. Tradicionalno se *poučavanje* zasnivalo upravo na suprotnim vrijednostima gdje je učenik bio pasivan sudionik procesa, a glavnu je ulogu imao poučavatelj koji je iznosio nastavne sadržaje bez sudjelovanja učenika u procesu (Remenar, 2020).

Učenje i *poučavanje* doimaju se sličnim pojmovima, međutim oni se odnose na dva potpuno različita procesa. Proces *učenja* definira se kao relativno trajna promjena u ponašanju koja je nastala pod utjecajem iskustva ili vježbe. S druge strane, *poučavanje* se odnosi na proces kojim učitelj prenosi znanje učenicima, tj. pomaže učeniku i usmjerava ga prema uspješnom stjecanju znanja i razvoju vještina. *Učenje* i *poučavanje* ključni su pojmovi u boljem razumijevanju pojmova kao što su stilovi učenja, školski uspjeh te inteligencija.

O tome koliko su inteligencija i učenje povezani govori Predrag Zarevski u svojoj knjizi *Psihologija pamćenja i učenja* (2002). Naime, P. Zarevski navodi kako su inteligencija i učenje usko povezani pojmovi, a tome svjedoči podatak da se u nekim znanstvenim teorijama inteligencija definira upravo brzinom učenja te krajnjom razinom složenosti naučenog (Zarevski, 2002: 155). Nadalje, eksperimentalni podaci o odnosu učenja i inteligencije poprilično su brojni, a do sada su, između ostalog, najviše utvrđene tvrdnje poput one koja kaže da inteligencija i učenje koreliraju to više što je složenije ono što treba naučiti, što je veća smislenost materijala (odnosno kad ga se može povezati s ranije stečenim znanjem), što je vrijeme učenja ograničenije te što je učenje više u vezi sa sazrijevanjem. Zanimljivo je također istaknuti tvrdnju da inteligencija postiže visoku korelaciju s učenjem na početnom stadiju procesa učenja, a kad neka operacija postane automatizirana, inteligencija više ne igra značajnu ulogu (Zarevski, 2002: 156-157). O formalnim definicijama inteligencije te korelaciji inteligencije sa školskim uspjehom reći ćemo više u petom poglavlju rada.

3. Stilovi učenja

Stilove učenja možemo definirati kao načine koji objašnjavaju kako ljudi pristupaju novim informacijama i kako najefikasnije uče i usvajaju nove sadržaje (Pritchard, 2013 u: Remenar, 2020). Postoje mnoge definicije koje pojašnjavaju što su točno stilovi učenja, no prema radu Addamae Akina (1992: 8), autori James Keefe i Marlin Languis (1983: 2) navode da se stilovi učenja također mogu definirati kao „skupina karakterističnih kognitivnih, afektivnih i fizioloških čimbenika koji služe kao relativno stabilni pokazatelji kako učenik percipira, komunicira i odgovara okruženju za učenje.“ (Keefe i Languis, 1983 u: Akin, 1992). Autorice Ana Grgić i Zrinka Kolaković (2010) napominju da katkad dolazi do zamjenjivanja pojma stila učenja i spoznajnog stila, odnosno smatraju ih sinonimima (npr. Ortega, 2009: 205), pa ih je upravo iz tog razloga važno jasno razlikovati. Tako u nastavku autorice nude jasnu definiciju spoznajnog stila kao sklonosti obrađivanju obavijesti na svojstven način, dok stil učenja definiraju kao tipičan pristup učenju općenito, tj. svim aspektima učenja, ne samo obradi novih podataka ili obavijesti (Dornyei i Skehan, 2006 u: Grgić i Kolaković, 2010). Od izuzetne je važnosti da učenici znaju koji im stil učenja najviše odgovara. A. Grgić i Z. Kolaković (2010) ističu kako razni autori tvrde da će učenici ipak ponešto naučiti i kada ih se ne poučava na način koji im najbolje odgovara, tj. pomoću njihovih preferiranih stilova učenja. No, naučit će znatno manje nego kada ih se poučava na način koji im najviše odgovara ili im je prirodan. Unatoč tome, autorice tvrde kako je nužno da se učenici priviknu učiti i na druge načine, a ne samo one koji im najviše odgovaraju, jer će korištenjem drugih stilova proširiti svoje mogućnosti kod usvajanja novog gradiva. Poželjno bi bilo da se u učionici istovremeno kombiniraju aktivnosti kojima se zadovoljavaju različite potrebe učenika koji preferiraju različite stilove, npr. korištenjem prezentacija za učenike koji preferiraju vizualni stil, čitanjem ili preslušavanjem materijala za one koji preferiraju auditivni stil, te izvođenjem raznih pokusa za učenike koji vole kinestetički stil (Grgić i Kolaković, 2010).

A. Grgić i Z. Kolaković (2010) kroz kratki povijesni pregled o stilovima učenja ističu kako se isprva stilovi učenja nisu posve niti jasno razlikovali od sposobnosti i osobnosti pojedinca. Tijekom šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća, pojam spoznajni ili kognitivni stil prvi su uveli kognitivni psiholozi, a u to se vrijeme i spoznajni stil počinje povezivati s učenjem (Sternberg i Zhang, 2001: 2 u: Grgić i Kolaković, 2010). Nekoliko godina poslije, ističu A. Grgić i Z. Kolaković (2010), istraživači su započeli s istraživanjima

korelacije spoznajnih stilova i obrazovnih ishoda te su pokušali odvojiti kognitivni stil od strategija učenja. Vrijedi istaknuti kako se te strategije opisuju kao svjestan odabir postupaka kojima se pojedinac koristi u rješavanju zadataka, a stil učenja definira se kao nešto čega pojedinac nije svjestan (Grgić i Kolaković, 2010). Isto tako, autorice napominju da je dokazano kako nije nužno da pojedinac ima jednak dominantni stil učenja u mladosti i u starosti, odnosno dokazano je kako dolazi do promjene preferiranog stila učenja tijekom godina. Istraživači G. E. Price, R. Dunn i W. Sanders (1980: 223–226) zaključili su da djeca u najranijoj dobi uče taktilno i kinestetički, a tek kasnije vizualno, što dolazi s izoštravanjem i usavršavanjem vizualnih sposobnosti. Walter Barbe i Michael Milone (1981: 378–380) na koje se referiraju A. Grgić i Z. Kolaković (2010: 81) bili su pak suprotnog mišljenja. Oni su tvrdili da je kod male djece dominantan auditivni stil učenja, a Roberta Milgram i Eunsook Hong (2000: 71), prema A. Grgić i Z. Kolaković (2010: 81) tvrdili su da tek u kasnijoj dobi (pred kraj srednjoškolskog obrazovanja) počinju preferirati i gravitirati k vizualnom i kinestetičkom stilu. U nekim istraživanjima, učenike se poučavalo da se tijekom pisanja domaće zadaće usredotoče na onaj stil učenja koji im najviše odgovara, jer je to jedina prilika kada sve uvjete mogu prilagoditi sebi (Clark-Thyer, 1987; Signer i Murray, 1994 u: Grgić i Kolaković, 2010). Zaključak je vrlo jednostavan: u rezultatima istraživanja pokazalo se da su učenici koji su učili onako kako im je najbolje odgovaralo, uzevši u obzir preferirani stil učenja te optimiziranje svih uvjeta, postizali i bolje rezultate. Prema daljnjim istraživanjima opisanim u radu A. Grgić i Z. Kolaković (2010: 81), R. Milgram i E. Hong (2000: 82) dokazali su i da postoje znatne kulturne razlike među učenicima. Tako na primjer učenici u Americi preferiraju čuti upute koje im se zadaju, dok je kod učenika iz Južne Koreje slučaj da više preferiraju pisane upute.

3.1. VAK model

Sandra Penger i Metka Tekavčič (2009: 5) u svom radu *Testing Dunn & Dunn's and Honey & Mumford's learning style theories: The case of the Slovenian higher education system* (hrv. *Testiranje Dunnove & Dunnove te Honeyeve & Mumfordove teorije o stilovima učenja: slučaj slovenskog sustava visokog obrazovanja*) ističu da su Rita i Kenneth Dunn u rasponu od preko 35 godina razvijali opsežan istraživački program koji je osmišljen kako bi poboljšao instrumente koji proizlaze iz njihovog modela sklonosti određenom stilu učenja.

Taj model, poznat kao VAK ili VAKT, fokusira se na tri glavna načina na koji ljudi uče: vizualni, auditivni i kinestetički (taktilni). U istraživačkom smo dijelu ovog rada dodali i četvrti stil učenja, a to je tekstualni. S. Penger i M. Tekavčić (2009: 5) ističu da teorija sugerira kako pojedinci obično imaju jedan ili dva dominantna stila učenja, koji im omogućavaju najefikasniji način učenja i zadržavanja novih informacija. Ti stilovi mogu varirati kroz različite zadatke, pri čemu osoba može preferirati jedan stil učenja za jedan zadatak, a kombinaciju drugih stilova za neki drugi zadatak, tvrde autorice. Važan princip koji Dunnov i Dunnov model naglašava je ideja da su postignuća učenika pod velikim utjecajem relativno fiksnih karakteristika (Dunn, 2003; Dunn i Griggs, 2003 u: Penger i Tekavčić, 2009). Zanimljivo je također napomenuti kako određena istraživanja tvrde da su se stilovi učenja učenika značajno promijenili kako su sazrijevali od adolescencije do odrasle dobi (Coffield et. al., 2004 u: Penger i Tekavčić, 2009). Taj se rezultat istraživanja podudara s već ranije spomenutim istraživanjem o kojem govore A. Grgić i Z. Kolaković (2010). Za sažet i pregledan popis karakteristika Dunnove i Dunnove teorije stilova učenja prikazujemo sljedeću tablicu (Tablica 1)².

Tablica 1. Dunn i Dunnova teorija stila učenja (VAK) (Penger i Tekavčić, 2009: 6, prilagođeno prema Coffield et al., 2004.; Dunn i Griggs, 2003.; Dunn, 2001.; Dunn, 2003)

Percepcija	Opis i karakteristike Dunn i Dunnove teorije stilova učenja	
Vizualni – vidjeti	<ul style="list-style-type: none"> • Um im ponekad odluta tijekom verbalnih aktivnosti • Radije promatraju nego govore ili djeluju; tiši/mirniji po prirodi • Organizirani kod pristupa zadacima • Vole čitati • Obično dobri u sricanju • Pamte stvarajući mentalne slike • Razmišljaju u slikama • Lako ih ometaju vizualne smetnje • Mogu se fokusirati na „širu sliku“ i koristiti napredno planiranje 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalne upute su im izazovne • Pamte lica • Puno važnosti pridaju prvome dojmu • Vole crtati i šarati, mogu imati lijep rukopis • Vole koristiti boje • Primjećuju detalje • Često su brzi kod razmišljanja
Auditivni – čuti	<ul style="list-style-type: none"> • Pričaju sami sa sobom na glas • Otvoreni po prirodi 	<ul style="list-style-type: none"> • Pamte imena • Procjenjuju ljude na temelju

² Prijevod tablice s engleskog na hrvatski je naš (op. a.).

	<ul style="list-style-type: none"> • Šapuću sami sebi kod čitanja, mogu pjevati ili pjevušiti za vrijeme rada • Vole da im se čita • Mogu biti specifični o točnom izboru riječi • Pamte po koracima u nizu • Vrlo svjesni ritma • Lako ih ometa buka • Mogu imati poteškoća s pisanim uputama 	<p>njihovog glasa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uživaju u glazbi i u zvuku riječi • Uživaju u govoru i slušanju • Pamte i oponašaju govor tako da preuzmu ritam rečenice • Trebaju vremena za razmisliti („raspraviti to sam sa sobom“) • Mogu procijeniti situaciju po tome kako to njima zvuči
Kinestetički – raditi	<ul style="list-style-type: none"> • U pokretu su gotovo stalno/uzvrpoljeni • Otvoreni po prirodi; izražavaju emocije fizičkim gestama • Tapkaju olovkom ili nogom/poigravaju se predmetima za vrijeme učenja • Čitanje im nije prioritet • Sricanje im je zahtjevno • Vole rješavati probleme tako da ih fizički riješe • Vrlo dobra kontrola nad tijelom, dobro tempiranje i refleksi • Dodir (ili nedostatak dodira) utječe na njih • Trebaju vremena za razmisliti (tj. obraditi uključene radnje) • Voljni isprobavati nove stvari – vole se uključivati 	<ul style="list-style-type: none"> • Vole fizičke nagrade • Sjećaju se što su napravili, a ne što su vidjeli/čuli • Mogu procjenjivati ljude i situacije po tome čini li im se to ispravno • Vole dodirivati predmete • Vole aktivnosti • Vole koristiti geste i dodire kad pričaju s ljudima

S obzirom na to kako su podjele stilova učenja mnogobrojne, u idućim poglavljima rada bit će pobliže objašnjena podjela stilova učenja na vizualni, auditivni, kinestetički i tekstualni stil učenja jer je ta podjela bila korištena u istraživanju u šestom poglavlju rada.

3.2. Vizualni stil

Vizualni stil učenja obuhvaća proces usvajanja novih informacija putem gledanja, promatranja i proučavanja. Prema A. Grgić i Z. Kolaković (2010: 89) učenici koji preferiraju

ovaj stil mogu apsorbirati čak 75 % novih informacija i sadržaja tijekom samo jednog školskog sata, slično kao i oni koji se oslanjaju na auditivni stil učenja. Postotak učenika koji se identificiraju s vizualnim stilom nešto je veći u usporedbi s onima koji preferiraju auditivni stil. A. Grgić i Z. Kolaković (2010) ukazuju na to, da prema američkim istraživanjima, otprilike 40 % učenika pripada vizualnom tipu, što čini većinu. Autorice opisuju karakteristike učenika koji preferiraju ovaj stil učenja, pa tako ukazuju na to da učenici s dominantnim vizualnim stilom često imaju poteškoća u razumijevanju usmenih uputa i zadataka, stoga je ključno da nastavnici prepoznaju takve učenike i prilagode primjere i upute kako bi im bili jasniji, recimo kroz pisanje uputa na papir ili na ploču. Učenici koji preferiraju ovaj stil učenja najviše vole korištenje fotografija, slika, grafikona, shema, umnih mapa, filmova, plakata, simbola, crteža i sl., tvrde autorice. Tijekom učenja, često koriste raznobojne olovke ili markere kako bi istaknuli ključne informacije. Većinom su dobri čitači i radije čitaju sami, a ne preferiraju toliko čitanje naglas. Važno je pružiti im radno okruženje bez ometanja kako bi se mogli koncentrirati, npr. udaljiti ih od prozora ili vrata jer im vizualne distrakcije mogu najviše naštetiti. Za razliku od učenika auditivnog stila, ovi učenici bolje uče samostalno. Njihov stil karakterizira brzo govorenje, detaljno uočavanje informacija te organiziranost i urednost, dok nered može predstavljati smetnju. Osim toga, lako pamte lica i izgled osoba, često iskazuju svoju kreativnost kroz crtanje i pisanje te obično imaju uredan rukopis (Grgić i Kolaković, 2010: 90-91). Isto tako pojedinci s vizualnim stilom učenja imaju i prilično dobro vizualno pamćenje (Caliskan i Uzunkol, 2018: 960 u: Knežević, 2019: 24).

3.3. Auditivni stil

Auditivni stil učenja obuhvaća proces učenja putem slušanja. Učenici koji se prepoznaju u ovom stilu preferiraju apsorbiranje sadržaja, zadataka i uputa kroz slušanje. Fokusiraju se na zvukove oko sebe, što ih čini osjetljivima na jasnoću i razumljivost govora nastavnika (Grgić i Kolaković, 2010: 88). U idealnim bi uvjetima nastavnicima bilo ključno prepoznati učenike s auditivnim stilom i prilagoditi način komunikacije s njima, stavljajući naglasak na jasnoću i glasnoću svog glasa kod poučavanja. Prema A. Grgić i Z. Kolaković (2010) istraživanja američkih znanstvenika otkrivaju da samo 25 % učenika preferira auditivni stil učenja. Prepoznavanje ovih učenika u razredu često uključuje učenikovo imitiranje ritma i izraza govora učitelja. Važno je napomenuti da učenici koji preferiraju

auditivni stil mogu zadržati čak 75 % novih informacija koje čuju tijekom jednog školskog sata, stoga redovito prisustvovanje nastavi ima poseban značaj za njihov napredak (Grgić i Kolaković, 2010: 88). A. Grgić i Z. Kolaković (2010: 88) ističu kako prema Ericu Jensenu (2003: 36) razlikujemo dva tipa učenika auditivnog stila: auditivno-eksterne i auditivno-interne. Eksterni često brzo govore, lako ih je omesti, ali dobro pamte korake u učenju. Vole razgovarati i debatirati, dok najbolje uče izgovarajući gradivo naglas. S druge strane, interni često preferiraju razgovor sami sa sobom, postavljaju pitanja i daju odgovore. Kako bi potaknuli njihovo učenje i zainteresirali ih za sudjelovanje u nastavi, važno je koristiti usmena izlaganja, pa čak i glazbu tijekom poučavanja, tvrde A. Grgić i Z. Kolaković (2010). U nastavku autorice navode kako nastavnici na primjer mogu poticati pažnju tih učenika postavljanjem zadataka tijekom slušanja, poput zapisivanja važnih riječi ili činjenica. Također je preporučljivo potkrijepiti vizualne materijale verbalnim izlaganjem i izgovaranjem pisanih uputa. Učenici auditivnog stila često pokazuju bolje rezultate u usmenim ispitivanjima, pa je važno sukladno s time prilagoditi način ocjenjivanja. Snimanje izlaganja i uputa nastavnika diktafonom, kao i učenje na glas ili u paru, može biti korisno za učenike auditivnog stila. Tiha okolina također igra ključnu ulogu u njihovom učenju, budući da ih vanjski zvukovi mogu lako ometati (Grgić i Kolaković, 2010: 88-89).

3.4. Kinestetički stil

Kinestetički stil učenja obuhvaća taktilno učenje putem dodira i pokreta. Prema A. Grgić i Z. Kolaković (2010: 91) oko 25 % učenika preferira ovaj stil, što iznosi gotovo identičan postotak kao i auditivni stil. Učenici s dominantnim kinestetičkim stilom mogu usvojiti oko 75 % sadržaja tijekom jednog školskog sata, što je usporedivo s drugim stilovima poput već spomenutog auditivnog stila. Autorice u nastavku ističu kako su učenici s dominantnim kinestetičkim stilom učenja lako prepoznatljivi po svojoj tjelesnoj aktivnosti, stalnom kretanju, nemogućnosti mirnog sjedenja te upotrebi mimike i gestikulacije. A. Grgić i Z. Kolaković (2010: 91-92) navode karakteristike učenika koji preferiraju ovaj stil učenja te ističu da su često neorganizirani, ali u takvom dinamičnom okruženju najbolje uče. Također, vole pažnju i osobni kontakt te su usmjereni na neverbalnu komunikaciju, kako tuđu tako i vlastitu. Za razliku od učenika auditivnog stila, učenicima kinestetičkog stila važan je i način izražavanja, a ne samo riječi. Njihov pristup učenju nalikuje igri, stoga nastavnici trebaju

koristiti očite, opipljive izvore učenja i dopustiti im da se kreću, koliko je to predviđeno u okvirima nastave, tj. specifičnog predmeta. Vlastita izrada raznih materijala, crtanje, oblikovanje modela ili maketa te izrada raznih kartica ili materijala za nastavu korisni su za njihovo učenje. Ovi učenici također preferiraju učenje izvan tradicionalnog okruženja u učionici. Nastava na otvorenom i terenska nastava potiču njihovu pažnju i motivaciju. Nastavnici ponekad osjećaju nesigurnost u vezi rada s ovim učenicima, no poučavateljska kreativnost i razumijevanje njihovog stila omogućuju prilagodbu nastave i zadovoljstvo svih prisutnih u procesu učenja i poučavanja. Autorice također navode i prikladne postupke i sredstva u nastavi za učenike koji preferiraju kinestetički stil, a to su primjerice ideje poput pretvaranja učionice u kazalište ili igranja didaktičkih igara, recimo pantomime. Također, kako ne bi ometali druge učenike, učenicima koji preferiraju ovaj stil može se omogućiti korištenje stres loptica ili drugih sličnih pomagala (Grgić i Kolaković, 2010: 92-93).

3.5. Tekstualni stil učenja

U ovome smo radu uključili i četvrti stil učenja koji se u literaturi ne spominje toliko često kao vizualni, auditivni i kinestetički stil, a radi se o tekstualnom stilu učenja. Naime, autori Fatma Altun i Hikmet Yazici napominju da su G. E. Price i R. Milgram (1993) utvrdili sljedeće: „daroviti učenici koji uče tako što se koriste većim brojem kanala, također imaju razvijene perceptivne vještine. Obilježavaju ih napredni auditivni, vizualni i kinestetički stilovi učenja” (Price i Milgram, 1993 u: Altun i Yazici, 2014: 1048). Tekstualni se stil učenja odnosi na sklonost stjecanju informacija i znanja putem pisanih ili tekstualnih materijala, a učenici koji preferiraju tekstualni stil učenja najbolje uče kada im se informacije prezentiraju u pisanom obliku i mogu preferirati čitanje ili pisanje kako bi razumjeli i zadržali nove informacije. Na temelju toga možemo doći do zaključka kako bi se i ovaj stil učenja svakako mogao svrstati u stil učenja kojem daroviti učenici gravitiraju u jednakoj mjeri kao i vizualnom, auditivnom i kinestetičkom stilu. Dakako, ove se tvrdnje odnose i na sve ostale učenike. Isto tako, autori Sabine Graf, Kinshuk i Tzu-Chien Liu (2009) govore kako učenici koji preferiraju verbalno učenje postižu bolje rezultate kada im se ponude pisane upute za neki zadatak (Graf, Kinshuk i Tzu-Chien, 2009: 6). Oni u svom radu nisu koristili istu klasifikaciju stilova učenja kao autorica ovog rada, ali vidljivo je kako se prethodna izjava može poistovjetiti s tekstualnim stilom učenja. Vesna Bagarić Medve i Višnja Pavičić Takač u

svojoj knjizi *Učenje i poučavanje stranih jezika* opisuju kako učenici koji preferiraju tekstualni stil učenja se oslanjaju na pisane riječi za obradu informacija jer im verbalni prijenos informacija najčešće predstavlja problem. Autorice također ističu kako ti učenici vole knjige, reference, rječnike, glosare, popise, eseje, priručnike, bilješke i literaturu. Isto tako, najlakše pamte ako nešto sami pročitaju i zapišu (Bagarić Medve i Pavičić Takač, 2023: 134). Dodatne karakteristike koje se vežu uz učenike koji preferiraju tekstualni stil učenja saznali smo putem raznih internetskih izvora³. Učenici s tekstualnim stilom učenja često odabiru vođenje detaljnih bilješki tijekom predavanja, rasprava ili tijekom čitanja, a zapisivanje informacija pomaže ojačati njihovo razumijevanje i zadržavanje informacija. Ovi se učenici ističu u čitanju i odličnom razumijevanju pisanog materijala i isto tako iskazuju kvalitetnu i dobro razvijenu sposobnost izdvajanja ključnih i najvažnijih točaka i detalja iz tekstova koji su im uručeni tijekom nastave ili u sklopu domaćih zadaća. Uključivanje u bilo kakve aktivnosti pisanja, kao što je sažimanje informacija, stvaranje skica ili pisanje eseja, može biti vrlo korisno za te učenike. Učenici koji preferiraju ovaj stil učenja dobro se snalaze na pismenim provjerama, kao što su ispiti i eseji, jer na pismenim provjerama mogu pokazati svoje kvalitetno razumijevanje za neku temu.

Rita Dunn i Karen Burke (2006: 1) naglašavaju kako je stil učenja kompleksniji proces od toga pamti li učenik najlakše nove i teške informacije slušanjem, gledanjem, čitanjem, pisanjem, ilustriranjem ili verbaliziranjem (Dunn i Burke, 2006: 1). Uz pomoć te tvrdnje dolazimo do zaključka kako bi se ocjenjivanje trebalo prilagoditi u skladu s preferiranim stilovima učenja učenika i time postići optimalna okolina u procesu poučavanja stranog jezika. U sljedećem poglavlju opisujemo važnost razvijanja jezičnih djelatnosti te kako njihov razvoj pridonosi obogaćivanju nastave i lakšem učenju stranog jezika.

³ <https://youtu.be/yHRbTdT435c?si=eJHY46BOoaR7CtWH>
https://youtu.be/FBqtJJt_EZo?si=Xrx_7d_skUt00jU3
https://youtu.be/u_rmUkj9g0k?si=oGXe1vfYDYrADiGe

4. Jezične djelatnosti

Jezične bi se djelatnosti mogle definirati kao načini ostvarivanja jezika. Postoje četiri jezične djelatnosti u poučavanju stranoga jezika, a to su slušanje s razumijevanjem, govorenje, čitanje s razumijevanjem te pisanje. Svaka od tih djelatnosti neizostavna je komponenta učenja bilo kojeg stranog jezika, ali također je i neizostavna komponenta usvajanja materinskog jezika na početnim razinama učenja, kao što je osnovnoškolsko okruženje. Korištenje i poučavanje svih četiriju jezičnih djelatnosti naizmjenično i zajedno doprinosi kvalitetnom usvajanju gramatičkih pravila, sintakse i vokabulara stranog jezika. Prema autorici Loreni Manaj Sadiku (2015) slušanje i govorenje usko su povezane djelatnosti, tako da njihovo zajedničko poučavanje uvelike pomaže u komunikaciji. Također, autorica navodi kako su čitanje i pisanje isto tako usko povezani jer pomažu u učinkovitoj pisanoj komunikaciji koja je dio naše svakodnevice. U sljedećim potpoglavljima opisat ćemo svaku jezičnu djelatnost zasebno čiji se opisi temelje se na knjizi autorice Elvire Petrović (1998) *Teorija nastave stranih jezika*.

4.1. Slušanje s razumijevanjem

Kao prvu jezičnu djelatnost opisujemo slušanje s razumijevanjem. Elvira Petrović (1998: 32) navodi kako „znanje bilo kojeg jezika uključuje sposobnost razumijevanja slušanjem neograničenog broja rečenica i iskaza.“ Usvajanje bilo kojeg jezika uvijek započinje razumijevanjem iskaza na tom jeziku, a sposobnost služenja jezikom razvija se kasnije u procesu učenja. Učenici stranog jezika svjesni su da je njihova sposobnost razumijevanja značajno veća od sposobnosti izražavanja na tom jeziku, na temelju čega autorica dolazi do zaključka kako vještina razumijevanja govora uvijek prethodi razvoju vještine govorenja.

E. Petrović (1998) u nastavku tvrdi kako se u nastavi stranih jezika dugi period vremena nije posvećivala pažnja razumijevanju govora jer se smatralo da je slušanje pasivan proces, no istraživanja psihologa i psiholingvista pokazala su da je upravo suprotno – slušanje je uistinu aktivan proces koji uključuje razumijevanje zvučnih signala i dekodiranje iskaza. Kada govorimo o tome koji je osnovni cilj slušatelja, autorica ističe da je riječ o tome da slušatelj prepozna sadržaj iskaza ili govornog čina, a da bi to postigao, mora primijeniti svoje jezično

znanje, kao i opće znanje o svijetu. Za pravilno razumijevanje poruke slušatelju su potrebne i ove sposobnosti: „poznavanje jezičnog sustava, kontekst razgovora, zajedničko iskustvo govornika i slušatelja o svijetu koji ih okružuje, poznavanje sugovornika i njegovih stavova i interesa te uočavanje okolnosti u kojima je poruka izrečena“ (Petrović, 1998: 33). Prema američkom psiholingvistu Georgeu Armitageu Milleru (1970) proces dekodiranja govornih poruka ili signala može se podijeliti na šest određenih postupaka slušatelja: „slušanje govornih signala, fonološka interpretacija govornih signala, prihvaćanje signala, semantička interpretacija, razumijevanje govorne poruke te vrednovanje važnosti govornog iskaza.“ (Petrović, 1998: 33).

E. Petrović (1998) također ističe kako se za potrebe poučavanja ili učenja stranog jezika, sposobnost slušanja može podijeliti na niz manjih sposobnosti i vještina kojima je potrebno ovladati, a u nastavku navodimo samo neke od najbitnijih sposobnosti: razlikovanje različitih glasova, uočavanje uloge naglaska i intonacije, prepoznavanje gramatičkih struktura, uočavanje ključnih riječi, predviđanje razvoja događaja te razlikovanje doslovnog i implicitnog značenja. Svaka od spomenutih vještina može se sustavno vježbati i razvijati, a vježbe razumijevanja slušanjem mogu se provesti na različite načine kada se radi o procesu poučavanja (Petrović, 1998: 34).

U idućem dijelu autorica navodi neke od mogućih aktivnosti koje se provode uz slušanje, primjerice za učenike mlađe dobi, to mogu biti crtanje sadržaja slušanog teksta koja može poslužiti kao odlična vježba u kojoj se uvježbava i razvija i više od samo jedne djelatnosti. Nadalje, ispunjavanje tablica, dijagrama, dopunjavanje izostavljenih riječi (za vrijeme drugog slušanja kratkog teksta ili pjesme) ili zapisivanje glavnih misli uvelike može pomoći razvijanju ove jezične djelatnosti i na višim stupnjevima učenja stranog jezika. Aktivnosti nakon slušanja mogu biti zadaci višestrukog izbora ili vođenje bilježaka koje sadrže osnovne misli i poruke iz teksta. Odgovaranje na pitanja koja su povezana s preslušanim materijalima ili određivanje reda podataka iz zadanog teksta, kao i određivanje odgovarajućeg naslova teksta također mogu biti odlični načini za vježbanje slušanja s razumijevanjem (Petrović, 1998: 35).

E. Petrović (1998) na kraju navodi kako je bitno razlikovati globalno slušanje od intenzivnog slušanja. Naime, globalno se slušanje odnosi na prvo slušanje teksta, kojemu je cilj razumijevanje osnovnih podataka i poruka koji taj tekst sadrži, dok se nakon provjere rezultata globalnog slušanja provodi intenzivno slušanje dijelova teksta, koje služi za primjećivanje leksičkih i sintaktičkih detalja u tekstu (Petrović, 1998).

4.2. Govorenje

E. Petrović (1998) tvrdi da je osnovni cilj nastave osposobiti učenika za govornu komunikaciju. No, za bolje razumijevanje pojma govorne komunikacije, potrebno je definirati što je to uopće komunikacijska kompetencija. Američki sociolingvist Dell Hymes tvrdi kako je komunikacijska kompetencija „sposobnost pravilnog izbora onoga što treba reći u određenoj situaciji određenom sugovorniku“ (Petrović, 1998: 50). Dakle, ako se uspješno želimo služiti jezikom u govoru, od velike je važnosti poznavanje normi govornog ponašanja koje vrijede za određene govornike tog jezika. Takve zaključke u nastavku autorica objašnjava, navodeći da dovode do novih strujanja u teoriji i praksi nastave stranih jezika, pa se tako 70-ih godina prošloga stoljeća javlja novi pristup nastavi koji naglašava važnost analiziranja i dubljeg proučavanja komunikacije i same komunikacijske kompetencije. E. Petrović (1998) navodi kako David Wilkins u svojoj knjizi *Notional Syllabuses* (1976) daje prikaz funkcionalnog pristupa nastavi, dok Henry Widdowson u svojoj knjizi *Teaching Language as Communication* (1978) pokušava razviti teoriju komunikacijskog pristupa (Petrović, 1998: 50). Prema E. Petrović (1998) postoji nekoliko uvjeta za postizanje uspješne komunikacije. Radi se o želji govornika da nešto kaže, razlogu zašto to želi reći te govornikovo jezično znanje koje mu omogućava pravilan izbor jezičnih podataka. S druge strane, kod slušatelja moraju postojati želja da čuje govornika, zanimanje za ono što govornik želi reći te također jezično znanje koje će mu omogućiti preradu i razumijevanje poruke iskaza.

Prema E. Petrović (1998), kada se radi o procesu poučavanja, razlikujemo dva osnovna tipa govorne djelatnosti u razredu. Prva se odnosi na govorne djelatnosti kojima nije osnovna svrha komunikacija, već one služe za vježbanje pojedinačnih jezičnih pojava prema točno određenom planu koji je unaprijed osmišljen te uz neposrednu intervenciju ili nadgledanje nastavnika. Druga se odnosi na govorne djelatnosti koje potiču učeničke želje za komunikacijom na stranom jeziku, te se u njima veće značenje pridaje komunikacijskom cilju učenika nego jezičnoj točnosti njihovog govora, a iz tog razloga nema neposrednog ispravljanja učenika.

Autorica podsjeća da je opće poznato kako učenici mlađe životne dobi brže i bolje savladavaju izgovor od starijih učenika, te se u tome i nalazi najveća prednost učenja stranih jezika u ranijoj dobi. Dakle, za uspješnu govornu komunikaciju na stranom jeziku potrebno je vladanje „fonološkom komponentnom jezika – tj. izgovorom, ritmom i intonacijom.“ (Petrović, 1998: 53).

E. Petrović (1998) ističe da ako je riječ o uvježbavanju i usavršavanju ove jezične djelatnosti, vježbe izgovora (odnosno oponašanje govornog modela) najjednostavniji su oblik govornih vježbi za kojim se često poseže na početnim stupnjevima učenja stranog jezika. Dijalog se smatra najprirodnijim oblikom govorne komunikacije, te se primjenjuje i u ostalim govornim vježbama kada učenici dostignu taj stupanj znanja u kojem im više nije potreban govorni model. Kao svrha dijaloga navodi se savladavanje gramatičkih struktura i vježbanje komunikacijskih funkcija (npr. upoznavanje, prihvaćanje prijedloga, traženje pomoći ili uputa). U procesu učenja i poučavanja, učitelji se mogu poslužiti raznim aktivnostima prije, tijekom i nakon govorenja kako bi se poticalo vježbanje te djelatnosti. Tako su recimo neke od aktivnosti koje se provode prije govorenja slušanje teksta, vizualno predstavljanje materijala, čitanje zadanog teksta te bilježenje osnovnih ideja neke teme. Aktivnosti tijekom govorenja uključuju postavljanje i odgovaranje na pitanja vezana uz predstavljeni materijal, izmjenjivanje obavijesti na temelju već unaprijed osmišljenog predloška te stvaranja različitih dijaloga. U aktivnosti nakon govorenja ubrajaju se prepričavanje, sažimanje sadržaja ili odigravanje različitih komunikacijskih situacija.

Na kraju, autorica izdvaja još neke korisne aktivnosti koje se mogu provoditi tijekom nastave. Razne govorne vježbe koje uključuju komunikaciju između učenika mogu se provoditi u parovima ili u grupama. Učenici će tako na primjer u pisanom obliku dobiti različite obavijesti u vezi s jednom situacijom, kao što su planiranje izleta, ljetovanja, iznajmljivanje stana, rezervacija hotelske sobe i sl. *Role-play* je improvizirana govorna vježba koja ima gotovo neograničen broj raznih izvedbi, ovisno o nastavnikovoj pripremljenosti pisanih materijala koji su potrebni za uspješno provođenje ove vježbe. Ova se govorna vježba najbolje provodi u grupi gdje učenici nemaju zajednički materinski jezik, poželjno je izbjegavati neposredno ispravljanje pogrešaka kako se učenici ne bi obeshrabrili te osigurati izbor riječi i gramatičkih struktura unaprijed. *Role-play* se najčešće provodi na naprednim stupnjevima učenja stranog jezika (Petrović, 1998).

4.3. Čitanje s razumijevanjem

E. Petrović (1998) navodi kako je čitanje složena vještina koja najviše ovisi o jezičnom znanju čitatelja. Do početka prošlog stoljeća pisani tekst koristio se u procesu poučavanja stranog jezika kao gotovo jedini oblik jezičnog izražavanja, što je ovoj djelatnosti pribavilo dominantnu ulogu među drugim jezičnim djelatnostima. Također, E. Petrović (1998)

govori kako su razlike govorne i pisane komunikacije, koje bez sumnje postoje, neko vrijeme bile potpuno zanemarivane. Naime, pisani tekstovi sadrže velike količine riječi koje se u govoru jednostavno ne koriste. Tome je tako zbog toga što su rečenice u pisanim tekstovima duže i kompleksnije, dominiraju izjavne rečenice, a pitanja su relativno rijetka. S druge strane, u govornoj komunikaciji postoji cijeli niz različitosti. Kod govora pronalazimo kratke odgovore, pogreške, nedovršene rečenice itd. Zbog navedenih razlika, autorica dolazi do zaključka kako se sposobnost razumijevanja pisanog teksta ne može steći automatski, suprotno od onoga kako se o tome mislilo u prošlosti. Razumijevanje čitanjem vještina je koju treba zasebno i kontinuirano uvježbavati (Petrović, 1998: 4).

Kada je riječ o pisanom jeziku u nastavi stranih jezika, autorica razlikuje dvije vrste tekstova. Na početnom stupnju procesa učenja stranog jezika govori se o pojednostavljenim tekstovima čija je svrha ilustriranje pojedinačnih dijelova jezičnog sustava. Pojednostavljenim se tekstovima svladavaju mehaničke vještine čitanja, kao što su recimo prepoznavanje grafema, uočavanje odnosa glasova i njihovih grafičkih simbola. Na naprednijim stupnjevima učenja stranog jezika primjenjuju se autentični ili simulirano autentični tekstovi (oni tekstovi koji bi mogli biti namijenjeni izvornim govornicima). Autentični se tekstovi u nastavi primjenjuju radi komunikacije, tj. prenošenja poruke.

Kao što smo već spomenuli na početku, čitanje je vrlo složena jezična djelatnost. E. Petrović (1998) napominje kako čitatelj primjenjuje sve komponente svog jezičnog znanja kako bi razumio smisao danog pisanog teksta. Nedovoljno ili polovično poznavanje jezika na kojemu čitatelj čita navodi ga da se više oslanja na svoje prethodno znanje o temi o kojoj čita nego na sam tekst, da mnogo više pogađa, a samim time i teže provjerava svoje pretpostavke. Kenneth Goodman (1971) iz tih razloga naziva čitanje psiholingvističkom igrom pogađanja, a čitanje definira kao „psiholingvistički proces u kojemu čitatelj koji poznaje jezik rekonstruira na najbolji način poruku koju je pisac enkodirao u grafičkom obliku“ (Goodman, 1971 u: Petrović, 1998).

Na početnim se stupnjevima učenja često provodi glasno čitanje. Glasno čitanje može se provoditi grupno ili individualno. Takav način čitanja pomaže učenicima da uoče vezu između pisanog teksta i govora, a također potiče i poboljšava usvajanje pravilnog ritma i intonacije stranog jezika. Glasno se čita samo poznati tekst, te se preporučuje da učenici čitaju na taj način uz govorni model. Nedostaci glasnog čitanja između ostalog uključuju nedostatak posvećivanja pozornosti smislu, već se pozornost stavlja na izgovor i intonaciju. Za početno čitanje određeni metodičari preporučuju metodu *pogledaj pa reci*. Kao vježba u nastavi korisna je jer učenicima omogućuje uočavanje sintaktičkih i ritmičkih cjelina, a to se postiže

tako da učenik pogledom zahvaća fraze ili rečenice, te zatim podigne pogled s knjige i govori što je pročitao. Razlikujemo i metodu tihog čitanja koja osposobljava učenike za samostalni rad (Petrović, 1998: 42).

Autorica E. Petrović (1998: 43) upućuje na australsku stručnjakinju za nastavu jezika Wilgu Rivers (1968) koja razlikuje šest stupnjeva u nastavi čitanja. Ovisno o dobi učenika, prvi stupanj može biti duži ili kraći, te su na tom stupnju tekstovi najčešće u obliku dijaloga. Na drugom stupnju učenici čitaju tekstove koji su jednostavni, te ih karakterizira neformalni stil. Treći stupanj u nastavi čitanja karakteriziraju složenije strukture te poznati vokabular. Na četvrtom se stupnju učenici susreću s autentičnim tekstovima, a mogu se predvidjeti i dvije vrste čitanja: intenzivno (povezano s učenjem gramatike i vokabulara) i ekstenzivno čitanje (čitanje za osobne potrebe). Na petom stupnju učenici dolaze do razine gdje mogu samostalno čitati razne tekstove u izvornom obliku. Na posljednjem, šestom stupnju, učenici dostižu razinu gdje mogu potpuno samostalno čitati tekst, onako kako oni žele, gotovo u potpunosti bez potrebe za intervencijom nastavnika (Petrović, 1998: 43).

Još jednu važnu podjelu čitanja pruža Françoise Grellet (1981 u: Petrović, 1998), a razlikuje 4 vrste čitanja: *skimming* (brzo dijagonalno čitanje kako bi se upoznao sadržaj teksta i odredilo isplati li se pomnije čitanje), *scanning* (brzo letimično čitanje koje služi za pronalazak jedne određene informacije, npr. datuma ili rezultata), *ekstenzivno* (čitanje dužih tekstova za osobne potrebe čitatelja), i na kraju *intenzivno* (čitanje kraćih tekstova radi detaljne analize sadržaja teksta ili raznih jezičnih struktura).

Kada je riječ o nastavnom okruženju, autorica E. Petrović (1998) navodi kako je potrebno razlikovati početno čitanje od tihog čitanja. Početno se čitanje provodi na početnim stupnjevima učenja stranog jezika, dok se tiho čitanje provodi na nešto naprednijim stupnjevima. Korisne vježbe koje bi se trebale provoditi nakon tihog čitanja uključuju određivanje ključnih riječi, izdvajanje glavnih misli prema odlomcima, sažimanje sadržaja, grafičko prikazivanje sadržaja, određivanje uvoda, razrade i zaključka, zauzimanje kritičkog stava prema tekstu, te cloze-test (dopunjavanje izostavljenih riječi, najčešće je to svaka peta riječ, a kasnije svaka šesta ili sedma) (Petrović, 1998: 47).

4.4. Pisanje

Glavni je cilj pismenih vježbi u nastavi stranog jezika, ali isto tako i u materinskom jeziku, razvijanje sposobnosti tečnog, jasnog, točnog i preciznog pismenog izražavanja

(Petrović, 1998: 59). Taj se cilj, prema E. Petrović (1998) može postići postupnim savladavanjem manjih vještina, kao što su poznavanje grafičkog sustava stranog jezika kojeg učimo, poznavanje ortografskih pravila, ispravna upotreba jezika na razini rečenice te prilagođavanje stila pisanja.

Autorica napominje kako na početnom ili srednjem stupnju procesa učenja stranog jezika pisanje služi bržem i boljem pamćenju novih riječi ili gramatičkih i sintaktičkih struktura. Pismene vježbe na tim stupnjevima najčešće su precizno definirane s unaprijed određenim željenim rezultatom. Najjednostavniji oblik pismenih vježbi koje susrećemo na početnim stupnjevima učenja stranog jezika je prepisivanje. Iako prepisivanje riječi i rečenica s ploče ili iz udžbenika nije omiljena aktivnost kod učenika, vrlo je uobičajena na početnim stupnjevima jer se prepisivanjem pospješuje usvajanje novih grafičkih simbola. U vježbi prepisivanja učenici mogu dobiti sljedeće zadatke: prepisuju tekst koji nadopunjavaju izostavljenim riječima ili riječi s izostavljenim slovima, da tekst, u kojemu su rečenice namjerno ispremiješane, prepisu slijedom koji im se čini logičan, da u duljem tekstu pronađu određene podatke i prepisu ih određenim redom, da prepisujući tekst isprave pogreške, dodaju izostavljenu interpunkciju itd. (Petrović, 1998: 60).

Jedan od najrasprostranjenijih oblika pisanih vježbi je diktat, tvrdi E. Petrović (1998). Diktatom se može utvrditi ne samo stupanj jezične kompetencije, već i utvrditi jezično znanje na bilo kojem stupnju učenja stranog jezika. Međutim, tekst koji se diktira mora biti prilagođen mogućnostima, jezičnoj kompetenciji i znanju svih učenika koji sudjeluju u vježbi. Prednosti diktata u usporedbi s drugim pismenim vježbama su te, da su svi su učenici istovremeno aktivni, diktatom se vježba i slušanje i razumijevanje, može se brzo ispraviti nakon što učenici završe s pisanjem, pospješuje usvajanje ortografije i grafoloških razlika među riječima te je također odličan za vježbanje rječnika. Dicto-comp je još jedna u nizu pismenih vježbi koja se provodi u nastavi stranih jezika. Autorica pojašnjava kako se radi o kombinaciji diktata i pismenog sastava, gdje nastavnik čita tekst bez zastajkivanja, dva do tri puta za redom, nakon čega učenici pišu tekst po sjećanju.

Kada se radi o aktivnosti prije pisanja najčešće su to razgovor o temi ili čitanje, ali i rasprava o novim riječima i izrazima koji su korisni za određenu temu, ističe E. Petrović (1998). Aktivnosti u nastavi stranog jezika koje se odvijaju uz pisanje različite su gramatičke i leksičke vježbe koje uključuju supstitucije, dopunjavanja, transformacije ili pak vježbe dopunjavanja, proširivanja zadanog teksta ili rečenica, izmjena teksta vlastitim riječima i sl. Pisma, pismeni sastavci (koji mogu biti ili vođeni ili slobodni), pisanje slobodnih sastavaka (na danu temu ili temu po izboru) još su neke vježbe kojima se uvježbava i usavršava vještina

pisanja. Aktivnosti nakon pisanja uključuju čitanje i sažimanje napisanog sadržaja, ispravljane pogrešaka te najčešće zbog nedostatka vremena, ponavljanje zadataka u vidu domaćih zadaća (Petrović, 1998: 63-66).

4.5. Interakcija jezičnih djelatnosti na nastavi stranog jezika

U ovome poglavlju opisat ćemo znanstveni rad Lorene Manaj Sadiku (2015) pod nazivom *The Importance of Four Skills Reading, Speaking, Writing, Listening in a Lesson Hour* (hrv. *Važnost četiriju djelatnosti čitanja, govorenja, pisanja i slušanja na jednom školskom satu*). Rad opisuje važnost četiriju jezičnih djelatnosti tijekom jednog školskog sata engleskog jezika, ali rad smatramo važnim zbog vrlo zanimljivih tvrdnji koje potkrepljuju važnost razvijanja jezičnih djelatnosti u procesu učenja i poučavanja bilo kojeg jezika. Ovladavanje stranim jezikom sastoji se od različitih dijelova i svi oni igraju jednako važnu ulogu u učenju. Autorica navodi kako bi učitelji na nastavi engleskog jezika trebali postaviti visoke standarde za svoje učenike, ali i istovremeno stvoriti odlične uvjete za kvalitetno učenje. Iako autorica u radu govori o poučavanju engleskoga jezika, ti se savjeti s lakoćom mogu primijeniti i za poučavanje bilo kojeg drugog stranog jezika. Za uspješno poučavanje stranog jezika ove bi se četiri djelatnosti trebale koristiti zajedno i naizmjenično. Slušanje i govorenje usko su povezani, tako da njihovo zajedničko poučavanje pomaže u komunikaciji u stvarnome životu. Čitanje i pisanje također su povezani jer pomažu u učinkovitoj pisanoj komunikaciji koja je također dio naše svakodnevice. Autorica ukazuje kako se učenicima treba pružiti prilika za poboljšavanje svih četiriju djelatnosti istovremeno zadavanjem nešto zahtjevnijih zadataka.

Korištenjem različitih aktivnosti u nastavi razvijaju se jezične djelatnosti kod učenika, a autorica navodi neke od najpopularnijih aktivnosti koje se u nastavi mogu koristiti svakodnevno. Na primjer, takve aktivnosti uključuju slušanje učitelja kako priča ili čita, slušanje pjesama, razgovor s kolegama iz razreda, čitanje uputa i pisanje rečenica. Međutim, za razvoj ovih četiriju djelatnosti istovremeno, autorica navodi aktivnosti poput predstavljanja samoga sebe te čitanja i prepričavanja. U predstavljanju samih sebe, učenici govore o sebi, a mogu koristiti i neka vizualna pomagala, ovisno na kojem se stupnju učenja nalaze. U čitanju i prepričavanju učenici čitaju priču, pismeno je sažimaju, a zatim ju prepričavaju pomoću ilustracija.

U nastavku, autorica naglašava kako je čitanje važno za stjecanje generalnog znanja. Također se osvrće na činjenicu kako su ljudi u prošlosti puno više čitali nego danas, a tome pripisuje nagli razvitak tehnologije, što je neizbježno dovelo do znatnog smanjenja čitanja. Kao što već znamo, čitanje pomaže obogatiti naš vokabular, a bogat vokabular pomaže kako i u slušanju, tako i u govoru i u pisanju.

Pisanje je također vrlo važno, tvrdi autorica. Razvijanje pisanja pomaže nam da učinkovito izrazimo misli. Sami proces pisanja uključuje razne aktivnosti, kao što su recimo pisanje skica (tj. „radnih verzija“ dokumenata, zadaća i sl.), lektoriranje i objavljivanje tekstova itd. Vježbanje ove djelatnosti te pisanje skica, nacрта ili sažetaka može pomoći pri lakšem pismenom izražavanju u budućnosti.

Slušanje nije samo mogućnost primanja informacija putem slušnog kanala, već je slušanje i razumijevanje onoga što čujete. Razvijena djelatnost slušanja ključna je u društvu i pomaže u komunikaciji na svim razinama. U akademskoj je okolini slušanje ključno za učenje stranog jezika. Razvijanje ove djelatnosti u pravilu svakoga čini i boljim govornikom, tvrdi autorica.

U govoru je važan pravilan izgovor, jasnoća glasa, ali i bogat vokabular. Dobro razvijene govorničke vještine potrebne su u različitim situacijama, bilo javnim, privatnim ili akademskim, ističe autorica. Govorenje je ekspresivna djelatnost, a ono što netko govori odražava ekspresivnost tog pojedinca. Na kraju svog rada, autorica još jednom spominje kako su četiri jezične djelatnosti usko povezane te je svaka od njih jednako važna, za razliku od stavova nekih istraživača koji su početkom prošlog stoljeća smatrali kako su samo jedna ili eventualno dvije jezične vještine najbitnije za uspješnu komunikacijsku kompetenciju. Stalno usavršavanje i uvježbavanje ovih vještina može dovesti do značajnog uspjeha u akademskom životu te može donijeti izvanredne rezultate i van akademskog okruženja (Manaj Sadiku, 2015: 29-31).

5. Školski uspjeh

Prema autorici Valentini Matić (2017: 51) školski uspjeh možemo definirati kao stupanj postizanja znanja i vrijednosti koja su propisana nastavnim planom i programom. On se još uvijek nameće kao mjerilo znanja te čak i pokazateljem inteligencije, dok ocjene sugeriraju na razinu uspješnosti usvajanja školskog programa (Matić, 2017: 54). No, prema V. Matić (2017: 54), upravo je suprotno – na stupanj usvojenosti gradiva i na školski uspjeh općenito utječu razni vanjski i unutarnji čimbenici na koje se u većini slučajeva može utjecati. Slavko Mandić u svojoj knjizi *Motivacija za školski uspjeh* (1989) ukazuje na to kako školski uspjeh podjednako objašnjavaju inteligencija, motivacija, ali i osobine ličnosti pojedinca, te tvrdi da svaki od ovih čimbenika sudjeluje u varijanci uspjeha s oko 25%, što sveukupno čini 75% varijance. Preostalih 25% autor pripisuje brojnim drugim faktorima, kao što su fizički, organski ili socio-ekonomski (Mandić, 1989: 5).

Na temelju stručne literature možemo zaključiti da je uspjeh u obrazovanju višeslojan koncept koji se proteže i izvan akademskih postignuća te obuhvaća osobni razvoj, vještine kritičkog mišljenja i sposobnost primjene znanja u praktičnim okruženjima. Prema V. Matić (2017) postoji mnogo ključnih čimbenika koji doprinose uspjehu u obrazovanju, a među najznačajnije prediktore školskog uspjeha zasigurno se ubrajaju varijable socioekonomskog statusa (SES) obitelji. Iz toga autorica dolazi do zaključka kako su djeca iz obitelji koje spadaju u niži socioekonomski status zabilježena da postižu slabiji uspjeh od djece koja spadaju u viši socioekonomski status (Matić, 2017: 55). Naime, djeca koja u pravilu postižu slabiji školski uspjeh mogu biti djeca koja dolaze iz obitelji nižeg SES-a, zato što svoje vrijeme ne mogu u potpunosti posvetiti školi, učenju ili pisanju zadaća, već moraju razmišljati i o financijskim problemima svoje obitelji, a u nekim slučajevima čak i obavljati poslove kako bi osigurala određenu vrstu financijske pomoći kod kuće. Ona djeca kojoj nisu osigurane i zadovoljene osnovne životne potrebe poput dovoljno sna, hrane ili osjećaja sigurnosti, neće imati jednaku razinu motivacije za ispunjavanje školskih obaveza te samim time neće imati jednake mogućnosti kao neki vršnjaci kojima su spomenute životne potrebe osigurane, tvrdi autorica. Djeca koja postižu bolji školski uspjeh od svojih vršnjaka često dolaze iz obitelji višeg SES-a, osjećaju se sigurno kod kuće, imaju dovoljnu količinu hrane i sna, koja su zdrava i čiji roditelji već od rane dobi prepoznaju njihovu intelektualnu sposobnost te je i njeguju, posjeduju daleko veće predispozicije za postizanje značajnog školskog uspjeha,

postizanje dobrih ocjena, a možda i otkrivanja darovitosti kasnije u obrazovanju (Matić, 2017: 55).

Motivacija je idući, te možda i jedan od najbitnijih čimbenika koji doprinose uspjehu u obrazovanju, ali i izvan njega. Intrinzična motivacija, potaknuta osobnim interesom za neku temu i istinskom željom za učenjem, snažan je pokretač uspjeha. Učenici koji su motivirani (ponajprije intrinzično, ali i ekstrinzično) obično su angažiraniji, uporniji i proaktivniji u učenju (Altun i Yazici, 2012: 1048). Razvijanje radnih navika, osobito u kontekstu obrazovanja, razvijanje i održavanje učinkovitih navika učenja značajno može doprinijeti akademskom uspjehu. Te navike uključuju sposobnost upravljanja s vremenom s kojim raspolazemo, organizaciju i aktivno korištenje raznih strategija učenja. Uspostavljanje rutine koja se sastoji od uvođenja redovitih sesija učenja u svakodnevni život učenika može poboljšati pamćenje i razumijevanje. Jednako bitne kao i redovite sesije učenja su dakako i stanke od učenja. Nadalje, uspjeh u obrazovanju često ovisi o sposobnosti kritičkog razmišljanja, analiziranja informacija i primjene znanja za rješavanje problema. Poticanje učenika da ispituju, procjenjuju dokaze i donose informirane odluke potiče intelektualni napredak. Sposobnost prevladavanja izazova i prepreka ključna je za uspjeh u obrazovanju. Pojedinci koji su otporni na neuspjehe gledaju na neuspjeh kao na priliku za učenje, pokazujući ustrajnost u suočavanju s preprekama. V. Matić (2017: 55) tvrdi kako veliku ulogu u školskom uspjehu ima samokontrola. Autorica u nastavku navodi kako je dokazano da „djeca koja su s tri godine rado dijelila svoje igračke, nisu vrištala i negodovala u nezdravim količinama kada nisu dobila ono što su željele, imala bolji uspjeh u školi.“

Kao što smo već naveli u prethodnom poglavlju, jasne komunikacijske vještine ključne su za uspjeh u različitim obrazovnim kontekstima. Sposobnost koherentnog izražavanja ideja i uključivanja u smisleni razgovor poboljšava suradnju i razumijevanje. Razvijanje osjećaja znatiželje i strasti za cjeloživotnim učenjem pridonosi trajnom uspjehu. Vjerojatnije je da će se pojedinci koji na obrazovanje gledaju kao na kontinuirani proces prilagoditi novim izazovima i ostati u tijeku s razvojem u svom području upravo zbog njihove mogućnosti da vide „širu sliku“, tj. gledaju u budućnost. Emocionalna inteligencija još je jedan od ključnih čimbenika uspjeha. V. Matić (2017) emocionalnu inteligenciju definira kao „sposobnost nekog pojedinca da razumije vlastite osjećaje i njima upravlja“, ali također kao i sposobnost njihovog jasnog identificiranja, razumijevanja te sposobnost njihovog kontroliranja. Isto tako, autorica navodi kako emocionalna inteligencija uključuje sposobnost da je sve spomenuto pojedinac sposoban primijeniti i na ljude oko sebe (Matić, 2017: 54).

Nadalje, postavljanje realnih i dostižnih ciljeva stvara i daje osjećaj smislenosti i svrhe pojedincu. Postizanje kontinuiranog uspjeh u obrazovanju često se može olakšati razdjeljivanjem većih zadataka na manje zadatke, kojima se onda može značajno lakše upravljati. Suradnja s vršnjacima i učiteljima poboljšava iskustvo učenja u svakom pogledu. Uspjeh u obrazovanju nije pothvat koji se tiče samo nas kao pojedinca – sposobnost dobrog rada u timovima, dijeljenja ideja i učenja od drugih vrlo je vrijedna, pa se tako učinkovita suradnja itekako smatra važnim čimbenikom. Naposljetku, sposobnost prilagodbe različitim okruženjima, stilovima učenja i tehnološkim napredcima ključna je za uspjeh. O čimbenicima koji doprinose školskom uspjehu navedenima u ovom poglavlju djelomično smo saznali iz internetskih izvora⁴. Prihvatanje promjena i otvorenost za nove pristupe značajno obogaćuje obrazovni proces. V. Matić (2017: 56) tvrdi da ako se svakom djetetu pristupi s podrškom, potporom, razumijevanjem i ohrabrivanjem od strane roditelja, učitelja i starijih, tom djetetu otvaramo mogućnost realiziranja sposobnosti što može znatno utjecati na njegov uspjeh.

5.1. Inteligencija i školski uspjeh

Zbog navedenih situacija, prediktora i čimbenika iz prethodnog poglavlja, može se reći da inteligencija ima utjecaj na školski uspjeh, ali je pogrešno reći da je školski uspjeh jedino ili najbitnije mjerilo znanja. Prema Charlesu Spearmanu (1927) inteligencija se definira kao jedinstvena, opća sposobnost koja se pokazuje u svim testovima (Vizek Vidović et. al. 2003). Međutim, daljnja istraživanja pokazala su kako podudaranje među rezultatima jednog ispitanika na različitim testovima nije tako visoko da bi se moglo govoriti o jedinstvenoj sposobnosti (Vizek Vidović et. al. 2003). Nakon empirijskih nalaza koji su kasnije opovrgnuli Spearmanov dvofaktorski model inteligencije (*g faktor* ili generalna sposobnost te *s faktor* ili specifična sposobnost), drugi su autori došli do pretpostavke da postoji više primarnih mentalnih sposobnosti. Od bitnijih autora Vlasta Vizek Vidović (2003) spominje Raymonda Cattella (1963) koji je razvio teoriju prema kojoj postoje fluidna i kristalizirana inteligencija. Fluidna se inteligencija razvija pod utjecajem naslijeđa i kulturalno je nepristrana, dok se

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=zJuc_JIpIM8
<https://www.learner.com/blog/what-factors-contribute-to-academic-success-in-children>
<https://medium.com/@jctebo/factors-that-contribute-most-to-student-success-760e38a353b8>
<https://www.linkedin.com/pulse/factors-contributing-student-success-assessing-teachers-nigel-newton>

kristalizirana inteligencija razvija pod utjecajem iskustva i kulture (Vizek Vidović et. al. 2003).

Kao jednu od najpoznatijih teorija inteligencije Vizek Vidović (2003) navodi Howarda Gardnera i njegovu teoriju o sedam nezavisnih inteligencija. H. Gardner (1983) smatra da inteligencija nije entitet složen od više sposobnosti, već da je riječ upravo o sedam višestrukih inteligencija koje donosimo u sljedećoj tablici (v. Tablica 2) (Vizek Vidović et. al. 2003).

Tablica 2 – Gardnerova podjela sedam vrsti inteligencija (Glbraith i Delisle, 1996 u: Vizek Vidović et. al. 2003)

Inteligencija	Opis osobe
Logičko-matematička	Prirodno i spontano organizira stvari u red ili poredak, lako napamet barata količinama, brzo shvaća matematičke pojmove, voli igre logike, zagonetke i kompjutore.
Lingvističko-verbalna	Uživa u čitanju, pisanju, govorenju, ali i slušanju. Dobro pamti verbalne podatke i voli razvijati svoj rječnik. Lijepo priča priče ili prepričava događaje. Ima smisla za strane jezike.
Vizualno-spacijalna	Lako zamjećuje simetriju i sklad. S lakoćom može „u glavi“ rotirati likove i nacrtati što god vidi. Uspješna je u slagalicama i lako se snalazi na ulicama novog i nepoznatog grada.
Tjelesno-kinestetička	Dobra je u rukovanju predmetima, a i svoje tijelo pokreće skladno i s lakoćom. Uživa jer je uspješna u tjelesnim vježbama. Vrlo je vješta i spretna pa uspješno izrađuje razne predmete.
Glazbena	Može otkriti ritam, obrazac i tempo u stvarima koje ih naizgled nemaju, npr. u pjesmi ptica. Voli razne vrste glazbe i svira neki instrument, bilo da je to učila, bilo da to čini po sluhu.
Interpersonalna	Lako razumije druge ljude, njihova raspoloženja i osjećaje. Prirodni je vođa, vješto posreduje u međuljudskim sukobima jer je u stanju vidjeti situaciju očima obiju strana. Omiljena je među ljudima.
Intrapersonalna	Vrlo dobro poznaju samu sebe. Svjesna je svojih osjećaja, ideja, potreba i snova. Uporna je, gotovo tvrdoglava, u aktivnostima kojima se voli baviti.

Prema H. Gardneru, svaki pojedinac ima jedinstvenu kombinaciju spomenutih inteligencija. H. Gardner također zagovara i upućuje na važnost različitog vrednovanja pojedinih inteligencija u društvu, te predlaže odstupanje od klasičnih testiranja inteligencije. Opće je poznato kako se još uvijek u današnjem društvu i školstvu prvenstveno pridaje važnost logičko-matematičkoj inteligenciji, no H. Gardner tvrdi kako bi svaki kurikulum trebao osigurati materijale koji potiču djecu da njeguju i razvijaju i ostale vrste inteligencija koje su još uvijek uvelike zanemarivane u školskom sustavu (Vizek Vidović et. al. 2003).

Prema V. Matić (2017) školski se uspjeh često povezuje s inteligencijom, a zapravo se radi o dva pojma nezavisna jedan o drugome, tvrdi autorica. Od izrazite je važnosti naglasiti da iako inteligencija ima utjecaja na školski uspjeh, ona ga ne definira upravo zbog brojnih drugih vanjskih čimbenika koji mogu utjecati na uspjeh. Stoga autorica dolazi do zaključka kako školski uspjeh nije mjerilo inteligencije. Nadalje, autorica upućuje na to kako su u velikom broju slučajeva roditelji ti koji mogu primijetiti djetetov afinitet prema nekom području, ali zbog relativno lošeg školskog sistema, brojna djeca koja posjeduju netipične talente (ili neke od sedam Gardnerovih tipova inteligencije koje nisu u fokusu školstva), ostaju nezapažena (Matić, 2017: 54). Upravo iz tog razloga H. Gardner, kao i njegovi brojni sljedbenici, upućuju na važnost razvijanja svih sedam tipova inteligencija kod djece. Prema V. Matić (2017) Thomas Armstrong, interpretator H. Gardnerovih djela, podržava ideju da se u svakom pojedincu nalaze svi tipovi inteligencije u nekoj mjeri i samim time naglašava važnost razvitka svake od njih. Nadalje, T. Armstrong tvrdi kako se ti podtipovi inteligencije u svakom pojedincu realiziraju na različite načine, stoga im se u školskom sistemu treba prilaziti individualno (Matić, 2017: 53).

Kombinacijom VAK modela (VAK model uključuje vizualni, auditivni i kinestetički stil učenja, no za potrebe ovog rada u obzir se uzima i tekstualni stil učenja) i podjele inteligencije H. Gardnera uvelike si možemo olakšati bolje razumijevanje vlastitih kognitivnih procesa koji se nalaze iza procesa učenja i samim time postići bolje rezultate u akademskim okolnostima. Inteligencija je pojam koji je usko povezan s učenjem. Osvrnemo li se na Gardnerovu podjelu inteligencije, ovisno o tome koja je inteligencija (ili više njih) kod pojedinca najrazvijenija, možemo doći do vrijednih zaključaka koji se odnose na to koji će stil učenja za nas same biti najefikasniji i podariti najbolje rezultate. Prema V. Matić (2017) vizualno-spacijalna se inteligencija sastoji od razumijevanja prostornih odnosa, lake vizualizacije pojedinih zadataka ili uputa, snalaženja u prostoru te afiniteta prema bojama, linijama ili detaljima vezanim uz izgled nekog predmeta (Matić, 2017: 52). Zanimanja poput arhitekata i dizajnera interijera mogla bi biti idealna za ove osobe, a ona osoba koja se najbolje „pronalazi“ u opisu te inteligencije, vjerojatno će najviše koristiti imati od vizualnog stila učenja zbog brojnih podudaranja između ta dva pojma. Autorica tvrdi da tjelesno-kinestetička inteligencija uključuje dobar osjećaj za ravnotežu, te visok stupanj koordinacije tijela općenito. Takve su osobe vrlo vješte i spretne i uspješno izrađuje razne predmete (Matić, 2017: 52). Zanimanja poput atletičara ili nekih strukovnih poslova odlična su opcija za te osobe, a kada govorimo o stilovima učenja, ove će osobe u svakom slučaju najviše

gravitirati kinestetičkom stilu učenja. Lingvističko-verbalnu i glazbenu inteligenciju mogli bismo povezati s auditivnim stilom učenja. Lingvističko-verbalna inteligencija osobito je razvijena kod pojedinaca s izraženim govorničkim vještinama, kod pojedinaca koji lako oblikuju misli u riječi te im savladavanje stranih jezika polazi od ruke, tvrdi autorica. Glazbena inteligencija dakako, između ostalog, podrazumijeva sluh za glazbu. Pojedinci izražene glazbene inteligencije imaju osjećaj za dinamiku, boju glasa, ritam i instrumente (Matić, 2017: 52). Imajući to na umu, ako pogledamo karakteristike osoba koje preferiraju auditivni stil učenja prema Dunn i Dunnovoj teoriji stilova učenja (VAK) (v. Tablica 1) zapažamo izuzeta podudaranja između tih dviju inteligencija i auditivnog stila.

Na osnovi stručne literature u teorijskom dijelu rada možemo vidjeti kako su određeni stilovi učenja podudarni s vrstama inteligencije H. Gardnera. U fokusu istraživačkog dijela rada je ustanoviti postoji li povezanost između stilova učenja i uspjeha u učenju. Međutim, povezanost može biti pozitivna ili negativna. U sljedećem dijelu rada predstaviti će se podaci dobiveni upitnikom koji mogu ili ne moraju biti u podudarnosti s istraživanjima navedenim u teorijskom dijelu rada te će se moći predstaviti zanimljive usporedbe rezultata našeg istraživanja s rezultatima istraživanja drugih autora.

6. Istraživanje povezanosti stilova učenja i uspjeha u učenju kod hrvatskih studenata češkog jezika

6.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost između stilova učenja i uspjeha u učenju kod hrvatskih studenata češkog jezika na diplomskoj razini studija. Pretpostavljamo kako povezanost između stilova učenja i uspjeha u učenju postoji u određenoj mjeri, ali ne možemo procijeniti radi li se o pozitivnoj ili negativnoj povezanosti, odnosno je li neki stil učenja povezan s boljim ocjenama, a drugi stil sa slabijim ocjenama kod ispitanika. Prema tome, oblikovali smo sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koja je povezanost stilova učenja s uspjehom u učenju?
2. Hoće li se razlikovati stilovi učenja kod ispitanika s boljim samoprocijenjenim ocjenama i onih sa slabijim?

6.2. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno trideset dvoje studenata (N=32) diplomskog studija Češkoga jezika i književnosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U istraživanju su također sudjelovali i studenti absolventskih godina diplomskog studija. Zbog relativno dostatnog broja studenata koji se svake godine odlučuju upisati nastavnički smjer, istraživanje je provedeno sa studentima diplomskog studija nastavničkog smjera koji su više upoznati s temom ovog diplomskog rada.

6.3. Instrumenti

Za potrebe istraživanja o povezanosti stilova učenja i uspjeha u učenju kod hrvatskih studenata češkog jezika napravljen je upitnik. Mnogi istraživači smatraju upitnik prihvatljivim

instrumentom zbog jednostavnosti analiziranja dobivenih podataka (Mihaljević Djigunović, 1998: 22). U izradi upitnika djelomično smo se referirali na upitnike koji se nalaze u knjigama Mihaljević Djigunović (1998): *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika* i Mihaljević Djigunović (2002): *Strah od jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi.*, te ih prilagodili svojim ispitanicima. Upitnik je također sastavljen pomoću internetskih izvora⁵. Prvi dio upitnika poslužio je u prikupljanju općih podataka ispitanika – godine učenja češkog jezika, materinski jezik te druga studijska grupa ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju. Drugi se dio upitnika sastojao od šest tvrdnji koje su poslužile za samoprocjenu jezičnih djelatnosti kod studenata, te samoprocjenu općeg znanja i konačnog uspjeha u češkom na temelju ocjena iz fakultetskih kolegija s nastavničkog i prevoditeljskog smjera Češkog jezika i književnosti. Ovdje je prvenstveno u fokusu kolegij koji je zajednički svim ispitanicima, a to je kolegij s diplomskog studija Češkog jezika i književnosti, odnosno Jezične vježbe. Jezične djelatnosti koje su studenti procjenjivali bile su slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. U trećem se dijelu upitnika nalazilo petnaest tvrdnji koje su se odnosile na uporabu stilova učenja. Sve su se tvrdnje mogle svrstati u jednu od četiri kategorija stilova učenja – vizualni, auditivni, tekstualni, te kinestetički stil. Tvrdnje su bile nasumično poredane. Podaci su prikupljeni vrijednostima Likertove skale, odnosno od *1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem*. (v. Prilog – upitnik)

6.4. Postupak

Anketni upitnik proveo se *online* tako da smo uz pomoć aplikacije Google obrasci kreirali upitnik koji smo potom poslali kolegama na diplomskoj razini studija. Prije ispunjavanja upitnika svim studentima bilo je dostupno objašnjenje da se upitnik provodi u svrhu pisanja diplomskoga rada. Studentima je također zajamčena anonimnost jer se u sklopu upitnika koji je napravljen uz pomoć Google obrazaca ne prikupljaju e-mail adrese studenata koji su sudjelovali u istraživanju. Studentima je bila dostupna informacija da ispunjavanje upitnika traje oko 5 minuta.

⁵ <https://stampar.hr/hr/novosti/stilovi-ucenja>
<https://vark-learn.com/upitnik-vark-2/>

7. Rezultati

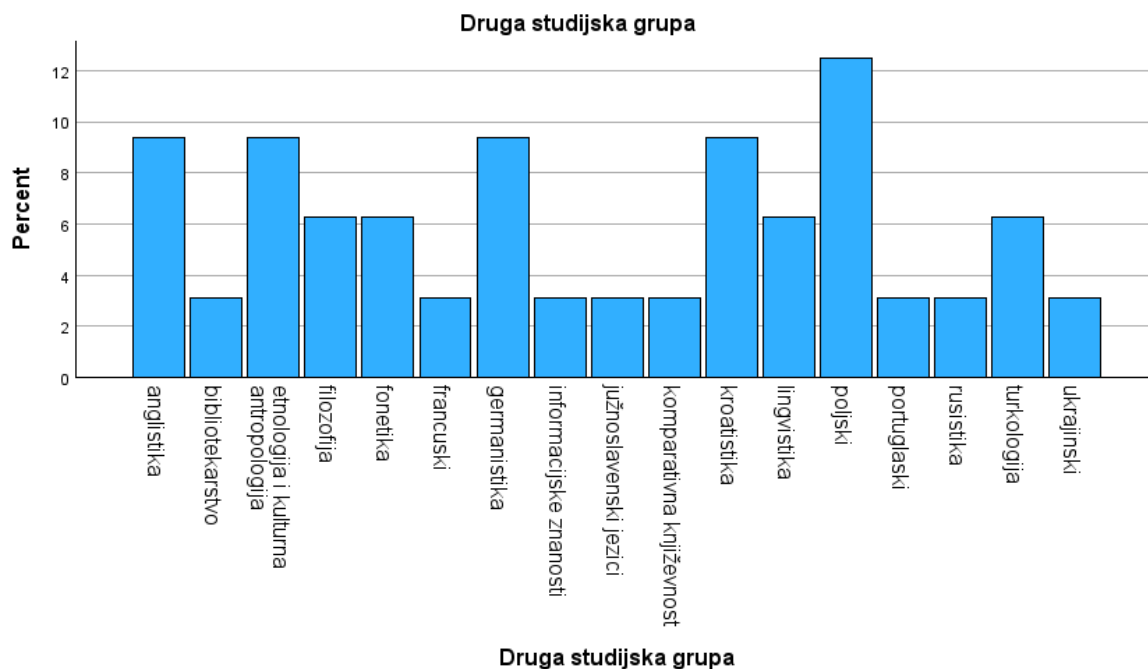
U ovom dijelu rada donosimo rezultate upitnika. Najprije ćemo opisati opći dio upitnika u kojem su studenti ispunjavali sljedeće podatke: godine učenja češkog jezika, materinski jezik te druga studijska grupa. Također su iskazivali samoprocjenu jezičnog znanja, općeg znanja i uspjeha iz češkog jezika tijekom studija. Posljednji dio upitnika činile su tvrdnje o stilovima učenja (v. Prilog – upitnik).

Za tvrdnje u drugom dijelu upitnika koristila se skala od 1 do 5, gdje je ocjena 1 označavala nedovoljno znanje, 2 dovoljno znanje, 3 dobro znanje, zatim 4 vrlo dobro znanje, te 5 odlično znanje. Korištena je skala identična školskim ocjenama s obzirom na to da se od ispitanika tražilo da procjene vlastite jezične djelatnosti i opće znanje. U trećem, odnosno posljednjem dijelu upitnika upotrijebljena je Likertova skala s vrijednostima od 1 do 5, u značenju od *1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – slažem se do 5 – u potpunosti se slažem.*

Dio obrađenih podataka prikazuje se u tablicama i grafikonima koji su analizirani uz pomoć programa SPSS 29.0.1.1. (engl. *Statistical Package for the Social Sciences*). Prosječna duljina učenja češkog jezika ispitanika iznosi 5,3 godine, odnosno srednja duljina učenja je 5 godina. Najmanja duljina iznosi tri godine, a najduža deset godina, uz napomenu kako je jedan ispitanik priložio dodatno objašnjenje da je učio/la češki jezik osam godina kroz osnovnu i srednju školu te dvije godine na fakultetu. Dakle, 18 od ukupno 32 ispitanika češki je učilo 5 godina u vrijeme provođenja upitnika. Isto tako, valja napomenuti kako studenti koji su zabilježili odgovore koji se kreću između 6 i 8 godina u tu brojku uračunali i absolventsku godinu, odnosno sve absolventske godine koje su upisali tijekom svog studija.

Što se tiče materinskog jezika, od trideset i dva ispitanika (N=32), samo je jedan ispitanik iskazao češki jezik kao materinski, dok je ostatak ispitanika navelo hrvatski jezik kao materinski. Kada je riječ o drugoj studijskoj grupi, u stupčastom grafikonu (v. Stupčasti grafikon 1) možemo vidjeti da je najučestalija studijska grupa ispitanika studij Polonistike s 12,5 %, zatim slijede Kroatistika, Anglistika, Etnologija i kulturna antropologija te Germanistika s 9,4 % za svaku studijsku grupu. Filozofiju, Fonetiku, Lingvistiku i Turkologiju označilo je 6,3 % ukupnog broja ispitanika, dok je Bibliotekarstvo, Francuski, Informacijske znanosti, Komparativna književnost, Južnoslavenski jezici, Portugalski, Ruski

te Ukrajinski označilo 3,1 % od ukupnog broja ispitanika, odnosno po jedan odgovor za svaku studijsku grupu.



Stupčasti grafikon 1. Druga studijska grupa

U drugom dijelu upitnika provodila se samoprocjena jezičnih djelatnosti u češkom jeziku, kao i samoprocjena općeg znanja i konačnog uspjeha u češkom. Ovdje su ispitanici trebali ocijeniti svoje jezično znanje te opće znanje prema skali 1 = nedovoljno znanje, 2 = dovoljno znanje, 3 = dobro znanje, 4 = vrlo dobro znanje, 5 = odlično znanje. Čak 13 ispitanika (40,6 %) procijenilo je svoje znanje govorenja ocjenom 3 (dobro znanje), 16 ispitanika (50 %) procijenilo je svoje znanje ocjenom 4 (vrlo dobro znanje) te troje ispitanika (9,4 %) procjenjuje svoje znanje ocjenom 5 (odlično znanje). Nijedan ispitanik nije procijenio jezično znanje govorenja ocjenom 2 (dovoljno znanje) i 1 (nedovoljno znanje), no zanimljivo je kako je više od 40 % ispitanika na diplomskom studiju češkog jezika procijenilo svoje jezično znanje govorenja ocjenom 3. Troje ispitanika (9,4 %) procijenilo je svoje znanje slušanja ocjenom 3 (dobro znanje), 18 ispitanika (56,3 %) procijenilo je svoje znanje ocjenom 4 (vrlo dobro znanje), a 11 ispitanika (34,4 %) procjenjuje svoje znanje ocjenom 5 (odlično znanje). Ni kod djelatnosti slušanja nijedan ispitanik nije procijenio svoje znanje ocjenom 2 (dovoljno znanje) ili 1 (nedovoljno znanje). U samoprocjeni jezičnog znanja čitanja 13 (40,6

%), odnosno 16 ispitanika (50 %) procijenilo je svoje znanje ocjenom 4, odnosno 5, dok je samo troje ispitanika zabilježilo ocjenu 3 (9,4 %). Kao ni u prve dvije procjene, niti kod djelatnosti slušanja nije zabilježena ocjena 2 ili 1 što bi označavalo dovoljno ili nedovoljno znanje. Čitanje je najbolje ocijenjeno od svih ostalih djelatnosti gdje je čak pola ispitanika procijenilo svoje znanje najvišom ocjenom. Dvoje ispitanika (6,3 %) svoje jezično znanje iz pisanja ocijenilo je ocjenom 2 (dovoljno znanje), 12 ispitanika (37,5 %) ocijenilo je znanje ocjenom 3 (dobro znanje), 15 ispitanika (46,9 %) ocijenilo je znanje ocjenom 4 (vrlo dobro znanje), te 3 ispitanika (9,4 %) ocijenilo je znanje ocjenom 5 (odlično znanje). Niti jedan ispitanik nije procijenio svoje znanje kao nedovoljno, odnosno ocjenom 1. Kod samoprocjene općeg znanja češkog jezika 9 je ispitanika (28,1 %) procijenilo svoje znanje ocjenom 3, 21 ispitanik (65,6 %) procijenio je znanje ocjenom 4, dok je samo dvoje ispitanika (6,3 %) procijenilo svoje opće znanje najvišom ocjenom. Kao ni u prethodnim samoprocjenama, ni ovdje nitko od ispitanika nije zabilježio dovoljnu ili nedovoljnu ocjenu. Konačni uspjeh u češkom na temelju ocjena iz fakultetskih kolegija dvoje je ispitanika (6,3 %) označilo prosječnom ocjenom 3, 16 ispitanika (50 %) označilo je prosječnom ocjenom 4, te 14 ispitanika (43,8 %) ocjenom 5. Prosječnih dovoljnih i nedovoljnih ocjena iz fakultetskih kolegija nije bilo kod ispitanika.

U posljednjem dijelu ankete analizirali smo petnaest tvrdnji o stilovima učenja pomoću programa za analizu podataka SPSS 29.0.1.1, kako bismo između ostalog utvrdili postoji li značajna korelacija između uspjeha (na temelju ocjena iz fakultetskih kolegija) te pojedinih stilova učenja. Prvo ćemo pojasniti koje tvrdnje ulaze u koju kategoriju stilova učenja, a zatim ćemo pojasniti metodologiju koju smo koristili u SPSS-u kako bismo došli do zaključka postoji li značajna korelacija između uspjeha u učenju i stilova učenja.

Petnaest tvrdnji koje su se našle pred ispitanicima možemo svrstati u četiri različite kategorije stilova učenja. To su vizualni stil učenja: 1. *Kada učim češki, umne mape, videa, grafovi, plakati ili slike olakšavaju mi usvajanje materijala.* 2. *Kod učenja češkog pomaže mi vizualno isticanje bitnih od nebitnih informacija (primjerice markerima ili kemijskim olovkama u boji).* 3. *Nove češke riječi ili pojmove koji se teško pamte označavam simbolom ili crtežom.* ; auditivni stil učenja: 1. *Često učim na glas.* 2. *Tijekom učenja koristim diktafon kako bih kasnije mogao/la preslušavati snimke i lakše usvojiti gradivo.* 3. *Učenje i čitanje na glas s kolegama olakšava mi učenje češkog jezika.* 4. *Potrebna mi je tiha okolina za učenje.* ; tekstualni stil učenja: 1. *Najlakše pamtim nove češke riječi tako da ih zapišem u bilježnicu.* 2.

Kod učenja češkog, preferiram knjige, rječnike, eseje, priručnike, bilješke ili literaturu kao glavni izvor materijala za učenje. 3. Kod učenja novih čeških riječi, pisanje riječi iznova u bilježnicu olakšava mi učenje. 4. Kad učim, pisanje (preoblikovanje) gradiva svojim riječima pomaže mi s lakšim usvajanjem.; kinestetički stil učenja: 1. Najlakše usvajam nove informacije kroz pokret, dodir i motoričku aktivnost. 2. Kod učenja češkog, često pratim tekst prstom te koristim geste i mimike dok ponavljam ili objašnjavam gradivo. 3. Kad učim češki, glumim ispitne situacije kako bih se bolje pripremio/la za ispit. 4. Ponekad mi teško pada mirno sjediti na predavanju kroz dulji vremenski period.

U SPSS-u 29.0.1.1 koristili smo Pearsonov koeficijent korelacije za mjerenje jačine i smjera linearnog odnosa između dviju varijabli. Pearsonov koeficijent korelacije (često označen kao „r“) mjeri jačinu i smjer linearnog odnosa između dviju kontinuiranih varijabli. Kreće se od -1 do $+1$, gdje $+1$ označava savršeno pozitivan linearni odnos (kako jedna varijabla raste, druga također raste), a -1 označava savršeno negativni linearni odnos (kako jedna varijabla raste, druga opada). Nula označava da nema linearne korelacije. Razina značajnosti (često označena kao „p-vrijednost“) mjera je dokaza protiv nulte hipoteze. U kontekstu korelacijske analize, nulta hipoteza znači da ne postoji korelacija između varijabli. Često korištena razina značajnosti je 0,05. Ako je p-vrijednost manja ili jednaka 0,05, smatra se dokazom za odbacivanje nulte hipoteze i dolazimo do zaključka da postoji statistički značajna korelacija. Jačina korelacije označava se apsolutnom vrijednošću koeficijenta korelacije ($|r|$). Što je bliže $|r|$ 1, to je korelacija jača. Često korišteni pragovi za tumačenje jačine korelacije su:

Vrlo slaba: 0,00 do 0,19

Slaba: 0,20 do 0,39

Umjerena: 0,40 do 0,59

Jaka: 0,60 do 0,79

Vrlo jaka: 0,80 do 1,00

U nastavku prikazujemo četiri tablice gdje svaka predstavlja zaseban stil učenja. U samome upitniku sve su tvrdnje bile nasumično poredane kako bi se onemogućilo

kategoriziranje tvrdnje prema stilovima. U tablicama je moguće opaziti učestalost odgovora ispitanika (tj. broj zabilježenih odgovora za pojedinu tvrdnju) te postotke.

Tablica 1. Vizualni stil učenja

	1. Kada učim češki, umne mape, videa, grafovi, plakati ili slike olakšavaju mi usvajanje materijala.	2. Kod učenja češkog pomaže mi vizualno isticanje bitnih od nebitnih informacija (primjerice markerima ili kemijskim olovkama u boji).	3. Nove češke riječi ili pojmove koji se teško pamte označavam simbolom ili crtežom.
1 – uopće se ne slažem	4 (12,5 %)	0	14 (43,8 %)
2 – djelomično se ne slažem	4 (12,5 %)	1 (3,1 %)	5 (15,6 %)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	8 (25 %)	4 (12,5 %)	4 (12,5 %)
4 – slažem se	12 (37,5 %)	11 (34,4 %)	4 (12,5 %)
5 – u potpunosti se slažem	4 (12,5 %)	16 (50 %)	5 (15,6 %)

Najzastupljeniji odgovor kod tvrdnji vezanih uz vizualni stil učenja je tvrdnja koja glasi: *Kod učenja češkog pomaže mi vizualno isticanje bitnih od nebitnih informacija (primjerice markerima ili kemijskim olovkama u boji)*. Ovu tvrdnju označilo je ocjenom 4 ili 5 čak 27 od ukupno 32 ispitanika, što čini preko 84 % svih odgovora te niti jedna osoba nije ocijenila tvrdnju ocjenom 1 što bi značilo da se uopće ne slaže s njome. Nadalje, ova tvrdnja time je ujedno i tvrdnja s najviše ocjena 4 ili 5 u cijelom upitniku, no kao što ćemo vidjeti kasnije, vizualni stil nije i najučestaliji kod ispitanika.

Tablica 2. Auditivni stil učenja

	1. Često učim na glas.	2. Tijekom učenja koristim diktafon kako bih kasnije	3. Učenje i čitanje na glas s kolegama olakšava mi	4. Potrebna mi je tiha okolina za učenje.

		mogao/la preslušavati snimke i lakše usvojiti gradivo.	učenje češkog jezika.	
1 – uopće se ne slažem	3 (9,4 %)	26 (81,3 %)	3 (9,4 %)	1 (3,1 %)
2 – djelomično se ne slažem	3 (9,4 %)	2 (6,3 %)	4 (12,5 %)	2 (6,3 %)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	5 (15,6 %)	2 (6,3 %)	3 (9,4 %)	6 (18,8 %)
4 – slažem se	5 (15,6 %)	2 (6,3 %)	9 (28,1 %)	7 (21,9 %)
5 – u potpunosti se slažem	16 (50 %)	0	13 (40,6 %)	16 (50 %)

Auditivni stil učenja treći je po zastupljenosti što se tiče ocjena 4 ili 5, tj. odgovora koji podrazumijevaju da se ispitanik slaže, odnosno u potpunosti se slaže s tvrdnjom. Tri od četiri tvrdnje vezane uz ovaj stil bile su vrlo učestale kod ispitanika, pa je tako tvrdnju *Često učim na glas*. 65 % ispitanika ocijenilo ocjenom 4 ili 5, a tvrdnju *Učenje i čitanje na glas s kolegama olakšava mi učenje češkog jezika*. gotovo 69 %, a tvrdnju *Potrebna mi je tiha okolina za učenje*. gotovo 72 % ispitanika.

Tablica 3. Tekstualni stil učenja

	1. Najlakše pamtim nove češke riječi tako da ih zapišem u bilježnicu.	2. Kod učenja češkog, preferiram knjige, rječnike, eseje, priručnike, bilješke ili literaturu kao glavni izvor materijala za učenje.	3. Kod učenja novih čeških riječi, pisanje riječi iznova u bilježnicu olakšava mi učenje.	4. Kad učim, pisanje (preoblikovanje) gradiva svojim riječima pomaže mi s lakšim usvajanjem.
1 – uopće se ne slažem	1 (3,1 %)	0	3 (9,4 %)	0

2 – djelomično se ne slažem	3 (9,4 %)	2 (6,3 %)	3 (9,4 %)	1 (3,1 %)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	3 (9,4 %)	5 (15,6 %)	4 (12,5 %)	6 (18,8 %)
4 – slažem se	8 (25 %)	13 (40,6 %)	5 (15,6 %)	11 (34,4 %)
5 – u potpunosti se slažem	17 (53,1 %)	12 (37,5 %)	17 (53,1 %)	14 (43,8 %)

Tekstualni stil učenja najzastupljeniji je stil u ovome istraživanju, s vrlo visokim postocima ispitanika koji su sve četiri tvrdnje ocijenili ocjenom 4 ili 5. Prvu je tvrdnju označilo 78 % ispitanika koji se slažu, odnosno u potpunosti se slažu s tvrdnjom, drugu je također označilo 78 % ispitanika, treću gotovo 69 %, te četvrtu ponovo 78 %. Jesu li ovi podaci pomalo iznenađujući ili ne, teško je zaključiti. Niti jedan stil učenja ne prevladava u potpunosti te većina ispitanika zapravo koristi kombinaciju više stilova kod učenja.

Tablica 4. Kinestetički stil učenja

	1. Najlakše usvajam nove informacije kroz pokret, dodir i motoričku aktivnost.	2. Kod učenja češkog, često pratim tekst prstom te koristim geste i mimike dok ponavljam ili objašnjavam gradivo.	3. Kad učim češki, glumim ispitne situacije kako bih se bolje pripremio/la za ispit.	4. Ponekad mi teško pada mirno sjediti na predavanju kroz dulji vremenski period.
1 – uopće se ne slažem	6 (18,8 %)	7 (21,9 %)	5 (15,6 %)	2 (6,3 %)
2 – djelomično se ne slažem	11 (34,4 %)	7 (21,9 %)	10 (31,3 %)	5 (15,6 %)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	8 (25 %)	4 (12,5 %)	5 (15,6 %)	4 (12,5 %)
4 – slažem se	6 (18,8 %)	9 (28,1 %)	9 (28,1 %)	12 (37,5 %)
5 – u potpunosti se slažem	1 (3,1 %)	5 (15,6 %)	3 (9,4 %)	9 (28,1 %)

Kinestetički stil učenja je najmanje zastupljen u rezultatima upitnika. Jedina tvrdnja koju je 65 % ispitanika označilo ocjenom 4 ili 5 je *Ponekad mi teško pada mirno sjediti na predavanju kroz dulji vremenski period.*

8. Rasprava

U ovome istraživanju radilo se o kvantitativnoj obradi podataka uključujući 32 studenta diplomskog studija Češkog jezika i književnosti, stoga dobivene rezultate ne možemo generalizirati jer se ipak radi o manjem broju ispitanika. U trećem dijelu upitnika koji se odnosio na stilove učenja, moglo se razlikovati četiri različita stila učenja – vizualni, auditivni, tekstualni i kinestetički. Najzastupljeniji među ispitanicima pokazao se tekstualni stil učenja.

Uz pomoć programa SPSS 29.0.1.1 i korelacijske analize provedene u programu, dolazimo do zaključka kako do značajne korelacije između varijabli uspjeha i određenog stila učenja dolazi samo kod jedne tvrdnje: *Kod učenja češkog pomaže mi vizualno isticanje bitnih od nebitnih informacija (primjerice markerima ili kemijskim olovkama u boji)* (v. Prilog – Tablica korelacija). Podsjetimo kako +1 označava savršeno pozitivan linearni odnos (kako jedna varijabla raste, druga također raste), i što je $|r|$ bliže 1, to je korelacija jača. U navedenoj tvrdnji $|r|$ iznosi ,403 što znači da postoji umjerena korelacija između varijable konačnog uspjeha i ove tvrdnje (između 0,40 do 0,59 radi se o umjerenoj korelaciji varijabli). Dakle, značajnu korelaciju između konačnog uspjeha na temelju fakultetskih ocjena i stilova učenja možemo zapaziti samo kod tvrdnje koja se svrstava u vizualni stil učenja. Iz tog je razloga zanimljivo rezultate ovog istraživanja usporediti s rezultatima istraživanja koje opisuju A. Grgić i Z. Kolaković (2010) u članku *Stilovi i strategije u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika* gdje navode kako su R. Milgram i E. Hong (2000: 107) utvrdili da visoko inteligentni učenici uglavnom preferiraju učenje vizualnim i kinestetičkim stilom, te im je od tišine draže učiti uz neke zvukove ili eventualno glazbu (Milgram i Hong 2000: 107 u: Grgić i Kolaković, 2010). Druga statistički značajna korelacija koja je otkrivena analizom podataka u programu iznosi – ,353 i radi se o tvrdnji *Najlakše usvajam nove informacije kroz pokret, dodir i motoričku aktivnost* (v. Prilog – Tablica korelacija). Za razliku od prve tvrdnje, ovdje se radi o negativnoj korelaciji, imajući na umu da –1 označava savršeno negativni linearni odnos (kako jedna varijabla raste, tako druga opada). Iz toga zaključujemo kako je kinestetički stil u ovom istraživanju povezan s nižim prosječnim ocjenama koje su zabilježili ispitanici. No, vrijedi imati na umu kako se ovdje radi o slaboj korelaciji (od 0,20 do 0,39), te da je moguće kako je riječ samo o slučajnosti, s obzirom na spomenuto istraživanje R. Milgram i E. Hong (2000) koje opisuju A. Grgić i Z. Kolaković (2010) gdje uz vizualni stil izdvajaju upravo i kinestetički kao stil koji preferiraju visoko inteligentni učenici.

Referirajući se na istraživačka pitanja navedena u cilju istraživanja, dolazimo do zaključka kako povezanost stilova učenja s uspjehom u učenju postoji. Poveznica se očituje u tome da su stilovi učenja, kao primjerice motivacija ili inteligencija, samo jedni od čimbenika koji utječu na postizanje uspjeha u učenju. A. Grgić i Z. Kolaković (2010: 79) govore „jasno je da učenici mogu učiti dobro i lako samo na način koji je njima prirodan.“ Stil učenja kod ispitanika s boljim samoprocijenjenim ocjenama se razlikuje od onih sa slabijim, odnosno analizom podataka u SPSS-u 29.0.1.1 došli smo do rezultata kako su ispitanici s boljim samoprocijenjenim ocjenama gravitirali vizualnom stilu učenja, dok su ispitanici sa slabijim samoprocijenjenim ocjenama gravitirali kinestetičkom stilu učenja.

Važno je napomenuti kako nijedan ispitanik upitnika nije označavao odgovore koji bi se isključivo mogli svrstati u jednu kategoriju stila učenja, već su svi odgovori isprepleteni. To se slaže s tvrdnjama s kojima se studenti susreću na fakultetskim kolegijima nastavničkog smjera diplomskog studija, a to je da rijetko koja osoba preferira isključivo jedan stil učenja. Većina nas preferira ponešto od svakog stila učenja, što se i dokazuje ovim istraživanjem. Kombinacijom različitih stilova učenja za različite fakultetske kolegije postiže se optimalna razina pamćenja novih informacija i usvajanja znanja. Međutim, s obzirom na to da je broj ispitanika dostatan za ovo istraživanje (N=32), možemo zaključiti kako je vizualni stil učenja vjerojatno najpovoljniji s obzirom na statističko značajnu korelaciju koja se pojavila pri analizi. Time dolazimo do zaključka da su ispitanici s najvišim ocjenama iz fakultetskih kolegija najčešće označili baš tu tvrdnju.

Nadalje, na osnovi podataka prikupljenih iz upitnika, vidimo kako je najzastupljeniji stil učenja tekstualni, imajući na umu da je značajno više od pola ukupnih ispitanika u tvrdnjama vezanim uz taj stil, označilo odgovore visoko na ponuđenoj skali (ocjene 4 ili 5, tj. slažem se i u potpunosti se slažem). Kod četiri tvrdnje koje se tiču ovog stila (v. Tablica 3 – Tekstualni stil učenja) 78 % ispitanika je za prve dvije tvrdnje označilo broj 4 ili 5, 68 % ih je to napravilo za treću tvrdnju, te ponovo 78 % za četvrtu tvrdnju. Drugi po redu zastupljenosti je auditivni stil, zatim slijedi vizualni, a na zadnjem je mjestu kinestetički.

Ako se osvrnemo na drugi dio upitnika koji se odnosi na samoprocjenu jezičnog znanja češkog jezika, možemo uočiti nekoliko zanimljivih odgovora. Jezična je djelatnost čitanja najbolje ocijenjena djelatnost među ispitanicima, gdje je čak 50 % ispitanika procijenilo svoje znanje te djelatnosti s najvećom ocjenom (ocjena 5). Nakon toga slijedi slušanje gdje je nešto više od 56 % ispitanika ocijenilo ovu djelatnost ocjenom 4 te 11 ispitanika, što čini 34,4 %, daje si najvišu ocjenu. Jezična djelatnost pisanja i jezična

djelatnost govorenja najlošije su ocijenjene u samoprocjeni ispitanika, što možda i ne čudi, s obzirom na relativno kompleksnu sintaksu češkog jezika, te imajući na umu da je ovladanost govorom na stranom jeziku teško postići. Pisanje je jedina djelatnost gdje je dvoje ispitanika (6,3 %) ocijenilo svoje znanje ocjenom 2 (dovoljno znanje) što je poprilično iznenađujuće, s obzirom na to da se istraživanje provodilo isključivo na diplomskoj razini studija te da je srednja duljina učenja češkog jezika kod ispitanika 5 godina. Dvanaestoro ispitanika (37,5 %) je ocijenilo svoje znanje ocjenom 3, petnaestoro (46,9 %) ocjenom 4, te samo troje (9,4 %) ocjenom 5. Djelatnost govorenja također je iznenađujuće loše ocijenjena od strane ispitanika, gdje je čak 40,6 % sveukupnih ispitanika označilo ocjenu 3 (dobro znanje). Kroz daljnju analizu zapažamo kako je kod ove djelatnosti 50 % ispitanika zabilježilo ocjenu 4, te samo troje ispitanika bilježi najvišu ocjenu. Uzevši u obzir kako se radi o diplomskoj razini studija, očekivanja su možda bila ponešto drukčija.

Opće znanje u češkom jeziku za većinu ispitanika (21 odgovor, odnosno čak 65,6 %) ocijenjeno je vrlo dobrom ocjenom. Devetero ispitanika (28,1 %) bilježi ocjenu 3, a samo ih dvoje (6,3 %) procjenjuje svoje znanje najvišom ocjenom. Kada pogledamo konačni uspjeh na temelju fakultetskih kolegija možemo primijetiti kako je kod 50 % ispitanika zabilježena ocjena 4, te za 43,8 %, odnosno 14 ispitanika ta je ocjena 5. Samo dvoje ispitanika (6,3 %) bilježi ocjenu 3.

9. Zaključak

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost stilova učenja s uspjehom u učenju kod hrvatskih studenata češkog jezika. Iz prikupljenih podataka te analizom istih u programu SPSS 29.0.1.1, došli smo do zaključka kako značajna pozitivna korelacija između uspjeha i određenog stila učenja postoji samo kod jedne tvrdnje koja se svrstava u vizualni stil učenja. No, unatoč dobivenom rezultatu koji sugerira da je vizualni stil onaj koji je dominantan kod ispitanika s najboljim ocjenama iz fakultetskih kolegija, taj stil nije ujedno i najzastupljeniji prema broju odgovora koje su ispitanici istraživanja označavali s 4 ili 5, odnosno tvrdnjama *slažem se te u potpunosti se slažem*. Stil koji je imao najveći broj visokih ocjena bio je tekstualni stil. Daljnjom analizom utvrđeno je kako negativna korelacija između uspjeha i određenog stila učenja isto tako postoji samo kod jedne tvrdnje koja je povezana s kinestetičkim stilom učenja. Zanimljivo je kako rezultati ovog istraživanja na neki način idu u prilog istraživanju kojeg su u svom radu pobliže objasnile A. Grgić i Z. Kolaković (2010), a s druge strane ga direktno opovrgavaju. U istraživanju kojeg su proveli R. Milgram i E. Hong (2000: 107) utvrđeno je kako učenici visoke inteligencije preferiraju vizualni i kinestetički stil učenja (Milgram i Hong 2000: 107 u: Grgić i Kolaković, 2010). Dakle, pozitivna korelacija koja je potvrdila da postoji statistički značajna korelacija između uspjeha i vizualnog stila učenja slaže se s istraživanjem R. Milgrama i E. Honga, dok se s druge strane negativna korelacija iz analize tvrdnje koja se povezuje s kinestetičkim stilom učenja, uopće ne slaže s rezultatima R. Milgram i E. Hongova istraživanja. Nadalje, treba imati na umu kako je i u jednoj i u drugoj korelaciji tih dviju varijabli riječ o umjerenoj, odnosno slaboj korelaciji. Stilovi učenja su različiti i individualni načini na koji svaki pojedinac pristupa novim informacijama, usvaja znanja i efikasno uči. S obzirom na to, valja imati na umu kako velika većina ljudi istovremeno kombinira nekoliko stilova učenja, ovisno o vrsti i zahtjevnosti nekog zadatka. Donijeti jednoznačan zaključak o tome kako postoji samo jedan najefikasniji ili najbolji stil učenja bilo bi u potpunosti neutemeljeno. Kao što se H. Gardner zalagao za to da se u školskom okruženju napokon počne pridavati pozornost i ostalim tipovima inteligencije, a ne samo logičko-matematičkoj, tako se autorica ovog rada zalaže za to da se u nastavi, ali ponajprije u nastavi stranih jezika, počne pridavati puno više pažnje k otkrivanju stilova učenja svakog učenika zasebno, jer se optimiziranjem nastave na taj način stvara motivirajuća, skladna i interaktivna okolina za učenje.

Literatura

1. Akin, A. (1992). *An Analysis of the Effect of Matching Student Learning Style to the Method of Instruction*. Doktorska disertacija. Michigan: Western Michigan University.
2. Altun, F., Yazici, H. (2012). Perfectionism, School Motivation, Learning Styles and Academic Achievement of Gifted and Non-Gifted Students. *Croatian Journal of Education*, 16 (4/2014), 1031-1054.
3. Bagarić Medve, V., Pavičić Takač V. (2023). *Učenje i poučavanje stranih jezika*. Osijek: Filozofski fakultet.
4. Barron B., Heberts, E., Cleland, T., Fitzpatrick, C., Hauber, M., Stevens, J. (2015). Embracing multiple definitions of learning. *Trends in neurosciences*, 38 (7), 405-407.
5. Dunn, R., Burke, K. (2006). *Learning style: The clue to you. Research and Implementation Manual*, 1-6.
6. Graf, S., Kinshuk, Liu, T.-C. (2009). Supporting Teachers in Identifying Students' Learning Styles in Learning Management Systems: An Automatic Student Modelling Approach. *Educational Technology & Society*, 12 (4), 3-14. Preuzeto s <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.12.4.3> (18.2.2024)
7. Grgić, A., Kolaković, Z. (2010). *Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. Lahor*, 1 (9), 78-96. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/64996> (8.1.2024)
8. Knežević, M. (2019). *Povezanost demografskih karakteristika i stilova učenja*. Diplomski rad. Zagreb: Ekonomski fakultet.
9. Manaj Sadiku, L. (2015). *The Importance of Four Skills Reading, Speaking, Writing, Listening in a Lesson Hour. European Journal of Language and Literature Studies*, 1(1), 29-31.
10. Mandić, S. (1989). *Motivacija za školski uspjeh*. Zagreb: Školske novine.
11. Matić, V. (2017). Inteligencija i školski uspjeh. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 13, (51), 51-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/299114> (15.1.2024)

12. Matijević, M., Bilić, V., Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
13. McLuhan, Herbert Marshall. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013 – 2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/mcluhan-herbert-marshall> (17.1.2024)
14. Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
15. Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Filozofski fakultet.
16. Mušanović, M., Lukaš, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
17. Penger, S., Tekavčić, M. (2009). Testing Dunn & Dunn's and Honey and Mumford's learning style theories: The case of Slovenian higher education system. *Management*, 14 (2), 1-20.
18. Petrović, E. (1998). *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Poučavanje. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013 – 2024. <https://www.enciklopedija.hr/clanak/poucavanje> (10.1.2024)
20. Price, G., Dunn, R., Sanders, W. (1981). Reading Achievement and Learning Style Characteristics. *The Clearing House*, 54 (5), 223-226. Preuzeto s <https://www.jstor.org/stable/30185458> (18.2.2024)
21. Remenar, M. (2020). *Stilovi učenja*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
22. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003.) *Psihologija obrazovanja*. Jastrebarsko: Naklada slap.
23. Vodopija, M. (2020). *Strategije učenja gramatike kod hrvatskih studenata na početnom stupnju učenja češkog jezika*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
24. Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija* [prijevod: Andreja Bubić] Jastrebarsko: Naklada slap.
25. Zarevski, P. (2002). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada slap.

Internetski izvori:

<https://medium.com/@jctebo/factors-that-contribute-most-to-student-success-760e38a353b8>

<https://stampar.hr/hr/novosti/stilovi-ucenja>

<https://vark-learn.com/upitnik-vark-2/>

<https://www.learner.com/blog/what-factors-contribute-to-academic-success-in-children>

<https://www.linkedin.com/pulse/factors-contributing-student-success-assessing-teachers-nigel-newton>

https://www.youtube.com/watch?v=zJuc_JIpIM8

https://youtu.be/FBqtJJt_EZo?si=Xrx_7d_skUt00jU3

https://youtu.be/u_rmUkj9g0k?si=oGXe1vfYDYrADiGe

<https://youtu.be/yHRbTdT435c?si=eJHY46BOoaR7CtWH>

Prilog – upitnik

Povezanost stilova učenja i uspjeha u učenju kod hrvatskih studenata češkog jezika

Poštovani/a, pred Vama se nalazi upitnik koji se provodi u sklopu diplomskog rada koji proučava povezanost stilova učenja i uspjeha u učenju kod hrvatskih studenata češkog jezika.

Upitnik se sastoji od općeg dijela, samoprocjene jezičnog znanja iz češkog jezika te uporabe stilova učenja. Ispunjavanje upitnika traje oko 5 minuta. Zahvaljujem se na suradnji!

Opći dio

Godine učenja češkog jezika: _____

Materinski jezik: _____

Druga studijska grupa: _____

Samoprocjena jezičnog znanja iz češkog jezika

Označite ocjenom od 1 – 5 Vaše jezično znanje iz češkog jezika

(1 = nedovoljno znanje, 2 = dovoljno znanje, 3 = dobro znanje, 4 = vrlo dobro znanje, 5 = odlično znanje)

Govorenje:	1	2	3	4	5
Slušanje:	1	2	3	4	5
Pisanje:	1	2	3	4	5
Čitanje:	1	2	3	4	5
Opće znanje u češkom:	1	2	3	4	5

Konačni uspjeh u češkom

(na temelju ocjena iz fakultetskih kolegija): 1 2 3 4 5

Uporaba stilova učenja

Molim da za svaku tvrdnju označite vrijednostima od 1 – 5 koliko se pojedina tvrdnja odnosi na Vas, imajući u vidu sljedeće značenje vrijednosti:

(1= uopće se ne slažem, 2 = djelomično se slažem, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = prilično se slažem, 5 = potpuno se slažem)

Kada učim češki, umne mape, videa, grafovi, plakati ili slike olakšavaju mi usvajanje materijala. 1 2 3 4 5

Tijekom učenja koristim diktafon kako bih kasnije mogao/la preslušavati snimke i lakše usvojiti gradivo. 1 2 3 4 5

Kad učim češki, glumim ispitne situacije kako bih se bolje pripremio/la za ispit. 1 2 3 4 5

Kod učenja češkog pomaže mi vizualno isticanje bitnih od nebitnih informacija (primjerice markerima ili kemijskim olovkama u boji). 1 2 3 4 5

Kod učenja novih čeških riječi, pisanje riječi iznova u bilježnicu olakšava mi učenje. 1 2 3 4 5

Najlakše usvajam nove informacije kroz pokret, dodir i motoričku aktivnost. 1 2 3 4 5

Često učim na glas.	1	2	3	4	5
Kad učim, pisanje (preoblikovanje) gradiva svojim riječima pomaže mi s lakšim usvajanjem.	1	2	3	4	5
Potrebna mi je tiha okolina za učenje.	1	2	3	4	5
Kod učenja češkog, često pratim tekst prstom te koristim geste i mimike dok ponavljam ili objašnjavam gradivo.	1	2	3	4	5
Kod učenja češkog, preferiram knjige, rječnike, eseje, priručnike, bilješke ili literaturu kao glavni izvor materijala za učenje.	1	2	3	4	5
Najlakše pamtim nove češke riječi tako da ih zapišem u bilježnicu.	1	2	3	4	5
Ponekad mi teško pada mirno sjediti na predavanju kroz dulji vremenski period.	1	2	3	4	5
Učenje i čitanje na glas s kolegama olakšava mi učenje češkog jezika.	1	2	3	4	5
Nove češke riječi ili pojmove koji se teško pamte označavam simbolom ili crtežom.	1	2	3	4	5

Prilog – Tablica značajne korelacije između varijabli uspjeha i stilova učenja

Correlations				
		Konačni uspjeh	Kod učenja češkog pomaže mi vizualno isticanje bitnih od nebitnih informacija (primjerice markerima ili kemijskim olovkama u boji).	Najlakše usvajam nove informacije kroz pokret, dodir i motoričku aktivnost.
Konačni uspjeh	Pearson Correlation	1	.403 [*]	-.353 [*]
	Sig. (2-tailed)		.022	.048
	N	32	32	32
Kod učenja češkog pomaže mi vizualno isticanje bitnih od nebitnih informacija (primjerice markerima ili kemijskim olovkama u boji).	Pearson Correlation	.403 [*]	1	-.082
	Sig. (2-tailed)	.022		.655
	N	32	32	32
Najlakše usvajam nove informacije kroz pokret, dodir i motoričku aktivnost.	Pearson Correlation	-.353 [*]	-.082	1
	Sig. (2-tailed)	.048	.655	
	N	32	32	32

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

SAŽETAK

Cilj ovoga rada je istražiti postoji li povezanost između stilova učenja i uspjeha u učenju kod hrvatskih studenata češkog jezika. U teorijskom dijelu rada objašnjavaju se ključni pojmovi kao što su učenje i poučavanje, zatim se detaljno analiziraju četiri najzastupljenija stila učenja te četiri jezične djelatnosti – slušanje s razumijevanjem, govorenje, čitanje s razumijevanjem i pisanje. Utvrđuje se koji su čimbenici školskog uspjeha te kakva je korelacija inteligencije sa školskim uspjehom. Dunn i Dunnov VAK model (Dunn, 2001, Dunn, 2003) objašnjava tri najzastupljenija stila učenja – vizualni, auditivni i kinestetički. Međutim, autorica rada u sklopu istraživanja koje je provela sa studentima diplomskoga studija češkog jezika i književnosti dodala je još i četvrti stil učenja – tekstualni stil. U istraživačkom dijelu studenti su ispunjavali upitnik koji se sastojao od nekoliko dijelova, a u trećem su se dijelu nalazile tvrdnje vezane uz stilove učenja. Putem korelacijske analize u programu SPSS 29.0.1.1, rezultati su pokazali značajnu korelaciju između varijabli uspjeha na temelju ocjena i stila učenja koja se očituje kod samo jedne od petnaest tvrdnji. Ta se tvrdnja svrstava u vizualni stil učenja što potvrđuje i ranije istraživanje koje opisuju Ana Grgić i Zrinka Kolaković (2010) prema kojemu su Roberta Milgram i Eunsook Hong (2000) utvrdili da visoko inteligentni učenici uglavnom preferiraju učenje vizualnim i kinestetičkim stilom (Milgram i Hong 2000: 107 u: Grgić i Kolaković, 2010).

Ključne riječi: učenje češkoga jezika, stilovi učenja, jezične djelatnosti, uspjeh u učenju, hrvatski studenti

ABSTRAKT

Cílem této práce je prozkoumat, jestli existuje spojitost mezi styly učení a úspěchem ve studiu u chorvatských studentů češtiny. V teoretické části práce jsou vysvětleny klíčové pojmy, jako jsou učení a výuka, následně jsou podrobně analyzovány čtyři nejčastější styly učení a čtyři jazykové dovednosti – poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. Jsou identifikovány faktory školního úspěchu a jaká je korelace mezi inteligencí a školním úspěchem. Dunnův a Dunnův VAK model (Dunn, 2001, Dunn, 2003) vysvětluje tři nejčastější styly učení – vizuální, auditivní a kinestetický. Nicméně autorka práce během výzkumu provedeného s magisterskými studenty studia češtiny a literatury přidala ještě čtvrtý styl učení – textový styl. Ve výzkumné části studenti vyplňovali dotazník, který se skládal z několika částí, a ve třetí části byly tvrzení spojená se styly učení. Prostřednictvím korelační analýzy v programu SPSS 29.0.1.1 výsledky ukázaly významnou korelaci mezi úspěšnými proměnnými na základě známek a stylem učení, což se projevilo pouze v jednom z patnácti tvrzení. Toto tvrzení spadá do vizuálního stylu učení, potvrzující dřívější výzkum popsany Anou Grgić a Zrinkou Kolaković (2010), kde Roberta Milgram a Eunsook Hong (2000) potvrdili, že vysoko inteligentní studenti obvykle preferují učení vizuálním a kinestetickým stylem (Milgram a Hong 2000: 107 citováno v Grgić a Kolaković, 2010).

Klíčová slova: učení českého jazyka, styly učení, jazykové dovednosti, úspěch ve studiu, chorvatští studenti

ABSTRACT

The main goal of this master's thesis is to explore whether a correlation between learning styles and success in learning among Croatian students of the Czech language exist. The theoretical part of the master's thesis explains key concepts such as learning and teaching, then four most prevalent learning styles and four language skills – listening, speaking, reading, and writing – are analyzed in detail. Factors influencing academic success and the correlation between intelligence and academic achievement are also determined. Dunn and Dunn's VAK model (Dunn, 2001, Dunn, 2003) explains three of the most prevalent learning styles – visual, auditory, and kinesthetic. However, in the course of the research conducted with graduate students of the Czech language and literature, the author added a fourth learning style – the textual style. In the research part of the master's thesis, students completed a questionnaire consisting of several parts, with the third part containing statements related to learning styles. Through correlation analysis in the SPSS 29.0.1.1 program, the results showed a significant correlation between success variables based on grades and learning style, which was evident in only one out of fifteen statements. This statement falls under the visual learning style, confirming earlier research described by Ana Grgić and Zrinka Kolaković (2010) where Roberta Milgram and Eunsook Hong (2000) confirmed that highly intelligent students mostly prefer learning through visual and kinesthetic styles (Milgram and Hong 2000: 107 cited in Grgić and Kolaković, 2010).

Keywords: Czech language learning, learning styles, language skills, learning success, Croatian students