

Motivacijske strategije nastavnika i motivacija učenika kao čimbenici uspješnosti učenja engleskoga kao stranog jezika

Pašalić, Magda

Doctoral thesis / Disertacija

2021

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:131:642916>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**



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
Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike

Magda Pašalić

**MOTIVACIJSKE STRATEGIJE
NASTAVNIKA I MOTIVACIJA UČENIKA
KAO ČIMBENICI USPJEŠNOSTI UČENJA
ENGLSKOGA KAO STRANOG JEZIKA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2021.



Sveučilište u Zagrebu
FILOZOFSKI FAKULTET
Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike

Magda Pašalić

**MOTIVACIJSKE STRATEGIJE
NASTAVNIKA I MOTIVACIJA UČENIKA
KAO ČIMBENICI USPJEŠNOSTI UČENJA
ENGLSKOGA KAO STRANOG JEZIKA**

DOKTORSKI RAD

Mentorice: prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač
doc. dr. sc. Irma Brković

Zagreb, 2021.



University of Zagreb
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Magda Pašalić

**TEACHERS' MOTIVATIONAL STRATEGIES
AND LEARNERS' MOTIVATION AS
FACTORS OF SUCCESS IN ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE**

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

Višnja Pavičić Takač, PhD
Irma Brković, PhD

Zagreb, 2021

Mentorica: prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač

Životopis

Prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač redovita je profesorica u trajnom zvanju na Katedri za primijenjenu lingvistiku u Odsjeku za engleski jezik i književnost Filozofskoga fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Na tada Pedagoškom fakultetu u Osijeku god. 1994. diplomirala i stekla stručni naziv profesora engleskoga jezika i književnosti i njemačkoga jezika i književnosti. Na Filozofskom je fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 1999. godine magistrirala, a 2003. stekla je akademski stupanj doktora znanosti iz znanstvenoga područja humanističkih znanosti, polje filologija. U Odsjeku za engleski jezik i književnost Filozofskoga fakulteta u Osijeku predaje niz kolegija na diplomskome studiju nastavničkoga smjera. Nositeljica je i nekoliko kolegija na poslijediplomskome doktorskom studiju glotodidaktike Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, poslijediplomskome znanstvenome sveučilišnom doktorskom studiju Jezični, književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te poslijediplomskome doktorskome studiju Jezikoslovlje Filozofskoga fakulteta u Osijeku. Od 2005. do 2009. bila je prodekanica za nastavu, od 2009. do 2010. v. d. dekana Filozofskoga fakulteta u Osijeku, a obnašala je i dužnost predstojnice Katedre za primijenjenu lingvistiku i voditeljice Odsjeka za anglistiku.

Njezini znanstveni interesi uključuju individualne čimbenike u ovladavanju inim jezicima, komparativna istraživanja sastavnica komunikacijske kompetencije te obrazovanje nastavnika. Objavila je više od 50 znanstvenih radova, tri autorske i četiri uredničke knjige. Izlagala je na 50 znanstvenih skupova u inozemstvu i u Hrvatskoj. Sudjelovala je kao istraživač u četirima nacionalnim i dvama međunarodnim znanstvenoistraživačkim projektima. Trenutačno sudjeluje u jednome nacionalnom (*Koherencija pisanoga teksta u inome jeziku: hrvatski, njemački, engleski, francuski i mađarski jezik u usporedbi*, IP-2016-06-5736) i jednome međunarodnom projektu (*Study Abroad Research in European Perspective*, COST Action CA15130) te je voditeljica projekta znanstveno-tehnološke suradnje između Republike Hrvatske i Republike Srbije (*Izrazi autorovog ograđivanja, stava i odnosa s čitateljem u akademskom pisanju istraživača početnika na engleskome kao stranome jeziku*). Bila je mentoricom na više od 100 diplomskih radova i na šest obranjenih doktorskih disertacija.

Članica je nekoliko stručnih udruženja (npr. HDPL-a, HFD-a, EuroSLA-e). Članica je uređivačkih odbora časopisa *Jezikoslovlje*, *Strani jezici* i *ExELL*. Recenzirala je tri znanstvene i jednu stručnu knjigu te velik broj udžbenika i članaka za domaće i međunarodne časopise i

zbornike. Članica je ispitne komisije MZOS-a za stručne ispite učitelja engleskoga jezika za područje istočne Hrvatske i stručna je recenzentica za ispite iz engleskoga jezika na državnoj maturi pri NCVVO-u.

Mentorica: doc. dr. sc. Irma Brković

Životopis

Doc. dr. sc. Irma Brković god. 2003. završila je studij psihologije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na fakultetu *Faculty of Behavioral and Social Sciences*, Leiden University, Nizozemska, god. 2006. završila je studij zdravstvene psihologije i stekla zvanje *Master of Science*. Dobitnica je LUF stipendije. Doktorat društvenih znanosti, polje psihologija, grana razvojna psihologija stekla je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, na kojem je god. 2010. obranila disertaciju pod nazivom *Razvoj samoregulacije u ranoj adolescenciji i uloga roditeljskog ponašanja*. Od 2004. do 2016. godine bila je zaposlena na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Od 2016. godine zaposlena je na Sveučilištu u Göteborgu na Fakultetu obrazovnih znanosti. Osim na Odsjeku za psihologiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, predavala je na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu i Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

U svojem nastavnom i istraživačkom radu bavi se temama roditeljstva, razvoja u adolescenciji i ranog razvoja čitanja i pisanja te razumijevanjem zbrajanja i oduzimanja kod djece i ulogom razumijevanja biljaka u kontekstu obrazovanja za održivi razvoj. Kao istraživačica sudjelovala je ili sudjeluje u brojnim znanstvenim projektima, među kojima su *Determinante roditeljskog ponašanja*, *Ličnost roditelja i roditeljstvo tijekom tranzicije djeteta u adolescenciju*, *Manifestations of dyslexia: Cross-linguistic studies of the development of reading and writing*, *Writing a text – computerized training of children with dyslexia in Sweden and Croatia*, *Beyond Plant Blindness: Seeing the importance of plants for a sustainable world*. Vodila je projekt *Development of reading and writing skills during early school age*. Objavila je više od 25 stručnih i znanstvenih radova te izlagala na brojnim domaćim i međunarodnim skupovima. Usavršavala se na institucijama kao što su GESIS, Köln, University of Amsterdam, European Data Laboratory for Comparative Social Research, Mannheim i University of Konstanz. Bila je dugogodišnja članica Etičkog povjerenstva za istraživanje s ljudima u Odsjeku za psihologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Zahvale

Ponajprije zahvaljujem svojim mentoricama, prof. dr. sc. Višnji Pavičić Takač i doc. dr. sc. Irmu Brković, na prenesenom znanju, svim savjetima i pomoći koju su mi pružale tijekom izrade doktorskoga rada. Zahvaljujem im od srca na strpljenju u radu sa mnom.

Najljepša hvala svim kolegicama i kolegama te učenicima koji su sudjelovali u predistraživanju i glavnom istraživanju.

Zahvaljujem prof. dr. sc. Zrinki Jelaski, voditeljici Poslijediplomskoga doktorskog studija glotodidaktike, na pruženoj podršci pri rješavanju prepreka tijekom studija.

Posebno zahvaljujem prof. dr. sc. Jeleni Mihaljević Djigunović koja me je svojim empatičnim mentoriranjem tijekom rada na magisteriju znanosti dovela do doktorskoga studija glotodidaktike i do okvira za temu mojega doktorskog rada.

Hvala Ekonomskom fakultetu u Splitu, ustanovi na kojoj sam zaposlena, na moralnoj i financijskoj podršci pruženoj tijekom ove faze mojega profesionalnog razvoja. Posebno zahvaljujem prof. dr. sc. Anti Rozgi na pomoći pri statističkoj obradi rezultata predistraživanja i glavnog istraživanja i na kolegijalnoj podršci koju mi je pružio tijekom izrade rada.

Toplo zahvaljujem svojoj majci Ranki i sestri Snježani koje su mi svojim razumijevanjem i strpljenjem pružale nesebičnu potporu. Premda fizički nije prisutan, vjerujem da je moj tata Želimir u nekom obliku ipak osjetio ili doživio sav uloženi trud, znanje i emocije koji su sastavni dio nastajanja doktorskoga rada. On je bio taj koji je svojim primjerom u mene usadio ustrajnost, znatiželju i poštovanje prema akademskome radu.

Sažetak

U radu se istražuju bitni čimbenici procesa učenja stranoga jezika u školskom okružju, motivacijsko ponašanje nastavnika engleskoga jezika, učenička motivacija za učenje engleskoga jezika i uspjeh učenika u engleskome jeziku. Cilj rada bio je analizirati odnose koji se uspostavljaju između motivacijskih strategija koje nastavnici engleskoga kao stranog jezika primjenjuju u nastavi, triju vrsta motivacije učenika za učenje engleskoga jezika (afektivne, uporabno-komunikacijske i instrumentalne), dvaju demotivatora (nastavne situacije i teškoća u učenju) i uspjeha učenika u engleskome jeziku.

Rezultati istraživanja djelomično potvrđuju polazne hipoteze. Utvrđeno je da učenici u hrvatskome obrazovnom okruženju trud i nagrađivanje svojega truda prepoznaju kao motivirajući čimbenik na nastavi engleskoga jezika. Veći broj slabih korelacija samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije tih strategija navodi na pretpostavku da učenici određene motivacijske strategije ne percipiraju na način na koji bi to htjele ili očekivale njihove nastavnice ili da ih ne doživljavaju kao nešto što povezuju s učenjem stranoga jezika. Zaključak je da nastavnici engleskoga jezika i učenici različito doživljavaju ono što se događa na satu stranoga jezika.

Korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika potvrđuju da sugestivan i poticajan pristup učenicima i način poučavanja kojim se podiže svijest o važnosti stjecanja znanja engleskoga jezika među učenicima te kojim se nagrađuje njihov trud i predanost može biti povezan s većom instrumentalnom i afektivnom motivacijom. Utvrđena je pozitivna statistički značajna korelacija između makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* i uspjeha u engleskome jeziku. Rezultati istraživanja pokazuju statistički značajnu povezanost između učeničkih procjena uporabe motivacijskih strategija ispitanih nastavnica i procjene ocjene iz engleskoga te makrostrategija *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i stvaranje ugodnog ozračja u razredu*. Statistički značajna povezanost također je utvrđena između ocjene iz engleskoga prethodne školske godine i makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu*. Rezultati za odnos analiziranih indikatora uspjeha i učeničke percepcije makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* jesu statistički značajni, ali su povezanosti negativne što upućuje na to da nastavnice i učenici nemaju jednaku predodžbu o realističnim ciljevima, interesima i potrebama učenika u procesu učenja engleskoga kao stranog jezika.

Najznačajnija povezanost ($r = 0,571$) utvrđena je između samoprocijenjenih MSN-a unutar makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i demotivatora teškoće u učenju, ali je ona pozitivna, što je u suprotnosti s postavljenom hipotezom. Pretpostavka je kako su učenički stavovi da je sve što rade na satu za njih preteško i da ništa neće razumjeti, bili prevelika prepreka za postizanje pozitivnog učinka aktivnosti poduzetih unutar te makrostrategije. Rezultati analize povezanosti između učeničke percepcije motivacijskih strategija ispitanih nastavnica i demotivatora nastavne situacije i teškoća u učenju pokazuju da je učenička percepcija tih strategija čvršće povezana sa smanjenjem određenih čimbenika koji učenike demotiviraju u učenju engleskoga jezika nego što je to slučaj sa samoprocijenjenim MSN-a.

Utvrđeno je da je samo jedna makrostrategija prema samoprocjeni MSN-a (*prikladno ponašanje nastavnika*) prediktor uspjeha u engleskome jeziku. Učeničke percepcije motivacijskih strategija ispitanih nastavnica vrlo su slabi prediktori uspjeha. Rezultati pokazuju da su uporabno-komunikacijski i afektivni tip motivacije za učenje engleskoga jezika prediktori uspjeha u engleskome. Pritom je uporabno-komunikacijska motivacija jači prediktor uspjeha od afektivne motivacije, ali ispitanici s izraženom afektivnom motivacijom postižu bolji uspjeh u engleskome. Utvrđeno je da samoprocijenjene MSN-a više pridonose objašnjenju uspjeha u engleskome od učeničke percepcije tih strategija i od svih triju tipova motivacije iako je velika objašnjenost uspjeha utvrđena samo za jednu makrostrategiju, *prikladno ponašanje nastavnika*. Zaključak je da ispitane nastavnice trebaju temeljito provjeriti učinke svojih motivacijskih strategija. Uporabno-komunikacijska i afektivna motivacija objašnjavaju naime gotovo 30 % varijance uspjeha u engleskome, što upućuje na to da motiviranje na nastavi engleskoga jezika ne treba dolaziti isključivo od nastavnika engleskoga jezika, nego i od samih učenika što je, također, istaknula Ushioda (2008).

Odnosi čimbenika analiziranih u ovome doktorskom radu nisu bili proučavani u dosadašnjim hrvatskim glotodidaktičkim istraživanjima, pa se u tome ujedno očituje i znanstveni doprinos provedenoga istraživanja. Doprinos rada također se ogleda u primijenjenome mjernom instrumentu, upitniku o motivacijskim strategijama nastavnika, koji je u ovome glotodidaktičkom istraživanju prvi put primijenjen u Hrvatskoj. Rad bi trebao inicirati buduća istraživanja analiziranih čimbenika koja bi provodili upravo nastavnici praktičari.

Ključne riječi: motivacijske strategije nastavnika engleskoga jezika, afektivna motivacija, uporabno-komunikacijska motivacija, instrumentalna motivacija, uspjeh učenika u engleskome jeziku

Summary

This research focuses on the motivational behaviour of teachers of English. This is a relevant segment of the process of learning foreign languages both in the educational context as well as in students' (Ss) motivation to learn English and the success achieved in learning English. The research aim was to analyse the motivational strategies of learning English as a foreign language (EFL) teachers implemented in EFL classes, the three types of Ss' motivation to learn English (affective, pragmatic-communicative and instrumental), the two demotivators (the "teaching setting" and "learning difficulties") and Ss' success in learning English. The research results offer data which help understand the relationship among the above-mentioned factors.

It was proved that Ss in the Croatian educational system acknowledge effort and rewards for their efforts as a motivating factor in English classes. The research results partly proved this initial hypothesis. Most weak correlations between the self-assessed motivational strategies of examined EFL teachers and Ss' perception of motivational strategies show that Ss do not perceive some motivational strategies in the same way as their teachers of English. EFL teachers and their Ss perceive activities happening in English classes differently.

The correlation between self-assessed motivational strategies and Ss motivation for learning English confirmed that an affirmative and encouraging approach to teaching, which increases Ss awareness of the importance of acquiring English and which includes rewarding Ss efforts and dedication, can be connected to an increase in instrumental and affective motivation. A positive correlation was confirmed between the macrostrategy *Proper teacher behaviour* and success in learning English. Statistically significant correlations were proved between Ss prediction of their grade in English and the macrostrategy *Recognise and encourage Ss effort* and *Creating a pleasant classroom climate* as well as between *Creating a pleasant classroom climate* and the Ss grade in English for the previous school year. Negative statistically significant correlation was confirmed for Ss perception of the macrostrategy *Increase Ss goal-orientedness*. This can be explained by the fact that teachers and Ss do not have the same perception of realistic goals, Ss needs and interests in the process of acquiring EFL.

The most significant correlation was proved between the macrostrategy *Creating a pleasant classroom climate* and the demotivator "learning difficulties". This correlation is negative which is contrary to the set hypothesis. It was presumed that Ss beliefs of how everything done in the English classes was too demanding for them and that they would not be able to understand anything were too strong and the motivational strategies included in the above

stated macrostrategy were inefficient for Ss. Ss perception of motivational strategies correlated stronger with the decrease in demotivating factors (the “teaching setting” and the “learning difficulties”) than was the case for the correlation between analysed demotivators and teachers’ self-assessed motivational strategies. Only one macrostrategy (*Proper teacher behaviour*) was proved to be a predictor of success in acquiring English. Ss perceptions of motivational strategies were confirmed to be weak predictors of success in learning English. Regarding the types of motivation, it was discovered that pragmatic-communicative and affective types of motivation were predictors of success in English. Pragmatic-communicative motivation is a stronger predictor of success in English than the affective motivation. However, Ss with stronger affective motivation achieved better success in English. Self-assessed motivational strategies proved to be a stronger predictor of success in acquiring English than Ss perception of their teachers’ motivational strategies and the three types of Ss motivation for learning English. Nonetheless, the most significant explanation of variance of success was confirmed only for the macrostrategy *Proper teacher behaviour*. It can be concluded that the examined teachers should focus on a more thorough analysis of their motivational strategy efficiency. The data that pragmatic-communicative and affective motivation explained almost 30% of the variance in success should not be overlooked. It refers to the fact that motivation in English classes is not only induced by the teachers, but by Ss as well, which was emphasised by Ushioda (2008). The most important contribution of the gained data lies in the fact that the relationships among examined factors have not been analysed in Croatia yet. Furthermore, the questionnaire on motivational strategies was implemented for the first time in glottodidactics studies in Croatia. This doctoral thesis uncovers a need for future research into these examined factors which should be carried out by practicing teachers.

Key words: EFL teachers’ motivational strategies, affective motivation, pragmatic-communicative motivation, instrumental motivation, success in EFL

Sadržaj:

1. Uvod.....	13
1.1. Prikaz poglavlja	16
2. Individualne razlike u području ovladavanja inim jezikom.....	17
3. Motivacija i ovladavanje inim jezikom.....	19
3.1. Opće definicije motivacije	19
3.2. Motivacija učenika za učenje.....	20
3.3. Motivacija za učenje inoga jezika.....	23
3.4. Teorije inojezične motivacije	24
3.4.1. Socijalno-psihološko razdoblje	25
3.4.1.1. Gardnerov socijalno-edukacijski model.....	26
3.4.1.2. Kritike Gardnerova modela.....	29
3.4.2. Kognitivno-situativno razdoblje.....	31
3.4.3. Procesno orijentirano razdoblje.....	33
3.4.4. Istraživanja inojezične motivacije Zoltána Dörnyeiya.....	34
3.5. Istraživanja motivacije za učenje engleskoga jezika u Hrvatskoj	37
4. Nastavnik i motivacija za učenje stranoga jezika	44
4.1. Obilježja odnosa nastavnik-učenik	44
4.2. Motivacijske strategije nastavnika engleskoga kao stranoga jezika s pregledom postojećih istraživanja povezanosti MSN-a, učeničke motivacije i uspjeha u stranome jeziku.....	49
5. Istraživanje MSN-a engleskoga jezika, učeničke percepcije MSN-a i učeničke motivacije kao čimbenika uspješnosti učenja engleskoga kao stranoga jezika	61
5.1. Cilj istraživanja i istraživački problemi	61
5.1.1. Istraživačka pitanja.....	62
5.1.2. Hipoteze	62
5.2. Metodologija.....	63
5.2.1. Sudionici istraživanja	63
5.2.2. Postupak istraživanja.....	64
5.2.3. Mjerni instrumenti.....	65
5.2.4. Predistraživanje	68
5.2.4.1. Ciljevi predistraživanja	68
5.2.4.2. Ispitanici u predistraživanju	69
5.2.4.3. Postupak predistraživanja.....	69
5.2.4.4. Rezultati predistraživanja.....	70
5.2.4.5. Formiranje mjernih ljestvica u upitniku o tipovima motivacija i demotivatorima	74
5.3. Rezultati glavnog istraživanja.....	79
5.4. Uvodne napomene o obradi podataka.....	79
5.4.1. Odnos samoprocijenjenih MSN-a (klasteri MSN-a) i učeničke percepcije MSN-a, triju tipova motivacije i indikatora uspjeha	80
5.4.1.1. Odnos samoprocijenjenih MSN-a s učeničkom percepcijom MSN-a.....	80

5.4.1.2.	Odnos samoprocijenjenih MSN-a s trima tipovima motivacije za učenje engleskoga jezika (afektivnom, uporabno-komunikacijskom i instrumentalnom)	82
5.4.1.3.	Odnos učeničke percepcije MSN-a s trima tipovima motivacije za učenje engleskoga jezika (afektivnom, uporabno-komunikacijskom i instrumentalnom)	83
5.4.1.4.	Odnos samoprocijenjenih MSN-a i indikatora uspjeha.....	85
5.4.1.5.	Odnos učeničke percepcije MSN-a i indikatora uspjeha	86
5.4.2.	Odnos demotivatora nastavnica situacija i teškoće u učenju sa samoprocijenjenim MSN-a i s učeničkom percepcijom MSN-a.....	87
5.4.3.	Prediktori uspjeha u engleskome jeziku ispitanih učenika.....	90
5.5.	Rasprava	94
5.5.1.	Korelacije samoprocijenjenih MSN-a, učeničke percepcije MSN-a, triju tipova učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika i uspjeha u engleskome jeziku	95
5.5.1.1.	Korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a	95
5.5.1.2.	Korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a s trima tipovima motivacije za učenje engleskoga jezika (afektivnom, uporabno-komunikacijskom i instrumentalnom).....	100
5.5.1.3.	Korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a s indikatorima uspjeha	106
5.5.1.4.	Korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničkih percepcija MSN-a s demotivatorima nastavnica situacija i teškoće u učenju	111
5.5.2.	Prediktori uspjeha u engleskome jeziku ispitanih učenika.....	114
6.	Zaključak.....	119
6.1.	Prednosti i ograničenja istraživanja	125
6.2.	Glotodidaktičke implikacije.....	128
6.3.	Smjernice za buduća istraživanja.....	129
7.	Literatura.....	133
8.	PRILOZI	147
9.	Životopis	164

1. Uvod

Ovladavanje jezikom jedan je od fascinantijskih aspekata ljudskoga razvoja (Lightbown i Spada, 2006). Ovladavanje inim jezikom (OVIJ), ili na engleskome *second language acquisition* (SLA), područje je u okviru kojeg se već nekoliko desetljeća istražuje i proučava usvajanje drugoga jezika u neformalnome prirodnom okruženju, i učenje stranoga jezika u formalnom okruženju u školi, na fakultetu i sl.

U prvim dvama desetljećima istraživanja koja su se provodila u području OVIJ-a naglasak su stavljala na kognitivne procese pri ovladavanju inim jezikom, dok se od 1991. javljaju istraživanja koja ističu važnost društvene komponente toga procesa (Zuengler i Miller, 2006). Želi li se pridonijeti spoznajama o ovladavanju inim jezicima i jezičnoj obradi podataka, danas se u obzir moraju uzeti i društveni aspekti tog procesa, ali i suvremene spoznaje o psihološkim čimbenicima povezanim s usvajanjem inoga jezika. Posrijedi su spoznaje u kognitivnoj psihologiji, kognitivnim neuroznanostima, psiholingvistici i neuropsihologiji, u disciplinama koje su ostavile traga u istraživanjima u području OVIJ-a. Velik broj istraživanja u području ovladavanja inim jezikom stoga obilježava interdisciplinarnost (Buckler i Castle, 2014; Dörnyei, 2009; 2019; Gkonou, Tazl i Mercer, 2016; Mercer i Ryan, 2016; Saviile-Troike, 2012).

U okviru istraživanja u području ovladavanja inim jezikom provode se analize mnogih različitih čimbenika ključnih u procesu ovladavanja inim jezicima. Te čimbenike Ellis, R. (1994, 1997) dijeli na vanjske, poput društvene ili obrazovne sredine u kojoj pojedinac usvaja ini jezik, društveno-ekonomskog sloja kojem pojedinac pripada ili etničkog identiteta pojedinca, i unutarne, one koje su sastavni dio svakog pojedinca i jezični unos kojem je pojedinac izložen. Gardner (1985) ističe da je, kad se objašnjava nečije jezično ponašanje (engl. *language behaviour*), često teško odvojiti društvene i jezične procese. Istraživanje međudnosa tih čimbenika može razjasniti pitanja poput onih zašto netko uspješnije i brže usvaja ini jezik ili kako pomoći nekome da bude uspješniji u usvajanju inog jezika. Stoga Ellis, R. (1997) navodi da OVIJ treba opisati način na koji pojedinci uče ini jezik, ali također treba ponuditi objašnjenja čimbenika koji su dio procesa ovladavanja jezikom.

Ini jezik može se odnositi i na strani jezik. U hrvatskim se prilikama ini jezik najčešće uči kao strani, pri čemu se misli na jezik koji se uči ili usvaja najvećim dijelom u formalnome, institucionalnom okruženju na nastavi stranoga jezika. Ovladavanju stranim jezikom

svojstveno je da učenici nisu u kontinuiranom dodiru s izvornim govornicima. S obzirom na to zanimljivo je promotriti kako dolazi do postizanja različitog uspjeha i razine znanja u stranom jeziku ako se on usvaja pod istim formalnim uvjetima, na nastavi stranoga jezika.

Istraživanje opisano u ovome radu usmjereno je na istraživanje ovladavanja engleskim kao stranim jezikom u kojem se analizira odnos motivacijskog ponašanja nastavnika engleskoga kao stranog jezika i motivacije učenika, učeničke percepcije motivacijskog ponašanja nastavnika i uspjeha u stranom jeziku. Termin *motivacijsko ponašanje nastavnika* odnosi se ponajprije na motivacijske strategije koje se primjenjuju u nastavi. Kad je riječ o nastavi stranih jezika, to su tehnike ili aktivnosti koje nastavnici engleskoga kao stranog jezika primjenjuju na nastavi engleskoga jezika kako bi održali ili povećali motivaciju svojih učenika za učenje engleskoga jezika. Motivacija se ističe kao značajan čimbenik u procesu ovladavanja inim jezikom. Ostvarenje postavljenih ciljeva vezanih za ovladavanje jezikom nije naime moguće bez motivacije pa makar pojedinac imao zavidne sposobnosti a program i način poučavanja bili učinkoviti. Motivacija može puno pomoći u tome da se nadoknadi nečiji nedostatak prirodne sklonosti za jezike ili umanje učinci loših uvjeta u kojima se jezik uči (Dörnyei i Ryan, 2015).

Analiziranje povezanosti okoline u kojoj naši učenici usvajaju strani jezik, nastavnika stranog jezika i individualnih karakteristika učenika trebalo bi rezultirati spoznajama korisnima za učenike, za nastavnike praktičare, ali i za istraživače iz područja OVIJ-a. Istraživanje provedeno za potrebe ovoga doktorskog rada pružit će nove odgovore na pitanja vezana za učenje i poučavanje stranih jezika, ali i potaknuti neka nova pitanja.

Istraživanje prikazano u ovome radu u središte postavlja motivaciju za učenje engleskoga kao stranog jezika kao jedno od individualnih obilježja koje pripada afektivnim čimbenicima koji su povezani s uspjehom u stranome jeziku. Već su prijašnja istraživanja u nas i u svijetu (Bernaus i Gardner, 2008; Dörnyei, 1990, 1994, 2009; Dörnyei i Ushioda, 2011; Gardner, 1985; Mihaljević, 1991; Mihaljević Djigunović, 1998, 2007) uputila na povezanost motivacije i uspjeha u učenju. U ovome radu istražiti će se međutim povezanost motivacije učenika za učenje stranoga jezika s motivacijskim strategijama koje nastavnici engleskoga primjenjuju da bi povećali ili održali motivaciju svojih učenika na nastavi, ali i izvan nastave jezika. Time se povezuje ponašanje nastavnika na nastavi engleskoga jezika, motivacija njihovih učenika i uspjeh u engleskome, koji je treći čimbenik uključen u istraživanje (Tablica 1). Ti čimbenici

pripadaju „kontekstu poučavanja“ (Dörnyei, 2009: 237) koji obuhvaća učenike, nastavnike, nastavni program, metode poučavanja, nastavne zadatke i sl.

Tablica 1

Čimbenici analizirani u istraživanju

Nastavnice engleskoga jezika	Učenici
motivacijske strategije	percepcija motivacijskih strategija nastavnica
	motivacija učenika (uporabno-komunikacijska, afektivna i instrumentalna)
	uspjeh u engleskome jeziku

Tema rada pripada glotodidaktici, teoriji nastave stranih jezika, koja je nastajala unutar primijenjene lingvistike i izrasla u jednu od njezinih grana. Glotodidaktika je interdisciplinarna znanost i zahtijeva interdisciplinarni pristup u istraživanjima. Cilj glotodidaktičkih istraživanja jest pronalaženje objašnjenja za pitanja koja se tiču procesa učenja i poučavanja stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2013), a taj opći cilj obuhvaćen je i u ovdje provedenom istraživanju.

U prijašnjim istraživanjima utvrđeno je da odnos nastavnika stranoga jezika i njihovih učenika, kao i ozračje u razredu, utječu na motivaciju učenika (npr. Cheng i Dörnyei, 2007; Dörnyei i Csizér, 1998; Ruesch, Bown i Dewey, 2012). U ovome radu nastoji se utvrditi u kojoj mjeri to vrijedi za hrvatske učenike. Pritom se uzima u obzir to da su navedeni čimbenici dio dinamičnih promjenjivih sustava unutar dugotrajnog procesa ovladavanja stranim jezikom.

Dodatnu dimenziju istraživanju dat će analiza povezanosti percepcije učenika o motivacijskim strategijama svojih nastavnika engleskoga i samoprocjene koju su ispitani nastavnici engleskoga dali o uporabi motivacijskih strategija na nastavi engleskoga kao stranog jezika. Motivacijske strategije nastavnika (MSN) engleskoga kao stranog jezika nisu kod nas dovoljno istražene, ali postoje rezultati stranih istraživanja (npr. Bernaus i Gardner, 2008; Cheng i Dörnyei, 2007; Dörnyei i Csizér, 1998; Guilloteaux i Dörnyei, 2008; Guilloteaux, 2013; Shousha, 2018) koji će poslužiti za usporedbu s rezultatima ovoga istraživanja i njihovu interpretaciju. Bernaus i Gardner (2008) utvrdili su da postoji razlika između percepcije učestalosti primjene motivacijskih strategija među nastavnicima i njihovim učenicima. Stoga je u radu uključena usporedba nastavničke samoprocjene učestalosti primjene MSN-a i učeničke percepcije učestalosti primjene MSN-a. Do sada nije bilo istraživanja koja su

analizirala odnos motivacijskog ponašanja nastavnika stranoga jezika, vrste motivacije učenika i njihova uspjeha u učenju stranoga jezika na području Hrvatske.

1.1. Prikaz poglavlja

Rad je razložen na šest poglavlja. Na početku se nalazi Uvod, a slijede poglavlja prvoga dijela rada koji je teorijske naravi. U drugome se poglavlju obrazlažu individualne razlike u području ovladavanja inim jezikom i čimbenici koji na njih utječu. Treće je poglavlje posvećeno učeničkoj motivaciji i njezinoj povezanosti s ovladavanjem inim jezikom. U tom se poglavlju donose definicije motivacije, razmatra se motivacija učenika za učenje i inojezična motivacija te se kronološki po razdobljima prikazuju teorije inojezične motivacije i donosi pregled istraživanja inojezične motivacije i u nas i u svijetu. U četvrtome se poglavlju promatra uloga nastavnika u motiviranju učenika za učenje stranoga jezika, obrazlažu se motivacijske strategije nastavnika engleskoga kao stranog jezika i donosi pregled dosadašnjih istraživanja koja su se bavila povezanošću motivacijskih strategija nastavnika, učeničke motivacije i uspjeha učenika u stranome jeziku.

U središnjem, petome poglavlju rada, prikazuju se i interpretiraju rezultati dvaju provedenih istraživanja: predistraživanja i glavnoga istraživanja. U metodološkome dijelu ističu se istraživački problemi, navodi se cilj istraživanja, istraživačka pitanja i postavljene hipoteze, objašnjavaju se razlozi provođenja predistraživanja te se objašnjava sustav analize, istraživačke metode i način provedbe obaju istraživanja, istraživački uzorci i primijenjena obrada podataka. Rezultati dobiveni u glavnome istraživanju u raspravi se promatraju u odnosu na dosadašnja slična istraživanja provedena u Hrvatskoj i u svijetu.

U šestome se poglavlju iznose zaključci koji slijede iz provedenoga istraživanja. Također se upućuje na prednosti i nedostatke provedenoga istraživanja, na glotodidaktičke implikacije koje ono nosi te se navode smjernice za buduća istraživanja.

Na kraju rada nalazi se popis literature i prilozi. U prilogima su doneseni tablični prikazi demografskih podataka o uzorku ispitanika obuhvaćenih glavnim istraživanjem, rezultati dobiveni u predistraživanju i glavnom istraživanju te mjerni instrumenti: ljestvice motivacijskih strategija nastavnika engleskoga jezika s pripadajućim česticama, C-test primijenjen u predistraživanju i glavnom istraživanju i upitnik o motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga jezika primijenjen u glavnom istraživanju.

2. Individualne razlike u području ovladavanja inim jezikom

U području ovladavanja inim jezikom utvrđene su velike razlike među učenicima i razlike u njihovu uspjehu u ovladavanju određenim inim jezikom. Iz tog su razloga istraživanja povezanosti uspjeha u inome jeziku i individualnih razlika u motivaciji, strategijama učenja, jezičnoj nadarenosti, stilovima učenja, vjerovanjima o učenju jezika, strahu od jezika, postala značajan dio OVIJ-a. Čimbenici koji utječu na individualne razlike u OVIJ-u dijele se na kognitivne (prirodna sklonost za jezike, inteligencija, stilovi učenja i strategije učenja – iako neke strategije učenja imaju afektivnu pozadinu) i afektivne (motivacija, strah od jezika, ličnost, stavovi, atribucije, pojam o sebi). Prema Dörnyei (2005), individualne razlike u OVIJ-u jedan su od najpouzdanijih prediktora uspjeha u inome jeziku. S druge strane, Ellis, N. C. (2007b) navodi da kognitivni čimbenici predstavljaju *srce* OVIJ-a, dok su afektivni, društveni i kulturološki njegova *duša*.

Nadalje, Dörnyei (2009) predlaže da se individualne razlike u OVIJ-u promatraju unutar teorije dinamičnih sustava koja pretpostavlja uključenost triju međuovisnih sustava, kognitivnoga, emocionalnoga i motivacijskog sustava. Prema teoriji dinamičnih sustava, individualne razlike u OVIJ-u u neprestanoj su višestrukoj međusobnoj interakciji. Stoga je pri istraživanju individualnih karakteristika učenika bitno uzeti u obzir njihovu cjelokupnu ličnost. Osim toga, treba uzeti u obzir da su učenik i njegovo okruženje također u stalnoj interakciji.

Individualne razlike u OVIJ-u među prvima su počeli istraživati Naiman, Fröhlich, Stern i Todesco (1978) koji su analizirali karakteristike učenika (engl. *learner characteristics*). Oni tvrde da su za uspjeh u OVIJ-u motivacija i stav učenika prema određenome jezičnom zadatku važniji od dobi, prirodne sklonosti ili vremenskoga razdoblja učenja inoga jezika. Najčešće istraživani čimbenici povezani s individualnim razlikama u OVIJ-u jesu motivacija za učenje jezika i jezična nadarenost (Dörnyei, 2009; Dörnyei i Ryan, 2015; Dörnyei i Ushioda, 2011).

Dörnyei (2009) također ističe da je motivacija jedan od afektivnih čimbenika koji pripadaju individualnim razlikama. Motivacija usmjerava učenikove postupke prilikom učenja, a određena je intenzitetom učenja, odlukama koje učenik donese tijekom procesa učenja i trajanjem učenja. Motivacija nije statičan koncept. Ona se razvija i mijenja u odnosu na vanjske i unutarnje čimbenike učenikova okruženja. Afektivne čimbenike, poput motivacije, nije jednostavno istraživati jer ih je teško objektivno promatrati i izmjeriti. Istraživanje afektivnih čimbenika dodatno otežava činjenica da su usko povezani s kognitivnim čimbenicima. Dakle,

naši intelektualni naponi nikad nisu uvjetovani samo kognitivnim karakteristikama, nego i afektivnim, poput motivacije i osjećaja, što dovodi do zaključka da kognitivne aktivnosti pojedinca ne možemo u potpunosti razumjeti bez analiziranja njegovih afektivnih karakteristika. Konačno, smatra se da upravo afektivni čimbenici potiču kognitivne čimbenike na djelovanje (Dörnyei, 2009; Mihaljević Djigunović, 1998; Pintrich, 2003).

3. Motivacija i ovladavanje inim jezikom

U ovome poglavlju navedene su opće definicije motivacije, potom motivacije za učenje općenito i motivacije za učenje inog jezika. Poglavlje sadrži i prikaz postojećih teorija inojezične motivacije. Na kraju poglavlja dan je prikaz dosadašnjih istraživanja inojezične motivacije provedenih u Hrvatskoj.

3.1. Opće definicije motivacije

Pojam „motivacija“ potječe iz latinskoga *movere* što znači micati, pokretati. Motivacija se odnosi na smjer i intenzitet ljudskog ponašanja. Ona obuhvaća ono što nas pokreće, što nam pomaže pri izvršenju zadataka, što nas potiče na povećanje truda i ustrajanje u nekoj aktivnosti. Isto tako, ona podrazumijeva stvaranje optimalnih uvjeta za ostvarivanje maksimalnog potencijala pojedinca. Prvotne teorije motivaciju su vezivale za instinkt, htijenje, želju. Prema suvremenim kognitivnim pogledima, na motivaciju utječu emocije, vjerovanja i misli pojedinca. Teško je obuhvatiti potpuno značenje motivacije u samo jednoj definiciji ili u samo jednoj teoriji zbog toga što je ona u neprestanoj interakciji s afektivnim i kognitivnim karakteristikama pojedinca. Motivacija je proces tijekom kojeg se potiču, izvode i održavaju aktivnosti usmjerene na prethodno postavljene ciljeve. Za motivaciju su ciljevi neophodni jer su oni poticaj na aktivnost, zapravo na određeno ponašanje. Osim ciljeva za motivaciju su bitne i fizičke i mentalne aktivnosti (Buckler i Castle, 2014; Deci i Ryan, 1985; Dörnyei, 2001; 2014; Dörnyei i Ushioda, 2011; Graham i Weiner, 1996; Schunk, Meece i Pintrich, 2014). Kako bismo je u potpunosti razumjeli, Larsen-Freeman (2015) ističe da motivaciju moramo promatrati kao proces, a ne stanje.

Uz prethodno navedeno treba istaknuti da se motivacija odnosi na unutarnje pobude ili vanjske poticaje koji pokreću proces učenja i određuju njegov smjer, intenzitet i trajanje. Ona nas zaista pokreće na određeno ponašanje, no jedan motiv može različito djelovati na pojedince (Grgin, 2004). Kad za nekoga kažemo da je motiviran, onda smatramo da je ta osoba vođena određenim ciljem i da ulaže trud u određenu aktivnost, što pratimo preko ponašanja te osobe. Cilj, međutim, nije mjerljiva komponenta motivacije, tako da se individualne razlike u motivaciji očituju s obzirom na trud koji se ulaže u određenu aktivnost, s obzirom na želju za tom aktivnosti i stavove prema njoj (Gardner, 1985).

3.2. Motivacija učenika za učenje

S obzirom na to da se u radu, među ostalim, proučava motivacija za učenje jednoga stranog jezika s naglaskom na formalno okruženje nastave stranog jezika, u ovome se poglavlju osvrćemo na neka od objašnjenja motivacije za učenje u sklopu obrazovnog okruženja.

Unutar formalnog obrazovnog sustava psihologija ističe motivaciju kao jednu od komponenata individualnih razlika među učenicima. Proučavanje učeničke motivacije već se dugo nameće kao središnja tema u obrazovnom kontekstu i kontekstu poučavanja (Pintrich, 2003; Schunk i sur., 2014). Valja naglasiti da intenzitet motivacije učenika može biti jednak, ali izvor motivacije može biti sasvim drugačiji (Lumsden, 1994).

„Motivacija proizvodi“, kako su to rekli Deci i Ryan (2000: 69). Samim time ona je usko povezana s objašnjenjem uspjeha u učenju. Stoga pri analiziranju motivacije u obrazovnom kontekstu postavljamo pitanje zašto neki učenici uspiju izvršiti svoje zadatke bez obzira na intenzitet prepreka s kojima se pritom moraju nositi, a neki odustanu pri prvom problemu na koji naiđu (Dörnyei, 2001; Graham i Weiner, 1996).

Učenici će se više truditi, bit će uporniji i predaniji ako vjeruju da mogu nešto izvesti, ako očekuju da će uspjeti u nekom zadatku ili aktivnosti. Stoga je važno učenicima zadavati zadatke koji su primjereni njihovim sposobnostima. Zadatci učenicima moraju biti izazov primjeren njihovu iskustvu i prethodno stečenom znanju i ne smiju im se činiti neostvarivi (Lumsden, 1994; Pintrich, 2003; Pintrich i Schunk, 2002).

Pintrich (2003) u svom pregledu istraživanja o temi motivacije učenika u obrazovnom okruženju navodi da su rezultati pokazali da će učenici s jakim samopouzdanjem biti i kognitivno više uključeni u svoje učenje. Naravno, važno je da učenici ne precjenjuju svoje mogućnosti jer u tom slučaju postoji opasnost da se onda neće ni potruditi mijenjati svoje ponašanje ili svoj pristup ako nešto ne rade kako treba ili ako u nekom području iskazuju nedostatke.

Pintrich (2003) dalje naglašava kako će učenici s izraženim samoregulacijskim ponašanjem postizati i bolji uspjeh u školi. To su učenici koji sebi postavljaju ciljeve, koji planiraju i kontroliraju svoje ponašanje, motivaciju i učenje u skladu s postavljenim ciljevima. Nažalost nema dovoljno istraživanja koja analiziraju strategije i pristupe kojima učenici kontroliraju i reguliraju svoju motivaciju, ponašanje i emocije.

U svojoj sveobuhvatnoj knjizi o motivaciji u obrazovanju Schunk i sur. (2014) ističu da će se učenici koji su motivirani naučiti određeno gradivo, posvetiti aktivnostima koje će im pomoći da to gradivo shvate i usvoje. Takve aktivnosti uključuju vođenje zabilješki korisnih za ovladavanje nekom materijom, za mentalno organiziranje i ponavljanje sadržaja koji se uči, za traženje pomoći ako se sadržaj nije do kraja razumio, gajenje vjerovanja da je učenje važno i pozitivno poimanje svojih kapaciteta za učenje. Nemotivirani učenici, s druge strane, neće biti dovoljno sistematični u svom učenju, neće biti dostatno koncentrirani i pažljivi na nastavi i neće ulagati dovoljno truda u ponavljanje materije koju moraju usvojiti. Spomenuti autori naglašavaju da motivacija utječe na učinkovitost učenja i učeničku izvedbu, međutim, jednako tako, ono što učenici trebaju naučiti i uraditi, utječe na njihovu motivaciju. Najučinkovitije učenje, prema ovim autorima, odvija se onda kada učenici u njemu aktivno sudjeluju. Svako kvalitetno učenje, uostalom, zahtijeva samoevaluaciju i samokritiku učenika, a učenici uz to moraju vjerovati da je učenje važno i korisno.

U prilog aktivnom učenju na nastavi ide omogućivanje i stvaranje suradničkog i poticajnog okruženja na nastavi. Buckler i Castle (2014) tako ističu da je stvaranje suradničkog i poticajnog okruženja u razredu jedan od važnijih uvjeta koji trebaju biti zadovoljeni da bi se učenici posvetili učenju. Pri tome je važno i to da učenici u takvu okruženju mogu razviti veću samostalnost prilikom obrade sadržaja na nastavi čime postaju svjesniji svoje uloge u procesu učenja (Buckler i Castle, 2014).

Za poticajan pristup učenju i za postizanje napretka u učenju bitno je i to čime učenici objašnjavaju svoj uspjeh ili neuspjeh (npr. nedostatnim trudom koji su uložili ili nedostatkom vještina, srećom, težinom zadatka itd.) (Lumsden, 1994; Mandić, 1989). Osim toga, učenike neće motivirati isti čimbenici. Neke će učenike motivirati njihova vjerovanja o samoučinkovitosti, neke pak ciljevi koje su pred sebe postavili, osobni interesi ili kontekst (Pintrich, 2003). Važno je istaknuti da se učenička motivacija neprestano mijenja zbog čega se danas govori o učenicima koji su motivirani u određenom trenutku i za određeni zadatak (Williams, Mercer i Ryan, 2015).

Motivacija učenika za učenje jest htijenje, potreba i želja učenika da sudjeluju u procesu učenja te da u tom procesu budu uspješni (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johnson i Sheldon, 1997). Učenici koji nisu motivirani neće ulagati puno truda u zadatke koje izvršavaju, bit će pasivni i lako će odustajati od zadataka koji im predstavljaju veći izazov (Buckler i Castle, 2014; Skinner i Belmont, 1993; Schunk i sur., 2014). Učenicima koji su obeshrabreni i koji

imaju nisku motivaciju za učenje stoga je važno ukazati na to da njihov neuspjeh ne dolazi zbog toga što nemaju određene sposobnosti, nego zbog toga što nisu uložili dovoljno napora ili možda nisu pronašli dovoljno podataka da bi uspješno riješili neki problem odnosno izvršili nastavni zadatak (Brophy, 1986; 2010). Za učenike nije motivirajuće, međutim, ako im nastavnici pružaju pozitivne povratne informacije koje nemaju realnu osnovu. Povratne informacije nastavnika moraju biti precizne i realne (Pintrich i Schunk, 2002).

Zuengler i Miller (2006) iznose pregled istraživanja koja su pokazala da ovladavanje inim jezikom iz sociokulturalne perspektive uključuje sudjelovanje, relacijske odnose i interakciju. U motiviranju učenika na učenje školsko okruženje može puno pomoći. Škole u kojima se oni koji njima upravljaju kao i nastavnici pozitivno odnose prema učenicima, u kojima se dosta očekuje od učenika i naglašava zajednička odgovornost učenika i svih zaposlenika te škole s konzistentnom disciplinom potiču želju za učenjem među učenicima (Damico i Roth, 1994 u McCombs, 1995).

Razredno ozračje također je izuzetno važno. Učenici se u razredu trebaju osjećati prihvaćeni, razred treba biti mjesto gdje će im biti pružena podrška, gdje su svi jednako važni i gdje se sve jednako poštuje. U takvu će okruženju učenici sigurno biti predaniji i aktivniji u učenju (Lumsden, 1994). Zapravo bi se na nastavi uvijek morala poticati međusobna suradnja učenika kao i njihov angažman (Dörnyei i Murphey, 2003). Prema nekim istraživanjima učenici bolje pamte ako na zadatku rade zajedno s kolegama, a interakcija s drugim učenicima stvara pozitivnu grupnu dinamiku i potiče motivaciju (Williams i sur., 2015).

Postoje istraživanja koja pokazuju da je više pravilo nego izuzetak da se na nastavi potiče pasivnost učenika i učenje naizust (Goodlad, 1984 u Voke, 2002) što ne predstavlja okruženje poticajno za učenje. Vrlo je važno naglasiti da će učenici biti predaniji učenju ako su aktivniji u procesu učenja, ako imaju pravo izbora tijekom učenja i ako i oni mogu kontrolirati proces učenja. Predani i angažirani učenici jesu oni koji se više trude u učenju, koji ne uče samo za ocjene, nego uspjeh osjete onda kada razumiju materiju koja se obrađuje i kada je znaju praktično primijeniti (Voke, 2002). Učenici će sigurno biti motiviraniji za učenje ako im je važnije dobro ovladati određenom materijom nego napraviti nešto samo zato da bi bili bolji od drugih (Graham i Weiner, 1996).

Naposljetku, motivacija za učenje proizlazi iz učenikove procjene da je ono što uči korisno i u skladu s postavljenim ciljevima i ishodima učenja (McCombs, 1995). Sa stanovišta nastavnika,

važnih aktera u obrazovnom okruženju, neprocjenjiva je vrijednost raditi s učenicima kojima je učenje nečega novog vrijednost sama po sebi (Lumsden, 1994).

3.3. Motivacija za učenje inoga jezika

Motivacija je u središtu zanimanja istraživača OVIJ-a duže od pet desetljeća. Jedan je od najznačajnijih čimbenika koji određuju uspjeh u dugotrajnom procesu kao što je ovladavanje inim jezikom (Bernaus i Gardner, 2008; Campbell i Storch, 2011; Dörnyei, 2014; Gardner, 2001; Guilloteaux i Dörnyei, 2008; Ushioda i Dörnyei, 2012). Motivacija u području OVIJ-a predstavlja, dakle, početni zamah i poticaj za učenje inoga jezika, a zatim i pokretačku snagu koja svakom učeniku pomaže da ustraje u tom dugotrajnom procesu (Dörnyei, 2005; 2009; Dörnyei i Ryan, 2015; Dörnyei i Ushioda, 2011; Ushioda, 2008). Motivacija je promjenjiv, fluidan odnos između vanjskih i unutarnjih čimbenika i razvija se u kompleksnom svijetu svakog učenika (Ellis i Larsen Freeman, 2006). Bez jake motivacije ni najtalentiraniji učenici ne mogu biti uspješni, a jaka motivacija može svakom učeniku omogućiti usvajanje uporabnog znanja inoga jezika bez obzira na njegovu prirodnu sklonost ili loše uvjete za učenje (Cheng i Dörnyei, 2007). Ona se smatra jednim od ključnih čimbenika u kojima se očituju razlike između usvajanja prvoga i inog jezika (Ushioda, 2010).

Na istraživanje motivacije za učenje inih jezika značajno su utjecali kanadski psiholozi Gardner i Lambert koji su prvi počeli istraživati motivaciju u OVIJ-u (Gardner i Lambert, 1972). Gardner (1985) smatra da je motivacija poput mentalnoga stroja, tj. energetskeg centra sačinjenoga od triju komponenti: želje ili htijenja kao kognitivnoga sastojka, truda i afekta (razine užitka koju pojedinac postigne u određenom zadatku). Istinski motiviran učenik mora iskazivati sve tri komponente (Gardner, 2001; 2006). Učenik koji je motiviran ulagat će svoj trud u nastavne aktivnosti, uživati će u njima te će ustrajati u svojoj predanosti nastavnim aktivnostima i pokazati da želi ostvariti postavljene ciljeve (Gardner, 2006). Gardner i njegovi suradnici pokrenuli su i proveli istraživanja uzročnog odnosa motivacije i uspješnog ovladavanja inim jezikom (Ushioda, 2010). Gardner i Lambert stvorili su temeljne okvire socijalno-psiholoških istraživanja inojezične motivacije (vidi potpoglavlje 3.4.1.). Svoj rad započeli su postavljanjem istraživačkog pitanja vezanoga za razliku u uspjehu koji učenici postignu u inome jeziku iako ga usvajaju u jednakim uvjetima. Njihovi ispitanici bili su srednjoškolci iz dvojezičnih okruženja u Kanadi i SAD-u. Kako su autori psiholozi u području socijalne psihologije, to su pitanje promatrali iz perspektive socijalne psihologije. Oni su

naglasili važnost stavova pojedinaca koji su učili ini jezik prema zajednici ljudi kojima je taj jezik bio materinski i važnost identificiranja s tom zajednicom pri postizanju motivacije koja je neophodna za uspjeh u ovladavanju inim jezikom.

Gardner (2007) smatra da nije toliko bitna vrsta motivacije za učenje inoga jezika koliko je bitan intenzitet motivacije u širem smislu, a koja obuhvaća ponašanje te afektivnu i kognitivnu komponentu. On tvrdi da su integrativni motivi, koji podrazumijevaju otvorenost prema kulturološkoj identifikaciji, povezani s postizanjem najviše razine znanja nekoga inog jezika. Nadalje, Gardner (2007) ističe da se na nastavi inoga jezika mogu usvojiti samo pojedinačni elementi jezika, a da je za suvereno vladanje inim jezikom potrebno puno više čimbenika koje on nalazi upravo među integrativnim motivima. Treba pritom istaknuti da je Gardner mjerio opće ishode učenja inoga jezika, dakle poznavanje inoga jezika koje se mjeri ocjenom iz toga školskog predmeta, a ne procese jezičnoga razvoja koji se odvijao kod učenika tijekom određenoga vremenskog razdoblja (Ushioda, 2010).

Ushioda (2008) drži da je za uspješniju interakciju između socijalnih i individualnih procesa motivacije potrebno uskladiti pedagoške ciljeve i vrijednosti s interesima i potrebama individualnih učenika te međusobne ciljeve svih učenika u razrednom okruženju. Povećanje motivacije za učenje inoga jezika može se postići ako nastavnici primjenjuju aktivnosti koje će učenicima pomoći da razviju motivacijsku i kognitivnu međuovisnost i osjećaj da su oni suodgovorni u procesima na nastavi.

Niska razina motivacije za učenje inoga jezika sprječava postizanje uspjeha u učenju tog jezika, ali ne možemo jednostrano tvrditi da povećana motivacija nužno rezultira boljim poznavanjem nekoga jezika (Williams i sur., 2015). Ipak, nedvojbeno je da svi istraživani čimbenici u OVII-u u određenoj mjeri pretpostavljaju prisutnost motivacije u onih koji žele ovladati inim jezikom (Dörnyei, 2009; Dörnyei i Ryan, 2015).

3.4. Teorije inojezične motivacije

Istraživanja inojezične motivacije razvijala su se u trima razdobljima. Prvo razdoblje, obilježeno istraživanjima Gardnera i njegovih kolega, traje od kraja 50-ih godina prošloga stoljeća do početka 90-ih godina, a naziva se socijalno-psihološko razdoblje. Drugo je kognitivno-situativno razdoblje koje se javlja u posljednjem desetljeću 20. stoljeća, a obilježava ga oslanjanje na kognitivne teorije edukacijske psihologije. Treće, procesno

orijentirano razdoblje počelo se razvijati od 2000. godine kada se javljaju istraživanja koja nastajanje motivacije povezuju s dinamičnim međusobnim odnosom okoline i pojedinca (Boo, Dörnyei i Ryan, 2015), a ono traje i danas.

3.4.1. Socijalno-psihološko razdoblje

Gardner i Lambert (1972) analiziranje motivacije za ini jezik i proučavanje njezine uzročne veze s uspjehom u inom jeziku, čime su snažno obilježili ovo razdoblje, započeli su istraživanjima koja su provodili u dvojezičnoj Kanadi. Oni jezik smatraju posrednikom između frankofone i anglofone zajednice u Kanadi. Sukladno tomu motivacija za učenje jezika druge jezične zajednice, drže navedeni autori, predstavlja pokretačku snagu potrebnu za ovladavanje tim jezikom koja utječe na uspjeh u komunikaciji s pripadnicima druge etnolingvističke zajednice. Gardner i Lambert (1972) prvi su put u teoriji inojezične motivacije analizirali stavove učenika prema drugoj jezičnoj zajednici i njihovu povezanost s uspjehom u ovladavanju jezikom druge jezične zajednice. Time su integrirali tradicionalni pristup istraživanju motivacije, kojem je središte uvijek bio pojedinac, njegova očekivanja, potrebe i ciljevi, i socijalno-psihološki pristup, u kojem se istraživao odnos dviju različitih etnolingvističkih zajednica. Njihova istraživanja smatraju se pionirskima upravo zbog isticanja afektivnih čimbenika kao važnih uzroka razlika u inojezičnom uspjehu (Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ryan, 2015; Gardner, 1985; Ushioda, 2010).

Gardner (1985; 2006) je motivaciju u OVIJ-u objasnio kao spoj naše želje da ostvarimo zadani cilj, truda koji u to ulažemo i naših stavova prema učenju inoga jezika. Međutim, motivacija u ovom slučaju ne znači samo trud koji se ulaže jer na to koliko ćemo uložiti truda u učenje jezika može utjecati puno čimbenika, npr. pritisak sredine, potreba da ispunimo očekivanja nastavnika, ispit ili neki drugi oblik testiranja itd. Dakle, ako se učenik trudi, to ne znači nužno da je motiviran. Prema Gardneru (1985; 1996), kad se spoje pozitivni stavovi prema ostvarenju cilja i želja za njegovim ostvarenjem, onda je pojedinac motiviran. Rezultati mnogih istraživanja (Dörnyei i Kubanyiova, 2014; Dörnyei i Ryan, 2015; Dörnyei i Schmidt, 2001; Dörnyei i Ushioda, 2011; Gardner, 2001; Nicholson, 2013; Mihaljević Djigunović, 2007) također su pokazali da postoji povezanost između motivacije i znanja inoga jezika.

Treba istaknuti da Gardner (1985) razlikuje dvije vrste stavova koje povezuje s motivacijom i s uspjehom u ovladavanju inim jezikom. Jedna su vrsta obrazovni stavovi, stavovi prema učenju određenoga jezika, a druga društveni stavovi, stavovi prema zajednici čiji se jezik uči,

a koji su već spomenuti u prethodnome poglavlju. Korisno je pritom napomenuti da Gardner (1985) ističe da su za učenje npr. francuskoga na nastavi francuskoga jezika u školi važniji stavovi učenika prema učenju francuskoga jezika i prema programu za taj predmet od njihovih stavova prema frankofonoj zajednici ili od njihova zanimanja za učenje inih jezika. Za Gardnera (1985) nije neočekivano kada se utvrdi pozitivna povezanost između stavova prema učenju francuskoga i niza indikatora uspjeha u francuskome, ali je više nego iznenađujuće kada istraživanje pokaže suprotne rezultate. Ipak, Gardner (1985) ističe da je u konačnici svaki podatak dobiven o odnosu stavova prema učenju stranoga jezika i ponašanja učenika i njihova uspjeha u učenju stranoga jezika značajan te upućuje na određene implikacije koje ti odnosi imaju.

3.4.1.1. Gardnerov socijalno-edukacijski model

Gardnerov socijalno-edukacijski model opći je teorijski model jedinstven po tome što se isključivo bavi problemom ovladavanja inim jezikom, a nastao je na osnovi rezultata istraživanja koja su se fokusirala upravo na taj problem (Gardner, 2006; Gardner i MacIntyre, 1992). Jedan je od prvih modela koji predstavlja teorijski okvir unutar kojeg su uključeni čimbenici koji utječu na učenje inoga jezika, a to su afektivni, kognitivni i kontekstualni čimbenici (Pavičić Takač i Medve, 2015). Tim je modelom Gardner (Gardner i MacIntyre, 1992) ponudio sveobuhvatno objašnjenje ovladavanja inim jezikom unutar kojega pojam „drugi jezik“ (engl. *second language*) poistovjećuje s pojmom „strani jezik“ (engl. *foreign language*). Prema Gardnerovu (1985; 2006) socijalno-edukacijskom modelu OVIJ-a, predmet ini jezik razlikuje se od svih ostalih školskih predmeta jer uključuje ovladavanje vještinama i obrascima ponašanja koji obilježavaju drugu društvenu zajednicu. Ini jezik, odnosno u hrvatskome kontekstu kojem pripada provedeno istraživanje, strani jezik, ne predstavlja nešto što pripada učenikovoju kulturološkoj sredini, nego je značajka druge kulture. Socijalno-edukacijski model individualne razlike predstavlja kao utjecaje koji se očituju u formalnim i neformalnim okruženjima u kojima se ovladava inim jezikom. Formalno okruženje jest nastava jezika u školama, a neformalno svako ono u kojem pojedinac ovladava inim jezikom svojevoljno i koje nije vezano za školsko okruženje i nastavu. Pretpostavka je da će afektivni i kognitivni utjecaji biti uključeni i u formalnom i u neformalnom okruženju. Kognitivni utjecaji pospješuju učenje time što omogućuju bolju primjenu usvojenoga sadržaja, a afektivni utječu na reakciju učenika na situacije u okruženju unutar kojeg se odvija učenje jezika (Gardner i MacIntyre, 1992).

Gardnerov (1985; 2006) model kao središnji pojam ističe motivaciju koja utječe na to koliko će pojedinac biti predan ovladavanju jezičnim materijalom. Model se zasniva na međudnosu četiriju čimbenika: društvene sredine, individualnih razlika, okruženja unutar kojeg se usvaja inijezik i ishoda koji utječu na proces ovladavanja inijezikom. Važnu ulogu u sklopu modela imaju učenikovi stavovi prema nastavnoj situaciji (afektivne reakcije učenika na ozračje u razredu, na nastavne materijale, kurikulum, nastavnika i sl.), integrativnost (otvorenost prema drugim kulturama općenito i pokazivanje interesa prema ciljnoj kulturi) i instrumentalnost (praktični razlozi učenja jezika), koji mogu utjecati na razinu učenikove motivacije za učenje inoga jezika. Gardner (2006) naglašava da su tri navedene komponente neizostavne kod učenika koje smatramo istinski motiviranim. On smatra važnim naglasiti da je model zapravo statički prikaz kontinuiranoga dinamičkoga procesa te da se svi elementi uključeni u proces mogu mijenjati tijekom vremena. Uz navedeno, Gardnerov model (2006) jasno prikazuje da kulturno i obrazovno okruženje mogu utjecati na motivaciju učenika.

Osnovna je pretpostavka ovoga modela da se ovladavanje inijezikom odvija u određenome kulturnom okruženju i u određenoj društvenoj sredini. Gardner (1985) smatra da će uspjeh u ovladavanju inijezikom biti slabiji ako je unutar određene kulturne zajednice uvriježeno uvjerenje da je tim jezikom teško ovladati ili da taj jezik nije značajan. Uspjeh u ovladavanju inijezikom također ovisi o stavovima koje pojedinac ima prema drugoj etnolingvističkoj zajednici. Osim toga, razlike u uspjehu u ovladavanju inijezikom bit će povezane i s jezičnom nadarenosti, s inteligencijom, motivacijom i sa strahom od učenja inoga jezika.

U kasnijoj inačici modela Gardner (2001; 2006) je čimbenik društvenog okruženja zamijenio čimbenikom vanjskih utjecaja, koje je podijelio u dvije skupine: povijest i motivatori. U skupinu povijest pripadaju osobne i društvene karakteristike koje svaki pojedinac ima i koje mogu utjecati na proces OVIJ-a, kao što je primjerice društveno i kulturološko okruženje u kojem pojedinac živi uključujući i obiteljsko okruženje. Gardner (2001; 2006) uz to ističe da je ovladavanje inijezikom proces koji podrazumijeva usvajanje bihevioralnih obilježja druge kulturne zajednice što se odražava na pojedincu koji taj jezik uči. Skupina motivatori odnosi se na čimbenike koji se povezuju s tehnikama koje nastavnici jezika primjenjuju kako bi motivirali svoje učenike. Tako primjerice nastavnici mogu primjenjivati kvalitetne načine poučavanja, ali će njihova učinkovitost ovisiti o tome kako učenici doživljavaju načine poučavanja svojih nastavnika. Pojedini će učenici naime, zahvaljujući metodama poučavanja svojih nastavnika, postizati dobar uspjeh, dok drugi učenici neće jer za njih takve metode nisu djelotvorne. Gardner (2006) napominje da varijable u njegovu socijalno-edukacijskom modelu

nisu nepromjenjive te da istraživanja provođena po tom modelu nisu bila isključivo usredotočena na ovladavanje drugim jezikom, nego i stranim jezikom. On također navodi da njegov model nije isključio važnost okruženja u kojem se jezik uči.

U sklopu Gardnerova modela dvije su vrste ishoda. Jedni su ishodi jezični, a odnose se na usvajanje vokabulara, gramatike i izgovora te na postizanje fluentnosti. Drugi su ishodi nejezični, a obuhvaćaju stečene stavove i vrijednosti koje pojedinac razvije tijekom učenja nekog jezika. Gardnerov je model dinamičan, što podrazumijeva da prethodno stečene kognitivne i afektivne karakteristike mogu snažno utjecati na ponašanje pojedinca u kontekstu u kojem uči ini jezik, a time i na njegov uspjeh u ovladavanju jezikom (Gardner, 1985; Gardner i MacIntyre, 1992). Važno je pritom istaknuti da će prema ovome modelu pozitivna iskustva koja pojedinci imaju s inim jezikom i ovladavanjem tim jezikom rezultirati boljim jezičnim i nejezičnim ishodima.

Na osnovi spoznaja do kojih su došli u svojim istraživanjima Gardner i Lambert (1972) utemeljili su koncept integrativne i instrumentalne motivacije. Općenito uzevši, integrativna i instrumentalna motivacija ekstrinzične su naravi jer upućuju na to da pojedinac želi ovladati inim jezikom kako bi ostvario određene ciljeve, a ne kako bi zadovoljio svoje intrinzične interese prema tom jeziku (Gardner, 1985). Integrativna se motivacija odnosi na želju da više doznamo o zajednici ljudi čijim jezikom želimo ovladati kako bi nas ona prihvatila i na želju da se s njima identificiramo. Integrativni motivi obuhvaćaju razne vrste stavova prema učenju jezika, prema samom jeziku i društvenoj zajednici kojoj taj jezik pripada te motivacijske aspekte (Gardner, 1985). Za Gardnera (1985) integrativni su motivi najvažniji čimbenici koji pridonose objašnjenju inojezične motivacije. Primjer integrativnog motiva jest učenje inoga jezika radi integracije u drugu društvenu zajednicu. Instrumentalna motivacija temelji se na materijalnim nagradama i ciljevima zbog kojih želimo ovladati nekim inim jezikom. Ona uključuje praktične prednosti i vrijednosti koje učenje novoga jezika nosi sa sobom (Gardner, 1985; Gardner i Lambert, 1972).

U objašnjenju konstrukta integrativnih motiva Gardner (1985) navodi da se on sastoji od triju komponenti: integrativnosti, stavova i motivacije. Integrativnost podrazumijeva zanimanje za ini jezik i stavove prema zajednici koja tim jezikom govori. Stavovi obuhvaćaju stavove koje pojedinac koji ovladava inim jezikom ima prema nastavnoj situaciji, prema nastavniku inoga jezika i prema nastavnome programu za taj jezik. Motivacijska komponenta uključuje želju za učenjem inoga jezika i stavove prema učenju inoga jezika. Gardner (1985) je dokazao da

kulturološka sredina najizravnije utječe na integrativnost te da su stavovi prema nastavnoj situaciji i integrativnost zapravo preteče motivacije. Na osnovi rezultata svojih istraživanja zaključio je da inojezična motivacija uvijek sadrži određene integrativne motive.

Osim u uspostavljanju modela inojezične motivacije, velik doprinos istraživanja koja su proveli Gardner i njegovi suradnici ogleđa se i u konstruiranoj bateriji testova za mjerenje stavova i motivacije (engl. *Attitude/Motivation Test Battery*) koja se sastoji od više od pedeset testova i upitnika (Gardner, 1985; Gardner i Lambert, 1972). Tako opsežan broj mjernih instrumenata omogućio je prikupljanje podataka o motivaciji, o stavovima prema okruženju u kojem se uči jezik, o jezičnoj nadarenosti, uspjehu u učenju, strahu od jezika i instrumentalnim motivima ispitanika, koji mogu biti važni u rasvjetljivanju uloge individualnih razlika u uspjehu učenja inoga jezika (Gardner, 2001; 2006; Mihaljević, 1991).

Gardnerov model zasigurno može pomoći nastavnicima praktičarima i istraživačima. S pomoću Gardnerova socijalno-edukacijskoga modela nastavnici praktičari mogu spoznati koliko je važno iskustvo stečeno na nastavi jezika ne samo za uspjeh učenika u ovladavanju inim jezikom nego i za njegove osjećaje, motivaciju i buduće situacije u kojima će usvajati ini jezik. Za istraživače ovaj je model temelj za analizu povezanosti u njemu uključenih čimbenika koji imaju implikacije na proces ovladavanja inim jezikom. Pouzdanost modela potvrđena je u istraživanjima izvan Kanade, provođenima primjerice u Poljskoj, Hrvatskoj, Rumunjskoj i Španjolskoj, što znači da je model primjeren ne samo u kanadskom odgojno-obrazovnom sustavu nego i u odgojno-obrazovnim sustavima drugih zemalja (Gardner, 2006; Gardner i MacIntyre, 1992).

3.4.1.2. Kritike Gardnerova modela

Kritike Gardnerova modela najčešće se odnose na ambivalentnost integrativne motivacije. Integrativnost i integrativni motivi, kako Dörnyei (2005) tvrdi, predstavljaju svojevrsnu enigmu jer su među najviše istraživanim konceptima, ali ipak nemaju ekvivalent među glavnim teorijskim pristupima edukacijske i motivacijske psihologije. Noels, Pelletier i Vallerand (2000) tvrde da želja za identifikacijom i kontaktom s pripadnicima druge jezične zajednice više nije najvažniji čimbenik u motivaciji za učenje inoga jezika, već je ona važna isključivo u određenim društveno-kulturnim sredinama. Za održavanje motivacije za učenje inoga jezika važna je usmjerenost prema četirima čimbenicima: putovanju, prijateljstvu, znanju i instrumentalnoj orijentaciji (Clément i Kruidenier, 1983; Noels i sur., 2000).

Neki autori (npr. Dörnyei, 1990; Oxford i Shearin, 1994) smatraju da je integrativna motivacija važnija za okruženja u kojima se engleski usvaja kao drugi jezik nego što je to u kontekstu usvajanja engleskoga kao stranog jezika kada učenici nemaju intenzivan kontakt s izvornim govornicima engleskoga jezika i njihovom kulturom. Oni su naglasili da će se u kontekstu učenja engleskoga kao stranog jezika postići veći uspjeh uz pomoć instrumentalne nego integrativne motivacije (Lamb, 2004).

Među kritičarima Gardnerovih i Lambertovih (1972) koncepata integrativne i instrumentalne motivacije nalaze se i Clément i Kruidenier (1983), također kanadski istraživači. Prema Clémentu i Kruidenieru (1983) oprečni rezultati dobiveni su u istraživanjima integrativne i instrumentalne motivacije i znanja inoga jezika. Neki rezultati pokazuju da je jača povezanost integrativne motivacije i postignute razine znanja jezika, a neki pak da je jača povezanost instrumentalne motivacije i razine znanja jezika. Nadalje, postoje rezultati koji upućuju na negativnu povezanost između obiju vrsta motivacija i znanja jezika, ali i oni koji uopće nisu potvrdili značajnu povezanost razine znanja jezika i vrsta motivacija (Clément i Kruidenier, 1983). Uzroke ovakvih rezultata Clément i Kruidenier (1983) vide u dvosmislenosti definicija koje se nude za koncepte integrativne i instrumentalne motivacije i u utjecaju jezičnog okruženja na motivaciju pojedinca. Oni ističu da je puno teže definirati koji su to integrativni razlozi za učenje inoga jezika nego instrumentalni, koji su pragmatični i konkretni. Tako su neki autori primjerice „putovanja u inozemstvo“ klasificirali kao instrumentalni čimbenik, a neki kao integrativni.

Zanimljivo je da Clément i Kruidenier (1983) svojim istraživanjem nisu potvrdili postojanje integrativne motivacije u skupini koju su oni ispitali. S druge strane, analizom rezultata izdvojili su čimbenike instrumentalne motivacije (ostvarivanje pragmatičnih ciljeva), čimbenik putovanja, želje za stvaranjem novih prijateljstava i želje za stjecanjem novoga znanja. Ipak, Clément i Kruidenier (1983) smatraju da je integrativna orijentacija zapravo nečija želja da se identificira s pripadnicima druge jezične zajednice koje ta osoba procjenjuje svojim afektivnim pristupima i zaključuju da je vrsta motivacije velikim dijelom određena činjenicom tko uči ini jezik i u kojoj ga sredini uči.

Oxford i Shearin (1994) također su pronašle nedostatke u Gardnerovoj dihotomiji jer su utvrdile da postoje i drugi razlozi za učenje jezika, osim onih koji bi se ubrojili u integrativnu i instrumentalnu motivaciju, kao što su npr. želja za postajanjem dijelom elite koja uči zahtjevan jezik ili kreiranje tajnog jezika koji drugi, primjerice roditelji, ne razumiju.

Csizér i Dörnyei (2005) tvrde da je čimbenik integrativnosti prisutan kao važan motivacijski čimbenik, međutim, on se po značenju razlikuje od Gardnerove integrativnosti. Oni ističu da je integrativnost povezana s ulogom engleskoga kao svjetskoga jezika, tj. da je čimbenik integrativnosti zapravo povezan s globalnim, kozmopolitskim identitetom građanina svijeta. Čimbenik integrativnosti pokazao se problematičnim jer se već više od jednoga desetljeća integrativnost u kontekstu engleskoga jezika ne vezuje za zajednice izvornih govornika engleskoga, nego, kao što je prethodno spomenuto, za globalnu zajednicu. Globalizacijski procesi, razvoj tehnologija, veće mogućnosti studiranja, putovanja i zapošljavanja u stranim zemljama doveli su do toga da je teško razlučiti integrativnu od instrumentalne motivacije u okviru ovladavanja engleskim kao inim jezikom (Coetzee-Van Rooy, 2006; Dörnyei i Ryan, 2015; Lamb, 2004). Konačno, cjelokupan se koncept inojezične motivacije mijenja jer se i svijet u kojem se razvija pojedinac koji ovladava inim jezikom mijenja (Lamb, 2004; Ushioda i Dörnyei, 2009).

Pojedini istraživači naginju pristupu istraživanjima inojezične motivacije koji je više vezan za nastavu i nastavnike praktičare, a koji se također oslanjaju na glavne trendove u obrazovnoj psihologiji. U odnosu na takva motrišta razvidno je da Gardnerov model ima nedostatke. On ne uključuje obrazovnu dimenziju, odnosno procese koji se odvijaju na nastavi jezika, ni učeničku motivaciju unutar nastavnoga konteksta. Ushioda (2008) to objašnjava razlikom među pitanjima koja su u središtu zanimanja među nastavnicima praktičarima i istraživačima. Gardnerov model smješta inojezičnu motivaciju u društvenu sredinu, što ne čudi s obzirom na to da je Gardner sa svojim suradnicima djelovao u dvojezičnoj sredini Kanade. Skup testova kojima su Gardner i suradnici mjerili stavove i motivaciju sadržavao je samo nekoliko čestica koje su se odnosile na učeničku procjenu situacija na nastavi, što nije dostatno da bi se pružilo dovoljno podataka o tome vidu inojezične motivacije.

3.4.2. Kognitivno-situativno razdoblje

Kognitivno-situativna faza istraživanja inojezične motivacije na svojevrsan je način bila preteča promjene u shvaćanju i objašnjenju pojma inojezične motivacije koja je nastala na početku 21. stoljeća kada se na motivaciju počelo gledati kao na koncept s dinamičnim svojstvima na koji utječe čimbenik vremena (Dörnyei i Ryan, 2015). Kognitivno-situativnu fazu obilježilo je proširenje objašnjenja inojezične motivacije idejama preuzetima iz motivacijske i edukacijske psihologije koje su uglavnom bile kognitivne naravi. Motivacijski su psiholozi krajem 1980-ih i početkom 1990-ih isticali kako na motivaciju pojedinca bitno

utječe ono što pojedinac misli o svojim mogućnostima, vještinama, ograničenjima, prošlim izvedbama, o vrstama zadataka ili o ciljevima koje mora postići. Tu je fazu također obilježilo nastojanje da se inojezična motivacija analizira preko situacija koje se događaju na nastavi inoga jezika (Dörnyei i Ryan, 2015). Tada se naime uvidjelo da se izvori učeničke motivacije prije svega nalaze u učenicima bliskom okruženju na nastavi. Ono što se odvija u razredu ima snažniji utjecaj na učeničku motivaciju nego što se do tada pretpostavljalo (Lamb, 2017; Dörnyei i Ushioda, 2011). Time se sa socijalno-psihološke makro perspektive prešlo na mikro perspektivu u razredu (Dörnyei i Ryan, 2015).

Kognitivne teorije motivacije opisuju motivaciju kao funkciju ljudskog uma, a ne poriva, potreba, stanja ili instinkta. Ovim se teorijama objašnjava kako razmišljanja pojedinca utječu na njegovo ponašanje odnosno, unutar obrazovnog okruženja, kako učenički mentalni procesi djeluju na učenje učenika. Nadalje, ističe se važnost postavljanja jasnih ciljeva jer se time postiže sigurnost i svjesnost o onome što trebamo ostvariti, a što eventualno izbjeći (Dörnyei, 1994; Williams i sur., 2015). Jedna od značajnijih teorija u ovome razdoblju jest teorija očekivanja i vrijednosti (engl. *expectancy-value theory*) koja ističe da je nečija motivacija i nečije ponašanje određeno onim što ta osoba očekuje da će postići i vjerojatnošću da će se to ostvariti. Dakle, prema toj teoriji, važno je očekuje li pojedinac uspjeh u nekoj aktivnosti i kako uopće percipira takav uspjeh. U ovome razdoblju došlo se do zaključka da je smjer ponašanja pojedine osobe uvjetovan izborom i upornošću. Istraživanja su također potvrdila da motivacija utječe na to kada, kako i što učimo. Motivacija i učenje zapravo su recipročno povezani što znači da će motivacija učenika utjecati na njihovo učenje i izvedbu, kao što će i ono što uče i rade tijekom učenja utjecati na njihovu motivaciju. Uostalom, ostvarivanje ciljeva učenja učenicima potvrđuje njihov uspjeh što će ih potaknuti da ostvaruju nove ciljeve (Graham i Weiner, 1996; Schunk i sur., 2014; Williams i sur., 2015).

Iz navedenoga slijedi da kognitivne teorije motivacije za učenje objašnjavaju kako mentalni procesi i način razmišljanja upravljaju učenjem. Prema ovim teorijama sam učenik donosi odluke o ulaganju truda u svoje učenje. S motrišta nastavnika stranih jezika važno je utvrditi koje vrijednosti njihovi učenici povezuju s učenjem jezika jer im tako mogu pomoći da dugotrajan proces učenja jezika prihvate kao nešto u što je vrijedno ulagati svoj trud (Williams i sur., 2015).

3.4.3. Procesno orijentirano razdoblje

Nakon kognitivno-situativnog razdoblja istraživanja inojezične motivacije usmjerila su se na dinamičnost i promjene motivacije tijekom procesa učenja inoga jezika. Kada se inojezična motivacija analizira unutar obrazovnog konteksta i u sklopu jezičnih aktivnosti koje učenici izvršavaju na nastavi jezika, onda se ona mora promatrati u skladu s procesno orijentiranim pristupom. Taj pristup podrazumijeva da se motivacija s vremenom mijenja, bilo tijekom dužeg vremenskoga razdoblja bilo tijekom samo jednoga nastavnog sata stranoga jezika. Motivacija je dinamičan čimbenik i nalazi se u neprestanoj mijeni (Dörnyei, 2005; 2000b; Dörnyei i Ryan, 2015; Dörnyei i Ushioda, 2011).

Procesno orijentirani model prvi su počeli razvijati Dörnyei i Otto (1998) uključivanjem vremenske dimenzije u svoj model inojezične motivacije. Vremenskom dimenzijom motivacije nastojali su objasniti promjene motivacije za učenje inoga jezika. Oni ističu da u većine ljudi motivacija prolazi složeni razvojni proces koji čine dva dijela. Prvi kreće od toga da se želje pojedinca pretvaraju u namjere i ciljeve, koji se, ako se pojedinac ponaša u skladu sa svojim ciljevima i namjerama, ostvaruju, nakon čega slijedi procjena cijeloga procesa. Drugi se odnosi na motivacijske utjecaje odnosno motivacijske sile koje potiču i održavaju ponašanje i aktivnosti pojedinca. Prvi dio modela, koji se odnosi na slijed aktivnosti, odvija se u trima fazama. Prva se faza odvija prije izvedbe aktivnosti, a upućuje na to da svaki pojedinac prvo izabere aktivnost koju će izvesti. Druga se faza odvija u tijeku izvedbe određene aktivnosti, a treća nakon izvedene aktivnosti, kada pojedinac procjenjuje učinkovitost svoje izvedbe na osnovi koje temelji svoje daljnje djelovanje. Tako pojedinac prolazi kroz cikluse navedenih faza, što dovodi do kretanja unutar njegove motivacije. Svojim modelom inojezične motivacije Dörnyei i Otto (Dörnyei i Ryan, 2015) prikazali su ne samo linearne nego i višestruke uzročno-posljedične odnose koji čine inojezičnu motivaciju. Dörnyei (2000b) smatra da su za razumijevanje učeničke motivacije procesno orijentirani pristup i vremenska dimenzija učeničke motivacije izuzetno važni. Dörnyei i Ryan (2015), međutim, tvrde da ovaj model već više od petnaest godina čeka svoju empirijsku potvrdu i veće promjene unutar samog modela, što pripisuju kompleksnosti inojezične motivacije za koju će se teško razviti shematski prikaz koji obuhvaća sve njezine sastavne čimbenike i odnose.

3.4.4. Istraživanja inojezične motivacije Zoltána Dörnyeija

Izniman doprinos pronalasku odgovora o psihološkim karakteristikama učenika važnima u procesu usvajanja inoga jezika dao je Zoltán Dörnyei (Dörnyei, 2005; Dörnyei i Ryan, 2015). Dörnyei je bez sumnje jedan od najproduktivnijih istraživača inojezične motivacije, stoga se u ovome potpoglavlju prikazuje dio njegovih istraživanja relevantan za analizirana istraživačka pitanja i hipoteze.

Dörnyeijevo (1990) rano istraživanje, koje se među ostalim temeljilo i na Gardnerovim (1985) mjernim ljestvicama inojezične motivacije, odnosilo se na učenje engleskoga kao stranog jezika. U tom su istraživanju izdvojene dvije skupine čimbenika koji čine inojezičnu motivaciju. Jedna skupina odnosi se na razloge korištenja engleskoga jezika, a sastoji se od četiriju čimbenika: instrumentalne uporabe jezika (uporaba jezika na radnome mjestu ili zbog drugih profesionalnih interesa), pasivne sociokulturalne uporabe (uporaba jezika zbog zanimanja za kulturu i kulturna događanja na tom jeziku), komunikacijske sociokulturalne uporabe (putovanja u strane zemlje, sklapanje prijateljstva sa strancima) i čitanja iz razloga nevezanih za profesionalne interese (čitanje književnosti, časopisa i dnevnih novina na ciljnome jeziku). Druga skupina čimbenika uključuje motivaciju i stavove, a sastoji se od ukupno sedam čimbenika: čimbenika vezanoga za instrumentalne (pragmatične i profesionalne) motive, potrebe za dokazivanjem i ostvarenjem većih postignuća, zanimanja za strane jezike i kulture, želje za stjecanjem znanja i usvajanjem vrijednosti vezanih za anglosaksonsku kulturu, loših iskustava s učenjem stranog jezika, želje za boravkom u stranoj zemlji i učenje jezika kao novoga izazova. U provedenom je istraživanju Dörnyei (1990) dokazao da su instrumentalni motivi i potreba za ostvarenjem boljih postignuća snažno utjecali na motivaciju u kontekstu učenja stranoga jezika te da su učenici koji su imali izražene ove čimbenike uspješni postići srednju razinu znanja ciljnoga jezika. Za postizanje više razine znanja, za suvereno vladanje stranim jezikom, tvrdi Dörnyei (1990), nužna je integrativna motivacija koja ima tri aspekta: zanimanje za strane jezike, kulturu i ljude, želju za proširenjem vidika i izbjegavanje provincijalizma te želju za novim poticajima i izazovima. Ipak, on smatra da integrativna motivacija nije toliko važna onima koji uče strani jezik koliko onima koji uče drugi jezik, zbog toga što učenici stranoga jezika nemaju toliko dodira i iskustva s ciljnom zajednicom da bi razvili izraženu želju za integracijom u tu zajednicu.

Dörnyei (1990) je potvrdio veliko značenje instrumentalne motivacije u procesu ovladavanja stranim jezikom. Značajnim su se pokazali i u prethodnim poglavljima analizirani afektivni

čimbenici (ostale vrste motivacije, stavovi i atribucije) u spomenutom kontekstu. On ističe da se srednja razina znanja stranoga jezika može postići s izraženom instrumentalnom motivacijom i potrebom za boljim postignućima.

Drugi Dörnyei (1994a) teorijski okvir inojezične motivacije iz 1990-ih utemeljen je u trodijelnom konstrukt inojezične motivacije Clémenta, Dörnyei i Noelsove (1994) koji motivaciju razlaže na tri komponente: integrativnu motivaciju, samopouzdanje i procjenu nastave i školskog/razrednog okruženja. Opći okvir inojezične motivacije koji Dörnyei (1994a) predlaže uključuje tri razine: razinu učenika, razinu jezika i razinu nastavne situacije.

Razina učenika sastoji se od dviju motivacijskih komponenti, a to su potreba za postignućem (engl. *need for achievement*) i samopouzdanje (engl. *self-confidence*), koje uključuje primjerice samoučinkovitost, potom atribucije vezane za prošla iskustva u učenju jezika, strah od jezika i viđenje svojih jezičnih kompetencija. Osobitost ovladavanja stranim jezikom jest da se ono uglavnom odvija u instituciji, u akademskome kontekstu, u kojem je osobito izražena potreba pojedinca za boljim postignućima jer ona može snažno utjecati na učenje stranoga jezika (Dörnyei, 1990).

Razina jezika odnosi se na kulturu koju jezik prenosi, na društvenu zajednicu koja njime govori i na razloge zbog kojih bi bilo poželjno što bolje naučiti služiti se tim jezikom. Posrijedi su motivi koji pojedinca potiču da počne učiti određeni jezik. U razinu jezika uklapa se Gardnerov pristup i njegova dva motivacijska sustava, instrumentalni i integrativni.

Razina nastavne situacije sastoji se od triju motivacijskih komponenti: one vezane za nastavni program, za nastavnika i za skupinu odnosno razred (ako govorimo o školskom okruženju). Motivacijska komponenta vezana za nastavni program odnosi se i na nastavne materijale koji se rabe, na nastavne metode koje se primjenjuju i na tipove zadataka koje nastavnik zadaje. Motivacijska komponenta vezana za nastavnika odnosi se na afilijativni poticaj koji učenike navodi da svojim ponašanjem zadovolje nastavnika, na vrstu autoriteta koju nastavnik ima i na način na koji nastavnik oblikuje i objašnjava zadatke te prenosi povratne informacije. Treća motivacijska komponenta odnosi se na koheziju unutar skupine odnosno razreda, na pravila ponašanja i sustav nagrađivanja te na ciljeve koji su postavljeni unutar skupine/razreda.

Dörnyei i Ushioda (2011) ističu da svaka od triju navedenih razina djeluje neovisno o drugim dvjema na učeničku motivaciju, a učinak samo jedne od njih može umanjiti ili spriječiti utjecaj ostalih dviju razina. Nikolov (1999) je utvrdila da učenici koji su imali izražene pozitivne

stavove prema učenju stranoga jezika nisu postigli uspjeh u stranome jeziku zbog svoje percepcije nastave i nastavnih aktivnosti.

3.5. Istraživanja motivacije za učenje engleskoga jezika u Hrvatskoj

Istraživanja afektivnih čimbenika u učenju stranoga jezika u Hrvatskoj pokrenula je i intenzivirala Mihaljević Djigunović (1991; 1995; 1996; 1998; 1999; 2000 – 2001; 2007; 2012; 2013). Iako je ishodišni model njezinih istraživanja Gardnerov (1985) socijalno-edukacijski model, njezin se model od Gardnerova djelomično razlikuje. Mihaljević Djigunović prva je hrvatska autorica koja je na temelju svojih istraživanja utvrdila postojanje triju tipova motivacije za učenje engleskoga jezika među hrvatskim ispitanicima: uporabno-komunikacijsku, afektivnu i integrativnu motivaciju. Uporabno-komunikacijska motivacija podrazumijeva učenje engleskoga kako bi se zadovoljili pragmatični ciljevi. Ona je izražena kod učenika koji na engleski ponajprije gledaju kao na jezik međunarodne komunikacije, a ne toliko kao na prvi jezik njegovih izvornih govornika, npr. u Velikoj Britaniji, SAD-u, Kanadi, Australiji. Afektivna motivacija uključuje razne emocionalne motive u kojima pojedinac nalazi snažan poticaj za učenje engleskoga. Karakteristična je za učenike kojima se engleski sviđa kao jezik i vole ga upotrebljavati. Integrativna motivacija podrazumijeva potrebu pojedinca da se uklopi u društvo u kojem je engleski materinski jezik. Ona je izražena među učenicima koji imaju snažnu želju uklopiti se u društvo i kulturu zemlje u kojoj je engleski prvi jezik.

Rezultati su istraživanja Mihaljević Djigunović (1991; 1995; 1996; 1998; 2013) pored tri tipa učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika potvrdili postojanje dvaju demotivatora: nastavne situacije (učenikov doživljaj nastavnice engleskoga jezika, metoda poučavanja, programa predmeta Engleski jezik i nastavnih materijala) i teškoća u učenju engleskoga jezika (odnose se na razinu jezične nadarenosti i na učenikovo predznanje engleskoga jezika, tj. učenici mogu imati slabo predznanje pa engleski doživljavaju kao težak i zahtjevan jezik). Demotivator nastavna situacija uključuje negativnu procjenu aspekata nastavne situacije, dok se demotivator teškoće u učenju odnosi na poteškoće u učenju inoga jezika s kojima se učenik mora nositi što može dovesti do gubitka motivacije za učenjem inoga jezika. Mihaljević Djigunović (Mihaljević, 1991; Mihaljević Djigunović 1998; 2013) uspjela je dokazati značajnu povezanost uspjeha u engleskome kao stranom jeziku samo s uporabno-komunikacijskom motivacijom, što se potvrdilo i u rezultatima istraživanja prikazanim u ovome radu. Ispitanici koji su imali višu razinu uporabno-komunikacijske motivacije ujedno su imali pozitivniji stav prema učenju engleskoga i prema kompetentnosti svojega nastavnika engleskoga jezika, a uloženi je trud bio znatno veći nego kod ispitanika s niskom razinom uporabno-komunikacijske motivacije. Isto je utvrđeno i za ispitanike čija je afektivna motivacija bila jako izražena. Uz

to, autorica je utvrdila da su stavovi prema nastavnoj situaciji bili važniji čimbenik za uspjeh učenica nego učenika (Mihaljević, 1991; Mihaljević Djigunović, 1998).

Na osnovi rezultata regresijske analize Mihaljević Djigunović (Mihaljević, 1991; Mihaljević Djigunović, 1998) zaključuje da je uspjeh u učenju engleskoga najznačajnije povezan s učenikovom općom sposobnošću za učenje, s visokom razinom uporabno-komunikacijske motivacije, s niskom razinom demotivatora teškoće u učenju, ali i s niskom razinom uložene truda i negativnih stavova prema metodama poučavanja koje nastavnica engleskoga primjenjuje. Takav zaključak autorica potkrepljuje argumentom da će kod nas učenici motivirani za ovladavanje engleskim jezikom uspjeti ovladati engleskim bez obzira na uvjete na nastavi engleskoga jezika. Ona nadalje pretpostavlja da će takvi učenici najvjerojatnije usvajati engleski jezik izvan škole (npr. u privatnim školama za strane jezike ili na privatnim satima i sl.) te postizati dobre ocjene iz engleskoga jezika u školi. Mihaljević Djigunović (1994) također je utvrdila da je trud koji ispitanici ulažu u učenje engleskoga jezika povezan s njihovim doživljajem stručnosti nastavnice engleskoga jezika, korisnosti i kvalitete programa te sa zanimanjem za sadržaj programa školskoga predmeta engleskoga jezika. Za nastavnike praktičare, ističe pritom autorica, značajan je podatak da je za učeničku motivaciju i trud koji učenici ulažu u učenje engleskoga jezika važnije doživljavaju li svoju nastavnicu engleskoga kao sposobnu, stručnu, dobro organiziranu i inteligentnu nego kao strpljivu, maštovitu, zanimljivu, obzirnu i prijateljski raspoloženu.

U hrvatskim se istraživanjima pokazalo, kako navodi Mihaljević Djigunović (1995), da se izražena motivacija za učenje engleskoga kao stranog jezika ne odražava nužno u uspjehu u učenju. Rezultati na prikazanom uzorku našega glavnog istraživanja potvrđuju da je trećina varijance uspjeha u engleskom jeziku mjerena ocjenom iz predmeta Engleski jezik objašnjena dvama tipovima učeničke motivacije: afektivnom i uporabno-komunikacijskom.

U istraživanju Mihaljević Djigunović (1996) utvrđeno je da su ispitanici s izraženijom afektivnom motivacijom uložili više truda te imali pozitivan pristup prema učenju engleskoga i bolje ocjene. Razlike su se očitovale i pri procjeni predmeta i pri procjeni nastavnice. Ispitanici s jačom afektivnom motivacijom označili su predmet kao jako koristan i zanimljiv, a nastavnice su ocijenili sposobnijima. Autorica je utvrdila da integrativno motivirani ispitanici ulažu više truda u učenje engleskoga, imaju pozitivniji pristup prema učenju tog jezika i drže da su sati engleskoga korisni i zanimljivi. Učenici s izraženom integrativnom motivacijom također su smatrali da nastavnica engleskoga ima više sposobnosti, primjenjuje

bolje pristupe na nastavi te ima više inspiracije. Nije međutim bilo razlika u postignutom uspjehu, što autorica objašnjava činjenicom da je njezinim ispitanicima engleski strani, a ne drugi jezik, i time pravi usporedbu s drugim sociokulturnim kontekstima u kojima je integrativna motivacija puno jači čimbenik nego u hrvatskome kontekstu. Mihaljević Djigunović (1996) zaključuje da je među njezinim ispitanicima uporabno-komunikacijska motivacija najizraženija ispitana vrsta motivacije. Nadalje, utvrdila je da oni ispitanici koji su imali izraženiji demotivator nastavne situacije nisu taj čimbenik povezivali sa stručnošću svoje nastavnice engleskoga, svojim neuspjehom u učenju engleskoga niti su zbog toga manje ulagali u učenje engleskoga. Istraživanje je potvrdilo statistički značajnu povezanost motivacije s procjenom nastavnoga programa i sa željom za učenjem engleskoga jezika.

Pavičić Takač i Berka (2014) utvrdile su da je među osječkim srednjoškolcima najizraženija uporabno-komunikacijska motivacija, što se podudara s rezultatima Mihaljević Djigunović (1991; 1995; 1998), potom slijedi afektivna motivacija, a na trećem je mjestu demotivator nastavna situacija. Manje su izraženi integrativna motivacija i demotivator teškoće u učenju, što također potvrđuje rezultate koje je dobila Mihaljević Djigunović (1998), te autorice zaključuju da je motivacija hrvatskih učenika više obilježena uporabno-komunikacijskim nego integrativnim motivima. One su utvrdile i to da vrsta škole koju učenici pohađaju i njihov uspjeh u engleskome mogu snažno djelovati na proces ovladavanja stranim jezikom.

Prediktivnu ulogu afektivnih karakteristika hrvatskih osnovnoškolaca i srednjoškolaca za njihov uspjeh u engleskome jeziku i njihove komunikacijske vještine Mihaljević Djigunović (2007) analizirala je na velikom uzorku (N = 2137). Među afektivne karakteristike ubrojila je stavove prema engleskome jeziku, stavove prema učenju i poučavanju engleskoga jezika, motivaciju za učenje engleskoga jezika, strah od jezika, pojam o sebi kao učeniku engleskoga jezika i aspiracije. Navedeni čimbenici činili su afektivni profil ispitanih učenika. Rezultati su pokazali da srednjoškolski učenici imaju povoljniji afektivni profil u odnosu na osnovnoškolske učenike te da analizirane afektivne karakteristike imaju važnu ulogu u uspjehu u učenju engleskoga jezika. Autorica je utvrdila da postoji značajnija povezanost između uspjeha u engleskome i produktivnih vještina nego receptivnih. Za srednjoškolce se pokazalo da je njihov afektivni profil najbolji prediktor uspjeha u engleskome jeziku, dok je za osnovnoškolce on drugi najbolji prediktor uspjeha, nakon rezultata pisanja. Isto tako, Mihaljević Djigunović (2007) je utvrdila da je zadovoljstvo potencijalnim uspjehom na imaginarnome testu (učenici su dali samoprocjenu svojeg uspjeha prema raznim vještinama) gotovo izjednačeno sa zadovoljstvom s uspjehom na primijenjenim testovima. Zaključak je da

hrvatski učenici uglavnom dobro procjenjuju svoje jezične mogućnosti, osobito kad se radi o produktivnim vještinama.

Mihaljević Djigunović (2012) provela je kvalitativno istraživanje na uzorku mlađih učenika, njih troje, koje je trajalo četiri godine, a pratilo je afektivne karakteristike ispitanika od prvoga do četvrtog razreda osnovne škole. Iako je riječ o mlađim učenicima, kratko prikazujemo dobivene rezultate jer su uključili i motivaciju za učenje engleskoga jezika. Autorica je utvrdila da je sve troje učenika imalo jako izraženu motivaciju za učenje engleskoga jezika i želju za učenjem drugih stranih jezika. Njihova motivacijska orijentacija bila je komunikacijskoga tipa. Kod jedne učenice motivacija nije bila povezana s uspjehom što autorica povezuje s negativnim samopoimanjem učenice. Zanimljivo je da je sve troje učenika izrazilo stav da im je draži tradicionalan tip nastave tijekom koje nastavnica engleskoga jezika u potpunosti kontrolira sve aktivnosti u razredu omogućujući im da je dobro čuju, da sve vide na ploči te da je u razredu mirno i tiho. Isto tako, sve troje učenika dalo je prednost tradicionalnom rasporedu sjedenja u učionici unatoč tomu što su imali iskustva i s drukčijim oblicima sjedenja. Ti su rezultati potvrđeni dobivenim rezultatima sličnog istraživanja, ali kvantitativnog tipa, koje su provele Mihaljević Djigunović i Lopriore (2011).

Istraživanje Mihaljević Djigunović (2012) potvrdilo je da se afektivne karakteristike učenika za učenje engleskoga kao stranog jezika razvijaju na složen i dinamičan način i mijenjaju se tijekom vremena. Nestabilnost, ali i međusobna povezanost, utvrđeni su za varijable motivacija, stavovi i samopoimanje. Isto tako, istraživanje je još jednom pokazalo da povezanost afektivnih čimbenika i uspjeha u stranome jeziku nije linearna.

Mihaljević Djigunović (1999) provela je istraživanje među hrvatskim učenicima osnovnih i srednjih škola i studentima u kojem je analizirala povezanost motivacije za učenje engleskoga jezika i uporabe strategija učenja stranoga jezika, a rezultati su uputili na postojanje povezanosti između navedenih čimbenika. Autorica je utvrdila da se motiviraniji učenici češće koriste strategijama učenja. Najjača povezanost utvrđena je između motivacije i komunikacijskih strategija, dok je afektivni tip motivacije bio povezan s najvećim brojem različitih tipova strategija učenja. Mihaljević Djigunović (1999) pritom naglašava da korelacije ne daju odgovor na pitanje uzročnosti utvrđenih odnosa strategija učenja i motivacije, što znači da se ne može točno tvrditi potiče li jače izražena motivacija učenike i studente na češće korištenje strategija učenja ili češće korištenje strategija učenja dovodi do povećanja motivacije za učenje jezika.

Jakovac i Kamenov (2012) također su analizirale odnos motivacije i strategija učenja te prethodno iskustvo u učenju jezika među studentskom populacijom. One su primijenile upitnik o motivaciji (Mihaljević Djigunović, 1998) i upitnik o strategijama učenja inoga jezika (Oxford, 1990). Autorice su utvrdile da je motivacija njihovih ispitanika i osviještenost o uporabi strategija učenja jezika niska. Potvrdile su međutim rezultate koje je dobila Mihaljević Djigunović (1999), a koji se odnose na to da se motiviraniji ispitanici češće koriste i strategijama učenja i njihovim većim brojem. Među uspješnim i manje uspješnim učenicima utvrđeno je da je najizraženija uporabno-komunikacijska i afektivna motivacija. Jakovac i Kamenov (2012) utvrdile su da je motivacija u manjoj mjeri prediktor uspjeha u engleskome jeziku, dok strategije učenja u njihovu istraživanju nisu potvrđene kao značajan prediktor uspjeha. Čimbenici poput vrste srednje škole koju su ispitanici pohađali, ocjena iz predmeta engleski jezik u završnome razredu srednje škole i upisani smjer na fakultetu potvrđeni su kao značajni prediktori uspjeha u engleskome jeziku.

Karlak (2013) je istražila odnos motivacije i strategija učenja, ali i komunikacijske kompetencije u engleskome i njemačkome kao stranom jeziku. Ona je utvrdila razliku u motivaciji za učenje engleskoga jezika u odnosu na onu za učenje njemačkoga jezika. Motivacija za učenje njemačkoga jezika više je usmjerena na postizanje dobrog uspjeha iz predmeta Njemački jezik, dok je motivacija za učenje engleskoga više uvjetovana osobnim vrijednostima i razvojem identiteta, čiji je sastavni dio želja za postizanjem visoke razine komunikacijskih vještina u tom jeziku, nego uspjehom u predmetu Engleski jezik. Karlak (2013) smatra da prilike za korištenjem ovih dvaju jezika i kontekst u kojem se oni uče utječu na razlike u motivaciji za njihovo učenje. Ona ističe da se engleski jezik uglavnom usvaja, dok se njemački jezik uči. Što se tiče povezanosti motivacije i uporabe strategija učenja jezika, za engleski jezik utvrđena je povezanost motivacije i samo jedne skupine strategija učenja, skupine kognitivno-metakognitivnih strategija. S druge strane, za njemački jezik utvrđena je povezanost motivacije i svih vrsta strategija učenja te njihove češće primjene.

Motivaciju za učenje engleskoga i njemačkoga kao stranog jezika na kraju osnovne i na kraju srednje škole istražile su Mihaljević Djigunović i Bagarić (2007) te utvrdile razlike u stavovima i motivaciji između učenika koji su učili engleski i onih koji su učili njemački jezik. Njihovo je istraživanje pokazalo da motivacija za učenjem njemačkoga opada s vremenom među osnovnoškolcima jer se smanjuje njihovo jezično samopouzdanje. Učenici koji su učili engleski jezik, s druge strane, iskazuju puno pozitivnije stavove prema učenju toga jezika i imaju izraženiju motivaciju. Takve rezultate autorice objašnjavaju čimbenikom neposrednog

okruženja (npr. vještinama nastavnika stranoga jezika, korisnosti i kvalitetom nastavnoga programa) koje utječe na stavove i motivaciju za učenje stranoga jezika, različitim statusom koji strani jezici imaju kod nas i izloženosti stranim jezicima izvan nastave. Engleski jezik, ističu autorice, gotovo poprima status drugoga jezika među učenicima u Hrvatskoj zahvaljujući prisutnosti tog jezika u raznim medijima poput televizije, interneta, ali i društvenih mreža i postojanju velikih zajednica mladih ljudi koji su povezani timskim igranjem i natjecanjima u računalnim igrama.

Još jedan podatak iz istraživanja Mihaljević Djigunović i Bagarić (2007) privlači pozornost, a odnosi se na nastavni proces. Autorice su naime utvrdile da ispitanе učenike nastava stranoga jezika ne motivira na uporabu stranoga jezika. Ispitani učenici izjavili su da im je drago kada razgovaraju s nastavnicom jezika ili s kolegama iz razreda na stranome jeziku, ali da im nedostaje puno više mogućnosti za iskazivanjem svojega mišljenja i više mogućnosti za razvijanje rasprava na stranome jeziku. Autorice ovdje ističu svjesnost učenika o važnosti jezične produkcije koja im omogućuje svrsishodnu primjenu stranoga jezika vezanu za specifične kontekste. Treba spomenuti i čimbenik nerazumljiva jezičnog unosa zbog dugih nerazumljivih tekstova koji se obrađuju na nastavi njemačkoga jezika u kojem autorice vide još jedan razlog smanjenja motivacije za učenje njemačkoga jezika u odnosu na engleski jezik.

Pavičić Takač i Bagarić Medve (2015) analizirale su i usporedile koncept inojezične motivacije koji su ponudili Mihaljević Djigunović i Dörnyei u svojem „motivacijskom sustavu inojezičnog ja“ u hrvatskome socijalno-edukacijskom okruženju za engleski i njemački jezik. One su usporedile dva instrumenta za mjerenje motivacije, upitnika za mjerenje tipova i intenziteta motivacije za učenje engleskoga kao stranog jezika Mihaljević Djigunović (1998) i upitnika temeljenoga na Dörnyeijevu „motivacijskom sustavu inojezičnog ja“ (Taguchi, Magid i Papi, 2009) (uspoređujući i verziju tog upitnika ispitanu u hrvatskome okruženju (Martinović, 2014)). Cilj im je bio pridonijeti razumijevanju inojezične motivacije učenika stranih jezika u Hrvatskoj te utvrditi koji je od dvaju instrumenata primjenjiviji u istraživanjima motivacije za učenje engleskoga i njemačkoga jezika u hrvatskome okruženju. Autorice su utvrdile da oba instrumenta za mjerenje motivacije mjere isti konstrukt i da se mogu primijeniti u istraživanjima unutar hrvatskoga društveno-obrazovnog okruženja. Instrumenti ipak prikupljaju neke podatke koje onaj drugi nema. Na primjer, upitnik Mihaljević Djigunović nudi više podataka o uporabno-komunikacijskoj motivaciji, dok Dörnyeijev upitnik uključuje podatke o učeničkim vrijednostima i materinskom jeziku učenika, o uvjerenjima učenika o

internalizaciji i njezinu negativnom utjecaju na njih te o ulozi roditelja i drugih članova obitelji u procesu učenja inoga jezika. Prema mišljenju Pavičić Takač i Bagarić Medve (2015) izbor između ovih dvaju instrumenata ovisit će o ciljevima istraživanja, ali i o praktičnim razlozima za provedbu istraživanja. Rezultati Pavičić Takač i Bagarić Medve (2015) potvrdili su opravdanost primjene upitnika o tipovima motivacija i demotivatorima Mihaljević Djigunović u hrvatskome obrazovnom okruženju kad se želi utvrditi u kojoj mjeri i koji tipovi motivacije pridonose ishodima učenja odnosno uspjehu u predmetu Engleski jezik. Slijedom tih spoznaja odlučeno je da se upitnik Mihaljević Djigunović primijeni u istraživanju motivacije i uspjeha u engleskome jeziku za potrebe ovoga rada.

Pregled istraživanja inojezične motivacije u Hrvatskoj zaokružiti ćemo onima autorica Martinović (2014) i Kabalin Borenić (2013). Martinović (2014) je potvrdila da je Dörnyeijev model „motivacijskog sustava inojezičnog ja“ primjenjiv i u hrvatskome okruženju, što je u skladu s rezultatima istraživanja Pavičić Takač i Medve (2015). Martinović je također utvrdila da inojezična motivacija među njezinim ispitanicima nije povezana s prijašnjim iskustvima, nego s vizijom koju imaju o budućnosti. Naime, ispitanici koji su očekivali da će postići uspjeh u engleskome, bili su motiviraniji u učenju engleskoga. Njezino je istraživanje nadalje pokazalo da je motivacija puno izraženija a uloženi trud veći među studenticama nego studentima. Potvrđeno je i to da su kauzalne atribucije puno stabilnije među studentima koji su engleski učili duže vrijeme (duže od nekoliko godina), a koje su povezane s inojezičnom motivacijom. Ispitanici s boljim ocjenama iz engleskoga, utvrđeno je istraživanjem navedene autorice, imaju izraženije idealno inojezično ja, motiviraniji su za učenje engleskoga, ulažu više truda i jači su im instrumentalni motivi i motivi za napredak.

Kabalin Borenić (2013) istraživala je motivaciju za učenje engleskoga među studentima nefilološkoga, Ekonomskog fakulteta u Zagrebu. Njezini rezultati potvrdili su postojanje integrativne, instrumentalne i instrumentalno-komunikacijske motivacije te jednog demotivatora koji proizlazi iz različitih ciljeva studenata ekonomije. Autorica je također potvrdila da je veća izloženost jeziku povezana s pozitivnim stavovima prema engleskome i s jačom instrumentalnom motivacijom.

4. Nastavnik i motivacija za učenje stranoga jezika

Stvaranje odnosa sastavni je dio poučavanja, stoga se ne može odvojeno promatrati nastavnike i učenike odnosno poučavanje i učenje. Nastavnici mogu pomoći svojim učenicima u učenju samo ako s njima ostvare odnos međusobnog razumijevanja i povjerenja (Farrell, 2015). Nastavnici stranoga jezika rijetko su se nalazili u fokusu glotodidaktičkih istraživanja iako je neupitna njihova važnost kao jednoga od aktera u složenome procesu učenja stranoga jezika u obrazovnome okruženju. Vještine motiviranja učenika koje imaju nastavnici stranih jezika prema Dörnyyeiju (2014) osnova su učinkovitosti poučavanja. U našem istraživanju postupci nastavnika engleskoga kao stranog jezika koje oni primjenjuju kada žele povećati učeničku motivaciju za učenje jezika koji poučavaju pripadaju jednom od čimbenika koji trebaju rasvijetliti uspjeh u ovladavanju engleskim jezikom. Motivacijsko ponašanje nastavnika i njihova uloga na nastavi stranih jezika pitanja su kojima se bavimo u sljedećim poglavljima.

4.1. Obilježja odnosa nastavnik-učenik

Istraživanja u području psihologije utvrdila su da okolina ima važnu ulogu u formiranju ljudskog ponašanja. Ona može potaknuti, ali i spriječiti razvoj učeničke motivacije (Buckler i Castle, 2014; Pintrich, 2003; Ryan i Deci, 2000a; 2000b; Turner i Meyer, 2000; Schunk i sur., 2014). Pritom pojedinci najčešće doživljavaju osobe koje ih nagrađuju, kontroliraju ili ocjenjuju njihov rad kao najrelevantniji okolinski čimbenik, dok samu nagradu ili sustav kontrole i nagrađivanja doživljavaju manje važnim (Deci i Ryan, 1985). U obrazovnom sustavu najvažniji čimbenik predstavljaju nastavnici jer oni najčešće provode u obrazovnoj praksi uobičajene načine nagrađivanja i kažnjavanja učeničkog ponašanja. Nitko ne može jamčiti da će učenička motivacija uvijek biti na visokoj razini, stoga ostaje na nastavnicima da aktivno rade na tome da njihovi učenici formiraju pozitivne stavove prema učenju inoga jezika (Dörnyei i Muir, 2019). Uloga nastavnika je, uostalom, potaknuti i održati motivaciju učenika što u konačnici može biti povezano s boljim ishodima učenja inoga jezika (Nicholson, 2013; Williams i sur., 2015).

Izuzetno su značajne povratne informacije i pomoć koju nastavnici pružaju učenicima kako bi učenici objektivno sagledali svoje neuspjehe te osvijestili važnost truda koji ulažu i važnost prihvaćanja činjenice da su oni, njihovi učenici, aktivni sudionici u svojem učenju (Ushioda, 2008; Ushioda i Dörnyei, 2012). Analiza uloge nastavnika stranih jezika u procesu ovladavanja stranim jezikom na nastavi trebala bi pomoći objasniti razlike u postignutom uspjehu u stranim

jezicima njihovih učenika (Dörnyei i Ryan, 2015). Nastavnici trebaju pomoći učenicima da bolje sagledaju svoje sposobnosti i time im pokazati da je ostvarenje boljeg uspjeha nešto što mogu očekivati i ostvariti (Williams i sur., 2015).

Sve što nastavnici rade na nastavi može biti motivirajuće ili demotivirajuće za učenike. Učenici reagiraju na to kakvi su nastavnici, kako se ponašaju, koliko im je ugodno biti u razredu. Ako nastavnici ne vrše pritisak na učenike i ako ih neprestano ne kontroliraju, onda će intrinzična motivacija i samopoštovanje njihovih učenika biti veći (McCombs, 1995). Za učenike neće biti poticajno ako nastavnici naglašavaju isključivo važnost učenja radi postignuća uspjeha na testu. Nastavnici trebaju svojim učenicima isticati da je ono čime trebaju ovladati i ono što rade na nastavi nešto što je za njihovo osobno dobro i što će im biti korisno u profesionalnom razvoju (Sheldon i Biddle, 1998; Voke, 2002).

Svjesne intervencije nastavnika i njihovo ponašanje imaju veliku ulogu u stvaranju ugodna i motivirajućega radnoga ozračja u razredu i školi. Jako je važno kakav odnos nastavnici izgrade sa svojim učenicima i kakav utjecaj imaju na učenike u razredu (Dörnyei, 2007; Deci i Ryan, 1985; Nikolov, 1999). Utvrđeno je da je upravo odnos nastavnik-učenik najsnažniji i najutjecajniji čimbenik u procesu obrazovanja u usporedbi s ostalim čimbenicima poput motivacije (Hattie, 2009 u Mercer, 2018). Dokazano je da kvalitetan odnos učenika s nastavnikom može pridonijeti postizanju zadanih obrazovnih ishoda i postizanju uspjeha u školi (Wilcken i Roseth, 2015 u Mercer, 2018). Nastavnici moraju izgraditi odnos sa svakim pojedinim učenikom, ali i sa skupinom ili razredom u cjelini. Osim načina na koji nastavnici poučavaju, i osobne karakteristike nastavnika mogu imati značajnu ulogu. Stoga je bitno utvrditi kakve su psihološke karakteristike nastavnika jer su one povezane sa psihološkim karakteristikama učenika i mogu na njih utjecati bilo na individualnoj ili skupnoj razini. Učenici primaju i preslikavaju ponašanje svojih nastavnika, a s druge strane svojim ponašanjem mogu djelovati na svoje nastavnike (Mercer, 2018).

Dörnyei i Ushioda (2011) ističu da predanost i entuzijizam nastavnika mogu utjecati na motivaciju učenika za učenjem. Nastavnici imaju utjecaja na učeničku motivaciju jer mogu utjecati na vjerovanja učenika o njihovim sposobnostima i o njihovom uspjehu ili neuspjehu. Nastavnici mogu utjecati na učeničke ciljeve, na stav učenika prema određenim školskim predmetima, na sam poticaj da izvrše nastavni zadatak. Nastavnikovi negativni stavovi ili pogrešno poimanje učeničke motivacije mogu negativno utjecati na učenike (Anderman i Anderman, 2014).

Istraživanja su također pokazala da su uspostavljen dobar odnos između nastavnika i učenika inoga jezika i visoka učinkovitost nastavnika jake poveznice između motivacije nastavnika i motivacije njihovih učenika. Mifsud (2011) je provela istraživanje odnosa motivacije nastavnika engleskoga i njihovih učenika, koje je tu povezanost potvrdilo. Sposobnost nastavnika da motivira učenike najvažnija je za postizanje učinkovitosti poučavanja, dok je ponašanje nastavnika moćno sredstvo motivacije koje može navesti učenike da se aktivnije uključe u jezični zadatak (Dörnyei, 2001b).

U Hrvatskoj je povezanost obilježja nastavnika stranih jezika s kvalitetama učenika i s njihovim uspjehom u stranome jeziku istraživala Mihaljević Djigunović (1991–1992; 1994; 2007). Ona je ispitala stav učenika prema karakternim osobinama nastavnika engleskoga jezika s obzirom na učeničku dob, spol i uspjeh. Na osnovi dobivenih rezultata pokazalo se, među ostalim, da su ispitanici koji su imali bolje ocjene bolje ocijenili nastavnicu engleskoga, čime je utvrđena veza između uspjeha učenika i njihove procjene nastavnikovih kvaliteta. Zatim, učenice su bolje ocijenile svoju nastavnicu engleskoga nego učenici. Autorica ističe da upravo visoko mišljenje o svojoj nastavnici engleskoga učenike motivira da se više trude, što rezultira njihovim boljim rezultatima u jeziku.

Zanimljivo je da je Mihaljević Djigunović (1991–1992) utvrdila da su od triju skupina ispitanika, osnovnoškolci, srednjoškolci i studenti, srednjoškolski ispitanici najlošije ocijenili inspirativnost svoje nastavnice engleskoga, dok su studenti dali najbolju ocjenu za inspirativnost nastavnice. Kako su tinejdžeri općenito dosta kritični prema odraslima, autorica drži da se dobiveni rezultati mogu interpretirati tom činjenicom. Rezultati su pokazali i to da su srednjoškolske učenice u većem broju loše ocijenile inspirativnost nastavnice engleskoga za razliku od svojih kolega koji su dali puno bolje ocjene. Učenici su pak imali bolje ocjene od učenica što može biti objašnjenje utvrđene povezanosti. S druge strane, autorica smatra da su odrasli, a u skupinu odraslih uvrstila je ispitanike studentske populacije, manje kritični kada ocjenjuju svoje nastavnike i puno tolerantniji prema njima nego osnovnoškolci i srednjoškolci.

Značajan je podatak da je u svojim istraživanjima Mihaljević Djigunović (1994; 2007) utvrdila da je najsnažnija povezanost dokazana upravo u pogledu odnosa truda i izvora zadovoljstva s jezičnim i metodičkim kompetencijama nastavnice jezika. Autorica stoga ističe da će se u učenju engleskoga više truditi oni ispitanici koji smatraju da je njihova nastavnica stručnjak u engleskome i poučavanju engleskoga jezika. Nadalje, Mihaljević Djigunović (2007) ističe da u negativne pristupe poučavanja stranoga jezika učenici ubrajaju tradicionalni pristup poput

gramatičko-prijevodnoga pristupa te prečeste testove znanja gramatike i općenito preveliku učestalost testiranja na satima stranoga jezika (Mihaljević Djigunović, 2007).

Svakako treba istaknuti da su percepcija koju učenici imaju o kvalitetama svojih nastavnika jezika i o njihovoj stručnosti te odnos koji nastavnici uspostave s učenicima neizbježni čimbenici povezani s učeničkim poimanjem nastave jezika i s njihovom motivacijom za učenje jezika. Naravno, moramo istaknuti i važnost uvjeta u kojima se odvija nastava stranoga jezika, koji također utječu na prethodno spomenute odnose. Veličina skupina ili razreda, opremljenost učionica i sl. mogu se odraziti na učeničku procjenu kvaliteta nastavnika stranoga jezika, pri čemu često nastavnici ne mogu puno utjecati na promjenu tih uvjeta (Mihaljević Djigunović, 1991–1992).

Povratne informacije koje nastavnici jezika upućuju učenicima osobito su značajne za učenikov doživljaj sebe na nastavi jezika i za odnos koji učenici stvaraju prema nekom stranom jeziku. Da su povratne informacije nastavnika stranoga jezika važne za učenje stranoga jezika u formalnom okruženju, potvrdila je i Mihaljević Djigunović (1991–1992). Ako nastavnik prema učenicima izražava poštovanje, ako ih podržava i potiče, ako pridaje veću pozornost tomu kako se odnosi prema učeničkim pogreškama ili načinu na koji će ih pohvaliti, stvorit će ugodnije ozračje u razredu i pridonijeti povećanju samopouzdanja svojih učenika na nastavi jezika. Nastavnici stoga moraju paziti da su njihove povratne informacije učenicima istinite i realne jer će učenici osjetiti isprazne pohvale i takve će povratne informacije jednostavno ignorirati. Potrebno je da nastavnici među svojim učenicima potiču razvoj zdravog doživljaja sebe tijekom procesa ovladavanja stranim jezikom. Od velikog je značaja to kako naši učenici interpretiraju ponašanje nastavnika na nastavi jer se njihova interpretacija postupaka koje nastavnici primjenjuju na nastavi i stvarna namjera nastavnika ne moraju uvijek podudarati. Prema tome, svaki će učenik na svoj način doživjeti i interpretirati sve što se radi na nastavi (Williams i sur., 2015).

Nastavnici mogu učinkovitije djelovati na nastavi ako obrate pažnju na izraz lica i na govor tijela svojih učenika. To im može pomoći procijeniti emocionalne reakcije učenika na ono što se događa u razredu. Prepoznati emocionalne reakcije učenika, ističu Williams i sur. (2015), važno je jer emocije mogu djelovati poticajno u procesu učenja, ali mogu predstavljati i veliku prepreku u učenju. Isti autori (2015) tako navode primjer učenika koji je bio izuzetno motiviran, ali se netom prije nastave posvađao s kolegom, što je utjecalo na njegovu reakciju prema aktivnostima na satu. Izostala je inače prisutna motivacija, a osjećaji koji su ga okupirali zbog

svađe s kolegom odvlačili su mu pažnju i sprječavali ga u predanosti aktivnostima na satu. Primjer pokazuje da je emocionalna dimenzija učenika značajna za nastavnike, ali i za istraživanja motivacije.

Konačno, nije nevažno kako nastavnici stranoga jezika doživljavaju sami sebe na nastavi jer to itekako može utjecati na izbor njihovih metoda poučavanja. Međutim, teško ćemo biti učinkoviti nastavnici ako se ne otvorimo novim i drukčijim pristupima poučavanju jezika (Williams i sur., 2015). Kako učenici na različite načine usvajaju znanje, tako i nastavnici trebaju osvijestiti da postoje različiti načini pomoću kojih će učenicima omogućiti učenje u motivirajućem i izazovima ispunjenom okruženju (Pintrich, 2003).

4.2. Motivacijske strategije nastavnika engleskoga kao stranoga jezika s pregledom postojećih istraživanja povezanosti MSN-a, učeničke motivacije i uspjeha u stranome jeziku

U području OVIJ-a motivacija je već odavno prihvaćena kao jedan od relevantnijih čimbenika koji su povezani s ovladavanjem stranim jezikom i s uspjehom u stranome jeziku. Motivacija je pokretač. Ona nas pogoni da započnemo s nekom aktivnosti, ali nas i održava predanima u dugom procesu učenja stranoga jezika. Smatra se da motivacija može pomoći učeniku da postigne radno znanje jezika bez obzira na razinu prirodne sklonosti (Cheng i Dörnyei, 2007). Promjene u pristupu inojezičnoj motivaciji, koje su se počele javljati 1990-ih, pridonijele su boljem razumijevanju inojezične motivacije. One su se temeljile na tadašnjim istraživanjima edukacijske psihologije te je inojezična motivacija uključila razvoj učenikova pojma o sebi, učenikovu želju za ostvarenjem, učinkovitost koju učenik postiže, njegovu odlučnost, ciljeve i atribucije. Navedenim je komponentama dodana i komponenta okruženja u kojem se odvija učenje inoga jezika u školi, stoga se od tada u istraživanjima inojezične motivacije promatraju, među ostalim, i nastavnici jezika i nastavni program za ini jezik.

Pretpostavka je da nastavnici inog jezika mogu svojim namjernim svjesnim postupcima i ponašanjem poboljšati motivaciju za učenje na nastavi jezika. Dugotrajan proces ovladavanja inim jezikom neće biti uspješan ako okruženje u kojem se taj proces odvija nije dovoljno poticajno da bi pokrenulo i održalo učeničku motivaciju. Kvaliteta nastave i samog učenja neće biti ista ako u razredu prevladava ozračje pružanja međusobne podrške i povjerenja ili ako pak prevladava natjecateljski duh (Dörnyei i Muir, 2019).

Prema definiciji, motivacijske strategije su tehnike ili intervencije i aktivnosti kojima se nastavnici stranih jezika svjesno koriste kako bi pokušali održati motivaciju svojih učenika ili ju potaknuti i poboljšati (Dörnyei, 2001; Dörnyei i Ushioda, 2011; Guilloteaux, 2013; Guilloteaux i Dörnyei, 2008). To su strategije koje trebaju potaknuti pojedinca na ponašanje koje će mu pomoći u ostvarenju zadanih ciljeva i rezultirati pozitivnim ishodom za pojedinca (Dörnyei, 2001). Guilloteaux (2013) smatra da su motivacijske strategije nastavnika zapravo dodirna točka između nastave u razredu, dakle prakse, i istraživanja inojezične motivacije.

Dörnyei (2001b) u svojoj je knjizi „Motivacijske strategije u nastavi jezika“ naveo opsežan popis od 102 motivacijske strategije za nastavnike engleskoga jezika koje su polazile od toga da su učenici pod utjecajem vjerovanja i ponašanja svojih nastavnika. On tvrdi da će se rijetko na nastavi jezika dogoditi dramatične promjene učeničke motivacije te je potreban cijeli niz

iznijansiranih postupaka koji će tijekom vremena rezultirati većim porastom motivacije. Dörnyei (2001b) drži da se uvijek može nešto učiniti kako bi se povećala razina motivacije svakog učenika, pri čemu naglašava da kažnjavanje i nagrađivanje nisu jedine za to učinkovite strategije. Motivacijske strategije koje donosi u svojoj knjizi utemeljene su na osobnom nastavnom iskustvu i na rezultatima istraživanja u području obrazovne psihologije, ali one nisu, napominje autor, čvrsta pravila koja moramo slijediti, nego prijedlozi i smjernice koji mogu biti učinkoviti u raznim nastavnim okruženjima. Dörnyei također napominje da će različite motivacijske strategije imati različit učinak ovisno o okruženju u kojem se primjenjuju, jer je svako obrazovno okruženje obilježeno društvenom sredinom, razinom znanja jezika, dobi učenika i njihovim stavovima prema nekom ciljnom jeziku. Na slici 1 prikazan je Dörnyeijev (2001b: 29) teorijski okvir za motivacijske strategije koji sadrži četiri dimenzije: stvaranje osnovnih uvjeta za poticaj motivacije učenika, poticanje početne motivacije, održavanje i očuvanje motivacije te poticanje pozitivne retrospektivne samoevaluacije. Autor ističe da motivacijske strategije ne mogu biti učinkovite u „motivacijskom vakuumu“ (Dörnyei, 2001b: 31) te nastavnici trebaju omogućiti određene preduvjete za njihovu uspješnu primjenu. Preduvjeti za poticanje učeničke motivacije uključuju prikladno ponašanje nastavnika i uspostavljanje dobrog odnosa s učenicima, stvaranje ugodna i opuštenu ozračja u razredu, njegovanje slaganja među učenicima i poštivanje razrednih pravila. Poticanje početne motivacije podrazumijeva da nastavnici među svojim učenicima potiču formiranje pozitivnog sustava vrijednosti prema stranome jeziku koji uče, a koji uključuje intrinzične, integrativne i instrumentalne vrijednosti učenja jezika. Sastavni dio te dimenzije jesu nastojanja nastavnika jezika da povećaju učenička očekivanja u pogledu uspjeha i osvijeste važnost postavljanja konkretnih ciljeva.

Nastavnici trebaju pripremiti nastavne materijale koji su u skladu s potrebama učenika i pomoći svojim učenicima da oblikuju realna očekivanja o ishodima u zahtjevnom procesu ovladavanja inim jezikom jer nerealna očekivanja mogu uzrokovati poteškoće u ovladavanju inim jezikom. Održavanje i očuvanje motivacije postiže se nastavnim aktivnostima kojima se osigurava ugodno i poticajno okruženje u kojem se povećava učenička predanost nastavnim zadacima i učenju stranoga jezika. Uz tu se strategiju vezuju strategije koje uključuju jasno postavljanje i objašnjenje zadataka koji se rade na nastavi te isticanje ciljeva i razloga zbog kojih se određeni zadatci rade na satu jezika. U ovoj su skupini, nadalje, i pomaganje učenicima da sebi postave konkretne kratkoročne ciljeve i standarde u učenju jezika, povećanje učeničkog samopouzdanja, pomaganje u očuvanju pozitivne društvene slike učenika, poticanje suradnje

među učenicima i učeničke autonomije te pružanje pomoći učenicima da sami sebi održavaju i povećaju motivaciju primjenom određenih strategija učenja. Poticanje pozitivne samoevaluacije uključuje poticanje motivirajućih atribucija, pružanje učinkovitih i motivacijskih povratnih informacija, i to ne samo u vidu ocjena, povećanje učeničkog zadovoljstva te u skladu s tim primjena nagrada i ocjena na, za učenike, motivirajući način (Dörnyei, 2001b).

Za nastavnike praktičare poticajna je Dörnyeijeva (2001b) tvrdnja da nastavnici ne trebaju težiti k tomu da budu savršeni u motiviranju svojih učenika, nego dovoljno dobri da bi im omogućili učenje stranoga jezika u pozitivnom i motivirajućem okruženju. Primjena motivacijskih strategija u nastavi stranoga jezika ne znači to da nastavnici moraju nastojati primjenjivati što veći broj strategija na jednome nastavnom satu ili općenito u svojem nastavnome radu, nego bi trebali inzistirati na kvaliteti primjene, pa makar to bio i manji broj, motivacijskih strategija. Neki od najuspješnijih nastavnika u motiviranju svojih učenika zapravo primjenjuju samo nekoliko motivacijskih tehnika. Dörnyei (2001a) naime smatra da je najbolje što nastavnici jezika mogu učiniti da bi potaknuli motivaciju svojih učenika to da poboljšaju kvalitetu svojih metoda poučavanja. On ističe da nije toliko bitno umiju li nastavnici motivirati svoje učenike koliko je bitno znaju li jasno prenijeti učenicima upute pomoću kojih će uspješno pratiti nastavu. Jasno iznesene upute trebale bi dovesti do povećanja motivacije. Međutim, manji broj motivacijskih tehnika koje u svojem radu primjenjuju neki uspješni nastavnici strategije su koje odgovaraju i nastavnicima i njihovim učenicima (Dörnyei, 2014).



Slika 1. Komponente motivacijskoga poučavanja na nastavi stranoga jezika (Dörnyei, 2001b: 29)

Prvo značajnije istraživanje motivacijskih strategija proveli su Dörnyei i Csizér (1998) među mađarskim nastavnicima engleskoga jezika (od kojih su 24 bila izvorni govornici), koji su engleski predavali na svim naobrazbenim stupnjevima, od osnovne škole do fakulteta. Nastavnici su procjenjivali važnost motivacijskih strategija i navodili koliko ih često primjenjuju u nastavi. Na osnovi dobivenih odgovora Dörnyei i Csizér ustanovili su deset motivacijskih makrostrategija koje su nazvali „Deset zapovijedi za motiviranje učenika stranoga jezika“. Zapovijedi su zapravo uključile skupine motivacijskih tehnika koje su ispitani nastavnici primjenjivali u nastavi. Autori su zaključili da jaka motivacija može nadomjestiti nedostatke u uvjetima učenja ili manjak jezične nadarenosti za strane jezike. Stoga je, kako tvrde, osim motivacije učenika za učenje inoga jezika važno i to kako motivirati učenike na nastavi stranoga jezika. U provedenom istraživanju također su utvrdili da postoji skupina motivacijskih strategija koja se vrlo rijetko primjenjuje. Tu su se izdvojile strategije koje se odnose na postavljanje ciljeva učenja, na povećanje usmjerenosti k postavljenim ciljevima u skupini, na izradu planova učenja i sl. Dörnyei i Csizér (1998) bili su oprezni te su naglasili kako ne mogu sa sigurnošću tvrditi da bi njihove motivacijske strategije bile primjenjive u svakom kulturološkom ili institucijskom okruženju jer su one ipak izašle iz zapadnoga obrazovnog pristupa i okruženja.

Cheng i Dörnyei (2007) proveli su istraživanje među tajvanskim nastavnicima koji su također predavali na svim obrazovnim razinama, od osnovne škole do fakulteta. Posebna je vrijednost ovog istraživanja u tome što su istraživači uspjeli prenijeti i sažeti motivacijske strategije koje primjenjuju upravo nastavnici praktičari. Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li razlika u korištenju motivacijskih strategija u drukčijoj kulturi, istočnjačkoj za razliku od zapadnjačke, u kojoj se primjenjuju drukčije metode poučavanja, drukčiji pristup učenju i sl. Oni su, usporedivši rezultate istraživanja Dörnyeija i Csizér (1998) sa svojim rezultatima, dokazali da postoje velike sličnosti u tome koje motivacijske makrostrategije (skupine ili klasteri motivacijskih strategija) nastavnici jezika smatraju važnima i koje primjenjuju na nastavi u različitim kulturološkim i etnolingvističkim okruženjima. Najvažnija motivacijska strategija i za mađarske i za tajvanske nastavnike odnosila se na *prikladno ponašanje nastavnika*, to jest na to da nastavnik učenicima mora biti primjer i uzor kako bi ih mogao motivirati. Tajvanski nastavnici pokazali su da su svjesni svoje uloge voditelja na nastavi, a osobito bitnim procjenjuju iskazivanje entuzijazma prema svojim učenicima (Cheng i Dörnyei, 2007).

S druge strane, postoje motivacijske strategije koje su usko povezane s kulturom kojoj nastavnici jezika pripadaju. To je, na primjer, makrostrategija *poticanje autonomije učenika*

koju tajvanski nastavnici nisu smatrali značajnom, dok su joj mađarski nastavnici, ispitanici u istraživanju Dörnyei i Csizér (1998), pridali veći značaj. Drugi je primjer makrostrategija *uvažavanje truda koji učenici ulažu* koju tajvanski nastavnici smatraju osobito važnom, važnijom nego što to smatraju mađarski nastavnici, jer je u tajvanskom obrazovnom okruženju naglasak uvijek na sposobnosti i izvedbi učenika (Cheng i Dörnyei, 2007).

Pored ovih istraživanja postoji niz istraživanja u kojima su se također analizirale motivacijske strategije unutar određenoga društvenog okruženja, a većina se njih temelji upravo na istraživanjima Dörnyei i Csizér (1998) i Chenga i Dörnyei (2007). Ruesch i sur. (2012) proveli su istraživanje u kojem su analizirali motivacijske strategije u sjevernoameričkom kulturnom okruženju među studentima i nastavnicima stranih jezika. Potvrdili su zaključak Chenga i Dörnyei (2007) da odnos učenika i nastavnika te razredno ozračje jako utječu na učeničku motivaciju. Rezultati njihova istraživanja također su potvrdili tvrdnju Chenga i Dörnyei (2007) da nisu sve motivacijske strategije jednako motivirajuće u različitim društvenim okruženjima. Istraživanje je pokazalo i to da nastavnici i učenici mogu imati sasvim različitu percepciju pojedinih motivacijskih strategija. Autori su utvrdili da sjevernoamerički nastavnici trebaju više pozornosti posvetiti motivacijskim strategijama vezanima za postavljanje i objašnjenje jezičnih zadataka, jer su ispitanici studenti izjavili da ih više motivira zadatak za koji znaju zašto ga izvode i kako će se njime koristiti pri ovladavanju stranim jezikom, te uspostavljanju dobrog odnosa sa studentima i stvaranju ugodnog ozračja na nastavi.

Guilloteaux (2013) također je primijenila upitnik Chenga i Dörnyei (2007) među nastavnicima engleskoga jezika u Južnoj Koreji te utvrdila da pojedine motivacijske strategije više ovise o lokalnom okruženju nego što se to pokazalo u prijašnjim istraživanjima. U njezinu su istraživanju, prema procjeni ispitanih nastavnika, najvažnije makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* i *poticanje učeničkog samopouzdanja*. Međutim, ukupno gledajući, južnokorejski nastavnici vrlo rijetko primjenjuju motivacijske strategije zbog čega autorica zaključuje da motiviranje učenika nije prioritet među korejskim nastavnicima. Objašnjenje za to nalazi u konfucijanskoj etici koja snažno obilježava korejsku kulturu. Autorica je usporedila svoje rezultate s rezultatima istraživanja Chenga i Dörnyei (2007) među tajvanskim nastavnicima i utvrdila razlike unatoč tomu što su obje kulture vrlo slične. Guilloteaux (2013) smatra da treba uložiti dodatne napore u određivanje motivacijskih strategija koje bi bile primjenjive u različitim kulturološkim okruženjima i u različitim etnolingvističkim skupinama, koje bi se onda mogle sugerirati nastavnicima za praktičnu primjenu.

Tavakoli, Yaghoubinejad i Zarrinabadi (2016) još su jedna skupina autora koji su primijenili upitnik o motivacijskim strategijama Chenga i Dörnyeiya (2007) kako bi istražili uporabu i procjenu važnosti motivacijskih strategija među iranskim nastavnicima engleskoga jezika. Utvrdili su sljedeće makrostrategije koje su nastavnici smatrali važnima i koje su odista primjenjivali u nastavi: *svojim ponašanjem biti primjer svojim učenicima, poticanje samopouzdanja učenika, uočavanje truda koji učenici ulažu i proslava njihova uspjeha, pružanje jasnog objašnjenja jezičnih zadataka, poticanje grupne kohezije i poticanje učeničke autonomije*. Kako je istraživanje bilo i kvalitativno, autori su metodom intervjua s nastavnicima utvrdili da se neke makrostrategije (npr. one koje ističu poticanje učeničke autonomije) ipak rjeđe primjenjuju povezujući to s kulturno-obrazovnim okruženjem u kojem prevladava tradicionalni pristup nastavi i učenicima.

Alrabai (2011) je analizirao učestalost korištenja motivacijskih strategija među sveučilišnim nastavnicima engleskoga jezika u Saudijskoj Arabiji. On je u svojem istraživanju također primijenio upitnik u koji je uključio makrostrategije odnosno skupine motivacijskih strategija na temelju motivacijskih strategija primijenjenih u istraživanjima Chenga i Dörnyeiya (2007), Dörnyeiya (2001a; 2001b), Dörnyeiya i Csizér (1998), Guilloteaux i Dörnyeiya (2008). Utvrdio je da ispitanici nastavnici najčešće primjenjuju makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika, smanjenje učeničkog straha i poticanje njihova samopouzdanja te poticanje učeničkog zadovoljstva*, a najrjeđe *poticanje postavljanja pozitivnih ciljeva i formiranje realnih vjerovanja među učenicima te poticanje autonomije učenika*. Alrabai (2011) predlaže da nastavnici engleskoga kao stranog jezika prepuste svojim studentima više kontrole i dopuste im da češće sudjeluju u donošenju odluka na nastavi.

Sucuoglu (2017) također je analizirala učestalost primjene motivacijskih strategija nastavnika engleskoga jezika u srednjim državnim i privatnim školama na Sjevernom Cipru. Prema rezultatima njezina istraživanja nastavnici se najčešće koriste strategijom kojom potiču učenike da riskiraju i da pogreške prihvate kao sastavni dio učenja stranoga jezika te strategijom kojom uvijek nastoje prvi susret sa stranim jezikom učiniti zanimljivim iskustvom. Isto tako, visoka razina učestalosti vidljiva je za strategiju u kojoj se ističe da ocjena nagrađuje trud i napredak učenika, a ne samo zadane kriterije uspjeha za predmet Engleski jezik. Autorica je utvrdila da se nastavnici u državnim srednjim školama koriste manjim brojem motivacijskih strategija u odnosu na nastavnike koji rade u privatnim školama te je predložila da se postrože kriteriji napredovanja u državnim školama.

Poput Ruescha i sur. (2012), Shousha (2018) također je utvrdio da nastavnici i njihovi studenti ne ističu iste motivacijske strategije kada ih kategoriziraju prema njihovoj važnosti na nastavi. On je htio utvrditi koliko su motivacijske strategije značajne nastavnicima engleskoga kao stranog jezika, a koliko njihovim studentima. Primijenio je upitnik u kojem je bilo navedeno deset zapovijedi za motiviranje prema Dörnyeiju i Csizér (1998), s tim da je Shousha (2018) u upitniku kao MSN naveo zapovijedi koje su izvorno bile makrostrategije, dakle skupine motivacijskih strategija. Njegovi rezultati pokazali su da nastavnici strategiju *uspostavljanje dobrog odnosa sa studentima* smatraju važnom, dok je ispitanim studentima važnija strategija u kojoj se ističe da nastavnici svojim ponašanjem trebaju biti njima dobar primjer. *Poticanje samopouzdanja* studenti su smatrali važnijom strategijom nego što su to procijenili njihovi nastavnici. Neke motivacijske strategije nisu percipirane kao važne ni među studentima ni među nastavnicima, kao što je *važnost postavljanja ciljeva* i *upoznavanje s inojezičnom kulturom*. S druge strane, postoje motivacijske strategije koje nastavnici i studenti smatraju jednako važnima, kao što su *uspostavljanje ugodnog i opuštenog ozračja na nastavi*, *predstavljanje jezičnih zadataka na jasniji način* i *povećanje lingvističkog samopouzdanja studenata*.

Postoje istraživanja u kojima su se autori usredotočili na analizu odnosa motivacijskih strategija nastavnika engleskoga jezika i učeničke motivacije, kao što je istraživanje Guilloteaux i Dörnyei (2008). Oni su istražili povezanost motivacijskih strategija nastavnika engleskoga jezika i motivacije njihovih učenika te potvrdili pretpostavku od koje su krenuli, a ta je da motivacijske strategije nastavnika engleskoga jezika mogu snažno utjecati na motivaciju njihovih studenata. Pritom su utvrdili jaku povezanost MSN-a s pristupom koji njihovi studenti imaju prema nastavi stranoga jezika. Guilloteaux i Dörnyei (2008) izdvojili su još jednu izraženu korelaciju između procjene koju su ispitani studenti dali o nastavnom programu i svojem pristupu jezičnim zadacima na nastavi. Riječ je o dokazu da motivacijske strategije nastavnika imaju važnu ulogu u nastavi jezika, čak i u Južnoj Koreji gdje su prisutne vrlo rigidne metode poučavanja. To je ujedno i prvo istraživanje u kojem je primijenjen opservacijski instrument Model motivacijske orijentacije poučavanja jezika u razredu (engl. *The motivation orientation of language teaching classroom orientation scheme – MOLT*). Model je primijenjen u stvarnom vremenu tijekom odvijanja nastave engleskoga jezika. Potvrda povezanosti između motivacijskog ponašanja nastavnika i motivacije njihovih studenata, napominju autori, upućuje na potrebu da takva motivacijska pitanja i empirijski doprinos takvih istraživanja postanu sastavni dio obrazovanja budućih nastavnika stranih jezika.

Moskovsky, Arabai, Paolini i Ratcheva (2012) također su istražili odnos motivacijskih strategija nastavnika i motivacije učenika, ali je njihovo istraživanje bilo eksperimentalno i provedeno među nastavnicima engleskoga kao stranog jezika i njihovim učenicima. Uzorak je podijeljen u dvije skupine, eksperimentalnu i kontrolnu. Učenici u eksperimentalnoj skupini bili su izloženi motivacijskim strategijama svojih nastavnika tijekom osam tjedana, dok su oni u kontrolnoj skupini bili u dodiru samo s tradicionalnim metodama poučavanja jezika. Popis MSN-a temeljio se na MSN-u Dörnyeiya i Csizér (1998) i Chenga i Dörnyeiya (2007). Učenici su ispunili upitnike o motivaciji na početku i na kraju istraživanja. Rezultati su pokazali da je učenička motivacija značajno porasla u eksperimentalnoj skupini, što autori pripisuju primjeni motivacijskih strategija. Time su potvrdili svoju polaznu hipotezu da primjena motivacijskih strategija ispitanih nastavnika rezultira značajnim pozitivnim promjenama u motivaciji njihovih učenika. Važno je naglasiti da su motivacijski čimbenici za koje je zabilježen znatan porast intrinzične motivacije za učenje i intrinzične motivacije za učenje engleskoga jezika, stavovi prema nastavnikovim kompetencijama i načinu poučavanja, stavovi nastavnika prema učenicima u razredu, orijentacija pojedinog učenika (npr. posjeduje li natjecateljski duh ili ne) te smanjen strah od engleskoga jezika.

Sugita McEwon i Takeuchi (2012) analizirali su mijenja li se s vremenom učinkovitost MSN-a. Osim toga, njihov cilj bio je istražiti u kojoj mjeri motivacijske strategije nastavnika mogu utjecati na motivaciju njihovih studenata. Istraživanje su proveli u četiri navrata tijekom jednoga semestra i time dodali vremensku odnosno dinamičnu perspektivu odnosu MSN-a i motivacije učenika. Izdvojili su 17 motivacijskih strategija na temelju pilot-studije provedene među 224 studenta na jednome japanskom sveučilištu, u kojoj su studente zamolili da odgovore na pitanje otvorenoga tipa o tome koji postupci njihovih nastavnika u njima izazivaju pozitivne stavove prema učenju engleskoga jezika. Studentske opise MSN-a kategorizirali su prema sadržaju u mikrokomponente, a svakoj su mikrokomponenti dali naziv. Na njihovu uzorku izdvojile su se dvije skupine ispitanika, jedna s višim stupnjem znanja engleskoga jezika i jačom motivacijom i druga s nižim stupnjem znanja engleskoga jezika i slabijom motivacijom. Rezultati njihova istraživanja pokazali su da percepcija učinkovitosti motivacijskih strategija nastavnika ovisi o razini znanja engleskoga jezika ispitanih učenika i o razini intenziteta njihove motivacije.

Na kraju izdvajamo istraživanja u kojima se analizirao odnos MSN-a, učeničke motivacije i uspjeha u engleskome jeziku, a što se analizira i u ovome radu. Bernaus i Gardner (2008)

utvrdili su povezanost MSN-a, motivacije i uspjeha u engleskome na uzorku od 694 katalonska srednjoškolca. Podudarnost s našim istraživanjem nalazi se i u tome da su autori također uključili samoprocijenjene MSN-a i učeničku percepciju tih strategija. Oni nisu utvrdili povezanost samoprocijenjenih MSN-a engleskoga kao stranoga jezika s uspjehom učenika u engleskome niti s učeničkom motivacijom. S druge strane, za odnos učeničke percepcije MSN-a i motivacije, kao i za odnos učeničke percepcije MSN-a i uspjeha u engleskome jeziku, utvrdili su značajnu povezanost. Bernaus i Gardner (2008) tvrde kako je moguće da neki učenici pozitivno doživljavaju razredno okruženje u kojem uče engleski, ali nisu motivirani za učenje tog jezika, pa stoga postižu slabiji uspjeh u engleskome. Do razlika u uspjehu u engleskome jeziku, kako su utvrdili navedeni autori, dolazi zbog razlika u učeničkim stavovima prema nastavnoj situaciji, zbog razlika u učeničkoj motivaciji i u strahu od jezika. Razlike u motivaciji među učenicima, prema njihovim rezultatima, zasnivaju se na integrativnosti, instrumentalnoj motivaciji i stavovima prema nastavnoj situaciji. Pozitivni stavovi prema nastavnoj situaciji pozitivno su povezani s uspjehom samo utoliko ukoliko su pozitivno povezani i s motivacijom. Iz njihovih je rezultata vidljivo da se povezanost motivacije i uspjeha u engleskome jeziku očituje samo onda kada učenici percipiraju češće korištenje motivacijskih strategija svojega nastavnika engleskoga jezika.

Bernaus, Wilson i Gardner (2009) također su analizirali povezanost učeničke motivacije i uspjeha u engleskome jeziku s motivacijskim strategijama nastavnika, ali i s motivacijom nastavnika. Uzorak su im bili srednjoškolci i njihovi nastavnici. Nastavnici su ispunili dvodijelni upitnik. Prvi dio upitnika odnosio se na učestalost primjene motivacijskih strategija (inovativnih i tradicionalnih), a drugi na motivaciju nastavnika. Učenici su također ispunili upitnik koji se sastojao od dvaju dijelova. Prvi dio odnosio se na njihovu procjenu učestalosti primjene motivacijskih strategija njihovih nastavnika, a drugi na njihovu motivaciju. Upitnik o motivaciji koji su ispunjavali učenici sadržavao je čestice o integrativnosti, o stavovima prema okruženju i situacijama na nastavi, o motivaciji i strahu od jezika. Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da je uspjeh u engleskome jeziku velikim dijelom rezultat učeničkih integrativnih motiva, da je motivacija nastavnika povezana s njihovim načinom poučavanja kao i s učeničkom procjenom učestalosti primjene motivacijskih strategija, sa stavovima prema nastavnim situacijama i s učeničkom motivacijom. Isto tako, utvrđena je negativna povezanost inovativnog tipa motivacijskih strategija i učeničkog uspjeha u engleskome jeziku, što su autori objasnili time da su inovativne motivacijske strategije učenici možebitno doživjeli kao aktivnosti koje su više povezane sa zabavom nego s učenjem jezika. S druge strane, oni su

utvrdili da je strah od jezika manje izražen među učenicima čiji se nastavnici engleskoga jezika više koriste inovativnim strategijama. Treba istaknuti da su Bernaus i sur. (2009) kao nedostatak svojeg istraživanja naveli činjenicu da su podatci o uporabi motivacijskih strategija dobiveni procjenom nastavnika i učenika, a ne izravnim promatranjem nastave. Oni stoga predlažu da se u budućim istraživanjima takva tipa primijeni promatranje nastave u stvarnom vremenu koje bi proveli nepristrani istraživači.

Eksperimentalna istraživanja odnosa MSN-a, učeničke motivacije i uspjeha u engleskome jeziku proveo je Alrabai (2014). Alrabai (2014) je analizirao utjecaj motivacijskih strategija na učeničku motivaciju i na uspjeh u engleskome kao stranom jeziku tijekom deset tjedana. On je dokazao da se učenička motivacija i uspjeh mijenjaju s vremenom u eksperimentalnoj skupini koja je bila izložena uporabi šest različitih motivacijskih strategija povezanih s konkretnim motivacijskim dispozicijama učenika. U kontrolnoj skupini bile su primijenjene samo tradicionalne metode poučavanja. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su motivacija i uspjeh učenika u engleskome jeziku značajno porasli u eksperimentalnoj skupini, čime je Alrabai (2014) dokazao da motivacijske strategije nastavnika engleskoga jezika zaista mogu imati pozitivan učinak na motivaciju i uspjeh učenika u tom jeziku. Alrabai (2014) ponovno je utvrdio da su nastavnici u eksperimentalnoj skupini primjenom motivacijskih strategija uspjeli povećati motivaciju svojih učenika što je dovelo do toga da su učenici ostvarili bolje ishode učenja, dakle bolji uspjeh u engleskome jeziku. Navedena istraživanja empirijska su potvrda uzročnog odnosa motivacijskog ponašanja nastavnika, učeničke motivacije i uspjeha u stranome jeziku.

Većina postojećih istraživanja MSN-a upućuje na to da su učenicima najpoticajnije motivacijske strategije one koje su povezane s ljudskom stranom poučavanja i osobnošću nastavnika inog jezika. Strategije koje najviše cijene i učenici i nastavnici upravo su one koje su usredotočene na uspostavljanje pozitivnih odnosa na nastavi, a koje uključuju odnos nastavnik-učenik, ali i međusobne odnose samih učenika (Lamb, 2017).

Unatoč tomu što je dokazana važnost motivacijskih strategija time što je utvrđeno da su povezane s motivacijskim ponašanjem u razredu (Cheng i Dörnyei, 2007; Dörnyei i Csizér, 1998; Guilloteaux i Dörnyei, 2008; Papi i Abdollahzadeh, 2012; Ruesch i sur., 2012) i time što pomažu učenicima postići bolji uspjeh u inome jeziku (Alrabai, 2014; Cheng i Dörnyei, 2007), novija su istraživanja koja uključuju MSN rijetka. Moguće je da se razlog tomu nalazi u

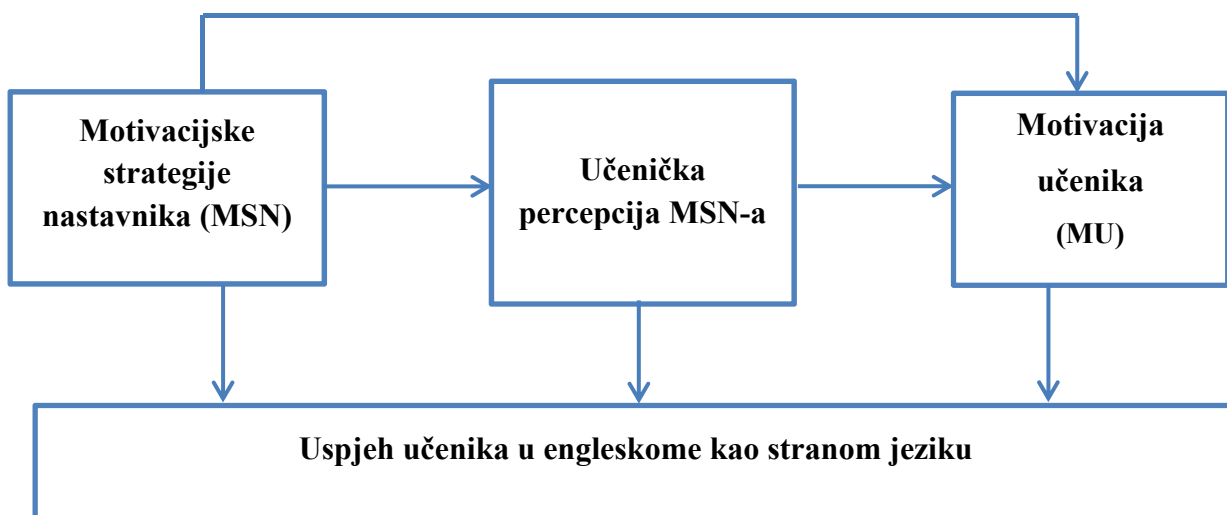
kompleksnosti samih motivacijskih strategija nastavnika, ali i zahtjevnosti analize njihovih učinaka.

5. Istraživanje MSN-a engleskoga jezika, učeničke percepcije MSN-a i učeničke motivacije kao čimbenika uspješnosti učenja engleskoga kao stranoga jezika

5.1. Cilj istraživanja i istraživački problemi

Cilj istraživanja bio je ispitati odnos motivacijskih strategija nastavnika engleskoga jezika, učeničke percepcije tih strategija i motivacije učenika (MU) za učenje engleskoga (tj. tri tipa motivacije: uporabno-komunikacijskog, integrativnog i afektivnog te dva demotivatora: nastavne situacije i teškoća u učenju) te istražiti povezanost navedenih čimbenika s uspjehom u engleskome jeziku.

U istraživanju prikazanome u ovome radu korelira se ponašanje nastavnika engleskoga jezika na nastavi koje je usmjereno povećanju motivacije za učenje engleskoga na nastavi, ali i za učenje engleskoga općenito s percepcijom koju učenici imaju o motivacijskim strategijama što ih primjenjuju njihovi nastavnici te s njihovim uspjehom u engleskome jeziku. Time se u ovome istraživanju uključuje dimenzija koju do sada glotodidaktička istraživanja u nas nisu imala. Potencijalni međuodnosi istraživanih koncepata grafički su prikazani na slici 2.



Slika 2. Varijable i njihov odnos analiziran u ovome istraživanju

5.1.1. Istraživačka pitanja

Istraživanjem se nastojalo odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Jesu li procjene učestalosti uporabe pojedinih motivacijskih strategija koje primjenjuju nastavnici engleskoga kao stranoga jezika povezane s procjenama MSN-a koje daju njihovi učenici? Postoji li povezanost između samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije tih strategija s trima tipovima učeničke motivacije za učenje engleskoga? Postoji li povezanost između samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije tih strategija s uspjehom učenika u engleskome jeziku?
2. Jesu li samoprocijenjene MSN-a i učeničke percepcije MSN-a povezane s demotivatorima nastavnica situacija i teškoće u učenju engleskoga?
3. Jesu li analizirani koncepti, samoprocijenjene MSN-a, učenička percepcija MSN-a i tri tipa učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika, prediktori postignutog uspjeha u engleskome jeziku ispitanih učenika?
4. Jesu li tri tipa učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika i učenička percepcija MSN-a snažniji prediktori uspjeha učenika u engleskome jeziku od samoprocijenjenih MSN-a?

5.1.2. Hipoteze

Polazne su hipoteze sljedeće:

Hipoteza 1: Samoprocijenjene MSN-a pozitivno su povezane s učeničkom percepcijom MSN-a, s uporabno-komunikacijskom, afektivnom i instrumentalnom motivacijom učenika i s uspjehom u engleskome jeziku. Učenička percepcija MSN-a pozitivno je povezana s trima tipovima učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika i s uspjehom u engleskome jeziku.

Hipoteza 2: Samoprocijenjene MSN-a i učenička percepcija MSN-a su negativno povezane s demotivatorima nastavnica situacijom i teškoćama u učenju engleskog.

Hipoteza 3: Samoprocijenjene MSN-a, učenička percepcija MSN-a i sva tri tipa motivacije učenika (MU) prediktori su uspjeha učenika u engleskome jeziku.

Hipoteza 4: Tri tipa MU-a i učenička percepcija MSN-a snažniji su prediktori uspjeha u engleskome jeziku od samoprocijenjenih MSN-a.

5.2. Metodologija

5.2.1. Sudionici istraživanja

U istraživanje su uključeni učenici trećih razreda srednjih državnih škola u Splitu, gimnazija i strukovnih škola, i njihove nastavnice engleskoga jezika. Kako bi uzorak bio što homogeniji, u istraživanje nisu uključene privatne srednje škole ni privatne škole za strane jezike. Učenici privatnih škola, pretpostavka je, imaju drukčije stavove prema školi, školskom programu i nastavnicima. U istraživanje su uključeni učenici viših razreda srednjih škola jer se smatralo da će sadržaj upitnikā korištenih u istraživanju biti iskustveno bliži starijim učenicima te da će ih oni moći uspješnije racionalizirati i sagledati. Međutim, kako su učenici četvrtih razreda srednjih škola, kao i njihovi nastavnici, opterećeni pripremama za ispite države mature, istraživanje je provedeno među učenicima trećih razreda srednjih škola. Istraživanje je odobrilo Etičko povjerenstvo poslijediplomskoga doktorskog studija glotodidaktike Filozofskog fakulteta u Zagrebu u veljači 2016. godine.

Ukupno je ispitano 629 učenika od kojih su 353 bile učenice, a 276 učenici. Svi ispitanici bili su učenici I., II., III., IV. i V. gimnazije te četverogodišnjih strukovnih škola: Ekonomske, Graditeljske, Grafičke, Pomorske, Tehničko-mehatroničke i Turističke škole u Splitu. Najveći broj ispitanih učenika (N = 213) imao je ocjenu vrlo dobar (4), potom slijedi ocjena dobar (3), koju je imalo 169 ispitanih učenika, te izvrstan (5), njih 161. Srednja vrijednost ocjene iz predmeta Engleski jezik ispitanih učenika iznosila je 3,722 (medijan = 4,000; SD = 0,990). Vrlo slične brojke očitavaju se i među procjenama ocjena za predmet Engleski jezik na kraju školske godine u kojoj je provedeno istraživanje (tablica 2).

Tablica 2

Učenička procjena završne ocjene iz engleskoga jezika u godini istraživanja, M, medijan i SD

izvrstan (5)	26,2 %
vrlo dobar (4)	33,7 %
dobar (3)	25 %
dovoljan (2)	10 %
M	3,796
Medijan	4,000
SD	0,956

Najveći broj učenika, njih 60,9 %, engleski jezik uči 11 godina (N = 397), zatim ga uči 10 godina njih 14 % (N = 91) i 12 godina njih 13,8 % (N = 90). Većina učenika ne uči engleski jezik izvan škole (63,9 %), dok njih 36,1 % engleski jezik uči i izvan škole. Velika većina

učenika (74,7 %) izjavila je da će prijaviti višu razinu državne mature. Svi detaljni podatci o učeničkom uzorku tablično su prikazani u Prilogu A u tablici A1.

Indikator uspjeha u engleskome jeziku ispitanih učenika bio je i rezultat na C-testu. Srednja vrijednost uspjeha na C-testu u glavnom istraživanju iznosi 70,675 (N = 623; SD = 18,766; min. = 12; maks. = 100).

U glavnom istraživanju sudjelovale su 23 nastavnice engleskoga jezika. U Prilogu A u tablici A2 prikazani su demografski podatci ispitanih nastavnica engleskoga jezika. Dob ispitanih nastavnica engleskoga jezika u glavnom istraživanju bila je u rasponu od 31 do 62 godine. Prosjek dobi ispitanih nastavnica nešto je manji od 45 godina (M = 44,65; SD = 8,332). Godine iskustva koje su ispitane nastavnice u glavnom istraživanju imale u poučavanju engleskoga jezika bile su od 3 do 37 godina. Prosjek godina iskustva u poučavanju engleskoga jezika nastavnica koje su sudjelovale u glavnom istraživanju nešto je manje od 19 godina (M = 18,91; SD = 9,414). Najveći broj godina iskustva ispitane nastavnice stekle su u državnim školama (M = 15,54; SD = 9,425).

5.2.2. Postupak istraživanja

Glavno istraživanje provedeno je u ljetnom polugodištu školske godine 2016./2017. i u zimskom polugodištu školske godine 2017./2018., i to nakon završene provedbe i obrade rezultata predistraživanja (v. 6.2.4.). Prije svakog postupka provedbe istraživanja u srednjim školama obavljen je razgovor s ravnateljicom ili ravnateljem škole. Tom prigodom ravnatelji su informirani o kakvu se istraživanju radi i zbog čega se provodi. Naglašeno je da će svi dobiveni podatci biti anonimni. Nakon što su ravnatelji odobrili provedbu istraživanja, određene su nastavnice engleskoga jezika koje će zajedno sa svojim učenicima sudjelovati u glavnom istraživanju. Jednake upute koje su dobile ravnateljice ili ravnatelji srednjih škola dobile su i sve nastavnice engleskoga jezika koje su sudjelovale u glavnom istraživanju.

Sve nastavnice koje su sudjelovale u istraživanju kratko su na početku školskog sata predstavile istraživačicu koja je potom učenicima objasnila o kakvu se istraživanju radi i koliko je važno da i oni u njemu sudjeluju. Prije podjele upitnikā i C-testa, na početku školskog sata na kojem se istraživanje provodilo, učenici su upitani pristaju li sudjelovati u istraživanju. Svi učenici koji su bili prisutni na nastavi engleskoga jezika na dan kad se istraživanje provodilo pristali su sudjelovati u glavnom istraživanju. Istraživačica je jasno objasnila strukturu svih u istraživanju primijenjenih upitnika te istaknula važnost objektivnosti učenika pri davanju

odgovora i važnost da se odgovori na sve tvrdnje u upitnicima. Za C-test također je dana jasna uputa o strukturi testa i o tome što točno učenici trebaju nadopuniti u prazninama u C-testu. Naveden je i primjer rješavanja C-testa korištenjem pojma koji nije bio uključen u C-testu, stoga što učenici prethodno nisu imali iskustva u rješavanju takvih testova.

Posebno se u svakom razredu naglasilo da je istraživanje anonimno i da će odgovori učenika biti korišteni samo u svrhu izrade doktorskoga rada. Učenici su imali 45 minuta za popunjavanje upitnika o motivacijskim strategijama nastavnika, upitnika o motivaciji za učenje engleskoga jezika i C-testa. Tijekom provedbe predistraživanja procijenjeno je da je jedan školski sat učenicima dovoljan za pažljivo popunjavanje upitnika i C-testa. Nastavnice engleskoga jezika upitnik o motivacijskim strategijama popunjavale su istovremeno kad i učenici s tim da je njima za to bilo potrebno desetak minuta.

5.2.3. Mjerni instrumenti

Motivacijske strategije nastavnika u hrvatskome obrazovnom okruženju mjerile su se upitnikom koji je za potrebe ovoga istraživanja izradila autorica na osnovi Chengova i Dörnyeijsva (2007) upitnika. Upitnik o motivacijskim strategijama autora Chenga i Dörnyeijsva (2007) nastao je na temelju Dörnyeijsva (2001b) detaljnog popisa više od 100 motivacijskih tehnika kojima se nastavnici engleskoga kao stranog jezika koriste u nastavi. Tim se upitnikom, dakle, istražuje nastavna praksa na nastavi engleskoga kao stranog jezika. Opsežan popis motivacijskih strategija autori su nakon provedenoga predistraživanja na uzorku od 19 nastavnika engleskoga jezika, poslijediplomanada na Sveučilištu u Nottinghamu, reducirali. Upitnik tako sadrži 48 čestica kojima je pridodana ljestvica Likertova tipa s pet uporišnih točaka (*nikada ili gotovo nikada, rijetko, katkad, često, gotovo uvijek*) na kojoj nastavnici trebaju označiti učestalost korištenja pojedine motivacijske strategije na nastavi engleskoga jezika. Motivacijske strategije nastavnika engleskoga jezika, njih 48, autori su svrstali u deset makrostrategija ili klastera (u zagradama je naveden broj čestica unutar svake makrostrategije):

- 1) *Prikladno ponašanje nastavnika* (5 čestica)
- 2) *Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* (4 čestice)
- 3) *Poticanje samopouzdanja učenika* (5 čestica)
- 4) *Stvaranje ugodnog ozračja u razredu* (4 čestice)
- 5) *Davanje jasnih uputa o zadacima* (2 čestice)
- 6) *Isticanje važnosti postavljanja ciljeva* (4 čestice)

- 7) *Kreiranje stimulativnih zadataka* (6 čestica)
- 8) *Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskoga jezika i kulture* (7 čestica)
- 9) *Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila* (5 čestica)
- 10) *Poticanje autonomije učenika* (6 čestica).

U glavnom istraživanju provedenome u ovome radu primijenjena je nova inačica upitnika nastala temeljem rezultata predistraživanja upitnika o MSN-u (Prilog H). Tu inačicu upitnika ispunjavale su ispitane nastavnice koje su sudjelovale u glavnom istraživanju i njihovi učenici. Nastavnice su dale svoju procjenu učestalosti primjene MSN-a na satima engleskoga jezika, a učenici su dali svoju percepciju o učestalosti korištenja motivacijskih strategija svojih nastavnica engleskoga jezika. Tvrdnje u upitniku za ispitivanje učeničkih percepcija motivacijskih strategija nastavnika preoblikovane su tako da se odnose na učenike, tj. pitalo ih se koliko se često, po njihovu mišljenju, njihova nastavnica koristila pojedinim motivacijskim strategijama. Oba su upitnika sadržavala 46 čestica kojima je pridodana ljestvica za procjenjivanje od pet stupnjeva (*nikada ili gotovo nikada, rijetko, katkad, često, gotovo uvijek*).

Tipovi motivacije za učenje engleskoga jezika ispitanih učenika mjerili su se upitnikom koji je izradila Mihaljević Djigunović (Mihaljević, 1991).

Uz ocjenu iz engleskog jezika, znanje engleskoga mjerilo se i C-testovima izrađenima za gimnazije i strukovne škole. Za potrebe našeg istraživanja i ciljeva koje smo u radu postavili bio nam je naime, uz ocjenu iz predmeta Engleski jezik, potreban još jedan indikator znanja engleskoga jezika. Da se u tu svrhu kao mjerni instrument primijeni C-test, navode se dva bitna razloga. Jedan je taj što je dokazano da C-testovi vrlo precizno mjere učeničko znanje stranih jezika, u njima se može postići visoka nutarnja konzistencija što dovodi do toga da je C-test pouzdan instrument za diskriminaciju znanja među uspješnim i neuspješnim učenicima (Sarapuu i Alas, 2016). Drugi je razlog taj što C-testom možemo obuhvatiti više jezičnih struktura kako bismo dobili što obuhvatniju sliku napretka u ovladavanju engleskim kao stranim jezikom i u njegovu korištenju (Eckes i Grotjahn, 2006). Kako su naš uzorak činili učenici trećih razreda gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola, trebalo je paziti da izabrani tekstovi koji će biti sastavni dio C-testova budu tekstovi s poznatim sadržajem za sudionike predistraživanja i glavnog istraživanja.

C-test su kreirali Raatz i Klein-Braley 1981. kao izvedenicu *cloze* testa, a nastao je kao odgovor na nedostatke *cloze* testa (Klein-Braley i Raatz, 1984; Raatz i Klein-Braley, 2002 u Sarapuu i

Alas, 2016). Autori su pokušali izraditi test kojim će izmjeriti znanje jezika kao jedinstvenu vještinu. `C` u nazivu testa preuzeto je kao kratica riječi *cloze* (Klein-Braley, 1997). C-test se često rabi kao mjerni instrument u istraživanjima iz područja kognitivne i primijenjene lingvistike (Eckes i Grotjahn, 2006; Grotjahn, Klein-Braley i Raatz, 2002). C-test je test reducirane redundancije, a sastoji se od četiri do šest kratkih odlomaka ili tekstova. Svaki odlomak ima od 20 do 25 praznina s tim da u svakom odlomku prva i posljednja rečenica ne sadrže praznine. Praznine se tvore tako da se izbriše drugi dio svake druge riječi u rečenici. Ako riječ ima neparan broj slova, onda se izbriše pola riječi i još jedno slovo. U svakom odlomku ili kratkom tekstu mora biti jednak broj praznina. Ispitanici trebaju popuniti praznine (Eckes, 2010; Eckes i Grotjahn, 2006).

C-testovi omogućuju integrativnu procjenu vještina i znanja općeg jezika (Eckes i Grotjahn, 2006; Harsch i Hartig, 2015; Hopp, 2006; Klein-Braley, 1985; Krekeler, 2006; Lee-Ellis, 2009; Schmid i Dusseldorp, 2010 u Baghaei, 2011; Read i Chapelle, 2001; Sigott, 1995; Singleton i Little, 1991). To su također dokazali i Dörnyei i Katona (1992) u istraživanju provedenome među studentima engleskoga jezika i srednjoškolcima u Mađarskoj. Da C-test mjeri znanje jezika, utvrdio je i Khodadady (2014) koji je proveo istraživanje u Iranu na 402 studenta engleskoga jezika utvrdivši statistički značajnu povezanost između C-testa i testa TOEFL, koji je najčešće korišten instrument procjene znanja engleskoga kao stranog jezika u svijetu. C-testom se može utvrditi kako učenici vladaju jezičnim vještinama i znanjem te koliko se uspješno koriste kognitivnim i metakognitivnim strategijama kako bi riješili test (Eckes, 2010; Hastings, 2002; Klein-Braley, 1985; Sigott, 2004 u Harsch i Hartig, 2015).

Mnogim je istraživanjima potvrđeno da je C-test pouzdan instrument u usporedbi s ostalim vrstama jezičnih testova, a to se odnosi na prvi, drugi i strani jezik (Beinborn, Zesch i Gurevych, 2014; Dörnyei i Katona, 1992; Eckes, 2010; Eckes i Grotjahn, 2006; Grotjahn, 1994; 1996; 2010; Grotjahn i sur., 2002; Grujić i Danilović, 2013; Jafarpur, 1995; Khodadady, 2014; Klein-Braley, 1997; Lei, 2008; Sarapuu i Alas, 2016; Sigott, 2004 u Harsch i Hartig, 2015).

Zbog specifične strukture C-testa povećana je vjerojatnost obuhvaćanja svih vrsta riječi u jednom C-testu (Dörnyei i Katona, 1992; Grujić i Danilović, 2013; Klein-Braley i Raatz, 1984) što predstavlja još jedan od razloga za čest odabir C-testa kao instrumenta provjere znanja engleskoga kao stranog jezika.

Korištenju C-testa u odnosu na *cloze* test dodatno ide u prilog činjenica da C-testovi imaju veću diskriminativnu valjanost između dobrih i loših učenika nego *cloze* testovi (Coleman, 1994 u Sarapuu i Alas, 2016). Konačno, razlozi česte primjene C-testova za mjerenje poznavanja stranoga jezika uključuju njihovu praktičnost i ekonomičnost u izradi, provedbi i ocjenjivanju (Baghaei, 2011; Eckes, 2010; Eckes i Grotjahn, 2006; Grujić i Danilović, 2013; Raatz i Klein-Braley, 1982 u Dörnyei i Katona, 1992).

Detaljan opis izrade C-testa nalazi se u potpoglavlju 6.2.4.4.

5.2.4. Predistraživanje

5.2.4.1. Ciljevi predistraživanja

Kao instrument za mjerenje motivacijskih strategija nastavnika engleskoga jezika u predistraživanju korišten je Upitnik o motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga jezika koji su izradili Cheng i Dörnyei (2007). Cilj predistraživanja bio je prevesti upitnik s engleskoga na hrvatski jezik, prilagoditi ga okruženju te utvrditi njegovu pouzdanost u hrvatskome obrazovnom sustavu i među hrvatskim nastavnicima engleskoga jezika jer se on do sada nije rabio u glotodidaktičkim istraživanjima u Hrvatskoj. Također, cilj predistraživanja bila je i prilagodba hrvatske inačice upitnika.

Predistraživanje C-testova provedeno je kako bi se utvrdilo jesu li izrađeni C-testovi prihvatljivi za vrstu uzorka određenu u glavnom istraživanju uzevši u obzir njihovu težinu i činjenicu da dovoljno dobro diskriminiraju znanje uspješnih i manje uspješnih učenika. Prilikom izrade svakog C-testa za mjerenje integrativnog znanja stranoga jezika potrebno je izračunati indeks težine i indeks diskriminacije za svaku pojedinu prazninu u testu kako bi se izvršile određene izmjene u testu koje bi rezultirale stvaranjem instrumenta koji je primjeren razini znanja jezika ispitanika. Stoga je cilj predistraživanja C-testova bio utvrditi indekse težine i diskriminacije te prema njima izmijeniti čestice testa ili cijeli tekst korišten u testu utvrdi li se da je prelagan ili pretežak.

Indeks težine je mjera kojom se dobije podatak o broju ispitanika koji su dali točan odgovor na svako pojedino pitanje. Indeks diskriminacije je mjera koja upućuje na to koliko pojedino pitanje u testu uspijeva diskriminirati ispitanike s više znanja od onih koji imaju manje znanja o testiranoj materiji. U našem slučaju indeks težine i indeks diskriminacije izračunan je za svaku pojedinu prazninu u obama C-testovima sastavljenima za istraživanje.

Rasponi za indeks težine za vrlo teške čestice u testu jesu 0,20 i niže; za teške 0,21 – 0,40; za prosječno teške 0,41 – 0,60; za lagane 0,61 – 0,80 i za vrlo lagane 0,81 i više. Za indeks diskriminacije rasponi 0,40 i više upućuju na čestice koje jako dobro diskriminiraju znanje ispitanika; 0,30 – 0,39 čestice su koje dobro diskriminiraju; nizak indeks diskriminacije jest onaj u rasponu 0,20 – 0,29, a vrlo nizak u rasponu 0,9 – 0,19 (Backhoff, Larrazolo, i Rosas, 2000; Kelley, Ebel, i Linacre, 2002; Matlock-Hetzel, 1997; Mitra, Nagaraja, Ponnudurai, i Judson, 2009).

5.2.4.2. Ispitanici u predistraživanju

U predistraživanju upitnika o motivacijskim strategijama nastavnika sudjelovalo je 110 nastavnika engleskoga jezika (103 nastavnice i 7 nastavnika) koji predmet Engleski jezik predaju u četverogodišnjim srednjim školama, gimnazijama ili strukovnim srednjim školama, iz različitih županija u Hrvatskoj. Ispitani nastavnici, njih 59, naveli su da engleski jezik predaju u gimnazijama, a njih 67 u četverogodišnjim strukovnim školama. Od ukupnog istraživačkog uzorka 13 nastavnika predaje i u gimnazijama i u četverogodišnjim strukovnim školama, a njih 7 u privatnim školama za strane jezike. Dob ispitanih nastavnika engleskoga jezika bila je od 25 do 64 godine ($M = 41,43$; $SD = 9,511$; medijan = 40,00). Godine iskustva u poučavanju engleskoga jezika koje su ispitani nastavnici imali u vrijeme provođenja predistraživanja bile su od 3 do 41 godinu ($M = 15,669$; $SD = 9,3936$; medijan = 15,000).

Predistraživanje C-testova za naše istraživanje provedeno je u dvama razredima gimnazija u Splitu na uzorku od ukupno 51 učenika i dvama razredima četverogodišnjih strukovnih škola, također u Splitu, na uzorku od ukupno 53 učenika. Podatci o indeksu težine i indeksu diskriminacije za svaku česticu C-testova korištenih u predistraživanju mogu se vidjeti u Prilogu C u tablicama C1 (indeks težine gimnazije), C2 (indeks težine strukovne škole), C3 (indeks diskriminacije gimnazije) i C4 (indeks diskriminacije strukovne škole), donesenima u Prilozima. Svaki je učenik prije ispunjavanja C-testa odgovorio na pitanja o ocjeni iz predmeta Engleski jezik na kraju prethodne školske godine i o procjeni ocjene iz predmeta Engleski jezik na kraju školske godine 2016./2017. Predistraživanje C-testova provedeno je u ljetnom polugodištu školske godine 2016./2017.

5.2.4.3. Postupak predistraživanja

Kako bi se provjerila točnost prijevoda upitnika o motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga jezika, upitnik su s engleskoga na hrvatski i s hrvatskoga na engleski neovisno

prevele dvije profesorice engleskoga jezika koje nisu sudjelovale u istraživanju. Potom je u prijevodu originalnog upitnika učinjeno nekoliko minimalnih korekcija te je on nakon toga korišten u predistraživanju na gore navedenome uzorku od 110 nastavnica i nastavnika engleskoga jezika u srednjim školama.

Odgovori dijela ispitanika koji su sudjelovali u predistraživanju prikupljeni su elektroničkom poštom tako što su upitnici poslani sa zamolbom za njihovim ispunjavanjem izravno na e-adrese nastavnika engleskoga ili na e-adrese tajnica odnosno ravnatelja/-ica srednjih škola, koji bi onda upitnik sa zamolbom za njegovim ispunjavanjem proslijedili nastavnicima engleskoga jezika u svojoj školi. Odgovori većine ispitanika u predistraživanju prikupljeni su na godišnjoj konferenciji Hrvatskoga udruženja profesora engleskoga jezika (HUPE) 2016. godine. Dio odgovora prikupljen je e-anketiranjem, a dio na jednom od sastanaka Županijskoga stručnog vijeća nastavnika engleskoga jezika u Splitu održanoga također 2016. godine. Na osnovi popisa na sastanku prisutnih nastavnika engleskoga jezika, koji je dobiven od predsjednice Županijskoga stručnog vijeća nastavnika engleskoga jezika u Splitu, izdvojeni su nastavnici koji su tada ispunili upitnik i time sudjelovali u predistraživanju kako ne bi sudjelovali u glavnom istraživanju.

5.2.4.4. Rezultati predistraživanja

U ovom se potpoglavlju prvo prikazuju rezultati predistraživanja upitnika o motivacijskim strategijama nastavnika, zatim rezultati predistraživanja C-testova. Provedena je faktorska analiza podataka prikupljenih u predistraživanju sa zadanim brojem od deset faktora s obzirom na deset makrostrategija ili klastera koje su izlučili Cheng i Dörnyei (2007). Međutim, podatci faktorske analize podataka predistraživanja nisu potvrdili takvu strukturu. Također, *Scree-plot* test (Prilog E) ne potvrđuje mogućnost izlučivanja deset faktora. Za podatke predistraživanja izračunane su pouzdanosti primijenjenih ljestvica Upitnika o motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga jezika. Rezultati pouzdanosti prihvatljivi su za većinu makrostrategija, a navedeni su u tablici 3.

Tablica 3

Rezultati provjere unutarne pouzdanosti izražene kao Cronbachov alfa, srednje vrijednosti (M) i standardne devijacije (SD) za deset makrostrategija

Makrostrategija (ukupno 49 čestica)	Cronbachov alfa	M	SD
<i>Prikladno ponašanje nastavnika (5 čestica)</i>	0,620	4,438	0,216
<i>Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu (4 čestice)</i>	0,523	4,197	0,632
<i>Poticanje samopouzdanja učenika (5 čestica)</i>	0,574	4,038	0,342
<i>Stvaranje ugodnog ozračja u razredu (4 čestice)</i>	0,423	4,192	0,598
<i>Isticanje važnosti postavljanja ciljeva (4 čestice)</i>	0,763	3,112	0,864
<i>Kreiranje stimulativnih zadataka (7 čestica)</i>	0,817	3,746	0,322
<i>Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskoga jezika i kulture (7 čestica)</i>	0,722	3,380	1,153
<i>Poticanje autonomije učenika (6 čestica)</i>	0,727	3,173	0,625
<i>Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila (5 čestica)</i>	0,592	3,565	0,536
<i>Davanje jasnih uputa o zadacima (2 čestice)</i>	0,056	4,468	0,366

Prema dobivenim rezultatima neprihvatljivo niska pouzdanost ($\alpha = 0,056$) dobivena je za makrostrategiju *davanje jasnih uputa o zadacima*, koja uključuje tvrdnje 'Dajem jasne upute o tome kako treba izvršiti zadatak objašnjavajući svaki korak koji učenici trebaju napraviti.' i 'Objasnim razloge učenicima zašto je pojedina aktivnost smisljena i važna.' Stoga makrostrategija *davanje jasnih uputa o zadacima* nije mogla biti zadržana u daljnjim analizama. Dvije navedene čestice unutar ove makrostrategije izostavljene su iz upitnika koji se rabio u glavnom istraživanju.

Cronbachov Alpha se za makrostrategiju *poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila* povećala s $\alpha = 0,592$ na 0,629 ako se izbaci tvrdnja *U sklopu zadataka koje zadajem potičem učenike da podijele svoja iskustva i razmišljanja s drugima u razredu*. Stoga je ova tvrdnja izostavljena iz upitnika koji se rabio u glavnom istraživanju.

Za većinu ostalih makrostrategija indeks pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije bio je prihvatljiv. Unatoč tomu što su makrostrategije *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu, poticanje samopouzdanja učenika i stvaranje ugodnog ozračja u razredu* imale slabu pouzdanost, odlučili smo zadržati ih zbog važnosti sadržaja njihovih čestica za naše istraživanje. Držimo naime da bismo ostali bez dragocjenih podataka koji mogu biti korisni za interpretaciju odnosa koje smo željeli istražiti u glavnom istraživanju ako bismo izbacili tvrdnje u sklopu tih makrostrategija.

Kako Upitnik o motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga jezika Chenga i Dörnyeiya (2007) nije sadržavao tvrdnju koja se odnosila na korištenje alata informatičkih tehnologija, u upitnik smo dodali tvrdnju `Koristim se IT alatima za izradu interaktivnih aktivnosti kako bih povećala/povećao zalaganje i zadovoljstvo učenika na nastavi.` Držimo da su alati informatičkih tehnologija oblikovani za kreiranje interaktivnog sadržaja za učenje stranih jezika danas neizostavan dio nastave stranih jezika. U prilog dodavanju navedene tvrdnje ide i činjenica da je sve više udžbenika i programa za nastavu stranih jezika sastavljeno za učenje koje se zasniva na kombinaciji e-učenja i klasične nastave u razredu (engl. *blended learning*). Zbog svojeg sadržaja tvrdnja je postala sastavnom česticom makrostrategije *kreiranje stimulativnih zadataka* i u navedenome je obliku uključena u predistraživanje i u glavno istraživanje, čime je ta makrostrategija uključila ukupno sedam čestica.

Tvrdnja 38, `Ističem korisnost poznavanja engleskoga i potičem učenike da se njime koriste i izvan razreda (npr. u internetskom *chatroomu* ili sa stranim prijateljima s kojima se dopisuju e-poštom ili drugim oblicima elektroničkog dopisivanja – npr. *Viber, Whatsapp, Twitter*).` u izvornom je upitniku o motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga jezika uključivala pojam „engl. *English speaking pen-friends*“, ali je u hrvatskoj inačici upitnika umjesto tog pojma upotrijebljeno objašnjenje „strani prijatelji s kojima se dopisujem e-poštom ili drugim oblikom elektroničkog dopisivanja“ jer se pojam „*pen-friends*“ smatra zastarjelim. Kako među pripadnicima mladih generacija nije uvriježeno pisati pisma, u tvrdnju su dodani suvremeni komunikacijski kanali i aplikacije kojima se srednjoškolci služe poput *Vibera, Whatsapp* i *Twittera*.

U Prilogu B u tablici B1 prikazane su mjerne ljestvice za motivacijske strategije nastavnika koje su se rabile u glavnom istraživanju.

Slijedi opis predistraživanja C-testova. Dva C-testa korištena u istraživanju provedenome za potrebe ovoga rada imaju četiri kratka teksta po 100 čestica koje su napravljene tako da se od druge rečenice u pojedinom tekstu izbacio dio svake druge riječi. Ako je riječ imala paran broj slova, izbacio se ravnomjeran dio. Ako je riječ imala neparan broj slova, izbacio se veći dio riječi. Prema pravilu izrade C-testova prva i posljednja rečenica ostavljene su u punom obliku bez čestica. Izrađen je jedan C-test za gimnazijske učenike (Prilog G1) i jedan C-test za učenike četverogodišnjih strukovnih škola (Prilog G2).

Tekstovi za C-testove korištene u predistraživanju izabrani su na osnovi pregleda udžbenika koji se rabe u srednjim školama, kako gimnazijama, tako i četverogodišnjim strukovnim školama. Temeljitim pregledom tema, sadržaja i jezične razine udžbenika dobio se uvid u materiju koju učenici obrađuju na nastavi engleskoga kao stranog jezika. Pri izboru tekstova stoga se pazilo da su teme poznate srednjoškolicima i da jezična razina ne bude ni prelagana ni preteška. Tekstovi *The Erasmus programme*, *Healthy weight*, *Teenagers*, *Stress* i *Internet chatting* preuzeti su s mrežne stranice <http://wuster.uab.es/ctestpractice/>. Tekst *Do teens read seriously anymore?* preuzet je i prilagođen za C-test za gimnazije s mrežne stranice <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/books-smell-like-old-people-the-decline-of-teen-reading>. Tekst *Teens and video game addictions* preuzet je s mrežne stranice <https://www.elementsbehavioralhealth.com/adolescent-issues/teen-video-game-addiction/> i također prilagođen za C-test za gimnazije. Jedan tekst nalazi se i u C-testu za gimnazije i za strukovne škole, *Healthy weight*. On je upotrijebljen u C-testu priređenome za glavno istraživanje za strukovne škole jer je jedan od tekstova, *Advertising*, imao najveći broj niskih diskriminacijskih indeksa u usporedbi s ostalim tekstovima u C-testu za strukovne škole (Prilog G2, čestice C25 – C50). Od 25 čestica u tekstu *Advertising*, njih 5 imalo je diskriminacijski indeks ispod ili jednak ,019, od čega je jedna čestica čak imala negativan indeks od -,027. Raspon od ,09 do ,019 označava česticu koja ima loš odnosno vrlo nizak diskriminacijski indeks. Stoga je bilo potrebno test učiniti zahtjevnijim. C-testovi koji su sastavljeni za predistraživanje nalaze se u Prilogu G i to u Prilogu G1 C-test za predistraživanje za učenike gimnazija i u Prilogu G2 C-test za predistraživanje za učenike četverogodišnjih strukovnih škola.

Za svaku pojedinu česticu u oba testa, kao što je navedeno, izračunan je indeks težine i indeks diskriminacije. U Prilogu C u tablici C1, u kojoj se nalaze vrijednosti indeksa težine za C-test za gimnazijalce, vidimo da niti jedna čestica nije bila u vrijednosti 0,20 i niže, što je raspon za

vrlo teške čestice. Nadalje, 6 od ukupno 100 čestica u C-testu bilo je u rasponu od 0,21 do 0,40, što znači da je 6 čestica bilo u skupini teških čestica. Izračun indeksa težine pokazuje 15 srednje teških čestica, dok je preostali broj čestica u skupini onih koje su lagane (0,61 – 0,80) i vrlo lagane (0,81 i više).

U Prilogu C u tablici C2 prikazane su vrijednosti indeksa težine za C-test za strukovne škole. Od ukupno 100 čestica njih 8 pripada skupini teških čestica, 14 ih je prosječno teških, dok je jedna vrlo teška. Preostale čestice pripadaju skupini laganih ili vrlo laganih čestica.

U Prilogu C u tablici C3 prikazani su podatci za indeks diskriminacije za C-test za gimnazijalce korišten u predistraživanju. Raspon je indeksa diskriminacije od niskih -0,1 do visokih +0,1. Što je indeks diskriminacije bliži iznosu +0,1, to je čestica testa pouzdanija i vrlo dobro diskriminira ispitanike s boljim postignutim uspjehom od onih sa slabijim uspjehom na testu. Ako je indeks diskriminacije 0,0, to znači da ta čestica uopće ne diskriminira ispitanike. To se odnosi na čestice C1 i C2 u tablici C3, koje su zbog toga zamijenjene, odnosno napravljene su nove čestice unutar teksta kojem pripadaju, kako bi se poboljšala kvaliteta diskriminacije znanja u C-testu za gimnazijalce. U tablici C4 u Prilozima nalaze se podatci za indeks diskriminacije za C-test za strukovne škole korišten u predistraživanju.

Nakon izmjena napravljenih u svakom od C-testova sastavljeni su C-testovi za glavno istraživanje, koji se nalaze u Prilogu G i to u Prilogu G3 C-test za učenike gimnazija primijenjen u glavnom istraživanju i u Prilogu G4 C-test za učenike strukovnih škola primijenjen u glavnom istraživanju.

5.2.4.5. Formiranje mjernih ljestvica u upitniku o tipovima motivacija i demotivatorima

U radu se kao instrument mjerenja tipova motivacije ispitanih učenika primijenio Upitnik o tipovima motivacije za učenje engleskoga jezika koji je izradila Mihaljević Djigunović (Mihaljević, 1991) kako bi se njime mogla mjeriti motivacija za učenje engleskoga jezika u hrvatskome obrazovnom okruženju. Ona je utvrdila tri tipa motivacije koji prevladavaju među hrvatskim ispitanicima: uporabno-komunikacijski, integrativni i afektivni tip te dva demotivatora: nastavnu situaciju i teškoće u učenju. Upitnik sadrži 38 čestica kojima je pridodana ljestvica Likertova tipa s pet uporišnih točaka (*uopće se ne slažem, djelomično se slažem, niti se slažem niti se ne slažem, prilično se slažem i potpuno se slažem*).

Upitnik Mihaljević Djigunović (Mihaljević, 1991) u ovome je radu primijenjen u izvornom obliku i sadržaju. Budući da je upitnik već primijenjen u dosadašnjim hrvatskim glotodidaktičkim istraživanjima, nije bilo potrebno provesti predistraživanje upitnika. Faktorskom analizom provjerena je pet-faktorska struktura upitnika kako bismo utvrdili je li na našem uzorku primjenjiva podjela na tri tipa motivacije i dva demotivatora, koje je pokazala analiza Mihaljević Djigunović, a s obzirom na to što je upitnik razvila prije gotovo trideset godina. Pretpostavka je da su se zbog kontinuiranog porasta važnosti poznavanja i uporabe engleskoga jezika u svijetu dogodile promjene u stavovima prema tom jeziku, kulturi i njegovim izvornim govornicima. Utvrđene su određene promjene u svrstavanju čestica unutar pet faktora. Matrica faktorske strukture prikazana je u tablici 4, a u formirane nove faktore prema dobivenim rezultatima uključene su varijable s faktorskim zasićenjem većim od 0,5.

Tablica 4

Matrica faktorske strukture za upitnik o tipovima motivacije i demotivatorima

	Glavne komponente				
	Afektivna motivacija	Demotivator nastavna situacija	Demotivator teškoće u učenju	Uporabno-komunikacijska motivacija	Instrumentalna motivacija
1 Znanje engleskog jezika omogućuje mi da komuniciram s mnogo stranaca.	,111	-,050	-,112	,600	,218
2 Naša nastavnica/naš nastavnik engleskoga vrlo zanimljivo predaje.	,219	-,788	,082	,008	-,063
3 Engleski je jako zanimljiv jezik.	,517	-,033	-,524	,248	,198
4 Na satu engleskoga stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me nastavnica/nastavnik pita.	,026	,015	,639	-,414	,180
5 Nastavnica/nastavnik engleskoga motivira me na učenje.	,267	-,736	,133	,014	-,041
6 Želim postati sličan/slična Englezima, Amerikancima itd.	,707	,004	,047	,043	,164
7 Znanje engleskog jezika omogućuje mi da čitam strane časopise.	,327	,017	-,233	,659	,151
8 Engleski je jako lijep jezik.	,678	-,020	-,449	,161	,152
9 Ne sviđaju mi se metode predavanja naše nastavnice/našeg nastavnika.	-,001	,727	,071	-,025	,092
10 Znanje engleskog jezika pomoći će mi u daljnjem školovanju.	,058	-,041	-,196	,334	,550
11 Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).	-,012	,042	,632	-,397	-,041
12 Volim izgovarati engleske riječi.	,545	,056	-,477	,312	,093
13 Želim se oženiti osobom iz SAD-a, Britanije itd.	,592	,031	-,009	,113	-,007
14 Dobio/dobila sam lošu ocjenu pa nemam volje učiti.	,018	,184	,538	-,066	-,018
15 Engleskim se često koristim za razgovor sa strancima.	,118	,013	-,256	,645	,128
16 Sviđaju mi se engleske riječi.	,650	,068	-,484	,207	,104
17 Naša nastavnica/naš nastavnik nepravedno ocjenjuje.	,105	,643	,130	-,107	-,153
18 Radije učim nešto korisnije od engleskog jezika.	-,139	,307	,498	,056	-,353
19 Znanje engleskog jezika pomoći će mi u budućem zanimanju.	,198	-,148	-,145	,266	,515

20 Da je nastava zanimljivija, imao/imala bih volju učiti.	,051	,709	,188	,029	-,066
21 Engleski jezik vrlo lijepo zvuči.	,627	,051	-,458	,066	,230
22 Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.	-,117	,150	,508	,216	-,292
23 Znanje engleskog jezika pomaže nam da postanemo dio svijeta.	,203	-,036	-,071	,175	,717
24 Engleski je jezik pretežak za mene.	,061	,017	,651	-,400	-,219
25 Želim znati engleski da bih mogao/mogla živjeti u SAD-u, Britaniji itd.	,657	-,012	,096	,233	,030
26 Engleski jezik mi koristi u svakodnevnom životu za razumijevanje pop glazbe, filmova i sl.	,159	-,028	-,206	,616	,278
27 Engleski je glup jezik.	-,252	,112	,520	-,099	-,331
28 Naša nastavnica/naš nastavnik nije motivirana/motiviran za rad s nama.	,055	,722	-,009	,078	-,164
29 S engleskim jezikom mogu proširiti svoju opću kulturu.	,213	-,072	-,169	,337	,626
30 Želim jednog dana posjetiti rođake/prijatelje u SAD-u, Australiji itd. pa će mi engleski dobro doći.	,332	,012	,147	,367	,186
31 Nastavni materijali potiču me na učenje.	,459	-,445	,237	,107	-,100
32 Roditelji me tjeraju da učim engleski.	,153	,041	,458	-,285	-,121
33 S engleskim mogu putovati po cijelom svijetu.	,023	-,008	-,061	,125	,596
34 Ne učim engleski jer imam lošu nastavnicu/lošeg nastavnika.	,141	,643	,161	-,069	-,163
35 Zahvaljujući znanju engleskoga mogao/mogla bih čitati književna djela u originalu.	,298	-,126	-,100	,509	,258
36 Naša nastavnica/naš nastavnik previše pozornosti posvećuje dobrim učenicima.	,065	,565	,228	-,017	-,026
37 Engleski mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim aparatima (npr. kućanskim).	,202	-,001	-,100	,616	,096
38 Želim znati engleski da bih više saznao/saznala o životu Engleza, Amerikanaca, Australaca itd.	,667	-,057	,074	,132	,203

Komponenta 1, afektivna motivacija, prema većini čestica može se usporediti s afektivnim tipom motivacije kod Mihaljević,¹ jer sadrži sve čestice koje su uvrštene u mjernu ljestvicu za afektivnu motivaciju, osim jedne koja se u rezultatima ovog istraživanja nije uvrstila unutar ove komponente, čestice *Engleski je glup jezik*. Čestice uvrštene u prvu komponentu jednake su onima koje Mihaljević Djigunović naziva integrativnom motivacijom. U tu komponentu svrstane su čestice koje se odnose na ono što ispitanici žele postići svojim znanjem engleskoga jezika i one vrlo dobro odražavaju afektivne razloge učenja engleskoga jezika. Komponenta integrativna motivacija prema Mihaljević Djigunović nije izdvojena u rezultatima ovdje prikazanog istraživanja. Naime, još je Mihaljević Djigunović (Mihaljević, 1991) istaknula da se motivi za integracijom u društvenu sredinu i kulturu izvornih govornika engleskoga razlikuju od onih koje su navodili Gardner i Lambert. Ona je naglasila da se integrativna motivacija njezinih ispitanika odnosi na integraciju na globalnoj razini, a ne na određenu

¹ U Prilogu F nalazi se popis čestica svrstanih u pet komponenti prema Mihaljević (1991).

društvenu sredinu i jezičnu zajednicu, kao što je to bilo kod Gardnera i Lamberta. Navedeno stajalište Mihaljević Djigunović podudara se s Lambovim (2004) argumentima da učenici danas engleski povezuju s razvojem međunarodne kulture koja sadrži elemente poslovnog svijeta, konzumentske vrijednosti, modne, sportske i glazbene ikone te inovacije informatičkih tehnologija, putovanja svijetom i dr. On također naglašava da učenici ne povezuju engleski jezik isključivo s anglofonim zemljama. Rezultati istraživanja koje je Lamb (2004) proveo doveli su ga do zaključka da je teško razdvojiti koncepte instrumentalne i integrativne motivacije. Možemo zaključiti da je od vremena istraživanja Mihaljević Djigunović do danas došlo do još snažnije infiltracije engleskoga jezika i anglosaksonske kulture među hrvatskim učenicima, što se odrazilo na ovdje prikazane rezultate.

Čestice unutar komponente 2, demotivator nastavna situacija, svrstane su podjednako kao kod Mihaljević Djigunović (Mihaljević, 1991) za demotivator nastavna situacija. U komponentu 3, demotivator teškoće u učenju, svrstane su čestice koje su velikim dijelom iz skupine čestica demotivatora teškoće u učenju kod Mihaljević Djigunović. U prikazanim rezultatima vidi se da se u toj komponenti također nalaze čestice *Engleski je jako zanimljiv jezik.* i *Engleski je glup jezik.* Kako je čestica *Engleski je jako zanimljiv jezik.* svrstana i u komponentu 1, koja većim dijelom sadrži čestice vezane za afektivnu motivaciju, ta je čestica priključena komponenti 1. U komponenti 3, demotivator teškoće u učenju, prema prikazanim rezultatima, nalazi se čestica *Engleski je glup jezik.*, što je razlika u odnosu na rezultate Mihaljević Djigunović. Međutim, ta promjena nije bez temelja jer je vrlo moguće da je stav prema engleskome kao „glupom jeziku“ proizašao upravo iz teškoća s kojima se neki od učenika moraju nositi pri ovladavanju engleskim jezikom.

Čestice koje su u izvornom upitniku formirale jedinstvenu komponentu – uporabno-komunikacijski tip motivacije, u našem su se istraživanju svrstale u dvije neovisne komponente: u komponentu 4, kojom su obuhvaćene čestice koje se odnose na uporabno-komunikacijsku motivaciju, i u komponentu 5, u kojoj su čestice koje u ovom istraživanju formiraju novu komponentu, instrumentalnu motivaciju. Komponenta 5 nazvana je instrumentalnom motivacijom jer tvrdnje koje joj pripadaju velikim dijelom izražavaju upravo praktične razloge i prednosti učenja engleskoga jezika koje je Gardner (1985) uključio u svoje objašnjenje instrumentalne motivacije, npr. motiviranost za učenje engleskoga jezika jer će to pomoći u daljnjem školovanju ili u budućem zanimanju.

Četiri čestice nisu vezane ni za jednu izdvojenu komponentu. To su čestice *Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.*, *Želim jednog dana posjetiti rođake/prijatelje u SAD-u,*

Australiji itd. pa će mi engleski dobro doći., Nastavni materijali potiču me na učenje., Roditelji me tjeraju da učim engleski.

Izvorni oblik upitnika imao je četiri negativno formulirane čestice. To su čestice *Naša nastavnica/naš nastavnik engleskoga vrlo zanimljivo predaje., Nastavnica/nastavnik engleskoga motivira me na učenje., Engleski je glup jezik. i Nastavni materijali potiču me na učenje.* Čestica *Nastavni materijali potiču me na učenje.,* kao što je već navedeno, nije se svrstala ni u jednu izdvojenu komponentu na istraživačkom uzorku u ovome istraživanju. Ostale negativno formulirane čestice rekodirane su prije uključanja u mjerne ljestvice za tipove motivacija i demotivatore.

Rezultati ljestvice izračunani su kao aritmetička sredina svih čestica u ljestvici. Svi su učenici odgovarali na sve čestice upitnika o tipovima motivacije. Nedostajućih odgovora bilo je u rasponu od 0 do 5 za čestice u upitniku o tipovima motivacije za ukupan uzorak ispitanih učenika i oni nisu uključeni u aritmetičku sredinu. Viši rezultat na mjernim ljestvicama za tipove motivacije i demotivatore znači veći stupanj slaganja s tvrdnjom unutar mjernih ljestvica za afektivnu, uporabno-komunikacijsku i instrumentalnu motivaciju te za demotivatore nastavna situacija i teškoće u učenju. Formirane mjerne ljestvice za tipove motivacije i demotivatore, koje smo rabili u daljnjoj obradi podataka za testiranje polaznih hipoteza, izdvojene su i navedene u tablici 5.

Unutarnja konzistencija izražena kao Cronbachov alfa za afektivnu motivaciju iznosi 0,810, za uporabno-komunikacijsku 0,814, a za instrumentalnu 0,738, dok je za demotivator teškoće u učenju Cronbachov alfa 0,767, što su prihvatljive razine pouzdanosti mjernih ljestvica. Najniži koeficijent Cronbachov alfa utvrđen je za demotivator nastavna situacija, a iznosi 0,452. Zbog moguće korisnih podataka koji se mogu dobiti rezultatima za mjernu ljestvicu za demotivator nastavna situacija, ta mjerna ljestvica s pripadajućim česticama zadržana je u daljnjoj obradi podataka.

Tablica 5

Mjerne ljestvice za tipove motivacije i demotivatore primijenjene u istraživanju

Mjerne ljestvice	Čestice
Afektivna motivacija	Čestica 3: Engleski je jako zanimljiv jezik. Čestica 6: Želim postati sličan/slična Englezima, Amerikancima itd. Čestica 8: Engleski je jako lijep jezik. Čestica 12: Volim izgovarati engleske riječi. Čestica 13: Želim se oženiti osobom iz SAD-a, Britanije itd. Čestica 16: Sviđaju mi se engleske riječi. Čestica 21: Engleski jezik vrlo lijepo zvuči.

	<p>Čestica 25: Želim znati engleski da bih mogao/mogla živjeti u SAD-u, Britaniji itd.</p> <p>Čestica 38: Želim znati engleski da bih više saznao/saznala o životu Engleza, Amerikanaca, Australaca itd.</p>
Uporabno-komunikacijska motivacija	<p>Čestica 1: Znanje engleskog jezika omogućuje mi da komuniciram s mnogo stranaca.</p> <p>Čestica 7: Znanje engleskog jezika omogućuje mi da čitam strane časopise.</p> <p>Čestica 15: Engleskim se često koristim za razgovor sa strancima.</p> <p>Čestica 26: Engleski jezik koristi mi u svakodnevnom životu za razumijevanje pop glazbe, filmova i sl.</p> <p>Čestica 35: Zahvaljujući znanju engleskoga mogao/mogla bih čitati književna djela u originalu.</p> <p>Čestica 37: Engleski mi ponekad koristi da prevedem upute na stranim aparatima (npr. kućanskim).</p>
Instrumentalna motivacija	<p>Čestica 10: Znanje engleskog jezika pomoći će mi u daljnjem školovanju.</p> <p>Čestica 19: Znanje engleskog jezika pomoći će mi u budućem zanimanju.</p> <p>Čestica 23: Znanje engleskog jezika pomaže nam da postanemo dio svijeta.</p> <p>Čestica 29: S engleskim jezikom mogu proširiti svoju opću kulturu.</p> <p>Čestica 33: S engleskim mogu putovati po cijelom svijetu.</p>
Demotivator nastavna situacija	<p>Čestica 2: Naša nastavnica/naš nastavnik engleskoga vrlo zanimljivo predaje.</p> <p>Čestica 5: Nastavnica/nastavnik engleskoga motivira me na učenje.</p> <p>Čestica 9: Ne sviđaju mi se metode predavanja naše nastavnice/našeg nastavnika.</p> <p>Čestica 17: Naša nastavnica/naš nastavnik nepravedno ocjenjuje.</p> <p>Čestica 20: Da je nastava zanimljivija, imao/imala bih volju učiti.</p> <p>Čestica 28: Naša nastavnica/naš nastavnik nije motivirana/motiviran za rad s nama.</p> <p>Čestica 34: Ne učim engleski jer imam lošu nastavnicu/lošeg nastavnika.</p> <p>Čestica 36: Naša nastavnica/naš nastavnik previše pozornosti posvećuje dobrim učenicima.</p>
Demotivator teškoće u učenju	<p>Čestica 4: Na satu engleskoga stalno sam u panici jer znam da ništa neću razumjeti kad me nastavnica/nastavnik pita.</p> <p>Čestica 11: Moje je predznanje tako malo da bih nešto mogao/mogla naučiti jedino da počnem od početka (a to, dakako, ne mogu).</p> <p>Čestica 14: Dobio/dobila sam lošu ocjenu pa nemam volje učiti.</p> <p>Čestica 22: Radije bih učio/učila neki drugi strani jezik.</p> <p>Čestica 24: Engleski je jezik pretežak za mene.</p> <p>Čestica 27: Engleski je glup jezik.</p>

5.3. Rezultati glavnog istraživanja

5.4. Uvodne napomene o obradi podataka

Testiranje hipoteza 1 i 2 provedeno je primjenom jednosmjernog testa korelacije jer se za analizirane odnose u sklopu hipoteze 1 pretpostavilo da će smjer korelacije biti pozitivan, a za odnose u hipotezi 2 negativan. Za interpretaciju koeficijenta korelacije r primijenjene su visine

povezanosti dviju varijabla prema Petzu² (1997: 211). Prepreka u obradi podataka glavnog istraživanja pojavila se zbog velike razlike u broju ispitanih nastavnica (N = 23) i učenika (N = 629). Kako bi se mogli korelirati podatci dobiveni od nastavnica i učenika, prilikom obrade podataka uprosječeni su odgovori učenika i korelirani s odgovorima njihove nastavnice, što se zasigurno odrazilo na rezultate i njihovu razinu statističke značajnosti.

5.4.1. Odnos samoprocijenjenih MSN-a (klasteri MSN-a) i učeničke percepcije MSN-a, triju tipova motivacije i indikatora uspjeha

U sklopu prvoga istraživačkog problema ispitali smo povezanost procjena učestalosti uporabe pojedinih skupina MSN-a koje su dale ispitane nastavnice engleskoga kao stranog jezika s procjenama uporabe istih skupina MSN-a koje su dali ispitani učenici za svoju nastavnicu engleskoga jezika. Prvi istraživački problem bio je, također, utvrditi postoji li povezanost između samoprocijenjenih MSN-a, učeničke percepcije MSN-a i triju tipova učeničke motivacije za učenje engleskoga te postoji li povezanost između samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a s uspjehom u engleskome kao stranom jeziku. Pretpostavka je da će samoprocijenjene MSN-a biti pozitivno povezane s učeničkom percepcijom MSN-a, s uporabno-komunikacijskom, afektivnom i instrumentalnom motivacijom učenika i s indikatorima uspjeha u engleskome jeziku te da će učenička percepcija MSN-a biti pozitivno povezana s trima tipovima učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika i s indikatorima uspjeha. Za mjerenje povezanosti navedenih varijabla primijenjen je Spearmanov koeficijent korelacije ranga.

5.4.1.1. Odnos samoprocijenjenih MSN-a s učeničkom percepcijom MSN-a

Korelacije učeničkih procjena MSN-a i samoprocijenjenih MSN-a prikazane su u tablici 6. Hipotezom 1 pretpostavljen je pozitivan smjer korelacije (motivacijske strategije nastavnica pozitivno su povezane s učeničkom percepcijom MSN-a), stoga je primijenjen jednosmjerni test korelacije. Samo je jedna korelacija između samoprocijenjenih MSN-a engleskoga jezika, s jedne strane, i učeničke percepcije MSN-a, s druge strane, statistički značajna. To je korelacija MSN-a unutar makrostrategije *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu*.

² Visine povezanosti između dviju varijabla za koeficijent korelacije r prema Petzu (1997: 211):

r od 0,00 do +/- 0,20 znači nikakvu ili neznatnu povezanost
 r od +/- 0,20 do +/- 0,40 znači laku povezanost
 r od +/- 0,40 do +/- 0,70 znači stvarnu značajnu povezanost
 r od +/- 0,70 do +/- 1,00 znači visoku ili vrlo visoku povezanost.

Tablica 6

Rezultati interkorelacije MSN-a prema samoprocjeni ispitanih nastavnica i učeničkoj percepciji MSN-a (N=23)

MSN		
<i>Prikladno ponašanje nastavnika</i>	r	0,206
	p	0,173
<i>Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu</i>	r	0,375*
	p	0,039
<i>Poticanje samopouzdanja učenika</i>	r	0,184
	p	0,201
<i>Stvaranje ugodnog ozračja u razredu</i>	r	0,210
	p	0,168
<i>Isticanje važnosti postavljanja ciljeva</i>	r	0,270
	p	0,106
<i>Kreiranje stimulativnih zadataka</i>	r	0,291
	p	0,089
<i>Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskoga jezika i kulture</i>	r	0,116
	p	0,300
<i>Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila</i>	r	0,228
	p	0,148
<i>Poticanje autonomije učenika</i>	r	0,294
	p	0,087

** p < 0,01

* p < 0,05

Primijenjen je jednosmjerni test.

Iz rezultata t-testa, koji su prikazani u tablici 7, vidljivo je da su učenici percipirali da se njihove nastavnice rjeđe koriste motivacijskim strategijama na nastavi engleskoga jezika u odnosu na procjenu učestalosti primjene motivacijskih strategija koju su dale njihove nastavnice. To se pokazalo za svaku od devet ispitanih makrostrategija. Rezultati t-testa upućuju na to da su gotovo sve razlike između samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a statistički značajne na razini značajnosti manjoj od 0,001.

Tablica 7

Rezultati t-testa za samoprocijenjene MSN-a i učeničku percepciju MSN-a

Makro-strategija	Učenici/ Nastavnice	N	M	Standardna devijacija	t	df	Sig. (2- tailed)	F	Sig.
PPN	Učenici	609	3,59	0,905	-8,853	30,963	< 0,001	13,694	< 0,001
	Nastavnice	23	4,40	0,406					
UPT	Učenici	615	3,36	0,915	-7,696	34,351	< 0,001	15,573	< 0,001
	Nastavnice	23	4,00	0,353					
PSU	Učenici	611	3,10	0,919	-8,296	28,830	< 0,001	13,827	< 0,001

	Nastavnice	23	3,97	0,468					
ATM	Učenici	617	3,05	0,823	-7,289	26,829	< 0,001	5,549	0,019
	Nastavnice	23	3,83	0,492					
CILJ	Učenici	609	2,51	0,903	-4,466	26,724	< 0,001	7,232	0,007
	Nastavnice	23	3,05	0,548					
STIM	Učenici	613	2,73	0,884	-7,578	28,977	< 0,001	11,988	0,001
	Nastavnice	23	3,49	0,445					
JiK	Učenici	608	2,54	0,667	-6,334	25,151	< 0,001	3,711	0,049
	Nastavnice	23	3,21	0,492					
PZUP	Učenici	604	2,71	0,839	-4,786	25,792	< 0,001	5,587	0,018
	Nastavnice	23	3,30	0,568					
AUT	Učenici	615	2,46	0,802	-5,342	25,768	< 0,001	6,014	0,014
	Nastavnice	23	3,09	0,540					

PPN – Prikladno ponašanje nastavnika

UPT – Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu

PSU – Poticanje samopouzdanja učenika

ATM – Stvaranje ugodne atmosfere u razredu

CILJ – Isticanje važnosti postavljanja ciljeva

STIM – Kreiranje stimulativnih zadataka

JiK – Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskoga jezika i kulture

PZUP – Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila

AUT – Poticanje autonomije učenika

Primijenjen je t-test za nejednake varijance.

5.4.1.2. Odnos samoprocijenjenih MSN-a s trima tipovima motivacije za učenje engleskoga jezika (afektivnom, uporabno-komunikacijskom i instrumentalnom)

Rezultati korelacijske analize povezanosti samoprocijenjenih MSN-a, s jedne strane, i triju tipova motivacije, s druge strane, prikazani su u tablici 8. Hipotezom 1 pretpostavljen je pozitivan smjer korelacije (motivacijske strategije nastavnica pozitivno su povezane s trima tipovima učeničke motivacije za učenje engleskoga kao stranog jezika) te je primijenjen jednosmjerni test korelacije. Statistički značajna povezanost utvrđena je između afektivne i instrumentalne motivacije i makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika*, dok je povezanost makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i uporabno-komunikacijske motivacije također statistički značajna, ali negativnog predznaka.

Tablica 8

Rezultati analize koeficijenta korelacije između samoprocijenjenih MSN-a i triju tipova učeničke motivacije

Samoprocijenjene MSN-a		Tipovi motivacije		
		Afektivna motivacija	Uporabno-komunikacijska motivacija	Instrumentalna motivacija
<i>Prikladno ponašanje nastavnika</i>	r	0,393*	0,254	0,439*
	p	0,032	0,121	0,018
	N	23	23	23
<i>Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu</i>	r	0,226	0,015	0,160
	p	0,150	0,474	0,233
	N	23	23	23
<i>Poticanje samopouzdanja učenika</i>	r	0,224	0,042	0,227
	p	0,152	0,425	0,149
	N	23	23	23
<i>Stvaranje ugodnog ozračja u razredu</i>	r	-0,238	-0,370*	-0,279
	p	0,138	0,041	0,099
	N	23	23	23
<i>Isticanje važnosti postavljanja ciljeva</i>	r	0,141	0,220	0,281
	p	0,260	0,157	0,097
	N	23	23	23
<i>Kreiranje stimulativnih zadataka</i>	r	0,031	0,191	0,022
	p	0,444	0,191	0,460
	N	23	23	23
<i>Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskoga jezika i kulture</i>	r	0,337	0,306	0,255
	p	0,058	0,078	0,120
	N	23	23	23
<i>Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila</i>	r	0,085	0,201	0,161
	p	0,351	0,179	0,232
	N	23	23	23
<i>Poticanje autonomije učenika</i>	r	0,207	0,242	0,242
	p	0,171	0,133	0,133
	N	23	23	23

** p < 0,01

* p < 0,05

Primijenjen je jednosmjerni test.

5.4.1.3. Odnos učeničke percepcije MSN-a s trima tipovima motivacije za učenje engleskoga jezika (afektivnom, uporabno-komunikacijskom i instrumentalnom)

Rezultati korelacijske analize povezanosti učeničke percepcije učestalosti primjene MSN-a, s jedne strane, i triju tipova motivacije, s druge strane, prikazani su u tablici 9. Hipotezom 1 i u ovom je slučaju pretpostavljen pozitivan smjer korelacije (učenička percepcija MSN-a pozitivno je povezana s trima tipovima učeničke motivacije za učenje engleskoga kao stranog

jezika) te je primijenjen jednosmjerni test korelacije. Prema koeficijentu korelacije niti jedan od rezultata za analizirane korelacije ne potvrđuje postojanje značajnih povezanosti, dok je utvrđeno 12 statistički značajnih povezanosti između makrostrategija *prikladno ponašanje nastavnika* i afektivne motivacije, *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* i afektivne i instrumentalne motivacije, *poticanje samopouzdanja učenika* i afektivne i instrumentalne motivacije, *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i afektivne i uporabno-komunikacijske motivacije, *kreiranje stimulativnih zadataka* i afektivne motivacije, *upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture* i afektivne i instrumentalne motivacije, *poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila* i afektivne motivacije te *poticanje autonomije učenika* i afektivne motivacije.

Tablica 9

Rezultati analize koeficijenta korelacije između učeničke percepcije MSN-a i triju tipova motivacije

Učenička percepcija MSN-a		Tipovi motivacije		
		Afektivna motivacija	Uporabno-komunikacijska motivacija	Instrumentalna motivacija
<i>Prikladno ponašanje nastavnika</i>	r	0,106**	0,052	0,064
	p	0,006	0,102	0,064
	N	555	587	569
<i>Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu</i>	r	0,119**	0,066	0,106**
	p	0,002	0,055	0,005
	N	558	594	576
<i>Poticanje samopouzdanja učenika</i>	r	0,124**	0,016	0,073
	p	0,002	0,353	0,041
	N	554	590	570
<i>Stvaranje ugodnog ozračja u razredu</i>	r	0,073*	0,070*	0,047
	p	0,041	0,044	0,131
	N	560	597	578
<i>Isticanje važnosti postavljanja ciljeva</i>	r	0,047	-0,067	-0,042
	p	0,136	0,052	0,160
	N	552	588	568
<i>Kreiranje stimulativnih zadataka</i>	r	0,088*	0,032	0,040
	p	0,019	0,220	0,169
	N	558	592	573
<i>Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture</i>	r	0,117**	0,056	0,083*
	p	0,003	0,088	0,024
	N	554	587	568
<i>Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila</i>	r	0,116**	-0,003	0,014
	p	0,003	0,469	0,375
	N	548	584	564
<i>Poticanje autonomije učenika</i>	r	0,091*	0,020	0,056
	p	0,016	0,314	0,091

** p < 0,01

* p < 0,05

Primijenjen je jednosmjerni test.

U Prilogu D u tablici D1 nalaze se podatci o razini motiviranosti ispitanih učenika u glavnom istraživanju prema tipovima motivacije.

5.4.1.4. Odnos samoprocijenjenih MSN-a i indikatora uspjeha

Rezultati korelacijske analize za samoprocijenjene MSN-a i indikatore uspjeha prikazani su u tablici 10. Također je pretpostavljen pozitivan smjer tih korelacija u hipotezi 1 (samoprocijenjene MSN-a pozitivno su povezane s uspjehom učenika u engleskome jeziku) te je primijenjen jednosmjerni test korelacije. Vidljivo je da su statistički značajne povezanosti utvrđene za korelaciju makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* i ocjene iz engleskoga na kraju školske godine koja je prethodila istraživanju, procjene ocjene iz engleskoga jezika i općeg uspjeha prethodne školske godine. Utvrđena je još jedna statistički značajna povezanost, ali negativnog smjera, između makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i ocjene iz engleskoga jezika prethodne školske godine.

Tablica 10

Rezultati analize koeficijenta korelacije između samoprocijenjenih MSN-a i indikatora uspjeha

Samoprocijenjene MSN-a		Indikatori uspjeha			
		Ocjena iz engleskoga prethodne godine	Procjena ocjene iz engleskoga jezika	Prosječna ocjena prošle godine	Ukupan broj točnih odgovora na C-testu
<i>Prikladno ponašanje nastavnika</i>	r	0,408*	0,371*	0,452*	0,094
	p	0,027	0,040	0,015	0,335
	N	23	23	23	23
<i>Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu</i>	r	0,199	0,244	0,176	0,241
	p	0,181	0,131	0,211	0,133
	N	23	23	23	23
<i>Poticanje samopouzdanja učenika</i>	r	0,286	0,223	0,238	0,007
	p	0,093	0,154	0,137	0,487
	N	23	23	23	23
<i>Stvaranje ugodnog ozračja u razredu</i>	r	-0,383*	-0,274	-0,295	-0,281
	p	0,036	0,103	0,086	0,097
	N	23	23	23	23
<i>Isticanje važnosti postavljanja ciljeva</i>	r	0,278	0,227	0,233	0,142
	p	0,100	0,149	0,143	0,259
	N	23	23	23	23
	r	-0,075	-0,087	-0,170	-0,131
	p	0,366	0,346	0,219	0,276

<i>Kreiranje stimulativnih zadataka</i>	N	23	23	23	23
<i>Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture</i>	r	0,143	0,203	0,118	0,105
	p	0,258	0,176	0,296	0,317
	N	23	23	23	23
<i>Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila</i>	r	0,065	0,157	-0,002	0,130
	p	0,384	0,238	0,497	0,278
	N	23	23	23	23
<i>Poticanje autonomije učenika</i>	r	0,165	0,202	0,072	0,036
	p	0,226	0,178	0,371	0,436
	N	23	23	23	23

** p < 0,01

* p < 0,05

Primijenjen je jednosmjerni test.

5.4.1.5. Odnos učeničke percepcije MSN-a i indikatora uspjeha

Rezultati korelacijske analize za učeničke percepcije MSN-a i indikatore uspjeha prikazani su u tablici 11. Za odnose učeničke percepcije MSN-a i indikatora uspjeha iz engleskoga jezika također se u hipotezi 1 pretpostavio pozitivan smjer korelacija (učeničke percepcije MSN-a pozitivno su povezane s uspjehom učenika u engleskome jeziku) te je primijenjen jednosmjerni test korelacije. Vidljivo je da su dvije statistički značajne korelacije pozitivnog predznaka, dok su tri statistički značajne korelacije negativnog predznaka. Dvije pozitivne korelacije utvrđene su između procjene ocjene iz engleskoga jezika na kraju školske godine u kojoj je provedeno istraživanje te makrostrategija *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i stvaranje ugodnog ozračja u razredu*. Negativne statistički značajne korelacije utvrđene su između makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* te procjene ocjene iz engleskoga jezika i prosjeka ocjena prethodne školske godine, potom između makrostrategije *poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila* i prosjeka ocjena prethodne školske godine.

Tablica 11

Rezultati analize koeficijenta korelacije između učeničke percepcije MSN-a i indikatora uspjeha

Učenička percepcija MSN-a		Indikatori uspjeha			Ukupan broj točnih odgovora na C-testu
		Ocjena iz engleskoga prethodne godine	Procjena ocjene iz engleskoga jezika	Prosječna ocjena prošle godine	
<i>Prikladno ponašanje nastavnika</i>	r	-0,012	0,032	0,019	-0,002
	p	0,380	0,217	0,322	0,481
	N	629	601	592	626
<i>Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu</i>	r	0,061	0,089*	0,028	0,065
	p	0,061	0,014	0,246	0,052
	N	635	607	599	633
<i>Poticanje samopouzdanja učenika</i>	r	0,005	0,050	-0,035	0,000
	p	0,449	0,112	0,196	0,498
	N	631	603	594	628
<i>Stvaranje ugodnog ozračja u razredu</i>	r	0,082	0,096**	0,049	0,055
	p	0,020	0,009	0,114	0,082
	N	637	609	601	634
<i>Isticanje važnosti postavljanja ciljeva</i>	r	-0,131	-0,079*	-0,129**	-0,115
	p	0,000	0,027	0,001	0,002
	N	629	601	592	626
<i>Kreiranje stimulativnih zadataka</i>	r	0,029	0,053	0,032	-0,032
	p	0,231	0,096	0,215	0,208
	N	633	605	598	630
<i>Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture</i>	r	-0,007	0,032	0,009	-0,027
	p	0,431	0,215	0,412	0,254
	N	628	601	593	625
<i>Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila</i>	r	-0,035	0,030	-0,069*	-0,069
	p	0,192	0,229	0,047	0,043
	N	624	596	590	621
<i>Poticanje autonomije učenika</i>	r	0,018	0,059	-0,040	-0,028
	p	0,325	0,075	0,166	0,239
	N	635	607	599	633

** p < 0,01

* p < 0,05

Primijenjen je jednosmjerni test.

5.4.2. Odnos demotivatora nastavnica situacija i teškoće u učenju sa samoprocijenjenim MSN-a i s učeničkom percepcijom MSN-a

U sklopu drugoga istraživačkog problema ispitane su povezanosti dvaju demotivatora, nastavne situacije i teškoća u učenju, s motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga jezika. Prema polaznoj hipotezi 2 očekuje se da će samoprocijenjene MSN-a i učeničke percepcije MSN-a biti negativno povezane s demotivatorima nastavnom situacijom i

teškoćama u učenju engleskoga jezika, stoga je primijenjen jednosmjerni test korelacije. Prvo su prikazani rezultati korelacijske analize za samoprocijenjene MSN-a (N = 23) i demotivatore (tablica 12), zatim za korelacije MSN-a prema učeničkim procjenama i demotivatore (tablica 13).

Statistički značajna negativna povezanost postoji samo između samoprocijenjene makrostrategije *poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila* i demotivatora teškoće u učenju. Utvrđena je još jedna statistički značajna povezanost, ali pozitivnog smjera, između samoprocijenjene makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i demotivatora teškoće u učenju.

Tablica 12

Rezultati analize koeficijenta korelacije između samoprocijenjenih MSN-a i demotivatora nastavna situacija i teškoće u učenju

Samoprocijenjene MSN-a		Demotivatori	
		Nastavna situacija	Teškoće u učenju
<i>Prikladno ponašanje nastavnika</i>	r	-0,028	-0,108
	p	0,449	0,312
	N	23	23
<i>Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu</i>	r	-0,065	-0,195
	p	0,384	0,186
	N	23	23
<i>Poticanje samopouzdanja učenika</i>	r	-0,110	-0,095
	p	0,308	0,334
	N	23	23
<i>Stvaranje ugodnog ozračja u razredu</i>	r	-0,250	0,571**
	p	0,125	0,002
	N	23	23
<i>Isticanje važnosti postavljanja ciljeva</i>	r	0,011	-0,323
	p	0,480	0,066
	N	23	23
<i>Kreiranje stimulativnih zadataka</i>	r	-0,131	0,062
	p	0,276	0,390
	N	23	23
<i>Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture</i>	r	0,060	-0,314
	p	0,393	0,072
	N	23	23
<i>Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila</i>	r	0,065	-0,359*
	p	0,384	0,046
	N	23	23
<i>Poticanje autonomije učenika</i>	r	0,130	-0,252
	p	0,277	0,123
	N	23	23

** p < 0,01

* p < 0,05

Primijenjen je jednosmjerni test.

Prema rezultatima korelacijske analize za učeničke percepcije MSN-a i demotivatore prikazane u tablici 13, vidljivo je da su statistički značajne negativne korelacije utvrđene između svih makrostrategija prema učeničkim percepcijama i demotivatora nastavna situacija, dok je za korelacije demotivatora teškoće u učenju i učeničkih percepcija MSN-a statistički negativna korelacija utvrđena samo s makrostrategijom *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu*. Utvrđena je još jedna statistički značajna povezanost, ali pozitivnog predznaka, između učeničke percepcije makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* i demotivatora teškoće u učenju.

Tablica 13

Rezultati analize koeficijenta korelacije između učeničke percepcije MSN-a i demotivatora nastavna situacija i teškoće u učenju

Učenička percepcija MSN-a		Demotivatori	
		Nastavna situacija	Teškoće u učenju
<i>Prikladno ponašanje nastavnika</i>	r	-0,679**	-0,046
	p	0,000	0,138
	N	557	555
<i>Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu</i>	r	-0,604**	-0,090*
	p	0,000	0,016
	N	562	563
<i>Poticanje samopouzdanja učenika</i>	r	-0,605**	-0,008
	p	0,000	0,424
	N	559	558
<i>Stvaranje ugodnog ozračja u razredu</i>	r	-0,554**	-0,020
	p	0,000	0,316
	N	566	564
<i>Isticanje važnosti postavljanja ciljeva</i>	r	-0,434**	0,104**
	p	0,000	0,007
	N	557	556
<i>Kreiranje stimulativnih zadataka</i>	r	-0,530**	0,036
	p	0,000	0,197
	N	560	561
<i>Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture</i>	r	-0,479**	0,036
	p	0,000	0,197
	N	554	556
<i>Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila</i>	r	-0,402**	0,031
	p	0,000	0,233
	N	552	552
<i>Poticanje autonomije učenika</i>	r	-0,508**	0,005
	p	0,000	0,451
	N	562	562

** p < 0,01

* p < 0,05

Primijenjen je jednosmjerni test.

5.4.3. Prediktori uspjeha u engleskome jeziku ispitanih učenika

Primijenjena je višestruka regresijska analiza na uzorku ispitanih nastavnica da bi se utvrdilo u kojoj mjeri nezavisna varijabla samoprocijenjene MSN-a pridonosi objašnjenju varijance uspjeha učenika u engleskome jeziku kada je zavisna varijabla procječna ocjena učenika pojedine nastavnice iz predmeta Engleski jezik i posebno kada je zavisna varijabla njihov uspjeh na C-testu. Nadalje, primijenjena je višestruka regresijska analiza na uzorku ispitanih učenika da bi se utvrdilo u kojoj mjeri nezavisna varijabla učenička percepcija motivacijskih strategija nastavnica pridonosi objašnjenju varijance uspjeha učenika u engleskome jeziku kada je zavisna varijabla ocjena iz predmeta Engleski jezik i posebno kada je zavisna varijabla rezultat na C-testu. Na uzorku ispitanih učenika primijenjena je, također, višestruka regresijska analiza za nezavisnu varijablu tri tipa učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika da bi se utvrdilo u kojoj mjeri ova nezavisna varijabla pridonosi objašnjenju varijance uspjeha učenika u engleskome jeziku kada je zavisna varijabla ocjena iz predmeta Engleski jezik i posebno kada je zavisna varijabla rezultat na C-testu. Primijenjena je metoda odabira varijabla „backward elimination“ kako bi se dobio veći broj varijabla iz modela (Li, 2012), pri kojoj je granica statističke značajnosti za izlazak varijable postavljena na 10 %, što je uobičajena granica značajnosti u postavkama za „backward elimination“ metodu odabira varijabla (Fernandez, 2011; Li, 2012; Rumsey, 2007; Yan i Gang Su, 2009).

U sklopu trećega istraživačkog pitanja analizirano je jesu li samoprocijenjene MSN-a engleskoga jezika, učenička percepcija MSN-a i tri tipa učeničke motivacije za učenje engleskoga prediktori uspjeha u engleskome jeziku ispitanih učenika. Pretpostavka je da će sve navedene varijable biti prediktori uspjeha učenika u engleskome jeziku. U sklopu četvrtoga istraživačkog problema ispitalo se je li nezavisna varijabla tri tipa učeničke motivacije za učenje engleskog jezika i nezavisna varijabla učenička percepcija MSN daju veću objašnjenost uspjeha u engleskome jeziku nego što je to slučaj kada je nezavisna varijabla samoprocijenjene MSN-a. Pretpostavka je da su nezavisna varijabla tri tipa motivacije za učenje engleskoga jezika i nezavisna varijabla učenička percepcija MSN-a snažniji prediktori uspjeha u engleskome jeziku od nezavisne varijable samoprocijenjene MSN-a.

Rezultati višestruke regresijske analize na uzorku ispitanih učenika za zavisnu varijablu uspjeh u engleskome jeziku prethodne školske godine i za nezavisne varijable (prediktore) tri tipa učeničke motivacije prikazani su u tablici 14. U konačnom modelu zadržani su prediktori afektivna motivacija i uporabno-komunikacijska motivacija. Ta dva prediktora objašnjavaju

27,8 % varijabilnosti u ishodu. Rezultati za oba prediktora zadržana u modelu bili su statistički značajni na razini $p < 0,001$. Uporabno-komunikacijska motivacija pokazala se jačim prediktorom od afektivne motivacije.

Tablica 14

Rezultati višestruke regresijske analize prediktora tri tipa učeničke motivacije za zavisnu varijablu ocjena iz engleskoga jezika prethodne školske godine (učenici)

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	Standardna greška	β	t	p
Konstanta	1,071	0,200		5,365	< 0,001
Afektivna motivacija	0,214	0,048	0,205	4,486	< 0,001
Uporabno-komunikacijska motivacija	0,464	0,055	0,382	8,371	< 0,001
R	0,527				
R ²	0,278				
df	517				
F	99,035				

Zavisna varijabla: ocjena iz engleskoga prethodne školske godine.

Rezultati višestruke regresijske analize na uzorku ispitanih učenika (tablica 15) za zavisnu varijablu rezultat na C-testu i nezavisne varijable (prediktore) tri tipa učeničkih motivacija pokazuju da su u modelu zadržana dva tipa učeničke motivacije kao statistički značajna: afektivna motivacija ($\beta = 0,126$, $p = 0,005$) i uporabno-komunikacijska motivacija ($\beta = 0,457$, $p < 0,001$). Oba prediktora objašnjavaju 29,1 % varijabilnosti u ishodu.

Tablica 15

Rezultati višestruke regresijske analize prediktora tri tipa učeničke motivacije za zavisnu varijablu rezultat na C-testu (učenici)

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	Standardna greška	β	t	p
Konstanta	19,911	3,658		5,443	< 0,001
Afektivna motivacija	2,453	0,878	0,126	2,795	< 0,005
Uporabno-komunikacijska motivacija	10,265	1,017	0,457	10,098	< 0,001
R	0,539				
R ²	0,291				
df	517				
F	105,647				

Zavisna varijabla: rezultat na C-testu.

Rezultati višestruke regresijske analize na uzorku ispitanih učenika (tablica 16) za zavisnu varijablu uspjeh u engleskome jeziku prethodne školske godine i nezavisne varijable (prediktore) učeničke percepcije MSN-a (9 varijabla) pokazuju da su u modelu zadržana tri prediktora: *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* ($\beta = 0,212$, $p < 0,001$), *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* ($\beta = -0,383$, $p < 0,001$) i *kreiranje stimulativnih zadataka* ($\beta = 0,155$, $p = 0,006$). Ovdje se kao najvažniji prediktor uspjeha u engleskome jeziku pokazala makrostrategija *isticanje važnosti postavljanja ciljeva*, ali s negativnim predznakom. Navedeni prediktori objašnjavaju 7,7 % varijabilnosti u ishodu.

Tablica 16

Rezultati višestruke regresijske analize prediktora učeničke percepcije MSN-a za zavisnu varijablu ocjena iz engleskoga jezika prethodne školske godine (učenici)

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	Standardna greška	β	t	p
Konstanta	3,582	0,160		22,385	< 0,001
Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu	0,227	0,062	0,212	3,690	< 0,001
Isticanje važnosti postavljanja ciljeva	-0,417	0,063	-0,383	-6,607	< 0,001
Kreiranje stimulativnih zadataka	0,170	0,062	0,155	2,752	< 0,006
R	0,277				
R ²	0,077				
df	556				
F	15,299				

Zavisna varijabla: ocjena iz engleskoga jezika prethodne školske godine.

Rezultati višestruke regresijske analize na uzorku ispitanih učenika (tablica 17) za zavisnu varijablu rezultat na C-testu i nezavisne varijable (prediktore) učeničke percepcije MSN-a (9 prediktora) pokazuju da su u modelu kao prediktori zadržane percepcije dviju makrostrategija, i to: *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* ($\beta = 0,222$, $p < 0,001$) i *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* ($\beta = -0,269$, $p < 0,001$), potonja s negativnim predznakom. Navedeni prediktori objašnjavaju 4,4 %, varijabilnosti u ishodu, što je malo, ali se pokazalo statistički značajnim na razini značajnosti od $p < 0,001$.

Tablica 17

Rezultati višestruke regresijske analize prediktora učeničke percepcije MSN-a za zavisnu varijablu rezultat na C-testu (učenici)

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	Standardna greška	β	t	p
Konstanta	70,346	2,896		24,294	< 0,001
Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu	4,339	1,069	0,222	4,060	< 0,001
Isticanje važnosti postavljanja ciljeva	-5,347	1,084	-0,269	-4,931	< 0,001
R	0,210				
R ²	0,044				
df	555				
F	12,797				

Zavisna varijabla: rezultat na C-testu.

Rezultati višestruke regresijske analize na uzorku ispitanih nastavnica za zavisnu varijablu uspjeh u engleskome jeziku prethodne školske godine i nezavisne varijable (prediktore) samoprocijenjene MSN-a prikazani su u tablici 18. Model je statistički značajan na razini značajnosti od $p < 0,001$. U modelu su zadržana tri statistički značajna prediktora: *prikladno ponašanje nastavnika* ($\beta = 0,746$, $p = 0,003$), s pozitivnim predznakom, *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* ($\beta = -0,587$, $p = 0,004$), s negativnim predznakom, te *upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskoga jezika i kulture* ($\beta = -0,409$, $p = 0,080$), također s negativnim predznakom. Navedeni prediktori objašnjavaju 47,1 % varijabilnosti u ishodu.

Tablica 18

Rezultati višestruke regresijske analize prediktora samoprocijenjene MSN-a za zavisnu varijablu ocjena iz engleskoga jezika prethodne školske godine (nastavnice)

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	Standardna greška	β	t	p
Konstanta	3,269	1,207		2,708	0,014
Prikladno ponašanje nastavnika	1,041	0,308	0,746	3,386	0,003
Stvaranje ugodnog ozračja u razredu	-0,677	0,210	-0,587	-3,226	0,004
Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture	-0,472	0,255	-0,409	-1,848	0,080
R	0,686				
R ²	0,471				
df	22				
F	5,633				

Zavisna varijabla: ocjena iz engleskoga prethodne školske godine.

Rezultati višestruke regresijske analize na uzorku ispitanih nastavnica za zavisnu varijablu rezultat na C-testu i nezavisne varijable (prediktore) samoprocijenjene MSN-a pokazali su da nijedna od samoprocijenjenih makrostrategija nastavnica nije bila statistički značajna, pa nije bilo moguće dobiti odgovarajuću regresijsku jednadžbu.

5.5. Rasprava

Cilj istraživanja prikazanoga u ovome radu bio je steći temeljit uvid u odnos koji na nastavi engleskoga kao stranog jezika nastaje među trima čimbenicima, ponašanja nastavnika engleskoga, odnosno motivacijskih strategija ili tehnika kojima se koriste kako bi održali ili pojačali motivaciju učenika, motivacije njihovih učenika za učenje engleskoga kao stranog jezika i uspjeha u engleskome kao stranom jeziku.

Rezultati glavnog istraživanja dobiveni su primjenom korelacijske i višestruke regresijske analize. Analiza je obuhvatila sljedeće varijable: samoprocjenu učestalosti primjene motivacijskih strategija nastavnica engleskoga jezika, učeničke percepcije učestalosti primjene MSN-a, uporabno-komunikacijsku, afektivnu i instrumentalnu motivaciju te uspjeh u engleskome jeziku. Indikatori uspjeha bili su ocjena iz engleskoga jezika na kraju školske

godine koja je prethodila istraživanju, procjena ocjene iz engleskoga jezika na kraju školske godine u kojoj je istraživanje provedeno i uspjeh na C-testu. Nadalje, korelacijska analiza provedena je za samoprocijenjene MSN-a i za dva demotivatora – nastavnu situaciju i teškoće u učenju engleskoga jezika te za učeničku percepciju MSN-a i za oba demotivatora.

Višestruka regresijska analiza primijenjena je posebno kako bi se utvrdilo koliko samoprocijenjene MSN-a pridonose objašnjenju varijance uspjeha u engleskome jeziku izraženoga ocjenom iz predmeta Engleski jezik i uspjehom na C-testu, a posebno kako bi se utvrdilo koliko učenička percepcija MSN-a i sva tri tipa učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika pridonose objašnjenju varijance uspjeha u engleskome jeziku izraženoga ocjenom iz predmeta Engleski jezik i uspjehom na C-testu. Osim toga, višestruka regresijska analiza provedena je i kako bi se utvrdilo jesu li tri tipa učeničke motivacije i učenička percepcija MSN-a snažniji prediktori uspjeha u engleskome jeziku od samoprocijenjenih MSN-a.

5.5.1. Korelacije samoprocijenjenih MSN-a, učeničke percepcije MSN-a, triju tipova učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika i uspjeha u engleskome jeziku

5.5.1.1. Korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a

Nema mnogo istraživanja kojima je ispitana povezanost nastavničkih i učeničkih procjena učestalosti uporabe motivacijskih strategija nastavnika engleskoga kao stranog jezika za motivacijske strategije koje su bile uključene u upitnik o MSN-u u ovome istraživanju, osobito ne onih u kojima se analizirao odnos navedenih čimbenika i uspjeha u engleskome kao stranom jeziku. Istraživanja Chenga i Dörnyeiya (2007) te Dörnyeiya i Csizér (1998) svakako pripadaju temeljnim i najznačajnijim istraživanjima MSN-a u području OVIJ-a, koja pružaju podlogu za ovaj rad. Međutim, njihova istraživanja odnose se samo na procjene važnosti i učestalosti primjene motivacijskih strategija među nastavnicima, ali ne i njihovim učenicima.

Rezultati korelacijske analize (tablica 6) pokazali su da jedina značajna veza postoji između samoprocijenjene makrostrategije *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* i učeničke percepcije te makrostrategije, što je djelomično u skladu s prvom postavljenom hipotezom da će povezanost između samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a biti pozitivna i statistički značajna za sve skupine makrostrategija. Ne može se zanemariti činjenica da jedan od razloga za dobivene rezultate koeficijenta korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a može biti i mali broj ispitanih nastavnica. Motivacijske strategije koje se nalaze u makrostrategiji *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* jesu: 'Pratim postignuća

učenika i izdvojim vrijeme da bismo proslavili njihov uspjeh ili pobjedu.` , `Trudim se da ocjene ne odražavaju samo postignuća učenika nego i trud koji su uložili u zadatak.` , `Potičem učenike da shvate da je glavni razlog za njihov neuspjeh to što nisu uložili dovoljno truda, a ne njihove lošije sposobnosti.` , `Učenicima pokazujem da primjećujem i cijenim njihov trud i postignuća` . Dobiveni rezultat potvrđuje da se ispitane nastavnice zalažu kako bi prepoznale i nagradile trud svojih učenika te da ocjena iz engleskoga jezika uključuje i predanost učenika jezičnim zadacima i predmetu u cjelini, ali i to da takva nastojanja njihovi učenici veoma cijene i u potpunosti primjećuju.

S druge strane, nešto različite rezultate dobili su Ruesch i sur. (2012). Oni su istražili percepciju motivacijskih tehnika poučavanja među nastavnicima stranih jezika i njihovim studentima te utvrdili da nastavnici stranih jezika trud procjenjuju kao više motivirajući čimbenik nego njihovi studenti. Objašnjenje dobivenih rezultata potkrijepili su činjenicom da su „milenijci“ vrlo samopouzdana i uporni te je za njih demotivirajuće kada nastavnici stranih jezika u ocjenu uključuju i njihov trud. S obzirom na to da rezultati ovdje prikazanog istraživanja pokazuju da su ispitani učenici prepoznali da njihove nastavnice trud nagrađuju i smatraju ga važnim za njihov uspjeh, može se zaključiti da učenici u hrvatskome obrazovnom okruženju trud i nagrađivanje truda prepoznaju kao motivirajući čimbenik na nastavi engleskoga jezika.

Pretpostavka je da rezultati korelacijske analize nisu potvrdili postojanje većeg broja statistički značajnih korelacija jer su učenici drukčije procijenili učinkovitost MSN-a u odnosu na njihove nastavnice. Razlike u procjeni učinkovitosti motivacijskih strategija analizirala je Wong (2014) među kineskim nastavnicima engleskoga jezika i njihovim učenicima te utvrdila da neke od motivacijskih strategija nastavnici stavljaju na prvo mjesto po učinkovitosti, dok njihovi učenici iste strategije smještaju na najniže mjesto po učinkovitosti ili ih uopće ne smatraju učinkovitima.

Učenici ulaze u nastavni proces s već formiranim očekivanjima o učenju stranoga jezika, i o učenju općenito, koja nastaju na temelju prethodnih iskustava i njihovih vjerovanja, što utječe na doživljaj i procjenu koju učenici imaju o svojim nastavnicima i njihovim metodama poučavanja (Rogulj, 2016). Moguće je da ispitani učenici određene motivacijske strategije svojih nastavnica ne doživljavaju kao nešto što povezuju s učenjem stranoga jezika ili ih uopće ne percipiraju ili ih ne percipiraju onako kako bi to htjele ili očekivale njihove nastavnice. Možda ispitani učenici jedan dio motivacijskih strategija nastavnica ne smatraju značajnim za

učenje engleskoga jezika, što je moglo utjecati na to kako ispitani učenici percipiraju primjenu ispitivanih makrostrategija na nastavi engleskoga jezika. Učenici su u toj dobi dosta kritični prema odraslima, kako napominje Mihaljević (1991–1992; 1998), koja je u svojem istraživanju ustanovila da su srednjoškolski učenici ocijenili svoje nastavnike engleskoga jezika kao najmanje inspirativne u usporedbi s osnovnoškolskim učenicima i studentima, koji su ih ocijenili kao najinspirativnije unutar ovih triju vrsta ispitanika. Današnji učenici puno su više samouvjereni i odvažniji su u odnosu na prijašnje generacije učenika. Oni moguće smatraju da im nije potrebno toliko angažmana nastavnika kako bi ih se motiviralo i možda to smatraju demotivirajućim (Ruesch i sur., 2012). Postoje istraživanja (Bernaus i Gardner, 2008; Brown, 2009) u kojima je potvrđena razlika u percepciji učinkovitog poučavanja stranih jezika. Učenici smatraju da učinkovito poučavanje stranih jezika podrazumijeva da nastavnici jezika odmah ispravljaju njihove pogreške te više pozornosti posvete gramatičkim vježbama, što je tradicionalan pristup poučavanju stranih jezika, dok se njihovi nastavnici jezika s tim uopće ne slažu (Brown, 2009). Bernaus i Gardner (2008) utvrdili su jednako tako da učenici, osobito oni s izraženom afektivnom motivacijom, bolje percipiraju tradicionalne metode u pristupu poučavanju stranoga jezika njihova nastavnika jezika nego suvremenije i inovativnije metode poučavanja. S druge strane, oni učenici koji su percipirali primjenu i jednih i drugih metoda poučavanja, imali su izraženiju motivaciju i pozitivnije stavove prema učenju engleskoga.

Bernaus i sur. (2009) utvrdili su da se procjene učestalosti primjene tradicionalnih motivacijskih strategija koje su dali nastavnici jezika podudaraju s procjenama učestalosti primjene MSN-a koje su dali učenici, dok se procjene za inovativne strategije razlikuju. Oni to objašnjavaju time da učenici pojedine inovativne, suvremenije metode više povezuju s igrom i humorom što vjerojatno ne dovode u vezu s učenjem jezika.

Jedno od mogućih objašnjenja razlike u percepciji MSN-a između učenika i njihovih nastavnika engleskoga jezika predložili su Bernaus i Gardner (2008). Oni navode da učenici ne percipiraju sve motivacijske strategije svojih nastavnika, a pretpostavili su da je to zbog nastavnikove ličnosti ili zbog nedostatka motivacije za učenje jezika ili zbog toga što ih predmet Engleski jezik jednostavno ne zanima. Jedan od pristupa kojim bi se mogla povećati učinkovitost MSN-a, tvrde autori, jest taj da nastavnici utvrde jesu li učenici prepoznali pojedine motivacijske strategije kojima se koriste i smatraju li ih njihovi učenici značajnima ili ne. To bi zasigurno moglo pomoći i nastavnicima praktičarima na nastavi engleskoga jezika u

Hrvatskoj jer bi se time mogla podići svijest o postojanju MSN-a među njihovim učenicima. U konačnici, to bi moglo povećati učinkovitost MSN-a među hrvatskim učenicima.

Postoji mogućnost da neke nastavnice nisu u dovoljnoj mjeri svjesne koliko određene motivacijske strategije mogu imati značaja za povećanje predanosti učenika na nastavi engleskoga kao stranog jezika, pa ih stoga niti ne primjenjuju na svojim satima. Rezultati su možda i odraz programa filozofskih fakulteta koji se, kako tvrde Mihaljević Djigunović i Mardešić (2009), više fokusiraju na teoretska znanja o jeziku. Nedostatke u edukaciji budućih nastavnika stranih jezika, osobito kad su u pitanju motivacijske strategije poučavanja i njihov učinak na učenike, nalazi i Cucinotta (2018) koji je analizirao percepciju motivacijskih strategija nastavnika stranih jezika u Italiji.

Neočekivano je da nije povezano više nastavničkih i učeničkih procjena učestalosti primjene MSN-a što je vjerojatno dijelom odraz uprosječenosti odgovora ispitanika kako bi se dobili rezultati korelacijskih analiza. Za makrostrategije *poticanje samopouzdanja učenika i upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture* utvrđeni su najniži koeficijenti korelacije. Pretpostavka je da je razlog tomu taj što je jedan dio motivacijskih strategija teže provesti zbog ograničenja uzrokovanih unaprijed određenim programom za svaki tjedan nastave u srednjim školama (primjerice strategiju poučavanja učenika novim tehnikama učenja). Pretpostavlja se da se u nastavi engleskoga jezika još uvijek prednost daje točnoj uporabi gramatičkih struktura nauštrb isticanja važnosti prenošenja poruke i razvijanja bolje usmene tečnosti i komunikacijskih vještina. To naravno ne znači da se na satima engleskoga jezika uopće ne usavršavaju komunikacijske vještine na tom jeziku. Nadalje, pozivanje izvornih govornika na nastavu može isto tako predstavljati problem jer su nastavnice engleskoga jezika ograničene brojem sati za uvođenje novih tema, ponavljanje, testiranje itd. Tu motivacijsku strategiju nije jednostavno primijeniti možda i zbog toga što je broj izvornih govornika engleskoga jezika u Splitu, a koji su uopće spremni pripremiti i održati kratko izlaganje i raspravu sa srednjoškolcima, iznimno malen. Osim toga, financijska ograničenja škola zasigurno ne otvaraju puno mogućnosti za pozivanje gosta predavača koji bi kao izvorni govornik mogao održati sat ili dva nastave sa srednjoškolcima o njima zanimljivoj i poticajnoj temi koja bi im približila jezik i kulturu stranoga jezika koji uče i koji im je obvezan predmet te jedan od predmeta na državnoj maturi.

Neke od tvrdnji iz dviju gore spomenutih makrostrategija možda predstavljaju strategije koje su s vremenom izgubile na značenju, primjerice ona kojom se naglašavaju dobrobiti znanja

engleskoga jezika, jer su današnji srednjoškolci zasigurno svjesni važnosti poznavanja engleskog jezika u globalnom kontekstu, a i činjenice da njihov profesionalni razvoj ostaje krnj bez dobrog znanja engleskoga jezika. Tako Medved Krajnović i Letica (2009) ističu da je važnost poznavanja stranih jezika, u prvome redu engleskoga kao *lingua franca*, rezultat globalizacije tržišta rada i kapitala, razvoja turizma te isticanja važnosti višejezičnosti unutar Europske unije. One, nadalje, naglašavaju da službena obrazovna politika od školske godine 2003./2004. propisuje obvezno učenje jednoga stranog jezika od prvoga razreda osnovne škole s tim da je engleski jezik strani jezik koji sva djeca moraju učiti tijekom svojeg školovanja. Upitno je, uostalom, koliko je današnjim srednjoškolcima potrebno naglašavati da se engleskim jezikom koriste i izvan nastave stranoga jezika kad su njime svakodnevno okruženi preko raznih medija i društvenih mreža. Pavičić Takač i Berka (2014) ističu da je engleski danas prisutan u svim sferama ljudskog života, a poznavanje engleskoga jezika u vremenu u kojem živimo potreba i neizostavan sastavni dio obrazovanja pojedinca. Isto tako, gotovo sve učionice u kojima se provodilo glavno istraživanje bile su opremljene projektorom, platnom i pristupom internetu te bi vjerojatno mnoge ispitane nastavnice donošenje časopisa, novina i sl. ipak smatrale pomalo zastarjelom metodom poticanja učeničke motivacije. Naravno, ne želi se time reći da se raznim isječcima iz novina, časopisa za mlade ili sadržajima s nekih internetskih portala ne može osmisliti vrlo kreativna i poticajna aktivnost za učenike, nego se smatra da je s vremenom i razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije ta metoda postala zastarjela. Velik broj nastavnika engleskoga kontinuirano primjenjuje računalne programe i alate u nastavi engleskoga kao stranog jezika koji njihovim učenicima olakšavaju učenje engleskoga i nastavi dodaju dimenziju interaktivnosti.

Možemo zaključiti da nastavnici i učenici različito doživljavaju ono što se događa na satu stranoga jezika kao i to da bi nastavnici engleskoga jezika trebali doznati od svojih učenika koje su motivacijske strategije na nastavnome satu prepoznali. Time bi nastavnici osvijestili postojanje motivacijskih strategija, osobito među onim učenicima koji ih možda uopće ne prepoznaju kao metode koje bi im trebale pomoći održati ili povećati motivaciju. Ako bi se kontinuirano učeničku pažnju usmjerivalo na postojanje i primjenu motivacijskih strategija, i ako bi se učenicima objasnile njihove dobrobiti, pretpostavka je da bi učenici bili ne samo sposobni percipirati motivacijske strategije nego bi ih prepoznali i prihvatili kao potporu u učenju i usvajanju nastavnoga programa iz predmeta Engleski jezik. Takvo je tumačenje u skladu s Bernausovim i Gardnerovim zaključkom (2008) prema kojem su motivacijske

strategije nastavnika učinkovite samo onda kada ih učenici doživljavaju svrsishodnima i učinkovitima.

Konačno, osobito je važno da nastavnici, drže Williams i sur. (2015), shvate kako njihovo osobno poimanje učenja u cjelini, načina poučavanja i psihologije u obrazovanju utječe na njihovu nastavu, odnosno na izbor aktivnosti u nastavi i interakciju s učenicima. Nastavnici, ističu autori, trebaju preispitati svoje pristupe učenju i poučavanju te provjeriti koji su pristupi najprikladniji za njihovo nastavno okruženje.

5.5.1.2. Korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a s trima tipovima motivacije za učenje engleskoga jezika (afektivnom, uporabno-komunikacijskom i instrumentalnom)

Nastavnici su ključan čimbenik koji može biti značajno povezan s učeničkom motivacijom, bilo u pozitivnom ili negativnom smislu. Gotovo sve što nastavnik stranoga jezika napravi na nastavi u razredu sa svojim učenicima, može djelovati motivirajuće na učenike. Iz toga proizlazi da ponašanje nastavnika ima ulogu motivacijskih alata u nastavi stranoga jezika. Dosadašnja istraživanja utvrdila su da nastavnici stranih jezika svojim motivirajućim tehnikama poučavanja odista mogu promijeniti motivaciju svojih učenika te da postoji povezanost između motivacijskih pristupa i metoda koje nastavnici primjenjuju u nastavi i učeničke motivacije (Astuti, 2013; Dörnyei i Csizér, 1998; Dörnyei i Ushioda, 2011; Guilloteaux i Dörnyei, 2008). Povezanost učeničke percepcije primjene MSN-a odnosno njihove procjene učestalosti primjene MSN-a i učeničke motivacije potvrdili su Bernaus i sur. (2009), dok su Guilloteaux i Dörnyei (2008) uz to utvrdili da postoji snažna povezanost MSN-a i učeničkog pristupa učenju stranoga jezika na nastavi.

Rezultati našeg istraživanja, prikazani u tablici 8, drukčiji su od rezultata Mihaljević Djigunović (1996) koja je utvrdila da nema razlika među učenicima s jačom afektivnom motivacijom i onih sa slabijom afektivnom motivacijom kad je u pitanju njihova procjena odnosa koji nastavnik engleskoga jezika uspostavlja sa svojim učenicima. U našem se istraživanju pokazalo da je statistički značajna korelacija utvrđena upravo između afektivne motivacije i makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* koja sadrži tvrdnje povezane s odnosom nastavnika engleskoga jezika i učenika, s iskazanim poštovanjem prema učenicima i s neposrednošću (npr. pričanje nastavnika o svojim hobijima, o onome što im se sviđa ili ne). Rezultati istraživanja pokazuju da je makrostrategija *prikladno ponašanje nastavnika* još jače povezana s instrumentalnom motivacijom, što bi značilo da su ispitane nastavnice uspjele

stvoriti ozračje poticajno za razvoj ove vrste motivacije kod svojih učenika. To također znači da su ispitane nastavnice uspjele ostvariti poticajan i skladan odnos sa svojim učenicima koji je povezan sa sviješću učenika o važnosti poznavanja engleskoga jezika u njihovu budućem školovanju te profesionalnom i osobnom razvoju (npr. 'Znanje engleskog jezika pomaže nam da postanemo dio svijeta.' ili 'S engleskim mogu proširiti svoju opću kulturu.'). Navedeno je u skladu s Dörnyei (2001) tvrdnjom da motivacijske strategije neće biti učinkovite u tzv. „motivacijskom vakuumu“ te da nastavnici moraju stvoriti određene preduvjete na nastavi engleskoga jezika kako bi uspješno potaknuli motivaciju svojih učenika.

Utvrđeno je da je na uzorku ispitanika obuhvaćenim našim istraživanjem makrostrategija *prikladno ponašanje nastavnika* općenito dobro povezana s učeničkom motivacijom jer je utvrđena značajna povezanost te makrostrategije s afektivnom i instrumentalnom motivacijom. Za ispitanike s izraženom afektivnom motivacijom utvrđeno je općenito veće zanimanje za engleski jezik te pozitivni stavovi prema tom jeziku i njegovu učenju (Mihaljević Djigunović, 1998). Mihaljević Djigunović (1996) je utvrdila da učenici s izraženom afektivnom motivacijom ulažu više napora u učenje engleskoga jezika, imaju pozitivnije stavove prema učenju engleskoga i njihove su ocjene iz predmeta Engleski jezik više. Nadalje, oni bolje vrednuju program po kojem uče engleski jezik, smatraju ga korisnim i zanimljivim, a nastavnika engleskoga procjenjuju kompetentnijim negoli učenici s niskom afektivnom motivacijom. To mogu biti razlozi zbog kojih su ispitani učenici u našem istraživanju prepoznali strategije svojih nastavnica engleskoga jezika koje su unutar makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* te se to odrazilo na povezanost navedene makrostrategije i učeničke motivacije. Rezultati dobiveni za korelaciju između makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* i učeničke motivacije potvrđuju dosadašnje rezultate da učeničku motivaciju za učenje inoga jezika povećava dobar odnos koji učenici ostvare sa svojim nastavnikom engleskoga jezika, entuzijazam nastavnika i iskazivanje poštovanja prema učenicima (Cheng i Dörnyei, 2007; Dörnyei i Ushioda, 2011; Hadfield i Dörnyei, 2013; Oxford i Bolaños-Sanchez, 2016; Ruesch i sur. (2012); Urdan, 2001; Williams i sur., 2015;).

Rezultati korelacijske analize povezanosti samoprocijenjenih MSN-a i tipova učeničke motivacije upućuju na to da nema povezanosti između nastojanja ispitanih nastavnica da svojim učenicima pomognu shvatiti kako je za uspjeh u stranome jeziku važan trud koji na nastavi ili općenito tijekom učenja stranoga jezika ulažu u zahtjevne jezične zadatke i učeničke motivacije. Rezultati nisu potvrdili ni povezanost nastojanja nastavnica da učenicima što je

moгуće više olakšaju proces ovladavanja engleskim jezikom, potičući njihovo samopouzdanje i vjerovanje u njihove sposobnosti te umanjujući opterećenost pogreškama, s učeničkom motivacijom. Nije utvrđena ni povezanost između strategija nastavnica koje primjenjuju kako bi podigle svijest o pragmatičnoj vrijednosti znanja engleskoga jezika na profesionalnoj, ali i privatnoj razini, poput putovanja i širenja opće kulture, i učeničke motivacije. Nije potvrđena povezanost strategija koje potiču koheziju skupine, stvaranje kontakta, suradnje i interakcije u razredu s tipovima motivacije, osobito s uporabno-komunikacijskom motivacijom, što je suprotno zaključcima Dörnyeiya i Murpheyja (2003) te Dörnyeiya i Ushiode (2011) da spomenute strategije potiču socijalizaciju i ponašanje usmjereno k ostvarenju zadanih ciljeva.

Na uzorku ovog istraživanja pokazalo se da velik broj sugestivnih i poticajnih načina poučavanja, koji učenicima daju do znanja da se nastavnica engleskoga jezika brine o tome kako im može pomoći pri izvršavanju zadataka, da pazi pri izboru zadataka, da cijeni njihov trud itd., nije povezan ni s jednim tipom analiziranih učeničkih motivacija kada se promatraju samoprocijenjene MSN-a. U suprotnosti je to s pojedinim stranim istraživanjima. Oxford i Bolaños-Sanchez (2016), primjerice, utvrdile su da korisne povratne informacije i pozitivni komentari nastavnika engleskoga jezika mogu ojačati samopouzdanje učenika i općenito njihovu motivaciju za ini jezik, dok je Brophy (2004) istaknuo važnost konstruktivnih i informativnih povratnih informacija nastavnika za učenikovo uspješno izvršavanje zadataka na nastavi i ostvarivanje ciljeva. Može se pretpostaviti da je razlog malog broja utvrđenih korelacija između samoprocijenjenih MSN-a i triju tipova učeničke motivacije taj što je motivacija učenika na vrlo visokoj razini, osobito kad se promatraju uporabno-komunikacijska³ (M = 4,252) i instrumentalna motivacija (M = 4,335), te učenici nisu percipirali velik broj MSN-a kao njima potreban poticaj za povećanje motivacije za učenje engleskoga jezika.

U provedenome istraživanju izostala je i potvrda o postojanju povezanosti motivacije učenika i poticanja njihove autonomije. Dosadašnja istraživanja potvrdila su sljedeće: ako nastavnici stranoga jezika uspiju razviti učeničku autonomiju i jezične vještine učenika, onda će uspjeti utjecati i na učeničku motivaciju, što pridonosi boljem uspjehu u učenju stranoga jezika (Dörnyei i Ushioda, 2011; Little, Ridley i Ushioda, 2003; Liu, 2014; Noels, Clément i Pelletier, 1999; Ushioda, 2013). S druge strane, prijašnjim istraživanjima potvrđeno je da se određene motivacijske strategije različito percipiraju u različitim kulturama. *Poticanje autonomije*

³ Detaljni podatci o razini učeničke motivacije nalaze se u tablici D1 u Prilogu D.

učenika jedna je od njih. Tako poticanje autonomije učenika među tajvanskim nastavnicima nije percipirano kao učinkovito i važno za nastavu engleskoga kao stranog jezika u istraživanju Chenga i Dörnyeiya (2007), dok među mađarskim nastavnicima u istraživanju Dörnyeiya i Csizér (1998) jest, što je protumačeno postojanjem razlika između zapadne i istočne kulture i načina poučavanja stranih jezika u tim kulturama. Učenici u Hrvatskoj možda su ipak više naviknuti osloniti se na svoje nastavnike i možda po njihovu mišljenju nastavnik treba biti taj koji donosi odluke i ocjenjuje, a sebe ne vide u ulozi onih koji također mogu sudjelovati u izboru aktivnosti i nastavnih materijala, u načinu procjene znanja i sl., čime bi se moglo objasniti to što u našem istraživanju nije utvrđena značajna povezanost makrostrategije *poticanje autonomije učenika*, prema procjeni koju su dale nastavnice engleskoga, i učeničke motivacije.

U provedenome istraživanju utvrđeno je međutim postojanje negativne povezanosti između makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i učeničke motivacije, što iznenađuje, jer je bilo očekivano da će ta makrostrategija biti pozitivno povezana s inojezičnom motivacijom, osobito zbog toga što je potvrđena kao jedna od univerzalnih makrostrategija koja je rangirana visoko po važnosti i učestalosti korištenja u značajnim istraživanjima MSN-a autora Dörnyeiya i Csizér (1998) i Chenga i Dörnyeiya (2007). Gardner (1985) također je tvrdio da nastavnici moraju biti svjesni važnosti održavanja ugodnog ozračja u razredu i stvaranja okruženja koje učenicima neće uzrokovati pritisak jer to negativno djeluje na učeničku inojezičnu motivaciju. Motivacijske strategije nastavnika engleskoga jezika imat će naime učinka na motivaciju i uspjeh učenika samo onda ako učenici te strategije dožive kao njima zanimljive i korisne, što su utvrdili Bernaus i Gardner (2008) te Brophy (2004; 2010). Zanimljivo je da Bernaus i Gardner (2008) nisu utvrdili pozitivnu povezanost između samoprocijenjenih MSN-a i učeničke motivacije, što se potvrdilo u rezultatima velike većine korelacija samoprocijenjenih MSN-a i tipova učeničke motivacije u ovdje prikazanom istraživanju. Bernaus i Gardner (2008) zaključili su da motivacijske strategije nastavnika mogu imati učinka na motivaciju učenika samo onda kada ih učenici doživljavaju kao svrsishodne i učinkovite. Pretpostavlja se da se time može objasniti zašto je u dobivenim rezultatima ovog istraživanja izostala pozitivna značajna korelacija između samoprocijenjenih MSN-a unutar makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i učeničke motivacije.

Moguće je da su strategije poput korištenja humora i smijeha te zanimljivih uvodnih aktivnosti na jedan dio učenika imale suprotan učinak ili učenici uopće nisu percipirali strategije

makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* ni njihovu funkciju. Boljem shvaćanju dobivenih korelacija pridonosi Bernausova i Gardnerova tvrdnja (2008) da nastavnici primjenjuju one strategije pri kojima se osjećaju sigurnima i za koje smatraju da će njihovim učenicima biti korisne. S druge strane, pri izboru strategija nastavnici ne polaze uvijek od učeničkih stavova i tipova motivacije, dok je učenička percepcija MSN-a općenito više povezana upravo s motivacijom učenika i s njihovim stavovima. Pretpostavka je da je to još jedan od razloga za dobivene negativne korelacije između svih triju tipova motivacije i makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu*, s tim da je statistički značajna negativna korelacija utvrđena samo za korelaciju te makrostrategije s uporabno-komunikacijskom motivacijom. Može se pretpostaviti da je razlog tomu taj što su učenici s izraženom uporabno-komunikacijskom motivacijom doživjeli motivacijske strategije unutar makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* kao njima nepotrebne aktivnosti jer su i bez poticajnih aktivnosti u vidu zabavnih igara, humora, stvaranja poticajnog ozračja u razredu oni zapravo svjesni koristi koje im pruža znanje engleskoga jezika. S druge strane, moguće je i to da je dobiveni rezultat dokaz varijabilnosti učeničke motivacije koja je utvrđena u dosadašnjim istraživanjima i radovima o inojezičnoj motivaciji (Dörnyei i Otto, 1998; Dörnyei, MacIntyre i Henry, 2015; Ellis i Larsen-Freeman, 2006; Lasagabaster, 2011; Wanninge, Dörnyei i de Bot, 2014). Može se pretpostaviti da je reakcija cijele skupine odnosno razreda mogla biti negativna prema određenim motivacijskim strategijama nastavnika unutar spomenute makrostrategije što je moglo djelovati negativno na inojezičnu motivaciju učenika pojedinačno (Williams i sur., 2015) i to se u konačnici moglo odraziti na rezultate dobivene za ovu korelaciju. Pretpostavka je da aktivnosti kojima su se ispitane nastavnice koristile kako bi stvorile poticajno ozračje na nastavi engleskoga jezika jednostavno nisu bile ispravan i djelotvoran stimulans za inojezičnu motivaciju njihovih učenika (Buckler i Castle, 2014). Nastavnice bi trebale pokušati utvrditi koje su to nastavne aktivnosti u kojima njihovi učenici nalaze razloge i opravdanje za ulaganje svojega truda jer će učenici tada zaključiti da su im takve aktivnosti korisne, što bi moglo povećati njihovu motivaciju (Brophy, 2004; 2010; Brown, 2009). Ruesch i sur. (2012) zaključuju da je svakako jako važno prikupiti što više podataka o svim sudionicima nastavnoga procesa kako bi se moglo ustanoviti kako to nastavnici stranoga jezika mogu motivirati svoje učenike u razredu.

Utvrđeno je da nastavnici mogu motivirati svoje učenike, a motiviranjem svojih učenika mogu potaknuti i njihov napredak u učenju stranoga jezika (Bernaus i Gardner, 2008; Bernaus i sur., 2009; Gardner, 2001; Moskovsky i sur., 2012; Patrick, Hisley i Kempler 2000; Wanninge,

Dörnyei i de Bot, 2014). Ipak treba imati na umu da su još Dörnyei i Csizér (1998) naglasili da ne postoji motivacijska strategija koju nastavnici stranih jezika primjenjuju, a koja bi bila učinkovita uvijek i svugdje. Motivacijske strategije primjenjuju se naime u iznimno dinamičnom okruženju koje je obilježeno raznim promjenama i u kojem su u međudodnosu različiti čimbenici poput ličnosti učenika, ličnosti nastavnika, strukture skupine učenika itd. O svim će tim čimbenicima ovisiti učinkovitost motivacijskih strategija kojima se nastavnici stranoga jezika koriste. Ushioda (2008) ističe da bi osnovni pedagoški princip trebao biti poticanje motiviranja na nastavi stranoga jezika koje se neće oslanjati samo na nastavnika stranoga jezika, nego upravo na same učenike.

Rezultati korelacijske analize povezanosti učeničke percepcije MSN-a i triju tipova motivacije (tablica 9) pokazuju da nije utvrđeno postojanje značajne povezanosti tih čimbenika prema koeficijentu korelacije r prema Petzu (1997). Rezultati, međutim, pokazuju 12 korelacija koje su statistički značajne. Statistički značajne korelacije one su između makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* i afektivne korelacije, *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* i afektivne i instrumentalne motivacije, *poticanje samopouzdanja učenika* i afektivne i instrumentalne motivacije, *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i afektivne i uporabno-komunikacijske motivacije, *kreiranje stimulativnih zadataka* i afektivne motivacije, *upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture* i afektivne i instrumentalne motivacije, *poticanje zajedništva u razredu* i *uspostavljanje pravila* i afektivne motivacije te *poticanje autonomije učenika* i afektivne motivacije. Primjetno je da je najveći broj statistički značajnih korelacija potvrđen za afektivnu motivaciju i analizirane makrostrategije, što potvrđuje rezultate Mihaljević Djigunović (1996; 1998; 2007) prema kojima učenici s izraženom afektivnom motivacijom imaju pozitivne stavove prema učenju engleskoga jezika i prema nastavnici engleskoga jezika, što se odrazilo na percepciju učestalosti primjene MSN-a ispitanih učenika u našem istraživanju. S druge strane Mihaljević Djigunović (Mihaljević, 1991; Mihaljević Djigunović 1998; 2013) je utvrdila da su učenici s izraženom uporabno-komunikacijskom motivacijom imali pozitivniji stav prema učenju engleskoga i prema kompetentnosti svojeg nastavnika engleskoga jezika, što se nije potvrdilo rezultatima našeg istraživanja. Statistički značajna povezanost utvrđena je samo između uporabno-komunikacijske motivacije i makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu*. Očekivano je da će ta makrostrategija, kao što smo prethodno istaknuli, biti pozitivno povezana s inojezičnom motivacijom jer je ona univerzalna makrostrategija koja je u mnogim dosadašnjim istraživanjima u skupini najvažnijih i najkorisnijih MSN-ova (Cheng i Dörnyei,

2007; Dörnyei i Csizér, 1998). Vidljivo je da su učenici s izraženom motivacijom za komuniciranjem na engleskome i za praktičnom primjenom engleskoga percipirali primjenu motivacijskih strategija kojima se pospješuje ugodno ozračje u razredu tijekom nastave stranoga jezika. Teže je objasniti zašto su u suprotnosti rezultati dobiveni za povezanost makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i uporabno-komunikacijske motivacije prema samoprocjeni ispitanih nastavnica i percepciji učenika. No to je još jedna potvrda da postoje razlike u percepciji učestalosti primjene MSN-a koju imaju nastavnice engleskoga u odnosu na onu koju imaju njihovi učenici.

Iz rezultata se može vidjeti da učenici s izraženom instrumentalnom motivacijom, kojom su naglašeni pragmatični razlozi učenja jezika, bolje prepoznaju motivacijske strategije svojih nastavnica, odnosno percipiraju da ih njihove nastavnice često primjenjuju na nastavi, u odnosu na one učenike koji imaju izražen uporabno-komunikacijski tip motivacije. To se osobito odnosi na MSN-ove kojima se potiče i nagrađuje učenički trud, samopouzdanje i uvjerenost u uspješno rješavanje nastavnih zadataka te ističe važnost poznavanja engleskoga jezika i kulture.

Rezultati dobiveni u ovome istraživanju o povezanosti učeničke percepcije MSN-a i učeničke motivacije u skladu su s rezultatima istraživanja Bernausa i sur. (2009) koji su utvrdili da postoji povezanost između učeničke percepcije MSN-a i učeničke motivacije te stavova učenika prema učenju engleskoga jezika, prema nastavnoj situaciji i prema društvenoj zajednici ciljnoga jezika. Bernaus i Gardner (2008) naglašavaju da su motivacijske strategije nastavnika učinkovite onda kada ih učenici doživljavaju kao svrsishodne i učinkovite, pa možemo pretpostaviti da je to dijelom razlog za dobivene rezultate. Učenici s izraženijom afektivnom i instrumentalnom motivacijom su, može se pretpostaviti, velik dio motivacijskih strategija svoje nastavnice engleskoga jezika percipirali kao aktivnosti koje bi njima bile korisne i koje smatraju učinkovitima za učenje engleskoga jezika, što je dovelo do toga da su češće percipirali primjenu MSN-a na nastavi engleskoga nego učenici koji nisu imali izražen afektivni i instrumentalni tip motivacija.

5.5.1.3. Korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a s indikatorima uspjeha

Utvrđene su tri pozitivne statistički značajne korelacije između samoprocijenjenih MSN-a i indikatora uspjeha ispitanih učenika te jedna negativna. Pozitivne korelacije utvrđene su za odnos makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* i triju indikatora: ocjene iz engleskoga prethodne školske godine, procjene ocjene iz engleskoga jezika i prosjeka ocjena prethodne

školske godine (tablica 10). To je u skladu s Dörnyeiijevom (2001b) tvrdnjom da nastavnici trebaju omogućiti određene preduvjete za uspješnu primjenu motivacijskih strategija koji uključuju prikladno ponašanje nastavnika i uspostavljanje dobrog odnosa s učenicima te stvaranje ugodnog i opuštenog ozračja u razredu, što se, možemo pretpostaviti, odrazilo na postignuti uspjeh ispitanih učenika u engleskome jeziku. Negativna značajna povezanost utvrđena je za odnos makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i ocjene iz engleskoga jezika prethodne školske godine, iako samo prema samoprocjeni učestalosti primjene MSN-a. To je u suprotnosti s očekivanim, ali se može objasniti time da su motivacijske strategije nastavnika uključene u makrostrategiju *prikladno ponašanje nastavnika* bile dovoljno učinkovite za poboljšanje uspjeha učenika ili pak uspješnim učenicima humor, zabavne uvodne aktivnosti i izbjegavanje usporedaba nisu strategije koje su im neophodne za postizanje uspjeha u engleskome jeziku.

Za povezanost učeničke percepcije MSN-a i indikatora uspjeha (tablica 11) utvrđene su dvije pozitivne statistički značajne korelacije i to korelacije između procjene ocjene iz engleskoga jezika na kraju školske godine i makrostrategija *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i stvaranje ugodnog ozračja u razredu* te makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i ocjene iz engleskoga jezika prethodne školske godine. Ovdje ponovno primjećujemo razliku u rezultatima koji su dobiveni na osnovi samoprocjene nastavnica i učeničke procjene, što je još jedan pokazatelj da ispitane nastavnice i njihovi učenici nisu jednako procijenili učestalost primjene MSN-a odnosno da njihova procjena primjene MSN-a nije u istoj mjeri povezana s uspjehom u engleskome jeziku.

Utvrđeno je, međutim, i šest negativnih statistički značajnih korelacija. To su korelacije između svih indikatora uspjeha i makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* i između općeg uspjeha te rezultata na C-testu i makrostrategije *poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila*. Za ove korelacije nije utvrđen značajan koeficijent korelacije (r).

Pregledom radova o motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga kao stranog jezika i učeničkog uspjeha u engleskome jeziku utvrđen je iznimno malen broj istraživanja u koji je uključena korelacija između samoprocijenjenih MSN-ova i indikatora učeničkog uspjeha u engleskome jeziku. Bernausovo i Gardnerovo (2008) istraživanje pokazalo je da nema povezanosti između samoprocijenjenih MSN-a i učeničkog uspjeha niti ima povezanosti između učeničke percepcije MSN-a i uspjeha učenika. To su dijelom potvrdili i rezultati našega istraživanja s tim da oni pokazuju kako ipak postoji povezanost između uspjeha učenika u

engleskome jeziku i samoprocjene učestalosti primjene makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika*, koja uključuje motivacijske strategije koje se odnose na ostvarenje dobrog odnosa s nastavnikom engleskoga jezika, otvorenost i iskrenost nastavnika engleskoga jezika prema učenicima, iskazivanje poštovanja prema njima i isticanje pozitivnih iskustava zahvaljujući znanju engleskoga jezika. Nije utvrđena povezanost makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* s uspjehom na C-testu. Pretpostavka je da je razlog tomu učenička nepripremljenost na takav tip testa, ali i na sadržaj ponuđenih tekstova, iako su teme pažljivo birane i izabrane su one koje su poznate učenicima te dobi. Učenici se ipak prije testova u sklopu predmeta Engleski jezik sa svojom nastavnicom temeljito pripremaju za testiranje, dok je nekim učenicima C-test korišten u ovom istraživanju vjerojatno bio nešto potpuno novo. Drugim riječima, učenici nisu stekli dovoljnu vještinu rješavanja testova takva tipa, što se moglo odraziti na dobivene rezultate.

Iz dobivenih rezultata može se zaključiti da je utvrđena slabija povezanost između procjene učestalosti primjene motivacijskih strategija na nastavi s uspjehom u engleskome jeziku od one koja je očekivana, kako prema procjeni koju su dale ispitane nastavnice, tako i prema procjeni ispitanih učenika, iako je nešto više statistički značajnih povezanosti utvrđeno za učeničke procjene i indikatore uspjeha među kojima je više bilo negativnih povezanosti. Razlog tomu nalazi se možda u činjenici da svi učenici neće doživjeti strategije poučavanja koje njihovi nastavnici primjenjuju na nastavi na jednak način, što se u konačnici odražava u ocjeni iz predmeta Engleski jezik odnosno u postignutome uspjehu. Zašto postoji razlika u percepciji strategija poučavanja među učenicima objašnjava se i razlikama u ličnosti učenika (Chamorro-Premuzic, 2006; Rogulj, 2016). Učeničko zadovoljstvo i uspjeh povezani su s uvjerenjima učenika o tome koja vrsta poučavanja njima može pomoći u učenju (Lightbown i Spada, 2006). Može se zaključiti da ispitani učenici nisu smatrali da su određene motivacijske strategije za njih učinkovite te je zbog toga izostala jača povezanost između MSN-a i uspjeha ispitanih učenika. Pretpostavka je da dio ispitanih učenika učinkovitim smatra samo konvencionalni način razmišljanja i učenja koji uključuje redovito ponavljanje sadržaja i reproduciranje znanja (Chamorro-Premuzic, 2006), što se možda odrazilo u dobivenim rezultatima za korelacije nastavničkih i učeničkih procjena učestalosti MSN-a i indikatora uspjeha. Može se pretpostaviti da je bila prisutna obrnuta situacija, tj. da su metode poučavanja priječile učenike da se odvaže na primjenu poticajnijih strategija učenja, te je izostala povezanost između MSN-a i uspjeha učenika koji su postigli u predmetu Engleski jezik.

Svi analizirani indikatori uspjeha negativno su povezani s makrostrategijom *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* prema učeničkoj procjeni učestalosti primjene MSN-ova uključenih u tu makrostrategiju. Negativna povezanost vjerojatno se može objasniti time što se vjerovanja učenika o njihovom učenju i predodžba o realističnim i kratkoročnim ciljevima, interesima i potrebama učenika koju imaju ispitane nastavnice ne podudaraju s onom njihovih učenika. Prema učeničkoj percepciji MSN-a one motivacijske strategije ispitanih nastavnica koje potiču zajedništvo u razredu i uspostavljanje i isticanje važnosti razrednih pravila negativno su povezane s uspjehom u učenju i s uspjehom u engleskome kada se uspjeh mjeri rezultatom na C-testu. Može se pretpostaviti da su učenici s boljim općim uspjehom i oni koji mogu postići dobar rezultat na testiranju znanja engleskoga jezika na nepoznatom tekstu dovoljno samostalni u učenju i rješavanju nastavnih zadataka da im nisu potrebna razredna pravila kojima će se poboljšati učenje, pa njihovu primjenu nisu ni percipirali ili su ih jednostavno ignorirali.

Kao što je već prethodno spomenuto, Bernaus i Gardner (2008) ističu da nastavnici engleskoga jezika trebaju pokušati utvrditi koje motivacijske strategije njihovi učenici doista doživljavaju kao aktivnosti koje su im korisne i koje kontinuiranom primjenom utječu na povećanje razine učeničke predanosti i motivacije na satu. Pretpostavka je da ispitane nastavnice nisu u potpunosti posvetile pažnju utvrđivanju motivacijskih strategija koje njihovi učenici smatraju korisnima ili onih koje su učenicima iz nekog razloga neprihvatljive ili ih jednostavno doživljavaju kao beskorisne, što može objasniti rezultate dobivene za korelacije samoprocijenjenih MSN-a i uspjeha učenika u ovome istraživanju. Takvo objašnjenje podržava i tvrdnja Oxford i Shearin (1994) da nastavnici trebaju zadavati učenicima različite vrste zadataka koji su im korisni, davati jasne upute i povratne informacije te pružati potporu koja će odgovarati potrebama učenika da bi uspjeh u inome jeziku bio rezultat učinkovitog poučavanja. Navedeni argumenti, prema tome, mogu poslužiti za objašnjenje rezultata ovog istraživanja dobivenih za korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN s indikatorima uspjeha. Bernaus i Gardner (2008) također su upozorili na mogućnost da je povezanost MSN-a i uspjeha učenika puno jača nego što to sami rezultati pokazuju, što ostavlja prostora za daljnja istraživanja odnosa MSN-a i uspjeha u engleskome jeziku.

Rezultati ovog istraživanja u suprotnosti su s Arabaijevim (2014) istraživanjem koje je pokazalo da se uspjeh učenika u engleskome jeziku s vremenom povećava zahvaljujući primjeni motivacijskih strategija nastavnika engleskoga kao stranog jezika. U tom je

istraživanju, što je ujedno razlika u odnosu na ovo istraživanje, izdvojeno samo šest motivacijskih strategija čija se primjena testirala u eksperimentalnoj skupini ispitanika.

Moguće je da pojedine skupine MSN-a ne djeluju na uspjeh u engleskome jeziku, barem ne na uzorku ispitanika obuhvaćenome u našem istraživanju. Pretpostavka je da bi ispitane nastavnice trebale pokušati pronaći nove strategije koje bi bile učinkovitije za uspjeh njihovih učenika. Postoji mogućnost da nastavnice nisu upoznate s vrstama aspiracija i motivacija svojih učenika što je moglo dovesti do izostanka jače povezanosti MSN-a s uspjehom u engleskome jeziku.

Treba napomenuti da metodološki principi kazuju da korelacije ne objašnjavaju uzročno-posljedične odnose (Guilloteaux i Dörnyei, 2008; Urdan, 2005), međutim, one mogu usmjeriti pažnju istraživača na pojedine nedostatke ili probleme. Statistički značajna negativna povezanost utvrđena je za indikator uspjeha ocjena iz engleskoga prethodne školske godine i makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* prema samoprocjeni ispitanih nastavnica. Zanimljivo je primijetiti da je ista makrostrategija negativno korelirala sa svim tipovima učeničke motivacije (iako se statistički značajnom pokazala samo korelacija između te makrostrategije i uporabno-komunikacijske motivacije). Rezultati istraživanja pokazuju da motivacijske tehnike poput uvodnih aktivnosti (npr. zabavnih igara), korištenja humora, izbjegavanja neugode i ismijavanja učenika nisu povezane s uspjehom ispitanih učenika. Može se pretpostaviti da je to rezultat učeničke percepcije humora, smijeha, zabavnih igara kao uvodnih aktivnosti, stvaranja ugodnog ozračja u razredu i sl. kao aktivnosti koje nisu povezane s učenjem stranoga jezika. S druge strane, nešto drukčija slika odnosa makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i indikatora uspjeha iz engleskoga jezika dobivena je kada se promatra procjena učestalosti primjene MSN-a koju su dali ispitani učenici. Rezultati analize koeficijenta korelacije za učeničku percepciju MSN-a i indikatore uspjeha upućuju na postojanje statistički značajne povezanosti između te makrostrategije i procjene ocjene iz engleskoga jezika na kraju školske godine u kojoj je provedeno istraživanje i ocjene iz engleskoga prethodne školske godine, što pak upućuje na to da određena povezanost između uspjeha i primjene MSN-a ipak postoji. Razlike u dobivenim rezultatima između samoprocjena nastavnica i učeničke percepcije te procjena učenika ponovno su nam potvrdile da nastavnice i učenici ne percipiraju jednako učestalost primjene MSN-a na nastavi engleskoga kao stranog jezika.

Mihaljević Djigunović (1991; 1991–1992; 1998) je utvrdila da postoji povezanost između učeničkog uspjeha u engleskome jeziku i stavova koje učenici imaju prema nastavnicima engleskoga jezika. Njezini su rezultati pokazali da učenici s visokom ocjenom iz predmeta Engleski jezik procjenjuju da je njihova nastavnica engleskoga jezika stručnija i sposobnija te bolje procjenjuju odnos nastavnice engleskoga s učenicima nego što to procjenjuju učenici s niskom ocjenom iz predmeta Engleski jezik. Ona tvrdi da to može biti zbog dvaju razloga. Kada učenici svoju nastavnicu engleskoga doživljavaju kao sposobnu, stručnu i inspirativnu, onda i nastavu engleskoga jezika doživljavaju kao važnu, smislenu i visoko kvalitetnu, a to rezultira njihovim dobrim ocjenama. Drugi je razlog taj da učenici zbog toga što su uspješni u predmetu Engleski jezik, svoju nastavnicu engleskoga doživljavaju kao sposobnu, dobru i inspirativnu. Postoji mogućnost da je među učenicima obuhvaćenima u ovome istraživanju njihova ocjena iz predmeta Engleski jezik utjecala na to kako oni doživljavaju svoju nastavnicu engleskoga i kako doživljavaju motivacijske strategije koje je nastavnica primjenjivala na nastavi.

Kako je već u prethodnome potpoglavlju naglašeno, motivacijske strategije nisu tehnike koje su uvijek i za svakog učenika djelotvorne, što je moglo biti povezano s percepcijom MSN-a ispitanih učenika. Konačno, učinkovitost MSN-a uvelike ovisi o mnogim značajkama okruženja u kojem učenici ovladavaju engleskim kao stranim jezikom, a ne samo o nastavniku stranoga jezika.

5.5.1.4. Korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničkih percepcija MSN-a s demotivatorima nastavna situacija i teškoće u učenju

Drugo istraživačko pitanje odnosilo se na korelaciju između procjene učestalosti primjene MSN-a i dvaju demotivatora, nastavne situacije i teškoća u učenju. Prema drugoj postavljenoj hipotezi očekuje se da će samoprocijenjene MSN-a i učeničke percepcije MSN-a biti negativno povezane s obama demotivatorima. Iz rezultata donesenih u tablici 12 vidljivo je da je utvrđena samo jedna statistički značajna negativna korelacija između makrostrategije *poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila* i demotivatora teškoće u učenju. To je u skladu sa sociokulturološkom perspektivom učenja stranoga jezika prema kojoj nastavnikovo podupiranje (engl. *scaffolding*) ili podupiranje drugog učenika u razredu potiče stjecanje novog znanja i vještina na nastavi stranoga jezika (Brophy, 2010; Saville-Troike, 2012; Williams i sur., 2015). Motivacijske strategije unutar makrostrategije *poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila* uključuju naime upravo aktivnosti koje zahtijevaju skupinski rad, potiču

suradnju među učenicima i stvaraju uvjete koji poboljšavaju učenje. Komunikacija učenika u razredu pri izradi nekog nastavnog zadatka osobito je važna za zajedničko stjecanje novog znanja u skupini, što je također jedna od postavka sociokulturološkog pristupa učenju stranoga jezika (Williams i sur., 2015), koja je potvrđena rezultatima za korelaciju procjene učestalosti primjene MSN-a i dvaju demotivatora.

Niska negativna povezanost prema koeficijentu korelacije, iako malo iznad prihvatljive razine statističke značajnosti, utvrđena je za makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* i *upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture* s demotivatorom teškoće u učenju. Trang i Baldauf (2007) utvrdili su da je najjači čimbenik koji njihovim ispitanicima pomaže umanjiti demotiviranost za učenje engleskoga kao stranog jezika nastavnikovo isticanje važnosti značaja koji ima engleski jezik. Rezultati navedenih korelacija između makrostrategija *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* i *upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture* s demotivatorom teškoće u učenju iako pokazuju nisku razinu povezanosti koja je blizu razine statističke značajnosti, ipak upućuju na mogućnost da neke motivacijske strategije nastavnika engleskoga jezika rezultiraju smanjenjem demotivirajućih čimbenika njihovih učenika. To se, na primjer, odnosi na usmjeravanje pažnje učenika na njihove ciljeve i interese vezane za njihovo učenje engleskoga jezika koji će se uključiti u nastavni program ili na upoznavanje učenika s obilježjima kulture ciljnog jezika.

Najsnažnija povezanost utvrđena je između samoprocijenjenih MSN-a unutar makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i demotivatora teškoće u učenju. Međutim, ta je korelacija pozitivna što znači da je češća primjena MSN-a unutar promatrane makrostrategije povezana s višom razinom demotivatora teškoće u učenju. Moguće je da je za neke ispitane učenike skupina motivacijskih strategija u sklopu makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* imala suprotan učinak od očekivanoga. To je u suprotnosti s postavljenom hipotezom jer se očekivala negativna povezanost između samoprocijenjenih MSN-a i obaju demotivatora. Može se pretpostaviti da su nekim učenicima nedostatak predznanja i negativni stavovi prema engleskome kao stranom jeziku (npr. da je engleski težak ili glup jezik) toliko snažni da su pokušaji nastavnice engleskoga da stvori empatično i poticajno ozračje te humorom i zabavnim igrama olakša učenicima ovladavanje određenim sadržajem iz toga predmeta među njima izazvali samo još jače negativne stavove prema engleskome jeziku. Stoga se pretpostavlja da neki učenici ne doživljavaju humor, smijeh ili zabavne igre kao poticajne za učenje engleskoga

jezika ili kao pomoć pri nadoknadi „rupa“ u predznanju, što je moglo dovesti do takvih rezultata dobivenih za korelaciju između tih dvaju čimbenika. Nije u potpunosti jasno zašto je značajna pozitivna korelacija utvrđena između strategija koje nastavnice primjenjuju, a koje trebaju omogućiti ugodno i poticajno razredno ozračje, bez nelagode za učenike, ili onih koje sprječavaju usporedbe među učenicima, i demotivatora teškoće u učenju. Očekuje se naime da takve strategije smanjuju barem dio čimbenika koji se odnose na teškoće u učenju. Može se samo utvrditi da ispitane nastavnice nisu uspjele primjenom motivacijskih strategija unutar makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* promijeniti negativne stavove prema engleskome jeziku svojih učenika niti su uspjele promijeniti stavove učenika prema njihovim sposobnostima da nadoknade nedostatke u svojem predznanju.

Rezultati korelacijske analize povezanosti učeničke percepcije MSN-a i demotivatora nastavna situacija pokazuju stvarnu značajnu negativnu povezanost između svih makrostrategija i navedenoga demotivatora, što je u skladu s drugom postavljenom hipotezom. Osim značajne negativne povezanosti makrostrategija i demotivatora nastavna situacija, utvrđena je još jedna značajna negativna povezanost, i to između makrostrategije *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* i demotivatora teškoće u učenju (tablica 13). Može se pretpostaviti da učenici čvršće povezuju motivacijsko ponašanje i metode poučavanja svojih nastavnica sa smanjenjem određenih čimbenika koji ih demotiviraju u učenju engleskoga jezika nego što to procjenjuju njihove nastavnice. Moguće je da je učenička perspektiva potpunija i za jednu dimenziju preciznija za ispitane korelacije jer su učenici sami davali svoju procjenu za tvrdnje o tipovima motivacija i za demotivatore u sklopu Upitnika o tipovima motivacije te svoju procjenu učestalosti primjene MSN-a. Bernaus i Gardner (2008) došli su do zaključka da su percepcije učenika o primjeni motivacijskih strategija njihovih nastavnika engleskoga jezika povezane s učeničkim stavovima i motivacijom, dok nastavnička procjena učestalosti primjene motivacijskih strategija to nije. Oni ističu da će motivacijske strategije nastavnika biti učinkovite, tj. njihovom će primjenom nastavnici engleskoga jezika moći povećati motivaciju za učenje i za nastavu engleskoga samo onda kada njihovi učenici te motivacijske strategije dožive kao učinkovite. Promatrajući rezultate korelacija učeničkih percepcija MSN-a i dvaju demotivatora, može se zaključiti da su ispitani učenici većinu motivacijskih strategija svojih nastavnica engleskoga doživjeli kao učinkovite metode za smanjenje demotiviranosti prema nastavi, nastavnici engleskoga i učenju engleskoga jezika općenito.

Utvrđena je samo jedna pozitivna statistički značajna povezanost između makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* i demotivatora teškoće u učenju prema učeničkoj percepciji MSN-a, što je suprotno postavljenoj hipotezi. Takav se rezultat vjerojatno može objasniti time da su učenici s lošim predznanjem iz engleskoga, s izraženim strahom od nastave engleskoga jezika i s uvjerenjem da im je engleski pretežak, osjetili dodatni pritisak i moguće određenu izloženost u razredu ako nisu uspjeli zadovoljiti očekivanja koja su njihove nastavnice imale od njih, a povezana su s ostvarenjem postavljenih ciljeva (npr. koliko dnevno trebaju naučiti novih riječi i sl.) i s time koliko im treba vremena za napredak u engleskome jeziku.

Dobiveni rezultati ponovno upućuju na to da učenici i njihove nastavnice engleskoga jezika motivacijske strategije ne percipiraju na jednak način, što je svakako jedan od najznačajnijih argumenata za objašnjenje prvog i drugog istraživačkog pitanja. Za većinu makrostrategija učenička percepcija MSN-a unutar tih makrostrategija pokazuje bolju povezanost nastavničkih motivacijskih strategija sa smanjenjem demotivatora za učenje engleskoga nego što je to utvrđeno rezultatima za povezanost samoprocijenjenih MSN-a i dvaju demotivatora. Drugim riječima, učeničke percepcije svih makrostrategija upućuju na veću učinkovitost MSN-a u pogledu smanjenja demotivatora nastavnica situacija, tj. upućuju na smanjenje negativnih stavova koje učenici imaju prema nastavi engleskoga i učenju tog jezika te prema svojoj nastavnici engleskoga jezika nego što to pokazuju rezultati samoprocjene koju su dale ispitane nastavnice.

5.5.2. Prediktori uspjeha u engleskome jeziku ispitanih učenika

Rezultati istraživanja prikazani u tablicama 14 – 18 pokazali su da je treća postavljena hipoteza djelomice potvrđena. Konačni modeli nisu statistički uspoređeni niti su analizirani prediktori uspoređeni u okviru zajedničke analize. Interpretacija rezultata temelji se na usporedbi postotaka objašnjene varijance. Potvrđeno je da su samoprocijenjene MSN-a i dva tipa motivacije za učenje engleskoga jezika (uporabno-komunikacijska i afektivna) prediktori uspjeha kad je indikator uspjeha ocjena iz predmeta Engleski jezik na kraju prethodne školske godine. Učeničke percepcije MSN-a slabi su prediktori uspjeha, dok instrumentalna motivacija nije potvrđena kao prediktor uspjeha. Nije potvrđena četvrta hipoteza ovoga rada, prema kojoj se pretpostavilo da će tri tipa učeničke motivacije i učenička percepcija MSN-a više pridonijeti objašnjenju varijance uspjeha u engleskome jeziku od samoprocijenjenih MSN-a. Prema

dobivenim rezultatima samoprocijenjene MSN-a više pridonose objašnjenju varijance uspjeha u engleskome jeziku od učeničke percepcije MSN-a i od svih triju tipova motivacije.

Pri testiranju treće hipoteze utvrđeno je da učenička motivacija, odnosno već spomenuti afektivni i uporabno-komunikacijski tip učeničke motivacije, više pridonose objašnjenju varijance uspjeha u engleskome jeziku nego učenička percepcija motivacijskih strategija nastavnica. To vrijedi za oba indikatora uspjeha, ocjenu iz engleskoga jezika i uspjeh na C-testu. Nadalje, pokazalo se da uporabno-komunikacijska motivacija više pridonosi objašnjenju varijance uspjeha u engleskome jeziku od afektivne motivacije, što se potvrdilo većim t-omjerom za uporabno-komunikacijsku motivaciju. Dobiveni rezultati potvrđuju rezultate Mihaljević Djigunović (1991; 1996; 1998), koja je također utvrdila da su uporabno-komunikacijska i afektivna motivacija jači prediktori uspjeha od, u njezinu istraživanju, integrativne motivacije. Na uzorku ispitanika obuhvaćenih u našem istraživanju rezultati upućuju na to da su vrlo konkretni, ciljani uporabno-komunikacijski razlozi za učenje engleskoga jezika (npr. znanje engleskoga omogućuje razgovor sa strancima, čitanje časopisa i književnih djela, razumijevanje filmova i sl.) povezani s uspjehom u engleskome. Također, ispitanici koji su imali izraženu afektivnu motivaciju, dakle kojima se engleski jezik sviđa i uživaju ga upotrebljavati, postigli su bolji uspjeh. Za instrumentalnu motivaciju, koja je u ovome istraživanju izdvojena kao treći tip učeničke motivacije, nije utvrđeno da je prediktor uspjeha u engleskome jeziku. Prema sadržaju čestica unutar čimbenika instrumentalne motivacije može se pretpostaviti da je takav rezultat povezan s globalnim statusom koji engleski jezik uživa. Svijest o činjenici da znanje engleskoga može pomoći u budućem školovanju, u profesionalnome radu ili pridonijeti tomu da postanemo dio svijeta, postala je općeprihvaćenom pa možda većini učenika ne djeluje motivirajuće te izostaje njezina povezanost s uspjehom u engleskome jeziku.

Zanimljivo je da učenička percepcija MSN-a samo u malom postotku (prediktori objašnjavaju 7,7 % varijabilnosti uspjeha u engleskome jeziku) objašnjava uspjeh u engleskome jeziku kada se uspjeh mjeri ocjenom iz predmeta Engleski jezik postignutom prethodne školske godine u odnosu na školsku godinu kada je istraživanje provedeno. Iznenađuje to tim više što je dokazana povezanost određenih samoprocijenjenih MSN i učeničke percepcije MSN-a te povezanost jednog dijela makrostrategija s učeničkom motivacijom i s demotivatorima za koje je s velikim brojem makrostrategija (korelacije svih devet makrostrategija i demotivatora nastavna situacija te jedne makrostrategije i demotivatora teškoće u učenju) utvrđena jača

negativna povezanost s učeničkom percepcijom MSN-a nego sa samoprocijenjenim MSN-a. Osobito je neočekivan rezultat dobiven za učeničku percepciju makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva*, koja je potvrđena kao najjači prediktor uspjeha za ocjenu iz predmeta Engleski jezik, ali s negativnim predznakom. Može se pretpostaviti da su učenicima za postizanje uspjeha u engleskome više pomogle njihove kognitivne sposobnosti ili moguće određene strategije učenja engleskoga koje su primjenjivali bilo na nastavi engleskoga jezika ili samostalno izvan škole. Sugita McEwon i Takeuchi (2012) utvrdili su da percepcija učinkovitosti motivacijskih strategija ovisi o razini znanja engleskoga jezika ispitanih učenika i o razini intenziteta njihove motivacije, što se, moguće je, odrazilo i na rezultate ovoga istraživanja. U svakom slučaju, kako bi objašnjenja ovoga dijela rezultata bila što manje temeljena na pretpostavkama, u buduća istraživanja treba uključiti i neke od kvalitativnih istraživačkih metoda kojima bi se nadopunili odgovori na pitanje zašto učenička percepcija motivacijskog ponašanja nastavnika engleskoga kao stranog jezika ne objašnjava učenički uspjeh u engleskome jeziku u većoj mjeri nego što je ovim istraživanjem utvrđeno.

Učeničke percepcije dviju makrostrategija izdvojile su se kao prediktori uspjeha u modelu za učeničku percepciju MSN-a i ocjenu iz engleskoga jezika. To su *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i kreiranje stimulativnih zadataka*. Dobiveni rezultati upućuju na to da je učenička percepcija takvih motivacijskih strategija nastavnice ipak, iako samo malim dijelom (prediktori objašnjavaju 7,7 % varijabilnosti uspjeha), povezana s uspjehom učenika u predmetu Engleski jezik. Ni rezultati korelacijske analize učeničkih percepcija MSN-a i indikatora uspjeha nisu pokazali povezanost između većine promatranih čimbenika. Samo su dvije korelacije statistički značajne i to za procjenu ocjene iz engleskoga jezika na kraju školske godine u kojoj je provedeno istraživanje te makrostrategija *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i stvaranje ugodnog ozračja u razredu*. Iz navedenih rezultata višestruke regresijske analize za učeničku percepciju MSN-a i ocjenu iz engleskoga jezika zaključuje se da bi ispitane nastavnice trebale češće primjenjivati motivacijske strategije iz makrostrategija *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i kreiranje stimulativnih zadataka* jer se može pretpostaviti da bi time više pomogli učenicima da poboljšaju uspjeh u engleskome jeziku.

Iz rezultata višestruke regresijske analize vidi se da je učenička percepcija MSN-a još slabiji prediktor uspjeha (prediktori objašnjavaju 4,4 % varijabilnosti uspjeha u engleskome jeziku) kada se uspjeh mjeri postignutim rezultatom na C-testu. Model izdvaja samo dvije od ukupno devet makrostrategija i to *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i isticanje važnosti*

postavljanja ciljeva, koji je nešto jači prediktor, ali s negativnim predznakom. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je učenička percepcija učestalosti primjene MSN-a unutar makrostrategije *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* bolje objasnila uspjeh kada se uspjeh mjerio znanjem pokazanim na C-testu, što još jednom potvrđuje motivacijsku snagu MSN-a unutar makrostrategije *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu*.

Izazov je objasniti zašto je učenička percepcija makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* utvrđena kao prediktor uspjeha u engleskome jeziku za indikator uspjeha rezultat na C-testu, ali s negativnim predznakom. Rezultat modela dobiven za učeničku percepciju MSN-a za makrostrategiju *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* i ocjenu iz engleskoga jezika također pokazuje povezanost s negativnim predznakom iako puno niže vrijednosti nego za rezultat na C-testu. C-test je za jedan dio učenika vjerojatno bio novi način provjere znanja engleskoga jezika što ih je, moguće je, zateklo nespremne i to se odrazilo na rezultate višestruke regresijske analize.

Na osnovi dobivenih rezultata može se zaključiti da su samoprocijenjene MSN-a jači prediktor uspjeha što, kako je prethodno navedeno, nije u skladu s četvrtom postavljenom hipotezom. Iako je objašnjenost modela za samoprocijenjene MSN-a i ocjenu iz engleskoga jezika 47,1 %, što je postotak koji se odista izdvaja od ostalih postotaka objašnjenosti modela, ipak je izdvojena samo jedna makrostrategija koja je prediktor uspjeha s pozitivnim predznakom, i to *prikladno ponašanje nastavnika*. Utvrđeno je da je ta makrostrategija pozitivno povezana sa svim trima tipovima učeničke motivacije, stoga se može zaključiti da su motivacijske strategije u sklopu makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* najučinkovitije za poticanje motivacije i postizanje boljeg uspjeha u engleskome jeziku prema u ovome istraživanju dobivenim rezultatima. Značaj navedene makrostrategije potvrđen je u mnogim dosadašnjim istraživanjima (Cheng i Dörnyei, 2007; Dörnyei i Ushioda, 2011; Hadfield i Dörnyei, 2013; Oxford i Bolaños-Sanchez, 2016; Urđan, 2001; Williams i sur., 2015). Unatoč tomu što je dobiveni rezultat u suprotnosti s četvrtom postavljenom hipotezom, prema kojoj je učenička percepcija MSN-a trebala biti snažniji prediktor uspjeha u engleskome jeziku, on je potvrda da je motivacijsko ponašanje nastavnica engleskoga jezika ipak povezano s postignutim uspjehom njihovih učenika iz predmeta Engleski jezik. U ovome istraživanju to se potvrdilo na motivacijskim strategijama kojima nastavnice pokazuju svoj entuzijazam za poučavanje engleskoga jezika, kojima će ostvariti dobar odnos s učenicima i pokazati im da ih poštuju i da im je do njih stalo te kojima ostvaruju neposrednost u odnosu sa svojim učenicima (npr.

`Pokušavam biti ono što jesam pred učenicima, bez „lažnih maski“. i `S njima razgovaram o svojim hobijima, o onome što mi se sviđa ili ne.`).

Iznenaduje podatak da se višestrukom regresijskom analizom za samoprocijenjene MSN-a i rezultat na C-testu nije izdvojila niti jedna makrostrategija kao prediktor uspjeha. Kad se taj rezultat uspoređi s rezultatom višestruke regresijske analize za učeničku percepciju MSN-a i uspjeh na C-testu, može se zaključiti da niti samoprocijenjene MSN-a niti njihova percepcija među ispitanim učenicima nisu prediktor uspjeha u engleskome jeziku kada se primjenjuju drukčiji tipovi testiranja i procjene integrativnog znanja engleskoga jezika u odnosu na one propisane kurikulumom za predmet Engleski jezik. Može se pretpostaviti da bi organiziranje drugih oblika procjene znanja (npr. intervjui, razumijevanje teksta ili slušno razumijevanje) dodalo nove dimenzije znanja engleskoga jezika ispitanih učenika te upotpunilo podatke o ispitanim čimbenicima kao prediktorima uspjeha u engleskome jeziku. Ovdje se također otvara niz pitanja koja se mogu istražiti u budućnosti, kao npr. zbog čega dolazi do utvrđenih razlika kada je indikator uspjeha ocjena iz predmeta Engleski jezik u odnosu na test integrativnog znanja kao indikatora uspjeha.

6. Zaključak

Primijenjenolingvistička i psihološka istraživanja kretala su se različitim stazama analize jezika. Primijenjena lingvistika i psihologija ipak imaju jednu važnu zajedničku točku – učenika inoga jezika i istraživanje individualnih razlika među učenicima inoga jezika. Ovaj rad usmjeren je na istraživanje upravo jedne individualne razlike, inojezične motivacije, koja je sastavni dio učenikova odnosa prema stranome jeziku i procesa učenja stranoga jezika. Osim čimbenika inojezične motivacije, u rad je uključen još jedan važan segment za proces učenja stranoga jezika u institucijskome odnosno školskom okruženju, a to je motivacijsko ponašanje nastavnika stranoga jezika. Cilj rada bio je analizirati odnose između motivacijskih strategija koje nastavnici engleskoga kao stranog jezika primjenjuju u nastavi, učeničke percepcije motivacijskih strategija, triju vrsta motivacije učenika za učenje engleskoga jezika, dvaju demotivatora i uspjeha koji su učenici postigli u engleskome jeziku. Provedeno istraživanje omogućilo je uvid u podatke koji pomažu razjasniti odnose među spomenutim čimbenicima. Značajan doprinos dobivenih podataka nalazi se u tome što se do sada odnosi analiziranih čimbenika nisu istraživali u hrvatskim glotodidaktičkim istraživanjima. Doprinos je rada također u tome što se mjerni instrument, upitnik o motivacijskim strategijama nastavnika, prvi put primijenio u glotodidaktičkom istraživanju u Hrvatskoj.

Rezultati istraživanja pokazuju da su polazne hipoteze (v. 5.1.2.) djelomično potvrđene i upućuju na sljedeće zaključke:

- Utvrđena je samo jedna statistički značajna korelacija između samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a i to za makrostrategiju *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu*. Usporedba rezultata samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a potvrdila je t-testom da učenici percipiraju da se njihove nastavnice rjeđe koriste svim makrostrategijama, što je indikativno i upućuje na detaljniju analizu razloga zašto je to tako. Takav rezultat samo manjim dijelom potvrđuje prvu hipotezu (v. 5.1.2.), prema kojoj je pretpostavljeno da će samoprocijenjene MSN-a i učenička percepcija MSN-a biti pozitivno povezani, s obzirom na to da je pozitivna povezanost utvrđena samo za jednu od devet interkorelacija samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a. Utvrđena značajna interkorelacija za makrostrategiju *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* jest potvrda da ispitane nastavnice engleskoga jezika nagrađuju uloženi trud svojih učenika te da njihovi učenici to znaju prepoznati. S obzirom na to da rezultati pokazuju da su ispitani učenici prepoznali kako njihove nastavnice trud nagrađuju i smatraju ga važnim za njihov uspjeh, može se zaključiti da

učenici u hrvatskome obrazovnom okruženju trud i njegovo nagrađivanje prepoznaju kao motivirajući čimbenik na nastavi engleskoga jezika. S druge strane, utvrđen je velik broj slabih korelacija samoprocijenjenih MSN-a i učeničke percepcije MSN-a. Pretpostavlja se da je razlog tomu taj što su učenici imali različitu percepciju pojedinih motivacijskih strategija svojih nastavnica ili pak postoji veći broj njih koje ispitanici ne smatraju motivirajućim ili ih ne percipiraju na način na koji bi to htjele ili očekivale njihove nastavnice. Može se pretpostaviti da učenici određene motivacijske strategije svojih nastavnica ne doživljavaju kao nešto što povezuju s učenjem stranoga jezika. Zaključak je da nastavnici engleskoga jezika i učenici različito doživljavaju ono što se događa na satu stranoga jezika, a nastavnici engleskoga jezika trebaju doznati od svojih učenika koje su motivacijske strategije na nastavnome satu prepoznali. Time bi nastavnici engleskoga utvrdili koje od njihovih strategija motiviranja učenici uopće prepoznaju te bi im mogli osvijestiti postojanje motivacijskih strategija koje možda uopće ne prepoznaju kao metode koje bi im trebale pomoći održati motivaciju ili je povećati.

- Rezultati za korelacije samoprocijenjenih MSN-a i učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika pokazali su da je na uzorku ovog istraživanja makrostrategija *prikladno ponašanje nastavnika* dobro povezana s učeničkom motivacijom jer je utvrđena značajna povezanost te makrostrategije s instrumentalnom i afektivnom motivacijom. To navodi na zaključak da su ispitane nastavnice uspjele ostvariti poticajan i skladan odnos sa svojim učenicima koji je povezan sa sviješću učenika o važnosti poznavanja engleskoga jezika u njihovu budućem školovanju te profesionalnom i osobnom razvoju. Time je potvrđeno da sugestivan i poticajan pristup učenicima i način poučavanja kojim se podiže svijest o važnosti stjecanja znanja engleskoga jezika među učenicima može biti povezan s porastom instrumentalne i afektivne motivacije. Rezultati dobiveni za odnos makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* i učeničke motivacije potvrđuju rezultate dosadašnjih istraživanja da učeničku motivaciju za učenje inoga jezika povećava dobar odnos koji učenici ostvare sa svojim nastavnikom engleskoga jezika, entuzijazam nastavnika i njihovo iskazivanje poštovanja prema učenicima (Cheng i Dörnyei, 2007; Dörnyei i Ushioda, 2011; Hadfield i Dörnyei, 2013; Oxford i Bolanos-Sanchez, 2016; Ruesch i sur., 2012; Urdan, 2001; Williams i sur., 2015).

- Iz rezultata korelacijske analize povezanosti učeničke percepcije MSN-a i triju tipova motivacije proizlazi 12 korelacija koje su statistički značajne. Statistički značajne korelacije jesu one između makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* i afektivne motivacije,

uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i afektivne i instrumentalne motivacije, poticanje samopouzdanja učenika i afektivne i instrumentalne motivacije, stvaranje ugodnog ozračja u razredu i afektivne i uporabno-komunikacijske motivacije, kreiranje stimulativnih zadataka i afektivne motivacije, upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture i afektivne i instrumentalne motivacije, poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila i afektivne motivacije te poticanje autonomije učenika i afektivne motivacije. Posebno se ističe dobra povezanost afektivne motivacije s učeničkom procjenom učestalosti primjene MSN-a, čime su potvrđeni rezultati istraživanja Mihaljević Djigunović (1996; 1998; 2007) da učenici s izraženom afektivnom motivacijom imaju pozitivne stavove prema nastavnici engleskoga jezika i prema učenju engleskoga jezika, što se, možemo pretpostaviti, odrazilo na percepciju učestalosti primjene MSN-a ispitanih učenika u našem istraživanju. Značajna povezanost utvrđena je samo između uporabno-komunikacijske motivacije i učeničke procjene MSN-a i to za makrostrategiju stvaranje ugodnog ozračja u razredu, što potvrđuje da su učenici s izraženom željom za praktičnom primjenom engleskoga jezika bolje percipirali motivacijske strategije svojih nastavnica koje se nalaze unutar te makrostrategije od učenika koji su imali izraženu instrumentalnu motivaciju. S druge strane, utvrđeno je više statistički značajnih korelacija između učenika s jačom instrumentalnom motivacijom i učeničke procjene MSN-a u odnosu na učenike s izraženom uporabno-komunikacijskom motivacijom. Pretpostavka je da učenici s izraženijom instrumentalnom motivacijom bolje percipiraju motivacijske strategije svojih nastavnica kojima se potiče ulaganje truda u učenje engleskoga jezika, samopouzdanje i pozitivan pristup pri izradi jezičnih zadataka te ističu koristi koje donosi dobro poznavanje engleskoga jezika i kulture. Može se pretpostaviti da učenici s izraženijom afektivnom i instrumentalnom motivacijom više doživljavaju motivacijske strategije svojih nastavnica engleskoga kao aktivnosti koje su korisne za postizanje napretka u znanju engleskoga što može biti povezano s njihovom percepcijom učestalosti primjene MSN-a na satima engleskoga jezika. Povezanost učeničke percepcije MSN-a, učeničke motivacije i stavova učenika prema učenju engleskoga jezika, nastavnoj situaciji i društvenoj zajednici ciljnog jezika utvrdili su također Bernaus i Gardner (2008) te Bernaus i sur. (2009).

- U ovome istraživanju utvrđene su tri pozitivne statistički značajne korelacije između samoprocijenjenih MSN-a i indikatora uspjeha ispitanih učenika i to za odnos makrostrategije prikladno ponašanje nastavnika i triju indikatora: ocjene iz engleskoga jezika prethodne školske godine, procjene ocjene iz engleskoga jezika i prosjeka ocjena prethodne školske godine, te jedna negativna između makrostrategije stvaranje ugodnog ozračja u razredu i

ocjene iz engleskoga prethodne školske godine. Rezultati istraživanja, nadalje, potvrđuju ukupno devet značajnih povezanosti između učeničkih procjena uporabe MSN-a i indikatora uspjeha, od kojih su tri pozitivne i to za povezanost procjene ocjene iz engleskoga i makrostrategija *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i stvaranje ugodnog ozračja u razredu*, te za povezanost ocjene iz engleskoga prethodne školske godine i makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* (v. tablicu 11). Dobiveni rezultati potvrđuju povezanost uspjeha učenika u engleskome jeziku i samoprocjene učestalosti primjene makrostrategije *prikladno ponašanje nastavnika* koja uključuje motivacijske strategije koje se odnose na otvorenost i iskrenost nastavnika engleskoga jezika prema učenicima, na iskazivanje poštovanja prema njima, na ostvarenje dobrog odnosa nastavnika s učenicima i na isticanje pozitivnih iskustava zahvaljujući dobrom znanju engleskoga jezika. Izostala je međutim pozitivna povezanost s ostalim makrostrategijama. Na osnovi učeničke procjene učestalosti primjene MSN-a na nastavi engleskoga potvrđena je povezanost između uspjeha u engleskome i makrostrategija *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu i stvaranje ugodnog ozračja u razredu*, dok je za preostale makrostrategije izostala pozitivna povezanost. Takvi se rezultati vjerojatno mogu objasniti time što ispitane nastavnice nisu utvrdile koje motivacijske strategije njihovi učenici smatraju korisnima i prihvatljivima. Oxford i Shearin (1994) naglašavaju da nastavnici s učenicima trebaju raditi aktivnosti koje će odgovarati potrebama učenika kako bi uspjeh u inome jeziku bio rezultat učinkovitog poučavanja. S druge strane, Bernaus i Gardner (2008) upozoravaju na mogućnost puno jače povezanosti MSN-a i uspjeha učenika nego što to sami rezultati pokazuju, jer korelacije ne objašnjavaju uzročno-posljedične odnose (Guilloteaux i Dörnyei, 2008; Urdan, 2005), što ostavlja prostora za daljnja istraživanja odnosa MSN-a i uspjeha u engleskome jeziku. U našem istraživanju ističu se rezultati za odnos analiziranih indikatora uspjeha i učeničke percepcije makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva*, koji su statistički značajni, ali su povezanosti negativne, što se vjerojatno može objasniti time što nastavnice i učenici nemaju jednaku predodžbu o realističnim ciljevima, interesima i potrebama učenika u procesu učenja engleskoga kao stranog jezika. Može se pretpostaviti da su učenici s boljim općim uspjehom dovoljno samostalni i uspješni u ovladavanju engleskim jezikom te im motivacijske strategije nastavnika u sklopu makrostrategije *isticanje važnosti postavljanja ciljeva* nisu bile neophodne za postizanje uspjeha u engleskome jeziku.

- Druga hipoteza (v. 5.1.2.) potvrđena je samo manjim dijelom i to pri promatranju povezanosti između samoprocijenjenih MSN-a i demotivatora nastavnica i situacija i teškoće u

učenju. Utvrđena je samo jedna statistički značajna negativna korelacija između makrostrategije *poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila* i demotivatora teškoće u učenju. Makrostrategija *poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila* sadrži aktivnosti koje zahtijevaju skupinski rad, potiču suradnju među učenicima i stvaraju uvjete koji poboljšavaju učenje. Ona potiče komunikaciju učenika u razredu pri izradi nekog nastavnog zadatka što je jako važno za zajedničko stjecanje novog znanja na nastavi stranoga jezika, a što je, uostalom, jedna od postavki socijalno-kulturološkog pristupa učenju stranoga jezika (Williams i sur., 2015). Rezultati ovog istraživanja potvrdili su da su spomenute strategije povezane sa smanjenjem demotivirajućih stavova učenika da im je engleski pretežak, da je njihovo predznanje slabo ili da na satu engleskoga neće ništa razumjeti. S druge strane, najznačajnija povezanost ($r = 0,571$) utvrđena je između samoprocijenjenih MSN unutar makrostrategije *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* i demotivatora teškoće u učenju, ali je ona pozitivna, što je u suprotnosti s postavljenom hipotezom. Pretpostavka je da je za neke učenike makrostrategija *stvaranje ugodnog ozračja u razredu* imala suprotan učinak od očekivanoga ili su učenički stavovi da je sve što rade na satu za njih preteško i da ništa neće razumjeti bili prevelika prepreka da aktivnosti unutar te makrostrategije imaju pozitivan učinak na učeničke teškoće u učenju engleskoga jezika. Nešto drukčiji rezultati dobiveni su za povezanost učeničke percepcije MSN-a i dvaju demotivatora. Rezultati korelacije između učeničke percepcije MSN-a za svih devet makrostrategija i demotivatora nastavna situacija pokazuju stvarnu značajnu povezanost promatranih čimbenika, a značajna povezanost pokazala se i između makrostrategije *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* i demotivatora teškoće u učenju. Iz rezultata možemo vidjeti da ispitani učenici nisu percipirali učestalost korištenja motivacijskih strategija svojih nastavnica engleskoga na isti način kao i nastavnice. Percepcija primjene MSN-a koju imaju učenici koji su sudjelovali u istraživanju čvršće je povezana sa smanjenjem određenih čimbenika koji ih demotiviraju u učenju engleskoga jezika nego što je to slučaj sa samoprocijenjenim MSN-a. Ponovno se treba istaknuti da učenici i njihove nastavnice engleskoga jezika motivacijske strategije ne percipiraju na jednak način, što je svakako jedan od najznačajnijih argumenata za objašnjenje prvog i drugog istraživačkog pitanja. Jača negativna povezanost između učeničke procjene MSN-a i demotivatora nastavna situacija vjerojatno se može objasniti time što je učenička percepcija MSN-a u tom odnosu bila obilježena vlastitim stavovima učenika i njihovom procjenom vlastite motiviranosti odnosno demotiviranosti za učenje engleskoga jezika, dok nastavnička procjena učestalosti primjene motivacijskih strategija nije uključivala procjenu nastavnica o motiviranosti ili demotiviranosti njihovih učenika.

▪ Treća hipoteza (v. 5.1.2.) djelomično je potvrđena. Utvrđeno je da je samo jedna makrostrategija prema samoprocjeni MSN-a (*prikladno ponašanje nastavnika*) prediktor uspjeha u engleskome jeziku kad je indikator uspjeha ocjena iz predmeta Engleski jezik na kraju prethodne školske godine. Rezultati pokazuju da su dva tipa motivacije za učenje engleskoga jezika (uporabno-komunikacijski i afektivni) prediktori uspjeha za oba indikatora uspjeha u engleskome jeziku (za ocjenu na kraju prethodne godine i za rezultat na C-testu). Učeničke percepcije MSN-a potvrđene su kao vrlo slabi prediktori uspjeha za oba analizirana indikatora uspjeha, dok instrumentalna motivacija uopće nije potvrđena kao prediktor uspjeha. Iz rezultata možemo vidjeti da su učeničke percepcije makrostrategija *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* i *kreiranje stimulativnih zadataka* utvrđene kao prediktori uspjeha kad se uspjeh mjeri ocjenom iz engleskoga jezika prethodne školske godine, dok je za makrostrategiju *uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu* to utvrđeno i za indikator uspjeha rezultat na C-testu. Dobiveni rezultati upućuju na to da je percepcija učenika takvih motivacijskih strategija njihove nastavnice ipak, iako samo malim dijelom (objašnjenost modela je 7,7 %), povezana s njihovim uspjehom u predmetu Engleski jezik te bi nastavnice engleskoga trebale češće primjenjivati motivacijske strategije izlučenih makrostrategija jer bi to moglo pomoći njihovim učenicima da ostvare bolji uspjeh u učenju engleskoga jezika. Rezultati istraživanja potvrdili su da je uporabno-komunikacijska motivacija jači prediktor uspjeha u engleskome jeziku od afektivne motivacije. Time su rezultati našeg istraživanja potvrdili rezultate koje je dobila Mihaljević Djigunović (1991; 1996; 1998), koja je utvrdila da su uporabno-komunikacijska i afektivna motivacija jači prediktori uspjeha od integrativne motivacije. Rezultati dobiveni u našem istraživanju pokazuju da su ciljani uporabno-komunikacijski razlozi za učenje engleskoga jezika (npr. sposobnost obavljanja razgovora sa strancima, čitanje časopisa i književnih djela ne engleskome jeziku, razumijevanje filmova i sl.) povezani s uspjehom u engleskome jeziku na ispitanome uzorku. Iz rezultata je također vidljivo da su ispitanici koji su imali izraženu afektivnu motivaciju (smatraju engleski zanimljivim jezikom koji lijepo zvuči, vole izgovarati engleske riječi itd.) postigli bolji uspjeh u engleskome jeziku.

▪ Četvrta hipoteza postavljena u ovome radu, prema kojoj se pretpostavilo da će tri tipa učeničke motivacije i učenička percepcija MSN-a više pridonijeti objašnjenju varijance uspjeha u engleskome jeziku nego što će to pridonijeti samoprocijenjene MSN-a, nije potvrđena. Prema dobivenim rezultatima samoprocijenjene MSN-a više pridonose objašnjenju uspjeha u engleskome jeziku od učeničke percepcije MSN-a i od svih triju tipova motivacije

iako je velika objašnjivost uspjeha za indikator ocjena iz engleskoga jezika utvrđena samo za jednu makrostrategiju, *prikladno ponašanje nastavnika*. Taj rezultat potvrđuje niza dosadašnjih istraživanja (Cheng i Dörnyei, 2007; Dörnyei i Ushioda, 2011; Hadfield i Dörnyei, 2013; Oxford i Bolaños-Sanchez, 2016; Urdan, 2001; Williams i sur., 2015), a upućuje na to da je motivacijsko ponašanje ispitanih nastavnica engleskoga jezika ipak, iako samo s jednom skupinom motivacijskih strategija, povezano s postignutim uspjehom njihovih učenika iz predmeta Engleski jezik. U skladu s tim zaključuje se da ispitane nastavnice trebaju usmjeriti svoju pažnju na temeljitu provjeru učinaka svojih motivacijskih strategija. Pritom ne treba zanemariti podatak da uporabno-komunikacijska i afektivna motivacija objašnjavaju gotovo 30 % varijance uspjeha kada se uspjeh mjeri ocjenom iz engleskoga jezika, što potkrjepljuje opravdanost već spomenute tvrdnje da motiviranje na nastavi engleskoga jezika ne treba dolaziti isključivo od nastavnika nego i od samih učenika (Ushioda, 2008).

6.1. Prednosti i ograničenja istraživanja

Provedeno istraživanje jedino je istraživanje, koliko je autorici poznato, koje pruža podatke o motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga kao stranog jezika u Hrvatskoj, a u kojem su se ti podatci korelirali s uspjehom u engleskome jeziku njihovih učenika i s percepcijom učestalosti primjene MSN-a koju su dali ispitani učenici. Istraživanje pritom nudi i podatke o povezanosti motivacijskih strategija nastavnika s tipovima motivacije i s demotivatorima ispitanih učenika, a odnos među tim čimbenicima također nije bio promatran u dosadašnjim glotodidaktičkim istraživanjima u Hrvatskoj.

Metodološki doprinos ovog istraživanja odnosi se na to da su se na osnovi rezultata analize latentne strukture mjernih ljestvia upitnika o MSN-u i o tipovima motivacije i demotivatorima utvrdile nove smjernice za formiranje i primjenu ovih mjernih ljestvica. Upitnik o MSN-u Chenga i Dörnyeija (2007), naime, do sada nije primijenjen u hrvatskim istraživanjima iz područja metodike stranoga jezika te su dobiveni rezultati predistraživanja toga upitnika potencijalno korisni hrvatskim istraživačima iz ovoga područja koji će upitnik iskoristiti kao instrument u svojim istraživanjima. Osim toga, na upitniku o tipovima motivacije i demotivatorima koji je izradila Mihaljević (1991) također su utvrđene promjene u latentnoj strukturi upitnika što može pomoći u budućim istraživanjima ovog tipa jer upućuje na to da su se od 1991. godine, kada je upitnik izrađen, ipak dogodile promjene u pojedinim mjernim ljestvicama, ali i u klasifikaciji triju tipova motivacije koju je utvrdila Mihaljević (1991).

Rezultati predistraživanja pokazali su da integrativni tip motivacije nije potvrđen te su se stoga određene tvrdnje uvrstile u novi tip motivacije koji je prema sadržaju tvrdnji nazvan instrumentalnom motivacijom.

Bilo bi poželjno izraditi upitnik za mjerenje motivacijskih strategija nastavnika engleskoga koji će se temeljiti na motivacijskom ponašanju koje prevladava među hrvatskim nastavnicima engleskoga jezika te na konkretnim odnosima koji se među hrvatskim nastavnicima engleskoga i njihovim učenicima razvijaju u razredu na nastavi engleskoga jezika.

Jedan od nedostataka ovoga istraživanja jest odabir indikatora općeg znanja engleskoga jezika. Uz ocjenu iz predmeta Engleski jezik i rezultate postignute na C-testu, trebalo bi uključiti i testiranje produktivnih vještina, poput testiranja razine uporabe razgovornog jezika, jer bi se time dobili detaljniji podatci o usmenoj vještini primjene engleskoga kao stranog jezika. Ispitani srednjoškolci pripadaju generaciji koja je uspješnija u usmenom izražavanju na engleskome jeziku što bi za jedan dio ispitanika, pretpostavka je, moglo značiti postizanje boljeg rezultata na testiranju poznavanja engleskoga jezika.

Među nedostatke ovog istraživanja ubraja se i malen uzorak ispitanih nastavnica engleskoga jezika te njegova ograničenost samo na nastavnice engleskoga jezika u srednjim školama, što ne pruža mogućnost generalizacije jer nisu bili uključeni nastavnici osnovnih škola ni oni na visokoškolskim ustanovama. Nemogućnost generalizacije odnosi se i na uzorak učenika u koji su također bili uključeni samo srednjoškolci, ali ne i učenici osnovnih škola i studenti.

U budućima istraživanjima sličnoga tipa mogu se uz samoprocjene, koje su subjektivne naravi, primijeniti i objektivniji indikatori učestalosti uporabe motivacijskih strategija na nastavi engleskoga jezika (npr. metode opažanja ili intervjui).

Valja upozoriti i na uvjete provedbe istraživanja. Postoji mogućnost da se to što su ispitani učenici ispunjavali upitnike i C-test u razredu tijekom nastave odrazilo na dobivene rezultate, pri čemu treba imati na umu da sat engleskoga jezika nije uvijek bio na početku nastave kad su učenici još svježiji i koncentriraniji (Rogić, 2016). Osim toga, prisutnost nastavnice engleskoga jezika pri ispunjavanju upitnika i C-testa također je mogla utjecati na dobivene rezultate.

Agregacija rezultata uključuje pojedine nedostatke istraživanja. Kada se pojedinačni odgovori učenika na tvrdnje u upitnicima ili indikatori uspjeha učenika uprosječe, izgubi se dio varijabilnosti zavisne varijable što rezultira slabijom statističkom snagom rezultata istraživanja (Babarović, 2019; Hox, 2010). Osim toga, podatci dobiveni u ovome istraživanju hijerarhijski su strukturirani, tako da su učenici po razredima procjenjivali svoju zajedničku nastavnicu što je moglo rezultirati sličnim odgovorima učenika istoga razreda i odraziti se na kvalitetu rezultata istraživanja (Christ, Sibley i Wagner, 2012), a to predstavlja konceptualni i statistički problem. U tom smislu odgovori dobiveni od učenika jednoga razreda ne mogu se promatrati kao odgovori nezavisnih jedinki (Hox, 2010). U budućim istraživanjima potrebno je primijeniti metodu trijangulacije kojom se omogućava usporedba podataka prikupljenih različitim istraživačkim metodama (npr. promatranjem, intervjuima, učeničkim dnevnicima i verbalnim izvješćima).

To što ovakvih istraživanja, koja analiziraju odnose istražene u ovome radu na osnovi podataka dobivenih samoprocjenom nastavnica i procjenom učenika, nema u Hrvatskoj, a ni u drugim zemljama, istodobno predstavlja i prednost i nedostatak ovog istraživanja. Nedostatak je taj što se pri interpretaciji istraživačkih pitanja postavljenih u ovome radu dobiveni rezultati nisu mogli usporediti s rezultatima drugih istraživanja, osobito u Hrvatskoj, koja bi bila provedena na istoj populaciji i s istim mjernim instrumentima, a što bi moglo pomoći razjasniti neke rezultate dobivene u ovome istraživanju. Prednost se pak ogleda u tome što dobiveni rezultati trebaju biti doprinos glotodidaktičkim istraživanjima afektivnih čimbenika, pogotovo kada se uzme u obzir da do sada ovdje istražena istraživačka pitanja nisu bila analizirana u Hrvatskoj.

U pogledu metodologije primijenjene u ovome radu može se prigovoriti to što je posrijedi samo kvantitativno istraživanje. Kvalitativno bi istraživanje (npr. intervjui s učenicima i njihovim nastavnicima engleskog jezika) moglo otkriti razlike u učeničkoj motivaciji koje izmiču kvantitativnom istraživanju. Podatci bi zasigurno bili bogatiji i potpuniji ako bi se primijenila triangulacija jer bi se primjenom dvaju ili više načina prikupljanja podataka mogli dobiti potpuniji podatci kojima bi se preciznije objasnili promatrani čimbenici (Cohen, Manion i Morrison, 2007). Na kraju, primijenjeni metodološki postupci ne pružaju mogućnost testiranja uzročno-posljedičnih odnosa analiziranih čimbenika.

6.2. Glotodidaktičke implikacije

Ovaj rad pruža nove spoznaje o odnosu promatranih čimbenika, motivacijskog ponašanja nastavnika engleskoga kao stranog jezika, učeničke percepcije tog ponašanja, učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika i učeničkog uspjeha u engleskome jeziku. Iz rezultata je vidljivo da nastavnici engleskoga jezika trebaju unijeti promjene u pojedine motivacijske strategije koje primjenjuju na nastavi ili početi primjenjivati nove motivacijske strategije kako bi što učinkovitije doprli do svojih učenika, odnosno kako bi uspjeli potaknuti predanost i motiviranost učenika na nastavi engleskoga kao stranog jezika.

Istraživanje je uputilo na potrebu organiziranja edukacije nastavnika engleskoga kao stranog jezika o važnosti motivacijskih strategija nastavnika i njihovoj povezanosti s nizom čimbenika značajnih za nastavu stranoga jezika. Dodatna izobrazba trebala bi uključiti i podizanje svijesti nastavnika engleskoga kao stranog jezika o postojanju triju tipova motivacije i demotivatora za učenje engleskoga jezika što bi im moglo pomoći bolje razumjeti što to pokreće njihove učenike na ulaganje truda i veću predanost u učenju engleskoga jezika. Takve bi spoznaje nastavnicima engleskoga jezika mogle pružiti smjernice koje će ih uputiti na to što je potrebno promijeniti u njihovu motivacijskom ponašanju i/ili što je potrebno preinačiti u motivacijskim strategijama koje primjenjuju kako bi one bile još učinkovitije. Takva izobrazba nastavnika engleskoga jezika može se provoditi u obliku predavanja i radionica u organizaciji kojih može pomoći Županijsko stručno vijeće nastavnika engleskog jezika u srednjim školama i podružnice Hrvatskog udruženja engleskog jezika (HUPE). Takav tip edukacija pridonosi razmjeni iskustava koja može biti poticaj nastavnicima engleskoga jezika da samostalno dodatno istraže u ovome radu analizirana istraživačka pitanja i time pomognu svima koji su uključeni u proces učenja i poučavanja engleskoga jezika u školama da taj proces podignu na višu razinu učinkovitosti i uspješnosti za učenike. Mnoge obrazovne institucije provode programe cjeloživotnog obrazovanja u sklopu kojih bi se jednako tako mogla organizirati kontinuirana edukacija nastavnika stranih jezika kako bi stekli nove spoznaje o važnosti afektivnih obilježja njihovih učenika u ovladavanju stranim jezikom, ali i o važnosti njihova motivacijskog ponašanja na nastavi stranoga jezika.

Postojanje poslijediplomskoga studija glotodidaktike u Hrvatskoj svakako uvelike pridonosi prikupljanju novih spoznaja i podizanju svijesti o u ovome radu analiziranim istraživačkim pitanjima. Potrebno je, međutim, više pozornosti posvetiti analiziranim pitanjima u studijskim

programima za buduće nastavnike engleskoga kao stranog jezika kako bi bili spremniji oblikovati svoje motivacijsko ponašanje i prilagoditi ga potrebama u razredu.

U istraživanju se također pokazalo da učenici imaju različitu percepciju motivacijskih strategija koje njihove nastavnice engleskoga jezika primjenjuju te bi nastavnici općenito trebali poraditi na tome da učenicima osvijeste postojanje motivacijskih alata. Učenici bi tako ujedno mogli osvijestiti dobrobiti koje im donose motivacijske strategije nastavnika u postizanju veće učinkovitosti i napretka u ovladavanju engleskim kao stranim jezikom i njegovoj primjeni, a što bi trebalo rezultirati boljim postignućima učenika.

6.3. Smjernice za buduća istraživanja

S obzirom na to da primjena samo jedne vrste instrumenta mjerenja učeničke motivacije i motivacijskog ponašanja nastavnika stranoga jezika ne daje potpun uvid u te čimbenike, u budućim bi istraživanjima trebalo primijeniti i kvantitativne i kvalitativne istraživačke metode. Korisne podatke o inojezičnoj motivaciji zasigurno bi pružili intervjui s uspješnim i s manje uspješnim učenicima u engleskome jeziku. Isto tako, bilo bi korisno prikupiti podatke o zapažanjima i iskustvima nastavnika stranoga jezika koji se ne zasnivaju samo na davanju odgovora na pitanja ponuđena u upitniku o motivacijskim strategijama nastavnika, a koji bi omogućili slojevitije uvide u njihov rad, u učeničke reakcije na pojedine aktivnosti koje su primijetili, u povratne informacije i savjete koje daju učenicima, u pomoć koju im pružaju tijekom nastave stranoga jezika i sl. Nadalje, mnoga su istraživanja potvrdila da je cijeli niz čimbenika uključenih u proces učenja stranoga jezika, ali i njegova poučavanja, nestabilan te fluktuiraju tijekom vremena (Mihaljević Djigunović, 2013). Stoga bi sljedeće istraživanje čimbenika inojezične motivacije i motivacijskih strategija nastavnika trebalo biti longitudinalno.

Rezultati istraživanja prikazanoga u ovome radu pružaju podatke o inojezičnoj motivaciji i motivacijskim strategijama nastavnika za jednu vrstu uzorka i za jedan grad u Hrvatskoj. Bilo bi korisno dobiti podatke o drugim vrstama uzoraka, npr. za studentsku populaciju. Tada bi se u istraživanje trebala uključiti analiza jezika struke i motivacija prema jeziku struke koja bi se mogla razlikovati od motivacije za opći engleski jezik. Uostalom, za takvo bi se istraživanje, moguće je, izdvojile i drukčije čestice vezane za motivacijsko ponašanje nastavnika jezika struke.

U ovom istraživanju su rezultati učenika gimnazija i učenika strukovnih škola obrađivani kao jedinstveni rezultati. Kad bi se posebno obradili odgovori učenika gimnazija, a posebno strukovnih škola, pretpostavlja se da bi se dobili rezultati koji bi dali donekle jasniju i precizniju perspektivu promatranih problema. Gimnazijski učenici imaju više sati engleskoga tjedno u odnosu na učenike strukovnih škola (osim pojedinih smjerova turističko-ugostiteljske i ekonomske škole). Osim toga, učenici jezičnih gimnazija zasigurno su razvili određene stavove prema učenju stranih jezika, a vjerojatno imaju i predispozicije zbog kojih su upisali upravo tu vrstu srednje škole, što se može odraziti na njihove odgovore u odnosu na odgovore njihovih vršnjaka iz drugih vrsta srednjih škola. Kao što je u radu već spomenuto, dosadašnja istraživanja pokazala su da okruženje odnosno vrsta škole mogu utjecati na motivaciju učenika i na učenje stranih jezika općenito (Dörnyei, 2002; Pavičić Takač i Berka, 2014). Jakovac i Kamenov (2012) utvrdile su da vrsta srednje škole koju su njihovi ispitanici pohađali predstavlja značajan prediktor uspjeha u engleskome jeziku. Ograničenje uzorka na učenike srednjih škola samo jednoga grada u Hrvatskoj možda se također moglo odraziti na dobivene rezultate.

Pri razmatranju načina procjene učeničkog znanja engleskoga jezika nailazi se na problem mjernog instrumenta. U ovom istraživanju analiziran je čimbenik uspjeha u engleskome kao stranom jeziku koji se mjerio ocjenom iz predmeta Engleski jezik i rezultatom na C-testu, no takav su test ispitanici prvi put ispunjavali za potrebe istraživanja. Unatoč tomu što je C-test potvrđen kao integrativni test znanja engleskoga jezika, buduće istraživanje čimbenika analiziranih u ovome radu trebalo bi se nadopuniti barem još jednom vrstom procjene znanja, npr. kratkim razgovorom s ispitanicima o njima poznatoj temi i/ili kratkim esejom. Međutim, svi navedeni prijedlozi zahtijevaju cijeli tim istraživača koji bi radili na projektu takva tipa i tolikog opsega.

Bilo bi korisno i izazovno izraditi instrument za mjerenje motivacijskih strategija nastavnika upravo u hrvatskome okruženju. Nedvojbeno postoje mnoge podudarne točke između uključenih motivacijskih strategija u upitniku Chenga i Dörnyeija (2007) i motivacijskog ponašanja hrvatskih nastavnika engleskoga kao stranog jezika, no nakon provedenog istraživanja i analize dobivenih rezultata predlaže se izrada novog upitnika koji bi se zasnivao na izjavama i iskustvima hrvatskih nastavnika engleskoga jezika. Jednako tako, s obzirom na to da je upitnik o tipovima motivacija i demotivatorima (Mihaljević, 1991) izrađen prije gotovo

triju desetljeća, trebalo bi ga ili revidirati ili izraditi novi instrument za mjerenje inojezične motivacije u hrvatskome okruženju.

Buduća bi se istraživanja trebala usmjeriti na pitanje u kojoj mjeri učenici primjećuju motivacijske strategije svojih nastavnika engleskoga jezika. S obzirom na to da je u ovome istraživanju potvrđena samo jedna značajna povezanost učeničke procjene učestalosti primjene motivacijskih strategija nastavnika i nastavničke samoprocjene učestalosti njihove primjene, bilo bi korisno utvrditi jesu li i koliko su učenici zapravo svjesni tehnika, aktivnosti ili pristupa kojima nastavnici engleskoga nastoje pobuditi njihovu motivaciju za učenje engleskoga jezika.

Ovo istraživanje upućuje na potrebu utvrđivanja onih motivacijskih strategija nastavnika koje učenici smatraju korisnima, stoga bi buduća istraživanja u kojima bi bila uključena analiza odnosa motivacijskih strategija nastavnika i učeničke motivacije za učenje engleskoga jezika te uspjeha u engleskome jeziku trebala ponuditi konkretnije odgovore na pitanje koje to motivacijske strategije nastavnika učenici prihvaćaju kao njima korisne i poticajne za učenje engleskoga jezika. Bilo bi korisno utvrditi postoji li razlika među učenicima s boljim i onima s lošijim uspjehom u engleskome jeziku u poimanju korisnosti pojedinih motivacijskih strategija nastavnika. Time bi se možda moglo utvrditi što je potrebno promijeniti kad je u pitanju primjena motivacijskih strategija nastavnika na nastavi engleskoga jezika i njihova učinkovitost među učenicima koji postižu lošiji uspjeh iz predmeta Engleski jezik. Nadalje, kao što je prethodno spomenuto, buduće istraživanje koje bi ispitalo odnos ovdje analiziranih čimbenika treba uključiti kvalitativnu metodu jer ona pruža još jedno motrište i omogućuje uvid u podatke koji bi dodatno mogli razjasniti pitanja odnosa motivacijskih strategija nastavnika engleskoga kao stranog jezika, učeničke motivacije i uspjeha u engleskome jeziku. Budući da učenička percepcija MSN-a nije potvrđena kao snažan prediktor uspjeha, također bi bilo korisno razjasniti zašto je utvrđena bolja povezanost motivacijskih strategija ispitanih nastavnica s učeničkom motivacijom i demotivatorima kada učestalost primjene MSN-a procjenjuju učenici nego kada to procjenjuju nastavnice.

Općenito uzevši, nedostaje istraživanja u kojima se analizira odnos motivacijskog ponašanja nastavnika engleskoga kao stranog jezika i učeničke percepcije nastavnikova motivacijskog ponašanja te njihove povezanosti s napretkom učenika u procesu učenja engleskoga jezika na svim obrazovnim razinama. Istraživačima i nastavnicima praktičarima stoga bi bilo korisno da se provedu istraživanja koja će analizirati spomenute čimbenike na svim trima obrazovnim razinama, ali i u drugim hrvatskim regijama. Bilo bi, uostalom, zanimljivo utvrditi postoji li

među učenicima razlika u percepciji motivacijskih strategija nastavnika engleskoga jezika i postoji li razlika u učinkovitosti njihove primjene s obzirom na sredinu u kojoj se učenici razvijaju.

Buduća istraživanja kojima bi se dodatno rasvijetlila ovdje istražena istraživačka pitanja trebala bi uključiti analizu odnosa između ozračja u razrednom odjelu i učeničke percepcije MSN-a i analizu odnosa crta ličnosti učenika i njihove percepcije MSN-a te povezanost tih čimbenika s učeničkim uspjehom u engleskome kao stranom jeziku. U tom smislu dragocjeno bi bilo provesti eksperimentalna istraživanja.

Ovaj bi rad trebao, također, inicirati što više budućih istraživanja promatranih čimbenika, ali i drugih afektivnih ili kognitivnih čimbenika značajnih za proces učenja stranoga jezika, koja bi provodili upravo nastavnici praktičari. Naposljetku, ne treba zaboraviti prednosti i opsežnost najnovijega teorijskog okvira OVIJ-a, teorije dinamičkih sustava. Ona pruža okvir za analizu procesa učenja inoga jezika i njegova poučavanja koji uključuje cijeli niz čimbenika koji odražavaju dinamiku i interakcije koje se isprepliću tijekom procesa ovladavanja inim jezikom.

7. Literatura

- Alrabai, F. (2011). Motivational instruction in practice: Do EFL instructors in King Khalid University motivate their students to learn English as a foreign language? *Arab World English Journal*, 2(4), 257-285.
- Alrabai, F. (2014). The effects of teachers' in-class motivational intervention on learners' EFL Achievement. *Applied Linguistics*, 37(3), 1-28.
- Anderman, E. M. i Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation*. New Jersey: Pearson.
- Astuti, S.P. (2013). Teachers' and students' perceptions of motivational teaching strategies in an Indonesian high school context. *TEFLIN Journal*, 24(1), 14-31.
- Babarović, T. (2019). Suvremeni modeli i pristupi analizi podataka u obrazovnim istraživanjima. *Odgojno-obrazovne teme*, 2(3-4), 207-228.
- Backhoff, E., Larrazolo, N., i Rosas, M. (2000). The level of difficulty and discrimination power of the basic knowledge and skills examination (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 1-16.
- Baghaei, P. (2011). Do C-Tests with different number of gaps measure the same construct?. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(6), 688-693.
- Beinborn, L., Zesch, T., i Gurevych, I. (2014). Predicting the difficulty of language proficiency tests. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 2, 517-529.
- Bernaus, M. i Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perception, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Bernaus, M., Wilson, A., i Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., i Sheldon, B. (1997). The impact of teaching strategies. *Education Resources Information Center*, Preuzeto 15.08.219. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418925.pdf>
- Boo, Z., Dörnyei, Z., i Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145-157.

- Brophy, J. (1986). On motivating students. *Education Resources Information Center*, Preuzeto 28.04.2015. s [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED276724.pdf/](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED276724.pdf)
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. 2. izd. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brophy, J., (2010). Motivating Students in Classroom. U P. L. Peterson, E. Baker, i B. McGaw (ur.), *International Encyclopedia of Education* (str. 624-630). Elsevier Ltd. Preuzeto 15.08.2019. s <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00613-8/>
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(i), 46-60.
- Buckler, S. i Castle, P. (2014). *Psychology for teachers*. London: Sage.
- Campbell, E. i Storch, N. (2011). The changing face of motivation a study of second language learners' motivation over time, *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 166-192.
- Chamorro-Premuzic, T. (2006). Creativity versus conscientiousness: Which is a better predictor of student performance? *Applied Cognitive Psychology*, 20, str. 521-531.
- Cheng H-F. i Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Christ, O., Sibley, C. G., i Wagner, U. (2012). Multilevel modeling in personality and social psychology. U K. Deaux i M. Snyder (ur.), *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology* (str. 239-260). New York: Oxford University Press
- Clément, R. i Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33(3), 273-291.
- Clément, R., Dörnyei, Z., i Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44 (3), str. 417-448.
- Coetzee-Van Rooy, S. (2006). Integrativeness: untenable for world Englishes learners?. *World Englishes*, 25(3/4), 437-450.
- Cohen, L., Manion, L., i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Csizér, K. i Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89(1), 19-36.
- Cucinotta, G. (2018). Teachers' perception of motivational strategies in the language classroom. *EL.LE: Educazione Linguistica. Language Education*, 7(3), 447-472.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40(1), 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(iii), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001b). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-61.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. U: P. Robinson (ur.), *Individual differences and instructed language learning* (str.137-158). Amsterdam: John Benjamins
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. U J. Cummins, J. i C. Davison (ur.), *International handbook of English language teaching* (str. 719-731). New York: Springer
- Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(1), 230-248.

- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. U M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, i M. A. Snow (ur.), *Teaching English as a second or foreign language* (str. 518-531). 4. izd. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning
- Dörnyei, Z. (2019). Psychology and language learning: The past, the present and the future. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1, 27-41.
- Dörnyei, Z. i Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z. i Katona, L. (1992). Validation of the C-test amongst Hungarian EFL learners. *Language Testing*, 9, 187-206.
- Dörnyei, Z. i Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. i Muir, C. (2019). Creating a motivating classroom environment. U X. A. Gao (ur.), *Second handbook of English language teaching* (str. 719-736). New York: Springer
- Dörnyei, Z. i Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. i Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z. i Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., i Henry, A. (2015). Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. U Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, i A. Henry (ur.), *Motivational dynamics in language learning* (str. 1-7). Bristol: Multilingual Matters
- Eckes, T. (2010). Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. U R. Grotjahn (ur.), *The C-Test: Contributions from Current Research. Language Testing and Evaluation* (str. 125-192). Frankfurt am Main: Peter Lang

- Eckes, T. i Grotjahn, R. (2006). A closer look at the construct validity of C-tests. *Language Testing*, 23(3), 290-325.
- Ellis, N. C. (2007). Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 23-25.
- Ellis, N. C.; Larsen-Freeman, D. (2006). *Language emergence: Implications for applied*
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrell, T. S. C. (2015). Reflecting on teacher-student relations in TESOL. *ELT Journal*, 69(1), 26-34.
- Fernandez, G. (2011). *Statistical data mining using SAS applications*. New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Language learner motivation: The student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6(1), 2-20.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *European Second Language Association*, 6(1), 237-260.
- Gardner, R. C. i Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R.C. i MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second-language learning. Part I: Cognitive Variables. *Language Teaching*, 25(4), 211-220.
- Gkonou, C., Tatzl, D., i Mercer, S. (2016). *New directions in language learning psychology*. Basel: Springer International Publishing Switzerland.

- Graham, S. i Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. U D. C. Berliner i R. C. Calfee (ur.), *Handbook of Educational Psychology* (str. 63-84). New Jersey: Routledge
- Grgin, T. (2004) *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Grotjahn, R. (1994). *Der C-test, theoretische Grundlagen und praktische Anwendung, Band 2*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (1996). *Der C-test, theoretische Grundlagen und praktische Anwendung, Band 3*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (2002). *Der C-test, theoretische Grundlagen und praktische Anwendung, Band 4*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Grotjahn, R., Klein-Braley, C., i Raatz, U. (2002). C-tests: An overview. U J. A. Coleman, R. Grotjahn, i U. Raatz (ur.), *University language testing and the C-test* (str. 93-114). Bochum: AKS-Verlag
- Grujić, T. i Danilović, J. (2013). The value of C-tests in English language testing and teaching. *Language, Literature, Values: Conference Proceedings*, Niš: Filozofski fakultet Niš, str. 589-602.
- Guilloteaux, M. J. i Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Guilloteaux, M., (2013). Motivational strategies for the language classroom: Perceptions of Korean secondary school English teachers, *System*, 41(1), 3-14.
- Hadfield, J. i Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Harsch, C. i Hartig, J. (2015). Comparing C-test and Yes/No vocabulary size tests as predictors of receptive language skills. *Language Testing*, 33(4), 555-575.
- Hastings, A. J. (2002). Error analysis of an English C-Test: Evidence for integrated processing. U R. Grotjahn (ur.), *Der C Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (str. 53-66). Bochum: AKS-Verlag
- Hopp, H. (2006). Syntactic features and reanalysis in near-native processing. *Second Language Research*, 22(3), 369-397.

- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. 2. izd. New York: Routledge.
- Jafarpur, A. (1995). Is C-testing superior to cloze?. *Language Testing*, 12(2), 194-216.
- Jakovac, M. i Kamenov, Ž. (2012). Uloga prethodnog iskustva, motivacije i strategija učenja u uspjehu iz engleskog jezika struke. *Strani jezici*, 41(1), 7-32.
- Kabalin Borenić, V. (2013). *Motivacija i učenje engleskoga u studiju nefilološke struke*. Doktorska disertacija. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Karлак, M. (2014). *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Doktorski rad. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku.
- Kelley, T., Ebel, R., i Linacre, J. M. (2002). Item discrimination indices. *Rasch Measurement Transactions*, 16(3), 883-884.
- Khodadady, E. (2014). Construct validity of C-tests: A factorial approach. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(6), 1353-1362.
- Klein-Braley, C. (1985). A cloze-up on the C-test: a study in the construct validation of authentic tests. *Language Testing*, 2(1), 76-104.
- Klein-Braley, C. (1997). C-Tests in the context of reduced redundancy testing: an appraisal. *Language Testing*, 14(1), 47-84.
- Klein-Braley, C. i Raatz, U. (1984). A survey of research on the C-test. *Language Testing*, 1(2), 134-146.
- Krekeler, C. (2006). Language for special academic purposes (LSAP) testing: the effect of background knowledge revisited. *Language Testing*, 23(1), 99-130.
- Lamb, M. (2004). Integrative motivation in a globalizing world. *System*, 32(1), 3-19.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten lessons from complex dynamic systems theory: What is on offer. U Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, P. D., i A. Henry (ur.), *Motivational dynamics in language learning* (str. 11-19). Bristol: Multilingual Matters

- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- Lee-Ellis, S. (2009). The development and validation of a Korean C-test using Rasch analysis. *Language Testing*, 26(2), 245-274.
- Lei, L. (2008). Validation of the C-test among Chinese ESL learners. *The Journal of Asia TEFL*, 5(2), 117-140.
- Li, X. (2012). *A simulation evaluation of backward elimination and stepwise variable selection in regression analysis*. Magistarski rad. Kansas: Kansas State University, Department of Statistics College of Arts and Sciences.
- Lightbown, P. M. i Spada, N. (2006). *How languages are learned*. 3. izd. Oxford: Oxford University.
- Little, D., Ridley, J., i Ushioda, E. (2003). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik.
- Liu, Y. (2014). Motivation and attitude: Two important non-intelligence factors to arouse students' potentialities in learning english. *Creative Education*, 5(14), 1249-1253.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, 92, 1-7.
- Mandić, S. (1989). *Motivacija za školski uspjeh*. Školske novine: Zagreb.
- Martinović, A. (2014). *Motivacijski aspekti ovladavanja inojezičnim engleskim*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Matlock-Hetzel, S. (1997). *Basic concepts in item and test analysis*. Preuzeto 08.03.2017. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406441.pdf>
- McCombs, B. L. (1995). Understanding the keys to motivation to learn. U W. Timothy (ur.), *What's noteworthy on learners, learning, schooling* (str. 6-15). Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratory
- Medved Krajnović, M. i Letica, S. (2009). Učenje stranih jezika u Hrvatskoj: politika, znanost i javnost. U J. Granić (ur.), *Jezična politika i jezična stvarnost = Language policy and language reality* (str. 598-607). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku
- Mercer, S. (2018). Psychology for language learning: Spare a thought for the teacher. *Leanguage Teaching*, 51(4), 504-525.

- Mercer, S. i Ryan, S. (2016). Stretching the boundaries: Language learning psychology. *Palgrave communications*, 2, 1-5.
- Mifsud, M. (2011). *The Relationship of teachers' and students' motivation in ELT in Malta: A mixed methods study*. Doktorski rad. Nottingham: University of Nottingham.
- Mihaljević Djigunović, J. (1994). Variation in learner effort. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, XXXIX, 53-57.
- Mihaljević Djigunović, J. (1995). Research on the affective domain of EFL learning: a study of motivation. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 42, 257-267.
- Mihaljević Djigunović, J. (1996). Learner motivation as a source of variance in attitudes, effort and achievement. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 41, 211-223.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (1999). Kako motivirani učenici uče strani jezik?. *Strani jezici*, 28(3-4), 191-196.
- Mihaljević Djigunović, J. (2000-2001). Beyond language learning strategies: A look at the affective link, *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, XLV-XLVI, 11-23.
- Mihaljević Djigunović, J. (2007). Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8(1), 104-114.
- Mihaljević Djigunović, J. (2012). Dynamics of learner affective development in early FLL. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 159-178.
- Mihaljević Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51(3), 471-491.
- Mihaljević Djigunović, J. i Bagarić, V. (2007). A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, 52, 259-281.
- Mihaljević Djigunović, J. i Lopriore, L. (2011). The learner: do individual differences matter? U J. Enever (ur.) *ELLiE: Early language learning in Europe* (str. 29-45). London: The British Council
- Mihaljević Djigunović, J. i Mardešić, S. (2009). Kompetencije nastavnika stranih jezika između politike i stvarnosti. U J. Granić (ur.), *Jezična politika i jezična stvarnost =*

Language policy and language reality (str. 318-327). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku

Mihaljević, J. (1991). *Nastava engleskog jezika i motivacija za učenje*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mihaljević, J. (1991-1992). Attitudes towards the teacher as a factor in foreign language learning. *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, XXXVI-XXXVII, 143-152.

Mitra, N. K., Nagaraja, H. S., Ponnudurai, G., i Judson, J. P. (2009). The levels of difficulty and discrimination indices in type A multiple choice questions of pre-clinical semester 1 multidisciplinary summative tests. *International e-journal of science, medicine and education*, 3(1), 2-7.

Moskovsky, C., Arabai, F., Paolini, S., i Ratcheva, S. (2012). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., i Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Ontario: Multilingual Matters Ltd.

Nicholson, S. J. (2013). Influencing motivation in the foreign language classroom, *Journal of International Education Research*, 9(3), 277-286.

Nikolov, M. (1999). „Why do you learn English?“ „Because the teacher is short.“ A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3(1), 33-56.

Noels, K. A., Clément, R., i Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.

Noels, K. A., Pelletier, L. G., i Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.

Oxford R. L. i Bolaños-Sánchez, D. (2016). A tale of two learners: Discovering mentoring, motivation, emotions, engagement, and perseverance. U C. Gkonou C., D. Tatzl, i S. Mercer (ur.), *New directions in language learning psychology* (str. 113-114). Basel: Springer International Publishing Switzerland

- Oxford, R. i Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Papi, M. i Abdollahzadeh, E. (2012). Teacher motivational practice, student motivation, and possible L2 selves: An examination in the Iranian EFL context. *Language Learning*, 62(2), 571-594.
- Patrick, B., Hisley, J., i Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal Of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
- Pavičić Takač, V. i Bagarić Medve (2015). Second language motivation: A comparison of constructs. U M. Lehmann, R. Lugossy, I J. Horváth (ur.), *UPRT Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 107-125). Pécs: Lingua Franca Csoport
- Pavičić Takač, V. i Berka, N. (2014). Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable. *Explorations in English Language and Linguistics*, 2(2), 77-103.
- Petz, B. (1997). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R. i Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Raatz, V. i Klein-Braley, C. (1981). The c-test- a modification of the cloze procedure. U T. Culhane, C. Klein-Braley, i D. K. Stevenson (ur.), *Practice and problems in language testing*. Colchester, Essex: University of Essex
- Read, J. i Chapelle, C. A. (2001). A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, 18(1), 1-32.
- Rogić, K. (2016). *Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije za psihosocijalni rad*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Rogulj, J. (2016). *Odnos između ličnosti, strategija učenja, strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ruesch, A., Bown, J., i Dewey, D. P. (2012). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 15-27.
- Rumsey, D. (2007). *Intermediate statistics for dummies*. Hoboken: Wiley Publishing, Inc.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sarapuu, I. i Alas, E. (2016). Developing a C-test to measure language ability as an alternative to a skills-based test. *Estonian Papers in Applied Linguistics*, 12, 237-252.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H., Meece, J.R., i Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. 4. izd. Boston, MA: Pearson Education.
- Sheldon, K. M. i Biddle, B. J. (1998). Standards, accountability, and school reform: Perils and pitfalls. *Teacher College Record*, 100(1), 164-180.
- Shousha, A. I. (2018). Motivational strategies and student motivation in an EFL Saudi context. *International Journal of English Language Education*, 6(1), 20-44.
- Sigott, G. (1995). The C-test: some factors of difficulty. *AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 20(1), 43-53.
- Singleton, D. i Little, D. (1991). The second language lexicon: some evidence from university-level learners of French and German. *Second Language Research*, 7(1), 61-81.
- Skinner, E. A. i Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Sucuoglu, E. (2017). Analysis of motivational strategies used by English language teachers teaching at secondary schools. *Procedia Computer Science*, 120, 189-195.

- Sugita McEwon, M. i Takeuchi, O. (2012). Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation?. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20-38.
- Taguchi, T., Magid, M., i Papi, M. (2009). The L2 motivational self-system amongst Chinese, Japanese, and Iranian learners of English: A comparative study. U Z. Dörnyei, I E. Ushioda (ur.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters
- Tavakoli, M., Yaghoubinejad, H., i Zarrinabadi, N. (2016). Using motivational strategies in L2 classroom: Does culture have a role?. *Current Psychology*, 37 (3), str. 477-487.
- Trang, T. T. T. i Baldauf Jr., R. B. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning – The case of Vietnamese students. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 79-105.
- Turner, J. C. i Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classroom: Using our past or forge our future. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-85.
- Urduan, T. (2001). Contextual influences on motivation and performance: An examination of achievement goal structures. U F. Salili, C.-y. Chiu, i Y.-y. Hong (ur.), *Student motivation: The culture and context of learning* (str. 171-201). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Urduan, T. (2005). *Statistics in plain English*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. U C. Griffiths (ur.), *Lessons from good language learners* (str. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press
- Ushioda, E. (2010). Motivation and SLA: Bridging the gap. *EUROSLA Yearbook*, 10(1), 5-20.
- Ushioda, E. i Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (ur.), *Motivation, language identity and the L2 self* (str. 1-8). Bristol: Multilingual Matters
- Ushioda, E. i Dörnyei, Z. (2012). Motivation. U S. Gass i A. Mackey (ur.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (str. 396-409). New York: Routledge

- Ushioda, E., (2013). Motivation in second language acquisition. U C. A. Chapelle (ur.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (str. 1-6). Hoboken: Blackwell Publishing Ltd.
- Voke, H. (2002). Motivating students to learn. *ASCD Infobrief*, 2(28), Preuzeto 02.05.2016. s <http://www.ascd.org/publications/newsletters/policy-priorities/feb02/num28/Motivating-Students-to-Learn.aspx/>
- Waninge, F., Dörnyei, Z., i de Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: Change, stability and context. *Modern Language Journal*, 98(3), 704-723.
- Williams, M., Mercer, S., i Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language Learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong, R. M. H. (2014). An investigation of strategies for student motivation in the Chinese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 132-154.
- Yan, X. i Gang Su, X. (2009). *Linear regression analysis, theory and computing*. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Zuengler, J. i Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds. *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58.

8. PRILOZI

Prilog A: Demografski podatci ispitanih učenika i nastavnica u glavnom istraživanju

Tablica A1

Demografski podatci ispitanih učenika u glavnom istraživanju

Demografska karakteristika	Frekvencija	Postotak	Demografska karakteristika	Frekvencija	Postotak
Škola			Razina planirane državne mature		
I. gimnazija	42	6,7	Viša	470	74,7
II. gimnazija	68	1,8	Niža	125	19,9
III. gimnazija	27	4,3	Ukupno	595	94,6
IV. gimnazija	96	15,3	Nedostaju podatci	34	5,4
V. gimnazija	83	13,2	Ukupno	629	100,0
Ekonomska	92	14,6	Godine učenja engleskog jezika		
Graditeljska	24	3,8	4,0	1	0,2
Grafička	64	10,2	6,0	1	0,2
Pomorska	67	10,7	7,0	4	0,6
Tehničko-mehatronička	19	3,0	8,0	3	0,5
Turistička	47	7,5	9,0	4	0,6
Ukupno	629	100,0	10,0	91	14,0
Ocjena (prethodne školske godine)			11,0	397	60,9
2,00	83	13,2	12,0	90	13,8
3,00	169	26,9	13,0	22	3,4
4,00	213	33,9	14,0	8	1,2
5,00	161	25,6	Ukupno	621	95,2
Ukupno	626	99,5	Nedostaju podatci	31	4,8
Nedostaju podatci	3	0,5	Ukupno	652	100,0
Ukupno	629	100,0	Učenje engleskog izvan škole	227	36,1
Procjena ocjene (na kraju školske godine)			Učenje engleskog u privatnoj školi za strane jezike	186	29,6
1,50	1	0,2	Učenje engleskog na privatnim satima	38	6,0
2,00	63	10,0			
2,40	1	0,2			
2,50	2	0,3			
3,00	157	25,0			
3,20	1	0,2			
3,30	1	0,2			
3,50	9	1,4			
4,00	212	33,7			
4,50	9	1,4			
5,00	165	26,2			
Ukupno	621	98,7			
Nedostaju podatci	8	1,3			
Ukupno	629	100,0			

Tablica A2

Demografski podatci ispitanih nastavnica engleskoga jezika

	N	Minimum	Maksimum	M
Dob	23	31	62	44,65
Godine iskustva u poučavanju engleskog jezika	23	3	37	18,91
Godine iskustva u državnoj školi	23	2,5	37,0	15,543
Godine iskustva u privatnoj školi	23	0,0	23,0	3,978
Godine iskustva u davanju instrukcija	23	0,0	40,0	11,130

Prilog B: Ljestvice motivacijskih strategija nastavnika engleskoga jezika i pripadajuće čestice**Tablica B1***Ljestvice motivacijskih strategija nastavnika engleskoga jezika i pripadajuće čestice*

Makrostrategije	Čestice
Prikladno ponašanje nastavnika	<p>Učenicima pokazujem da ih poštujem, prihvaćam i da mi je do njih stalo. Iskazujem svoj entuzijazam za poučavanje engleskoga time što sam predan/predana i motiviran/motivirana.</p> <p>Ostvarujem dobar odnos sa svojim učenicima.</p> <p>Podijelim s učenicima mišljenje da cijenim učenje engleskoga kao značajno iskustvo koje pruža zadovoljstvo i obogaćuje moj život.</p> <p>Pokušavam biti ono što jesam pred učenicima, bez „lažnih maski“, i s njima razgovaram o svojim hobijima, o onome što mi se sviđa ili ne.</p>
Uočavanje i poticanje truda koji učenici ulažu	<p>Pratim postignuća učenika i izdvojim vrijeme da bismo proslavili njihov uspjeh ili pobjedu.</p> <p>Trudim se da ocjene ne odražavaju samo postignuća učenika, nego i trud koji su uložili u zadatak.</p> <p>Potičem učenike da shvate da je glavni razlog za njihov neuspjeh to što nisu uložili dovoljno truda, a ne njihove lošije sposobnosti.</p> <p>Učenicima pokazujem da primjećujem i cijenim njihov trud i postignuća.</p>
Poticanje samopouzdanja učenika	<p>Zadajem zadatke koji su u skladu sa sposobnošću učenika tako da ih mogu uspješno riješiti.</p> <p>Potičem trud kod učenika jasno objašnjavajući da vjerujem da oni mogu napraviti određene zadatke.</p> <p>Učenicima objašnjavam da je u učenju stranoga jezika važnije učinkovito prenijeti značenje nego brinuti se o gramatičkim pogreškama.</p> <p>Primjećujem doprinos i napredak učenika i dajem im pozitivne povratne informacije.</p> <p>Učenike poučavam raznim tehnikama učenja koje će olakšati njihovo učenje i učiniti ga efikasnijim.</p>
Stvaranje ugodnog ozračja u razredu	<p>Na nastavi upotrebljavam i potičem humor i smijeh.</p> <p>Primjenjujem kratke i zanimljive uvodne aktivnosti s kojima počinjem svaki sat (npr. zabavne igre).</p> <p>Stvaram poticajno i ugodno razredno ozračje u kojem učenici nisu izloženi neugodi i ismijavanju.</p> <p>Izbjegavam usporedbe među učenicima (npr. ne uspoređujem ih međusobno kad u razredu čitam njihove ocjene).</p>
Isticanje važnosti postavljanja ciljeva	<p>Potičem učenike da sebi postave točno određene, realistične i kratkoročne ciljeve u učenju (npr. naučiti pet riječi dnevno).</p> <p>Pomažem učenicima razviti realna vjerovanja o njihovu učenju (npr. objasnim im koliko će im realno trebati vremena da napreduju u engleskome).</p> <p>Trudim se saznati učeničke potrebe, ciljeve i interese kako bih ih uklopila u nastavni program koliko god je to moguće.</p> <p>Izložim „razredne ciljeve“ na zid i redovito provjeravam napredak učenika u ostvarenju tih ciljeva.</p>

Kreiranje stimulativnih zadataka	<p>Na svojim satima dajem zanimljive sadržaje i teme za koje pretpostavljam da će učenicima biti zanimljive (npr. o TV emisijama, pop zvijezdama ili putovanju).</p> <p>Zadatke učinim izazovnijima uključujući aktivnosti koje od učenika zahtijevaju rješavanje problema ili otkrivanje nečega (npr. zagonetke).</p> <p>Razbijam rutinu u nastavi tako što mijenjam sadržaj i oblik prezentiranja (npr. nakon gramatičkog zadatka slijedi onaj koji se odnosi na izgovor; nakon izlaganja cijelom razredu slijedi rad u skupinama).</p> <p>Omogućim učenicima da sami stvore radove koje će prikazati ili izvesti pred svima (npr. poster, informativnu brošuru ili radijski program).</p> <p>Zadatke učinim zanimljivijima korištenjem elemenata priče i mašte kako bih povećala/povećao njihovu znatiželju.</p> <p>Obogaćujem komunikacijske kanale korištenjem raznih slušnih i vizualnih pomagala kao što su slike, autentični predmeti, videosnimke i filmovi.</p> <p>Koristim se IT alatima za izradu interaktivnih aktivnosti kako bih povećala/povećao zalaganje i zadovoljstvo učenika na nastavi.</p>
Upoznavanje učenika s vrijednostima poznavanja engleskog jezika i kulture	<p>Upoznajem učenike s obilježjima kultura zemalja engleskoga govornog područja.</p> <p>Pozovem starije učenike koji pokazuju entuzijazam za učenje engleskoga da dođu na nastavu i govore o svojim pozitivnim iskustvima/uspjesima u učenju engleskoga.</p> <p>Učenicima navodim dobrobiti koje će im odlično znanje engleskog jezika donijeti u budućnosti (npr. dobivanje boljeg posla ili nastavak školovanja u inozemstvu).</p> <p>Na svoje sate pozovem strance koji govore engleski kao goste predavače.</p> <p>Na nastavu donosim različite autentične proizvode (npr. časopise, novine ili tekstove pjesama) kao dodatni nastavni materijal.</p> <p>Ističem korisnost poznavanja engleskoga i potičem učenike da se koriste njime i izvan razreda (npr. u internetskom <i>chat roomu</i> ili sa stranim prijateljima s kojima se dopisuju e-poštom ili drugim oblicima elektroničkog dopisivanja – npr. <i>Viber, Whatsapp, Twitter</i>).</p> <p>Motiviram učenike tako što sve više upotrebljavam engleski na nastavi.</p>
Poticanje zajedništva u razredu i uspostavljanje pravila	<p>Omogućujem učenicima da mijenjaju mjesta i tako bolje upoznaju jedni druge (npr. pri radu u skupinama, u igrama natjecateljskog tipa).</p> <p>Objasnim važnost „razrednih pravila“ koja smatram bitnima (npr. nećemo se rugati pogreškama koje netko napravi) i kako ona mogu poboljšati učenje, zatim učenike pitam slažu li se s njima.</p> <p>Tražim od učenika da razmisle o razrednim pravilima koja bi preporučili jer smatraju da bi ona bila korisna za njihovo učenje.</p> <p>Uključujem aktivnosti koje od učenika zahtijevaju skupinski rad sa zajedničkim ciljem (npr. planiranje dramske izvedbe) kako bih poticala/poticao suradnju.</p>
Poticanje autonomije učenika	<p>Poučavam učenike samomotivacijskim strategijama (npr. samoohrabrenju) da ne bi izgubili motivaciju kada se suoče s nečim što im odvrća pažnju.</p> <p>Nastojim učenike što više uključiti u oblikovanje i vođenje nastave jezika (npr. omogućujem im izbor udžbenika; dajem im da sami biraju aktivnosti i teme koje će obraditi; sami odlučuju s kim bi htjeli raditi).</p> <p>Potičem sudjelovanje učenika zadajući im aktivnosti koje zahtijevaju aktivno sudjelovanje svakog učenika (npr. grupna prezentacija ili međusobno poučavanje).</p> <p>Učenicima pružam mogućnost da sami odluče kako i kada će ih ocjenjivati.</p> <p>Prihvaćam ulogu „posrednika“ (npr. moja bi uloga bila pomoći učenicima da razmišljaju i uče na vlastiti način umjesto da im samo prenosim znanje).</p> <p>Učenicima pružam priliku za samoocjenjivanje (npr. da sami sebi daju ocjene u skladu s ukupnim postignućima).</p>

Prilog C: Rezultati za indeks težine i indeks diskriminacije za predistraživanje C-testa na uzorcima gimnazijalaca i učenika strukovnih škola

Tablica C1

Rezultati za indeks težine za predistraživanje C-testa na uzorku gimnazijalaca

Čestice u C-testu	N	Min.	Maks.	M	Čestice u C-testu	N	Min.	Maks.	M
C1	51	1	1	1,00	C51	51	0	1	0,90
C2	51	1	1	1,00	C52	51	0	1	0,88
C3	51	0	1	0,96	C53	51	0	1	0,88
C4	51	0	1	0,92	C54	51	0	1	0,73
C5	51	0	1	0,82	C55	51	0	1	0,90
C6	51	0	1	0,86	C56	51	0	1	0,59
C7	51	0	1	0,75	C57	51	0	1	0,98
C8	51	0	1	0,71	C58	51	0	1	0,96
C9	51	0	1	0,69	C59	51	1	1	1,00
C10	51	0	1	0,94	C60	51	0	1	0,47
C11	51	0	1	0,92	C61	51	0	1	0,82
C12	51	0	1	0,78	C62	51	0	1	0,80
C13	51	0	1	0,43	C63	51	0	1	0,67
C14	51	0	1	0,59	C64	51	0	1	0,59
C15	51	0	1	0,88	C65	51	0	1	0,98
C16	51	0	1	0,98	C66	51	0	1	0,90
C17	51	0	1	0,78	C67	51	0	1	0,88
C18	51	0	1	0,94	C68	51	0	1	0,94
C19	51	1	1	1,00	C69	51	0	1	0,90
C20	51	0	1	0,98	C70	51	0	1	0,88
C21	51	0	1	0,76	C71	51	0	1	0,65
C22	51	0	1	0,86	C72	51	1	1	1,00
C23	51	0	1	0,90	C73	51	0	1	0,55
C24	51	0	1	0,90	C74	51	0	1	0,82
C25	51	0	1	0,90	C75	51	0	1	0,94
C26	51	0	1	0,90	C76	51	0	1	0,92
C27	51	0	1	0,37	C77	51	0	1	0,96
C28	51	0	1	0,22	C78	51	0	1	0,94
C29	51	0	1	0,63	C79	51	0	1	0,92
C30	51	1	1	1,00	C80	51	0	1	0,53
C31	51	0	1	0,75	C81	51	0	1	0,80
C32	51	0	1	0,94	C82	51	0	1	0,92
C33	51	0	1	0,78	C83	51	0	1	0,69
C34	51	0	1	0,82	C84	51	0	1	0,75
C35	51	0	1	0,67	C85	51	0	1	0,55
C36	51	0	1	0,73	C86	51	0	1	0,82
C37	51	0	1	0,96	C87	51	0	1	0,57
C38	51	0	1	0,96	C88	51	0	1	0,76
C39	51	0	1	0,98	C89	51	0	1	0,510
C40	51	0	1	0,80	C90	51	0	1	0,725
C41	51	0	1	0,55	C91	51	0	1	0,51
C42	51	0	1	0,94	C92	51	0	1	0,45
C43	51	0	1	0,78	C93	51	0	1	0,41
C44	51	0	1	0,96	C94	51	0	1	0,55
C45	51	0	1	0,98	C95	51	0	1	0,55
C46	51	0	1	0,33	C96	51	0	1	0,92
C47	51	0	1	0,88	C97	51	0	1	0,39
C48	51	0	1	0,80	C98	51	0	1	0,37
C49	51	0	1	0,90	C99	51	0	1	0,24
C50	51	0	1	0,94	C100	51	0	1	0,88
Ukupno					51	38	98	78,22	

Tablica C2*Rezultati za indeks težine za predistraživanje C-testa na uzorku učenika strukovnih škola*

Čestice u					Čestice u				
C-testu	N	Min.	Maks.	M	C-testu	N	Min.	Maks.	M
C1	53	0	1	0,77	C51	53	0	1	0,94
C2	53	1	1	1,00	C52	53	0	1	0,91
C3	53	0	1	0,85	C53	53	1	1	1,00
C4	53	0	1	0,74	C54	53	0	1	0,85
C5	53	0	1	0,51	C55	53	0	1	0,75
C6	53	0	1	0,87	C56	53	0	1	0,81
C7	53	0	1	0,57	C57	53	0	1	0,57
C8	53	0	1	0,74	C58	53	0	1	0,55
C9	53	0	1	0,85	C59	53	0	1	0,79
C10	53	0	1	0,79	C60	53	0	1	0,64
C11	53	0	1	0,87	C61	53	0	1	0,49
C12	53	0	1	0,89	C62	53	0	1	0,74
C13	53	0	1	0,87	C63	53	0	1	0,94
C14	53	0	1	0,79	C64	53	0	1	0,64
C15	53	0	1	0,28	C65	53	0	1	0,74
C16	53	0	1	0,58	C66	53	0	1	0,55
C17	53	0	1	0,62	C67	53	0	1	0,60
C18	53	0	1	0,42	C68	53	0	1	0,77
C19	53	0	1	0,91	C69	53	0	1	0,60
C20	53	0	1	0,70	C70	53	0	1	0,75
C21	53	0	1	0,70	C71	53	0	1	0,83
C22	53	0	1	0,42	C72	53	0	1	0,19
C23	53	0	1	0,74	C73	53	0	1	0,79
C24	53	0	1	0,96	C74	53	0	1	0,60
C25	53	0	1	0,87	C75	53	0	1	0,83
C26	53	0	1	0,92	C76	53	0	1	0,47
C27	53	0	1	0,96	C77	53	0	1	0,38
C28	53	0	1	0,85	C78	53	0	1	0,91
C29	53	0	1	0,91	C79	53	0	1	0,89
C30	53	0	1	0,74	C80	53	0	1	0,96
C31	53	0	1	0,30	C81	53	0	1	0,83
C32	53	0	1	0,68	C82	53	0	1	0,92
C33	53	0	1	0,26	C83	53	0	1	0,94
C34	53	0	1	0,87	C84	53	0	1	0,77
C35	53	0	1	0,94	C85	53	0	1	0,98
C36	53	0	1	0,74	C86	53	0	1	0,98
C37	53	0	1	0,92	C87	53	0	1	0,83
C38	53	0	1	0,55	C88	53	0	1	0,28
C39	53	0	1	0,77	C89	53	0	1	0,66
C40	53	0	1	0,55	C90	53	0	1	0,72
C41	53	0	1	0,36	C91	53	0	1	0,79
C42	53	0	1	0,66	C92	53	0	1	0,64
C43	53	0	1	0,66	C93	53	0	1	0,89
C44	53	0	1	0,40	C94	53	0	1	0,74
C45	53	0	1	0,91	C95	53	0	1	0,91
C46	53	0	1	0,21	C96	53	0	1	0,62
C47	53	0	1	0,75	C97	53	0	1	0,83
C48	53	0	1	0,94	C98	53	0	1	0,66
C49	53	0	1	0,74	C99	53	0	1	0,96
C50	53	0	1	0,74	C100	0			
Ukupno					53	28	98	72,38	

Tablica C3*Rezultati za indeks diskriminacije za predistraživanje C-testa na uzorku gimnazijalaca*

Čestice u C-testu	Korelacija pojedine čestice s ukupnim brojem točnih odgovora na C-testu	Čestice u C-testu	Korelacija pojedine čestice s ukupnim brojem točnih odgovora na C-testu
C1	. ^a	C51	0,277*
C2	. ^a	C52	0,247
C3	0,223	C53	0,428**
C4	0,487**	C54	0,400**
C5	0,418**	C55	0,415**
C6	0,493**	C56	0,313*
C7	0,231	C57	0,025
C8	0,600**	C58	0,386**
C9	0,417**	C59	. ^a
C10	0,011	C60	0,484**
C11	-0,118	C61	0,339*
C12	0,408**	C62	0,510**
C13	0,486**	C63	0,314*
C14	0,412**	C64	0,268
C15	0,438**	C65	0,207
C16	0,242	C66	0,489**
C17	0,489**	C67	0,570**
C18	0,528**	C68	0,474**
C19	. ^a	C69	0,181
C20	0,025	C70	0,364**
C21	0,453**	C71	0,333*
C22	0,425**	C72	. ^a
C23	0,393**	C73	0,438**
C24	0,287*	C74	0,468**
C25	0,298*	C75	0,494**
C26	0,489**	C76	0,105
C27	0,271	C77	0,109
C28	0,502**	C78	0,159
C29	0,471**	C79	0,269
C30	. ^a	C80	0,450**
C31	0,586**	C81	0,383**
C32	0,535**	C82	0,105
C33	0,466**	C83	0,321*
C34	0,381**	C84	0,162
C35	0,257	C85	-0,038
C36	0,329*	C86	0,199
C37	0,044	C87	0,152
C38	0,386**	C88	0,423**
C39	0,025	C89	0,696**
C40	0,291*	C90	0,188
C41	0,447**	C91	0,421**
C42	0,387**	C92	0,565**
C43	0,385**	C93	0,553**
C44	0,272	C94	0,546**
C45	-0,146	C95	0,244
C46	0,474**	C96	0,457**
C47	0,153	C97	0,481**
C48	0,196	C98	0,473**
C49	0,346*	C99	0,236
C50	0,400**	C100	0,516**

**. $p < 0,01$ *. $p < 0,05$

a. Korelacija se ne može izračunati jer je jedna varijabla konstantna.

Tablica C4*Rezultati za indeks diskriminacije za predistraživanje C-testa na uzorku učenika strukovne škole*

Čestice u C-testu	Korelacija pojedine čestice s ukupnim brojem točnih odgovora na C-testu	Čestice u C-testu	Korelacija pojedine čestice s ukupnim brojem točnih odgovora na C-testu
C1	0,505**	C51	0,379**
C2	. ^b	C52	0,276*
C3	0,241*	C53	. ^b
C4	0,080	C54	0,586**
C5	0,271*	C55	0,465**
C6	0,202	C56	-0,001
C7	0,714**	C57	0,293*
C8	0,521**	C58	0,668**
C9	0,275*	C59	0,407**
C10	0,496**	C60	0,440**
C11	0,460**	C61	0,540**
C12	0,211	C62	0,479**
C13	0,531**	C63	0,284*
C14	0,351**	C64	0,648**
C15	0,544**	C65	0,712**
C16	0,604**	C66	0,323**
C17	0,472**	C67	0,646**
C18	0,403**	C68	0,299*
C19	0,299*	C69	0,527**
C20	0,629**	C70	0,556**
C21	0,345**	C71	0,548**
C22	0,649**	C72	0,414**
C23	0,387**	C73	0,550**
C24	0,131	C74	0,563**
C25	0,231*	C75	0,283*
C26	0,354**	C76	0,341**
C27	0,171	C77	0,495**
C28	0,672**	C78	0,209
C29	0,560**	C79	0,484**
C30	0,653**	C80	0,331**
C31	0,190	C81	0,679**
C32	0,650**	C82	0,573**
C33	0,560**	C83	0,440**
C34	0,554**	C84	0,221
C35	0,407**	C85	0,115
C36	0,492**	C86	0,324**
C37	0,528**	C87	0,589**
C38	0,694**	C88	0,556**
C39	0,573**	C89	0,537**
C40	0,459**	C90	0,676**
C41	0,524**	C91	0,502**
C42	0,295*	C92	0,515**
C43	0,475**	C93	0,529**
C44	0,583**	C94	0,638**
C45	-0,027	C95	0,523**
C46	0,339**	C96	0,540**
C47	0,312*	C97	0,458**
C48	0,152	C98	0,666**
C49	0,127	C99	0,217
C50	0,412**	C100	. ^b

** .p<0,01

* . p < 0,05

b. Korelacija se ne može izračunati jer je jedna varijabla konstantna.

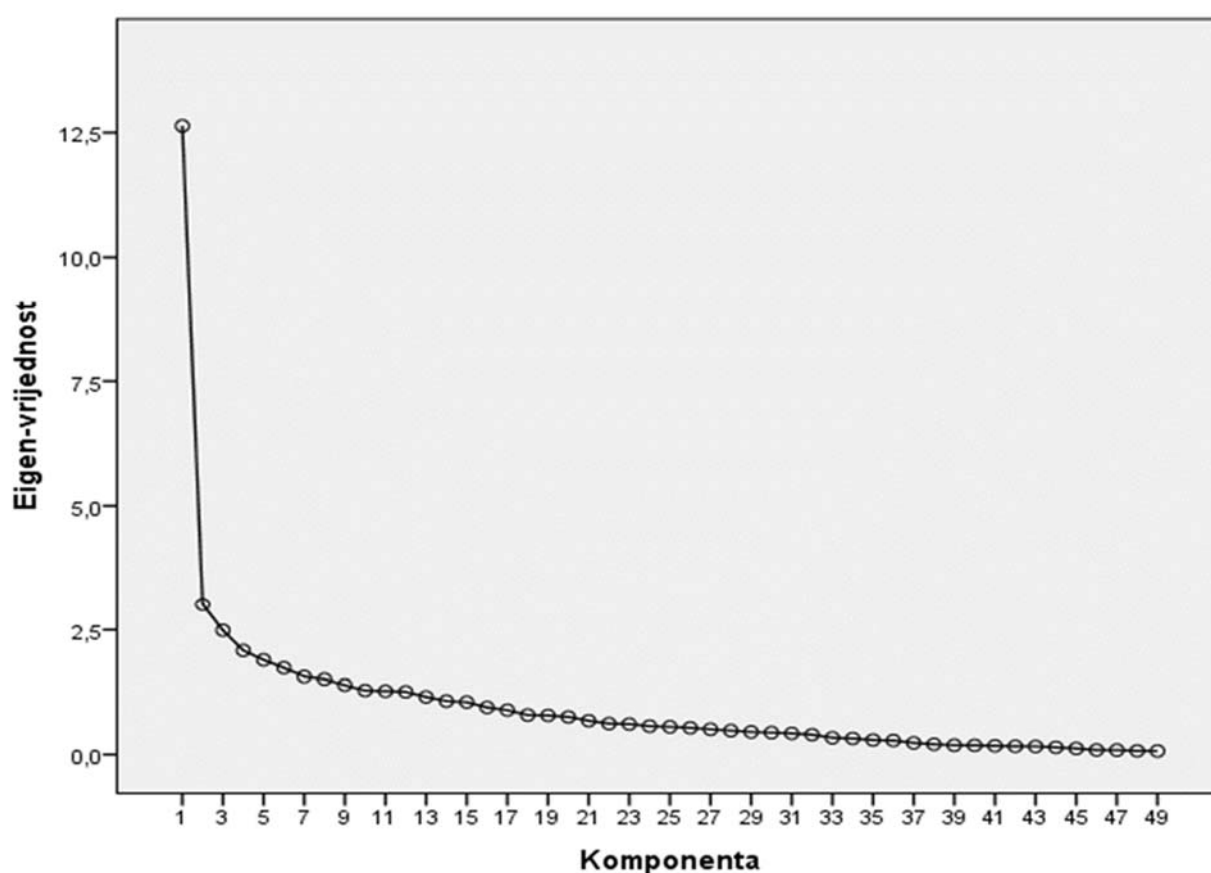
Prilog D: Podatci o motiviranosti učenika u glavnom istraživanju prema tipovima motivacije

Tablica D1

Podatci o motiviranosti učenika u glavnom istraživanju prema tipovima motivacije

	M	Medijan	SD	Ukupno	Nedostaju podatci	Min.	Maks.
Uporabno-komunikacijska	4,252	4,500	0,835	607	22	1,00	5,00
Afektivna	3,291	3,333	0,941	570	59	1,00	5,00
Instrumentalna	4,335	4,600	0,734	587	42	1,00	5,00

Prilog E: Scree-plot za podatke predistraživanja upitnika o MSN-u



Prilog F: Čestice iz upitnika o tipovima motivacije podijeljene prema komponentama Mihaljević (1991)

Upotrebnno-komunikacijski tip motivacije: 1, 7, 10, 15, 19, 23, 26, 29, 33, 35, 37, 38

Afektivni tip: 3, 8, 12, 16, 21, 27

Integrativni tip: 6, 13, 25, 30

Demotivatori: Nastavna situacija: 2, 5, 9, 17, 20, 28, 31, 34, 36

Teškoće u učenju: 4, 11, 14, 18, 22, 24, 32

Prilog G: C-testovi za predistraživanje i glavno istraživanje

Prilog G1: C-test za učenike gimnazija (predistraživanje)

The Erasmus programme

Erasmus is a programme that promotes student mobility throughout Europe. Approximately 10,000 UK students take part in it every year. It is part of a larger education programme known as Socrates, which encourages higher education institutions to form partnerships. A number of the EU countries take part, Turkey will also fully participate in 2004. Take part in Erasmus gives you the opportunity to study for your degree in a non-European country and receive full credit from your home institution. The programme covers every subject and study periods range from three to 12 months.

Teens and video game addictions

Every teenager loves to get lost in the world of imagination by playing games. Professionals agree that intense gaming interferes with relationships, goals, education, and you are struggling with an addiction. Teens struggle with identity, but they can become whoever they want to be when gaming. Unfortunately, video games are designed to be addictive. Game manufacturers compete with each other to make their games the most interesting and the most challenging. Teens become hooked on trying to beat the highest score or on becoming different characters.

Healthy weight

A healthy weight has a very positive effect on our wellbeing and health. Being overweight or underweight can cause a wide range of medical problems. Fortunately, most of these problems can be sorted out by losing or gaining weight.

There is no ideal weight that suits everyone. Each person has a different body and their healthy weight will be determined by various factors, such as genes, food and physical activity amongst others. Losing weight can be as challenging and difficult as keeping an ideal healthy weight. However, this can be achieved and its positive effects will be immediately noticed.

Do teens read seriously anymore?

A common sight where American teens hang out: three or four kids, hooded, gathered around a table, their eyes fastened to the smartphones. The phone, at the centre of the table. Teenagers, attached to screens read more words than they ever have, but they often read paragraphs of articles, messages, pieces of

infor_____. Reading h____ lost i____ privileged sta_____. Reading frust_____ their smart_____ sense o____ being every_____ at on_____. Being uncon_____ makes th_____ anxious. "Books smell like old people," I heard a student say once.

Prilog G2: C-test za učenike strukovnih škola (predistraživanje)

Teenagers

It is clear that not all teenagers respond in the same way to peer group pressure. For exa_____, young peo_____ in t____ early ye_____ of seco_____ school a____ more lik_____ to fe____ under pres_____ to we_____ the sa_____ clothes a____ listen t____ the sa_____ music a____ the re_____ of t_____ peer gr_____. By t____ time th_____ reach mid_____ or la_____ adolescence, how_____, young peo_____ are mo_____ able to stand up against such influences. Research tells us that it is the teenagers who receive little support at home who are the ones most likely to be influenced by the peer group.

Advertising

Advertising is a huge global business. Each ye_____ billions o__ pounds a____ spent i____ attempts t____ influence o____ decisions a____ to pers_____ us t____ spend mo_____. Think o____ the num_____ of mess_____ that a____ aimed a____ each o____ of u____ in a____ average d____. On t____ high str_____, on pub_____ transport, i____ newspapers a____ magazines a____ on television we are bombarded with images and slogans designed to make us part with our cash. Because of the enormous amount of advertising there is around, the advertising industry is constantly trying to invent new ways of getting our attention.

Stress

Stress in itself is not necessarily harmful. We ne_____ goals a____ challenges i____ life, o____ we g____ bored. So____ people c_____ tolerate a____ sorts o____ major li____ changes wit____ feeling pres_____, while oth____ find i____ difficult t____ cope wh____ life ge_____ stressful. How_____, we d____ know th_____ too mu_____ is dama_____. Stress i____ a we_____ - known trigger for depression and can also affect your physical health- so it is important to identify the stress factors in your life and do everything you can to minimise them.

Internet chatting

The internet is a great place to explore, but the sad fact is that some people do abuse the freedom to cause harm. Chat ro_____ are al____ great f_____, but y____ must reme_____ not t____ share pers_____ information wi____ anyone y____ chat t____. People i____ chat

ro_____ are n_____ always w_____ they s_____ they a_____, and y_____ would n_____ hand ov_____ your pers_____ details t_____ a complete stra_____ in t_____ street – s_____ the ch_____ room should not be any different. Each piece of information you share with someone in a chat room could help someone find out personal things that you might want to keep private.

Prilog G3: C-test za učenike gimnazija (glavno istraživanje)

The Erasmus programme

Erasmus is a programme that promotes student mobility throughout Europe. Approximately 10,000 UK students take part in it every year. It is part of a larger educ_____ programme kn_____ as Socrates, wh_____ encourages hig_____ education insti_____ to fo_____ partnerships. A_____ of t_____ EU countries ta_____ part, Tur_____ will al_____ fully parti_____ in 2004. Tak_____ part i_____ Erasmus gi_____ you t_____ opportunity t_____ study f_____ your deg_____ in ano_____ country a_____ receive fu_____ credit fr_____ your ho_____ institution. The programme covers every subject and study periods range from three to 12 months.

Teens and video game addictions

Every teenager loves to get lost in the world of imagination by playing games. Professionals ag_____ that i_____ gaming inter_____ with relati_____, goals, educ_____, you a_____ struggling wi_____ an addi_____. Teens stru_____ with iden_____, but th_____ can b_____ whoever th_____ want t_____ be wh_____ gaming. Unfort_____, video ga_____ are desi_____ to b_____ addictive. Manufa_____ fiercely com_____ with ea_____ other t_____ make th_____ games t_____ most interesting and the most challenging. Teens become hooked on trying to beat the highest score or on becoming different characters.

Healthy weight

A healthy weight has a very positive effect on our wellbeing and health. Being overw_____ - or under_____ - can ca_____ a wide ra_____ of med_____ problems. Fortu_____, most o_____ these prob_____ can b_____ sorted o_____ by los_____ or gai_____ weight. Th_____ is n_____ an id_____ weight th_____ suits ever_____. Each per_____ has a diff_____ body a_____ their hea_____ weight wi_____ be deter_____ by var_____ factors, su_____ as ge_____, food and, physical activity amongst others. Losing weight can be as challenging and difficult as keeping an ideal healthy weight. However, this can be achieved and its positive effects will be immediately noticed.

Do teens read seriously anymore?

A common sight where American teens hang out: three or four kids, hooded, gathered around a table, their eyes fastened to the smartphones. The phone _____, at the _____ centre of the table _____. Teenagers, attracted _____ to screens, read more _____ words than they ever _____ have, but they often _____ read passages of articles _____, messages, pieces _____ of information _____. Reading has _____ lost its _____ privileged status _____. Reading frustrates _____ their smart _____ sense of _____ being everywhere _____ at once _____. Being unconsciously _____ makes them _____ anxious. "Books smell like old people," I heard a student say once.

Prilog G4: C-test za učenike strukovnih škola (glavno istraživanje)

Teenagers

It is clear that not all teenagers respond in the same way to peer group pressure. For example _____, young people _____ in their _____ early years _____ of secondary school are _____ more likely _____ to feel _____ under pressure _____ to wear _____ the same _____ clothes and _____ listen to _____ the same _____ music as _____ the rest _____ of their _____ peer group _____. By the _____ time they _____ reach mid- _____ or late _____ adolescence, however _____, young people _____ are more _____ able to stand up against such influences. Research tells us that it is the teenagers who receive little support at home who are the ones most likely to be influenced by the peer group.

Stress

Stress in itself is not necessarily harmful. We need _____ goals and _____ challenges in _____ life, or _____ we get _____ bored. Some _____ people can _____ tolerate a _____ sorts of _____ major lifestyle _____ changes without _____ feeling pressure _____, while others _____ find it _____ difficult to _____ cope with _____ life getting _____ stressful. However _____, we don't _____ know that _____ too much _____ is damaging _____. Stress is _____ a well- _____ known trigger _____ for depression and can also affect your physical health- so it is important to identify the stress factors in your life and do everything you can to minimise them.

Internet chatting

The internet is a great place to explore, but the sad fact is that some people do abuse the freedom to cause harm. Chat rooms _____ are _____ all _____ great _____ fun _____, but you _____ must remember _____ not to _____ share personal _____ information with _____ anyone you _____ chat to _____. People in _____ chat rooms _____ are not _____ always _____ warning _____ they say _____ they are _____, and you _____ would not _____ hand over _____ your personal _____ details to _____ a complete stranger _____ in

the street – so the chat room should not be any different. Each piece of information you share with someone in a chat room could help someone find out personal things that you might want to keep private.

Healthy weight

A healthy weight has a very positive effect on our wellbeing and health. Being overweight or underweight can cause a wide range of medical problems. Fortunately, most of these problems can be sorted out by losing or gaining weight. There is no ideal weight that suits everyone. Each person has a different body and their healthy weight will be determined by various factors, such as genes, food and physical activity amongst others. Losing weight can be as challenging and difficult as keeping an ideal healthy weight. However, this can be achieved and its positive effects will be immediately noticed.

Prilog H: Upitnik o motivacijskim strategijama nastavnika engleskoga jezika primijenjen u glavnom istraživanju

		Nikada ili gotovo nikada	Rijetko	Katkad	Često	Gotovo uvijek
1	Na nastavi upotrebljavam i potičem humor i smijeh.	1	2	3	4	5
2	Učenicima pokazujem da ih poštujem, prihvaćam i da mi je do njih stalo.	1	2	3	4	5
3	Omogućujem učenicima da mijenjaju mjesta i tako bolje upoznaju jedni druge (npr. pri radu u skupinama, u igrama natjecateljskog tipa).	1	2	3	4	5
4	Upoznajem učenike s obilježjima kultura zemalja engleskoga govornog područja.	1	2	3	4	5
5	Objasnim važnost „razrednih pravila“ koja smatram bitnima (npr. nećemo se rugati pogreškama koje netko napravi) i kako ona mogu poboljšati učenje, zatim učenike pitam slažu li se s njima.	1	2	3	4	5
6	Pozovem starije učenike koji pokazuju entuzijazam za učenje engleskoga da dođu na nastavu i govore o svojim pozitivnim iskustvima/uspjesima u učenju engleskoga.	1	2	3	4	5
7	Pratim postignuća učenika i izdvojim vrijeme da bismo proslavili njihov uspjeh ili pobjedu.	1	2	3	4	5
8	Učenicima navodim dobrobiti koje će im odlično znanje engleskog jezika donijeti u budućnosti (npr. dobivanje boljeg posla ili nastavak školovanja u inozemstvu).	1	2	3	4	5
9	Potičem učenike da sebi postave točno određene, realistične i kratkoročne ciljeve u učenju (npr. naučiti pet riječi dnevno).	1	2	3	4	5
10	Zadajem zadatke koji su u skladu sa sposobnošću učenika tako da ih mogu uspješno riješiti.	1	2	3	4	5
11	Na svojim satima dajem zanimljive sadržaje i teme za koje pretpostavljam da će učenicima biti zanimljive (npr. o TV emisijama, pop zvijezdama ili putovanju).	1	2	3	4	5
12	Zadatke učinim izazovnijima uključujući aktivnosti koje od učenika zahtijevaju rješavanje problema ili otkrivanje nečega (npr. zagonetke).	1	2	3	4	5

		Nikada ili gotovo nikada	Rijetko	Katkad	Često	Gotovo uvijek
13	Poučavam učenike samomotivacijskim strategijama (npr. samoohrabrenju) da ne bi izgubili motivaciju kada se suoče s nečim što im odvraća pažnju.	1	2	3	4	5
14	Trudim se da ocjene ne odražavaju samo postignuća učenika, nego i trud koji su uložili u zadatak.	1	2	3	4	5
15	Tražim od učenika da razmisle o razrednim pravilima koja bi preporučili jer smatraju da bi ona bila korisna za njihovo učenje.	1	2	3	4	5
16	Iskazujem svoj entuzijazam za poučavanje engleskoga time što sam predan/predana i motiviran/motivirana.	1	2	3	4	5
17	Razbijam rutinu u nastavi tako što mijenjam sadržaj i oblik prezentiranja (npr. nakon gramatičkog zadatka slijedi onaj koji se odnosi na izgovor; nakon izlaganja cijelom razredu slijedi rad u skupinama).	1	2	3	4	5
18	Na svoje sate pozovem strance koji govore engleski kao goste predavače.	1	2	3	4	5
19	Pomažem učenicima razviti realna vjerovanja o njihovu učenju (npr. objasnim im koliko će im realno trebati vremena da napreduju u engleskome).	1	2	3	4	5
20	Primjenjujem kratke i zanimljive uvodne aktivnosti s kojima počinjem svaki sat (npr. zabavne igre).	1	2	3	4	5
21	Nastojim učenike što više uključiti u oblikovanje i vođenje nastave jezika (npr. omogućujem im izbor udžbenika; dajem im da sami biraju aktivnosti i teme koje će obraditi; sami odlučuju s kim bi htjeli raditi).	1	2	3	4	5
22	Ostvarujem dobar odnos sa svojim učenicima.	1	2	3	4	5
23	Potičem sudjelovanje učenika zadajući im aktivnosti koje zahtijevaju aktivno sudjelovanje svakog učenika (npr. grupna prezentacija ili međusobno poučavanje).	1	2	3	4	5
24	Trudim se saznati učeničke potrebe, ciljeve i interese kako bih ih uklopila u nastavni program koliko god je to moguće.	1	2	3	4	5
25	Omogućim učenicima da sami stvore radove koje će prikazati ili izvesti pred svima (npr. poster, informativnu brošuru ili radijski program).	1	2	3	4	5
26	Potičem trud kod učenika jasno objašnjavajući da vjerujem da oni mogu napraviti određene zadatke.	1	2	3	4	5

		Nikada ili gotovo nikada	Rijetko	Katkad	Često	Gotovo uvijek
27	Učenicima pružam mogućnost da sami odluče kako i kada ću ih ocjenjivati.	1	2	3	4	5
28	Stvaram poticajno i ugodno razredno ozračje u kojem učenici nisu izloženi neugodi i ismijavanju.	1	2	3	4	5
29	Izložim „razredne ciljeve“ na zid i redovito provjeravam napredak učenika u ostvarenju tih ciljeva.	1	2	3	4	5
30	Na nastavu donosim različite autentične proizvode (npr. časopise, novine ili tekstove pjesama) kao dodatni nastavni materijal.	1	2	3	4	5
31	Učenicima objašnjavam da je u učenju stranog jezika važnije učinkovito prenijeti značenje nego brinuti se o gramatičkim pogreškama.	1	2	3	4	5
32	Primjećujem doprinos i napredak učenika i dajem im pozitivne povratne informacije.	1	2	3	4	5
33	Uključujem aktivnosti koje od učenika zahtijevaju skupinski rad sa zajedničkim ciljem (npr. planiranje dramske izvedbe) kako bih poticala/poticao suradnju.	1	2	3	4	5
34	Učenike poučavam raznim tehnikama učenja koje će olakšati njihovo učenje i učiniti ga efikasnijim.	1	2	3	4	5
35	Prihvaćam ulogu „posrednika“ (npr. moja bi uloga bila pomoći učenicima da razmišljaju i uče na vlastiti način umjesto da im samo prenosim znanje).	1	2	3	4	5
36	Ističem korisnost poznavanja engleskoga i potičem učenike da se koriste njime i izvan razreda (npr. u internetskom <i>chat roomu</i> ili sa stranim prijateljima s kojima se dopisuju e-poštom ili drugim oblicima elektroničkog dopisivanja – npr. <i>Viber, Whatsapp, Twitter</i>).	1	2	3	4	5
37	Motiviram učenike tako što sve više upotrebljavam engleski na nastavi.	1	2	3	4	5
38	Podijelim s učenicima mišljenje da cijelim učenje engleskoga kao značajno iskustvo koje pruža zadovoljstvo i obogaćuje moj život.	1	2	3	4	5
39	Izbjegavam usporedbe među učenicima (npr. ne uspoređujem ih međusobno kad u razredu čitam njihove ocjene).	1	2	3	4	5
40	Potičem učenike da shvate da je glavni razlog za njihov neuspjeh to što nisu uložili dovoljno truda, a ne njihove lošije sposobnosti.	1	2	3	4	5
41	Zadatke učinim zanimljivijima korištenjem elemenata priče i mašte kako bih povećala/povećao njihovu znatiželju.	1	2	3	4	5

		Nikada ili gotovo nikada	Rijetko	Katkad	Često	Gotovo uvijek
42	Obogaćujem komunikacijske kanale korištenjem raznih slušnih i vizualnih pomagala kao što su slike, autentični predmeti, videosnimke i filmovi.	1	2	3	4	5
43	Učenicima pokazujem da primjećujem i cijenim njihov trud i postignuća.	1	2	3	4	5
44	Pokušavam biti ono što jesam pred učenicima, bez „lažnih maski“, i s njima razgovaram o svojim hobijima, o onome što mi se sviđa ili ne.	1	2	3	4	5
45	Učenicima pružam priliku za samoocjenjivanje (npr. da sami sebi daju ocjene u skladu s ukupnim postignućima).	1	2	3	4	5
46	Koristim se IT alatima za izradu interaktivnih aktivnosti kako bih povećala/povećao zalaganje i zadovoljstvo učenika na nastavi.	1	2	3	4	5

9. Životopis

Magda Pašalić rođena je 27. rujna 1971. godine u Splitu. Diplomirala je 1997. godine na Odsjeku za anglistiku i na Odsjeku za germanistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te stječe stručni naziv profesora engleskoga jezika i književnosti i njemačkoga jezika i književnosti. Od 2009. do danas zaposlena je u zvanju višeg predavača za engleski jezik na Ekonomskom fakultetu u Splitu na Katedri za poslovne strane jezike. Od 2004. do 2009. radi kao predavač za engleski jezik Ekonomskog fakulteta u Splitu; 2003. do 2004. kao stručni suradnik i od 2001. do 2002. kao vanjski suradnik. Od 1999. – 2000. predavala je na Veleučilištu u Splitu kao vanjski suradnik za engleski jezik. Od 1997. do 2002. radi u Centru za strane jezike u Splitu u kojem je poučavala opći engleski i njemački jezik svim uzrastima polaznika.

2012. stječe znanstveni stupanj magistra znanosti na poslijediplomskom studiju Europski studiji: Jezici i kulture u dodiru na Sveučilištu u Zadru obranom magistarskog rada „Povezanost stavova o učenju jezika, strategija učenja i uspjeha u učenju engleskoga kao stranog jezika“. Akademske godine 2013./2014. upisuje poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike.

Redovito sudjeluje na skupovima stručnoga usavršavanja kao i na seminarima i radionicama iz područja poučavanja općeg engleskog jezika i jezika struke. Članica je sljedećih udruga i društava: HUPE - Hrvatske udruge profesora engleskoga jezika, UNJSVU - Udruge nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama i HDPL - Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku. Područje interesa: motivacija za učenje engleskog jezika, strategije učenja engleskog jezika, vjerovanja o učenju stranih jezika, motivacijsko ponašanje nastavnika engleskog jezika, poučavanje i ovladavanje jezikom struke.

Popis objavljenih radova:

1. Pašalić, M. i Marinov, S. (2005). Multilingualism in European Union. *Školski vjesnik*, 54(1-2), 7-20.
2. Marinov, S. i Pašalić, M. (2008). Effective exercises for increasing learner autonomy in foreign language acquisition, *Zbornik radova: Međunarodni naučni skup: Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore, 282-287.
3. Pašalić, M. i Marinov, S. (2008). The English language and globalisation. *Školski vjesnik*, 57(3-4), 249-258.
4. Pašalić, M. (2009). What do we teach when we teach Business English?, *Maribor International Review*, 2 (1), http://events.ff.unimb.si/mir/files/2009/Pasalic_Business_English.pdf
5. Pašalić, M. i Marinov, S. (2009). The Business English curriculum in higher education in Croatia, *Zbornik radova: Strategies for optimising the quality standard in higher education ESP*. Targu Mures: Dimitrie Cantemir University, 91-98.
6. Marinov, S. i Pašalić, M. (2009) Bringing corpus to classroom, *Zbornik radova: Strategies for optimising the quality standard in higher education ESP*. Targu Mures: Dimitrie Cantemir University, 183-192.
7. Pašalić, M. i Blažević, T. (2009). Uloga kompjuterskih tehnologija i interneta u procesu povećanja učeničke samostalnosti u nastavi stranih jezika, *Zbornik radova: Međunarodni znanstveni skup: Autonomija učenika i nastavnika u učenju i nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet i Univerzitet Crne Gore, 359-367.
8. Marinov, S. i Pašalić, M. (2010). Improving students' vocabulary files using a corpus, *Zbornik radova: IETC (International Educational Technology Conference)*. Istanbul: Bogazici University, <http://www.iet-c.net/publications/ietc2010-2.pdf>
9. Pašalić, M. (2013). Afektivni i kognitivni faktori u procesu ovladavanja engleskim kao stranim jezikom, *Zbornik radova: 3. međunarodna konferencija „Foreign Language Teaching and Applied Linguistics“*. Sarajevo: International Burch University, ISBN 978-9958-834-21-9, COBISS.BH-ID 20480774, 1241-1251.
10. Pašalić, M. (2013). Language learning strategies and progress in EFL of students of Economics and Business, *ESP Today, Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, <http://www.esptodayjournal.org/index.html>, e-ISSN 2334-9050, 1(1), 127-138.

11. Pašalić, M. (2018). Learning more FLs, learning English outside of school and gender correlated with success, beliefs and language learning strategies, *FOLIA LINGUISTICA ET LITTERARIA – Časopis za nauku o jeziku i književnosti*. Nikšić: Institut za jezik i književnost, Filološki fakultet, <http://www.folia.ac.me/arhiva21.html>, 21, 177-193.
12. Pašalić, M. i Plančić, B. (2018). Issues affecting selection and evaluation of ESP teaching materials. *ToMS*, <https://www.toms.com.hr/index.php/toms/article/view/215/2327>, 2, 210-218.