

Komunikacijske strategije i ovladavanje komunikacijskom kompetencijom kod hrvatskih učenika češkog jezika

Krtić, Martina

Master's thesis / Diplomski rad

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:131:471221>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-11**



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

Repository / Repozitorij:

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



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

Martina Krtić

**Komunikacijske strategije i ovladavanje komunikacijskom
kompetencijom kod hrvatskih učenika češkog jezika**

Diplomski rad

Mentori:

dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedokt.

dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2021.

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

Martina Krtić

**Komunikační strategie a zvládnutí komunikační kompetence u
chorvatských žáků českého jazyka**

Diplomski rad

Mentori:

dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedokt.

dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2021.

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

Martina Krtić

**Communication strategies and communicative competence
acquisition by Croatian learners of the Czech language**

Diplomski rad

Mentori:

dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedokt.

dr. sc. Petar Vuković, red. prof.

Zagreb, 2021.

IZJAVA O AUTORSTVU

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad *Komunikacijske strategije i ovladavanje komunikacijskom kompetencijom kod hrvatskih učenika češkog jezika* izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentora dr. sc. Marine Jajić Novogradeac, poslijedokt. i dr. sc. Petra Vukovića, red. prof.

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

Vlastoručni potpis studentice

Martina Krtić

Sadržaj

1. Uvod	9
2. Komunikacijska kompetencija	10
2.1. Definiranje komunikacijske kompetencije	10
2.2. Modeli komunikacijske kompetencije	12
2.2.1. Teorijski okvir komunikacijske kompetencije M. Canalea i M. Swain	12
2.2.2. Pedagoški model komunikacijske kompetencije M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei i S. Thurrell	14
2.2.3. Model komunikacijske jezične kompetencije u ZEROJ-u	16
3. Definiranje strategijske kompetencije	17
4. Komunikacijske strategije	18
4.1. Definiranje komunikacijskih strategija	19
4.2. Klasifikacije komunikacijskih strategija	21
4.3. Poučavanje komunikacijskih strategija	23
5. Češki jezik i kultura po Modelu C	25
6. Istraživanje komunikacijskih strategija među hrvatskim učenicima češkog jezika u odnosu na komunikacijsku jezičnu kompetenciju	27
6.1. Metodologija istraživanja	28
6.2. Uzorak	28
6.3. Instrumenti	29
6.4. Postupak	30
7. Rezultati i njihova interpretacija	30
7.1. Analiza prvog dijela anketnog upitnika	30
7.2. Analiza drugog dijela anketnog upitnika	36
7.3. Analiza trećeg dijela anketnog upitnika	39
8. Zaključak	56
9. Literatura	60
10. Prilog 1: Molba i suglasnost za provedbu istraživanja	64
11. Prilog 2: Anketni upitnik	66

Sažetak

Ovaj rad bavi se komunikacijskim strategijama i komunikacijskom kompetencijom te se prikazuju i analiziraju rezultati istraživanja provedenog među hrvatskim učenicima koji pohađaju nastavu *Češki jezik i kultura* prema Modelu C u Češkoj dopunskoj školi Češke besede u Zagrebu. Ovaj rad je podijeljen u dva dijela. U teorijskom dijelu definira se komunikacijska kompetencija i predstavljaju njezini modeli. Zatim se definiraju strategijska kompetencija i komunikacijske strategije, a na kraju se govori o nastavi *Češkog jezika i kulture* te Češkoj dopunskoj školi u kojoj se provelo istraživanje, nastavi za pripadnike nacionalnih manjina općenito te Češkoj besedi Zagreb, prvoj udruzi Čeha u Zagrebu i Hrvatskoj.

U drugom dijelu, koji je istraživačkog karaktera, ispitalo se koje komunikacijske strategije učenici koriste u komunikaciji s nastavnicom i drugim učenicima na češkom jeziku te koliko često, a zatim se usporedilo korištenje strategija kod učenika više i niže razine komunikacijske jezične kompetencije.

Ključne riječi: češki jezik, Češka beseda, komunikacijske strategije, komunikacijska kompetencija, nastava nacionalnih manjina, obrazovanje prema Modelu C

Abstrakt

Tato práce se zabývá komunikačními strategiemi a komunikační kompetencí, představuje a analyzuje výsledky výzkumu provedeného mezi chorvatskými žáky, kteří chodí na výuku předmětu Český jazyk a kultura dle Modelu C v České doplňovací škole České besedy v Záhřebu. Tato práce se skládá z dvou částí. První část je teoretická a v ní se definuje komunikační kompetenci a představuje její modely. Poté definuje strategickou kompetenci a komunikační strategie. V závěru se mluví něco více o výuce Českého jazyka a kultury a o České doplňovací škole, v níž se výzkum prováděl, zmínuje se o výuce pro příslušníky národnostních menšin všeobecně a též o České besedě Záhřeb, prvním spolku Čechů v Záhřebu a v Chorvatsku.

V druhé části, jež je výzkumného charakteru, se zkoumalo, jaké komunikační strategie žáci používají v komunikaci s profesorkou a s ostatními žáky a jak je často používají. Poté se porovnálo použití strategií u žáků nižší a vyšší úrovně komunikační jazykové kompetence.

Klíčová slova: český jazyk, Česká beseda, komunikační strategie, komunikační kompetence, výuka národnostních menšin, vzdělávání dle Modelu C

Summary

The thesis deals with the communication strategies and communicative competence, and shows and analyses the results of a survey conducted among the Croatian learners taking the *Czech language and culture* under Model C in the Czech Supplementary School of *Češka beseda* in Zagreb. The thesis has been divided into two parts. The first one is theoretical and defines the communicative competence, presenting its models. Afterwards, strategic competence and communication strategies are defined. The concluding section of this part presents details regarding the *Czech language and culture* course, as well as the Czech Supplementary School that has been the focus of the survey, and also rests upon school curricula for the minorities in general. *Češka beseda* Zagreb, the first Czech association in Zagreb has been described, too.

The second part of the paper consists of the study that investigates the use of communication strategies by Croatian learners during their communication both with teacher and other learners in the classroom, as well as how often they use them. The use of the communication strategies is also compared with different levels of learners' communicative and language competence.

Keywords: the Czech language, *Češka beseda*, communication strategies, communicative competence, national minorities' school curricula, education under Model C

1. Uvod

Govornik može oblikovati beskonačan broj rečenica u nekom jeziku, a jezično kompetentan govornik može oblikovati rečenicu koju još nitko prije njega nije. Kako bi govornik postao jezično kompetentan nije dovoljno posjedovati znanje o jeziku, već je važno znati kako se jezik koristi te kako i kome se nešto može ili želi reći. Znanje o jeziku ne obuhvaća samo poznavanje gramatičkih pravila, nego i jezičnog sustava te kompetentnost u komunikaciji (Kovačević i Pavličević-Franić, 2002: 80).

Komunikacijska je kompetencija važan pojam kada se govori o ovladavanju inim jezikom, jer, između ostalog, čini osnovni cilj nastave nekog stranog jezika. Međutim, još uvijek ne postoji jedinstvena definicija samog pojma za koji postoje različita objašnjenja u glotodidaktičkoj literaturi, a samim time stvaraju se i razne inačice toga pojma kao što su *komunikacijsko umijeće*, *jezično umijeće*, *komunikacijska sposobnost* i sl. Uz komunikacijsku kompetenciju veže se također pojam strategijske kompetencije koju su neki lingvisti uvrštavali kao jednu od sastavnica u svoje modele komunikacijske kompetencije te su smatrali da korištenje strategija podrazumijeva da je neki drugi element komunikacijske kompetencije zakazao.

Cilj ovog rada je ispitati komunikacijske strategije kod hrvatskih učenika češkog jezika i njihovo korištenje ovisno o njihovoj komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji. U prvom dijelu ovog rada definiraju se pojmovi komunikacijske kompetencije i komunikacijskih strategija. Također se predstavljaju značajni modeli komunikacijske kompetencije, klasificiraju strategije prema Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997) te se govori o njihovom poučavanju u nastavi stranog jezika. Drugi dio rada sastoji se od istraživanja komunikacijskih strategija i komunikacijske kompetencije te njihovog međusobnog utjecaja među osnovnoškolskim učenicima češkog jezika. Nastava češkog jezika provodi se po Modelu C u sklopu Osnovne škole Silvija Strahimira Kranjčevića, a odvija se u prostorima Češke besede u Zagrebu. Također će se detaljnije opisati model nastave na jeziku i pismu nacionalne manjine, tzv. Model C, s posebnim naglaskom na poučavanje *Češkog jezika i kulture*.

Rezultati istraživanja pokazali su kako najviše ispitanika ima srednju komunikacijsku jezičnu kompetenciju, a najveću razinu kompetencije (B2) najviše učenika ima u jezičnoj djelatnosti govorenja. Što se tiče korištenja strategija općenito, one se prilično koriste, a što se tiče korištenja s obzirom na kompetenciju u govoru, na nižim (A1 i A2) razinama one se također

prilično koriste, a na najvišoj (B2) razini se ne koriste uopće, dok se na B1 razini koriste u potpunosti. S obzirom da je B1 razina nešto viša, pretpostavljalo se da će se strategije rabiti u nešto manjem obujmu, što rezultati istraživanja nisu pokazali. S obzirom na kompetenciju u govoru, ispitanici niže kompetencije najviše koriste interakcijske strategije, dok ispitanici viših razina indirektno ne koriste u potpunosti što nije u skladu s pretpostavkom. Što se tiče strategija neovisno o kompetenciji u govoru, najzastupljenija vrsta prema Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997) su interakcijske, a najmanje zastupljene su indirektno strategije.

2. Komunikacijska kompetencija

2.1. Definiranje komunikacijske kompetencije

Pojam kompetencije podrazumijeva znanje i vještine koje se stječu učenjem, a pri tome je također važna samostalnost i odgovornost pojedinca. Kompetentna osoba koristi svoje znanje, no svjesna je i nedostataka pa će u skladu s time raditi na svom usavršavanju kako bi poboljšala svoju kompetenciju (Listeš i Grubišić Belina, 2016: 71-72).

Pojam komunikacijske kompetencije (*engl. communicative competence*) prvo se pojavio na engleskom govornom području. Iako će se u ovom radu koristiti hrvatska inačica *komunikacijska kompetencija* (Mihaljević-Djigunović, 1998; Granić, 2003), ostale inačice pojma su *komunikacijska sposobnost* (Kramer, 2000), *sposobnost sporazumijevanja* (Peti-Stantić, 2004), *komunikacijska osposobljenost* (Pavličević-Franić, 2005) te *komunikacijska stručnost* (Pavličević-Franić, 2005) (Jelaska, 2005: 128-129).

Prihvaćene komunikacijske kompetencije su slušanje, čitanje, govorenje i pisanje. Neki autori navode još jednu kompetenciju, a ona podrazumijeva sudjelovanje u raspravi, odnosno debatu (Listeš i Grubišić Belina, 2016: 72).

Autorica M. Krajnović navodi kako pojam kompetencije kao jezične ili lingvističke kompetencije (gramatička, pravopisna, pravogovorna i leksička potkomponenta) uvodi N. Chomsky (1965), dok se pojam komunikacijske kompetencije veže uz D. Hymesa (1972). Referirajući se na autoricu D. Pavličević-Franić (2002) koja lingvističku i komunikacijsku kompetenciju smatra jezičnom stručnošću, autorica M. Medved Krajnović piše kako lingvistička kompetencija podrazumijeva znanje o jeziku (gramatičku stručnost), dok

komunikacijska kompetencija predstavlja jezično znanje (pragmatičku stručnost) (Medved Krajnović, 2010: 8).

N. Chomsky (1965) predlaže dva koncepta kao dva glavna aspekta jezika: jezično znanje (kompetencija) i jezičnu uporabu (performansa) (Wei, 2011: 10). N. Chomsky zaključuje kako se kompetencija veže uz performansu idealiziranog izvornog govornika/slušatelja koji odlično poznaje jezična pravila i može proizvesti bezbroj gramatički ispravnih rečenica, a njegovom se analizom mogu razviti lingvistička načela (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007: 84-85).

Prema autoricama V. Bagarić i J. Mihaljević Djigunović (2007), neki se znanstvenici nisu slagali s vrlo idealiziranom, lingvističkom kompetencijom N. Chomskog koja je trebala poslužiti kao temelj za metodologiju poučavanja i testiranja jezika. Kao bolju opciju smatrali su alternativan i širi pojam kompetencije koji je uveo, kako je već spomenuto, D. Hymes (1972) kao *komunikacijsku kompetenciju* (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007: 85). Kako navodi autorica V. Bagarić Medve, D. Hymes društveni je antropolog i sociolingvist koji je 60-ih godina proučavao na koje sve načine ljudi mogu međusobno komunicirati. Posljedica tog proučavanja je pojam komunikacijske kompetencije koju je prvi put spomenuo 1966. godine na konferenciji na Sveučilištu Yeshiva u New Yorku. D. Hymes se nije slagao s konceptom kompetencije N. Chomskoga jer on nije promatrao čovjeka u sklopu društva, nego kao pojedinca (Bagarić Medve, 2012: 6). D. Hymes, kako piše autorica V. Bagarić Medve, u sam pojam „kompetencija” ne ubraja samo znanje, već i sposobnost za uporabu koja podrazumijeva i motivaciju, stavove te opću interakcijsku kompetenciju. Takav pojam kompetencije je proširio i nazvao ga *komunikacijskom kompetencijom* (Hymes 1972: 277 u: Bagarić Medve, 2012: 7).

Autorica V. Bagarić Medve piše kako D. Hymes razlikuje gramatičku (pojmom i značenjem se uklapa u pojam kompetencije N. Chomskog) i uporabnu kompetenciju jer samo gramatička pravila ne podrazumijevaju učinkovitost kod korištenja jezika, već je nužno poznavati i pravila o uporabi jezika (Bagarić Medve, 2012: 7).

Prema autoricama V. Pavičić Takač i V. Bagarić Medve, važnost komunikacije u jezičnoj kompetenciji isticao je i H. Widdowson, britanski lingvist koji je sposobnost smatrao važnim elementom, kako kod kompetencije tako i kod same izvedbe. Pod pojmom kompetencija H. Widdowson je smatrao znanje o jeziku koje je uključivalo jezičnu kompetenciju (razina sustava) te pripremu za korištenje jezika (kontekstualna razina). Prijedlog H. Widdowsona bio

je da se kontekstualna razina imenuje komunikacijskom kompetencijom (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 5).

Kako piše L. Wei, Z. Dörnyei i S. Thurrel (1991) predlažu da komunikacijska strategija čini jednu od komponenti komunikacijske kompetencije zbog čega je važno saznati što točno komunikacijska kompetencija predstavlja i koja je veza između komunikacijske kompetencije i komunikacijskih strategija. Kako navodi E. Tarone (1981), komunikacijska kompetencija predstavlja znanje kako na prikladan način koristiti lingvistički sustav u nekoj situaciji (Wei, 2011: 10).

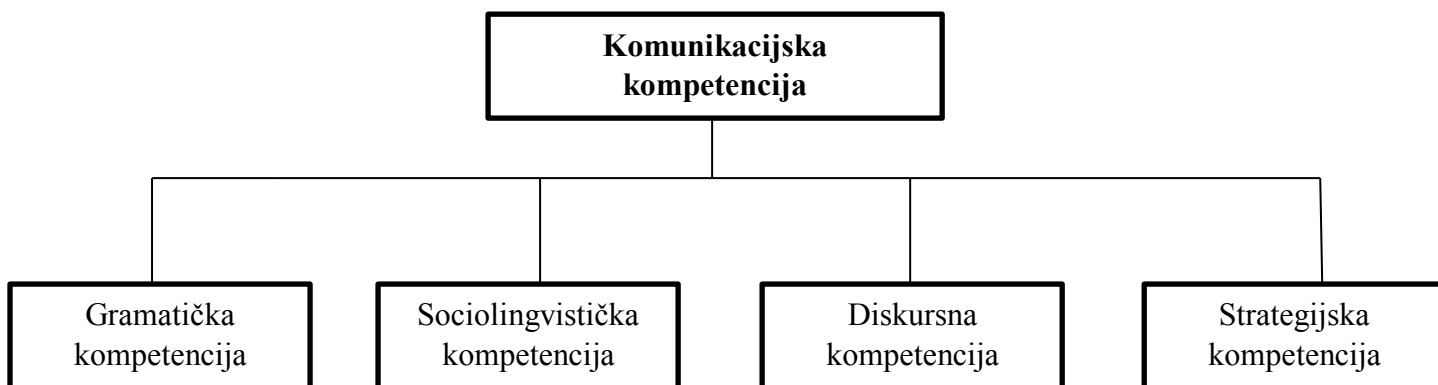
Prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (ZEROJ-u) koji predstavlja jezičnu politiku Vijeća Europe, pomoću komunikacijske kompetencije „osoba djeluje upotrebom specifično lingvističkih sredstava“, a tu upotrebu olakšavaju komunikacijske strategije koje neka osoba rabi kako bi riješila neki jezični zadatak (Vijeće Europe, 2005: 9-10 u: Košuta i Vičević, 2011: 3).

2.2. Modeli komunikacijske kompetencije

Nakon što su se opisali pojmovi kompetencije u lingvističkom i komunikacijskom smislu kao i koncepti komunikacijske kompetencije te objasnila stajališta primijenjenih lingvista koji su se ponajviše bavili teorijom usvajanja jezika i jezičnoga testiranja, u ovom poglavlju će se predstaviti i nekoliko modela komunikacijske kompetencije pomoću kojih su primijenjeni lingvisti htjeli bolje opisati komunikacijsku kompetenciju te predstaviti znanja i vještine koje se uz nju vežu. Navest će se sastavnice svakog modela te stajališta samih autora i drugih teoretičara o pojedinom modelu.

2.2.1. Teorijski okvir komunikacijske kompetencije M. Canalea i M. Swain

Kako objašnjava autorica V. Bagarić Medve (2012), ovaj teorijski okvir nastao je kao posljedica analize više prijedloga modela komunikacijske kompetencije koju su proveli M. Canale i M. Swain. Cilj ovog okvira bio je olakšati izradu kurikuluma i pomoći kod vrednovanja nastavnčkog programa kod učenja drugoga jezika (Bagarić Medve, 2012: 58). V. Bagarić i J. Mihaljević Djigunović zatim pišu kako je ovaj okvir prvotno uključivao tri kompetencije: gramatičku, sociolingvističku i strategijsku, a kasnije je M. Canale (1983, 1984) dio sociolingvističke kompetencije prenio u četvrti element okvira, a to je bila diskursna kompetencija (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007: 87).



Slika 1: Elementi komunikacijske kompetencije prema M. Canaleu i M. Swain (1980, 1981) i M. Canaleu (1983a, 1984) (Bagarić Medve, 2012: 59)

Kako dalje navodi autorica V. Bagarić Medve (2012), gramatička kompetencija iz ovoga okvira može se usporediti s jezičnom kompetencijom N. Chomskog jer je on pod tom kompetencijom smatrao znanje o jeziku, odnosno gramatičku stručnost. Teoretičari koji u svojim radovima uzimaju u obzir upravo ovaj model, izjednačuju jezičnu i gramatičku kompetenciju (Bagarić Medve, 2012: 59). Gramatička se kompetencija prema M. Canaleu i M. Swain odnosi na morfološka, sintaktička, semantička i fonološka pravila u rečenici (Canale i Swain, 1981: 32).

Sociolingvistička se kompetencija u ovom teorijskom okviru odnosi na prikladnost jezika u različitim društvenim situacijama (društveni izrazi, dijalekti, naglasak i sl.). Također uključuje i pravila diskursa kako bi se mogla odrediti kohezija i koherentnost govora (Canale i Swain, 1981: 33). Kako navodi V. Bagarić Medve, osoba koja ima sociolingvističku kompetenciju sposobna je ispravno objasniti ulogu u društvu i status osobe koja je u interakciji, svrhu interakcije, situaciju i ostalo te u skladu s time prilagoditi komunikaciju (Bagarić Medve, 2012: 59).

Prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (ZEROJ-u), diskursna kompetencija je sposobnost govornika da proizvede rečenice u koherentne jezične cjeline. Diskursno kompetentan govornik poznaje i sposoban je upravljati rasporedom rečenica (ZEROJ, 2005: 126). Kako navodi autorica V. Bagarić Medve, kohezija omogućuje da tekst bude cjelovit, a to se postiže korištenjem sinonima, zamjenica, veznika i ostalih kohezivnih sredstava (Bagarić Medve, 2012: 60).

Strategijska kompetencija kao zadnja u ovome okviru odnosi se na uporabu verbalnih i neverbalnih strategija kako bi se nadoknadio prekid u komunikaciji do kojeg je došlo zbog

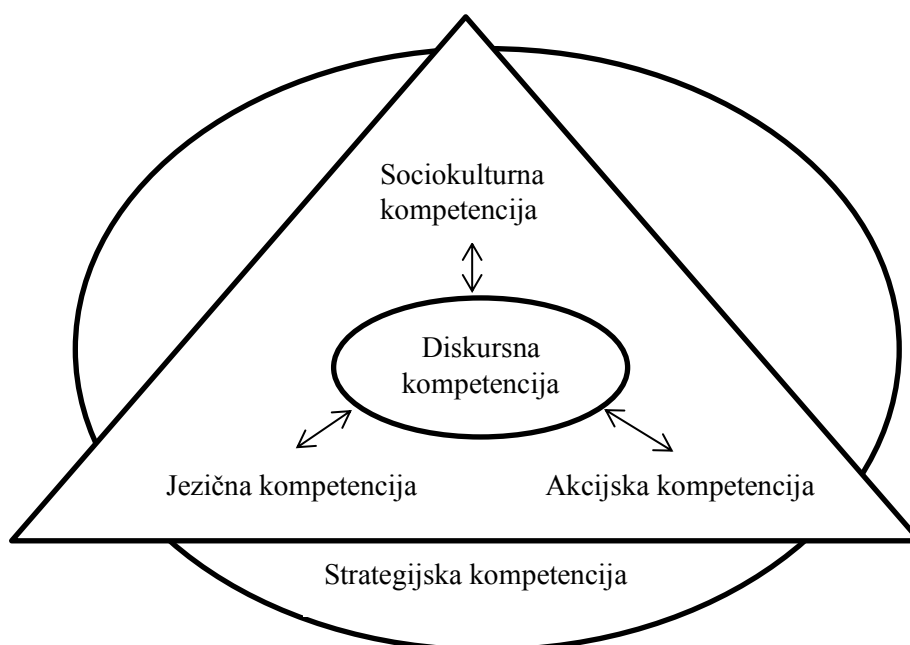
nekih ograničenja ili nedovoljne gramatičke ili sociolingvističke kompetencije govornika (Canale i Swain, 1981: 33). Više o samoj strategijskoj kompetenciji i strategijama reći će se nešto kasnije u radu.

Kako objašnjava autorica V. Bagarić Medve, M. Canale i M. Swain vrlo su brzo priznali kako ovaj teorijski okvir i nije prihvatljiv jer nije nastao kao posljedica nekog istraživanja, zbog čega se ujedno i nije mogla dokazati njegova ispravnost. Okvirom se nije moglo reći jesu li neki dijelovi komunikacijske kompetencije više ili manje važni od drugih na različitim razinama znanja jezika, kakvo je njihovo međusobno djelovanje na različitim razinama te kako je komunikacijska kompetencija povezana sa znanjem o svijetu, osobnošću, motivacijom i sl. Iz navedenih razloga M. Canale i M. Swain ovaj prijedlog nisu smatrali modelom komunikacijske kompetencije, nego teorijskim okvirom (Bagarić Medve, 2012: 61).

Međutim, teoretičari su odmah ovaj okvir shvatili kao model komunikacijske kompetencije te su naveli niz prednosti, ali i nedostataka. Većina teoretičara nije se slagala s definicijom strategijske kompetencije samo u okviru posjedovanja komunikacijskih strategija. T. McNamara (1996) bio je skeptičan prema tome da se strategijska kompetencija ubraja u aspekte jezičnoga znanja jer je smatrao kako se taj aspekt više tiče sposobnosti ili vještine. Također, ovim se modelom samo opisuju elementi komunikacijske kompetencije. Ne navodi se njihov međusoban odnos, već se samo spominju znanja i vještine za djelotvorno korištenje jezika. J. Cummins (1983) govori kako ovaj model ne može objasniti vezu između gramatičke i sociolingvističke kompetencije kod početnika i naprednih učenika stranoga jezika te se stoga može zaključiti kako ovaj model M. Canalea i M. Swain nije cjelovit (Bagarić Medve, 2012: 61-63).

2.2.2. Pedagoški model komunikacijske kompetencije M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei i S. Thurrell

M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei i S. Thurrell (1995) smatraju da kod izrade modela komunikacijske kompetencije treba uzeti u obzir ciljeve poučavanja jezika. Također smatraju kako je potreban model koji će imati jednu pedagošku dimenziju te su stoga izradili prijedlog za upravo takav model komunikacijske kompetencije. Kao temelj kod oblikovanja tog modela poslužio im je prvenstveno model M. Canalea i M. Swain, a elementi koje je novi model imao su: jezična, sociokulturna, diskursna, akcijska i strategijska kompetencija. Međusoban odnos između tih elemenata prikazan je u obliku piramide s vanjskim i unutarnjim krugom (Bagarić Medve, 2012: 90).



Slika 2: Elementi pedagoškog modela komunikacijske kompetencije (prema Celce-Murcia, Dörnyei i Thurrell, 1995:10)

Kod ovog se modela može primijetiti kako su njegove komponente slične onima iz modela M. Canalea i M. Swain. M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei i S. Thurrell redefinirali su sociokulturnu komponentu M. Canalea i tako su dodali još jednu komponentu pod nazivom *akcijska kompetencija*, a ona označava vještinu prenošenja i razumijevanja namjere komunikacije (Celce-Murcia, Dörnyei i Thurrell, 1995). U odnosu na model M. Canalea i M. Swain, autori ovog modela promijenili su terminološke nazive, stoga umjesto gramatičke kompetencije koriste naziv jezična kompetencija kako bi naglasili da tu, osim morfologije i leksika, pripada i fonologija. Umjesto sociolingvističke kompetencije koriste naziv sociokulturna kompetencija kako bi se razlikovao od akcijske kompetencije. Ovaj model također ima i neke nedostatke, koje navode i sami autori. Jedan od nedostataka je pitanje gdje pripada leksik u ovom modelu, strategijska kompetencija se odnosi samo na komunikacijske strategije, a koncept sociokulturne kompetencije smatraju preširokim (Bagarić Medve, 2012: 92-93).

2.2.3. Model komunikacijske jezične kompetencije u ZEROJ-u

Autorica V. Bagarić Medve piše kako se namjera modela komunikacijske jezične kompetencije iz Zajedničkoga europskoga referentnoga okvira za jezik: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ, 2005) može već razaznati iz naziva, no kod ovog se modela komunikacijska kompetencija odnosi samo na jezično znanje, a ne i na strategijsku kompetenciju. Moguće je da je upravo to razlog zašto naziv modela sadrži i riječ „jezična“ umjesto samo komunikacijske kompetencije. Kako navode i sami autori, ovaj model sadrži tri temeljna elementa: jezičnu, sociolingvističku i pragmatičku kompetenciju (Bagarić Medve, 2012: 93).

V. Bagarić Medve (2012), oslanjajući se na ZEROJ, definira jezičnu kompetenciju kao „poznavanje i sposobnost uporabe jezičnih izvora pomoću kojih se mogu oblikovati dobro strukturirane poruke“. Kao potkomponente jezične kompetencije navode se leksička, gramatička, semantička, fonološka, ortografska i ortoepska kompetencija (Bagarić Medve, 2012: 95). ZEROJ (2005) ortoepsku kompetenciju opisuje kao sposobnost da se riječi ispravno pročitaju na temelju nekog pisanog predloška, a također podrazumijeva i poznavanje pravopisnih pravila, sposobnost upotrebe rječnika, poznavanje interpunkcije te sposobnost rješavanja nejasnoća uz pomoć konteksta (ZEROJ, 2005: 120-121).

U ZEROJ-u se također navodi kako sociolingvistička kompetencija znači da korisnik jezika posjeduje znanje i vještine za korištenje jezika u skladu s društvenim kontekstom. Ovdje se najviše radi o jezičnim elementima povezanih s društvenim odnosima (razlike u obraćanju ili pozdravljanju), pravilima pristojnog ponašanja (pitanje za zdravlje, iskazivanje naklonosti), izrazima narodne mudrosti (poslovice i učestali izrazi), razlikama u registru (razlike između varijanti jezika koje se koriste u različitim kontekstima), dijalektima i naglascima (ZEROJ, 2005: 121-123).

Pragmatička kompetencija podrazumijeva da korisnik ili učenik poznaje načela prema kojima su poruke:

- a) organizirane, strukturirane i u skladu s kontekstom („diskursna kompetencija“),
- b) korištene s ciljem stvaranja komunikacije,
- c) izražene u skladu s interakcijskim shemama (kompetencija planiranja) (ZEROJ, 2005: 126).

Na kraju opisa ovog modela V. Bagarić Medve zaključuje kako je komunikacijska jezična kompetencija u ovom modelu vrlo detaljno predočena i može se koristiti kod učenja, poučavanja i vrednovanja komunikacijske kompetencije, zbog čega se ovaj model može nazvati i pedagoškim te se može smatrati i najutjecajnijim modelom komunikacijske kompetencije kod izrade kurikuluma, udžbenika, nastavnih materijala te standardiziranih jezičnih ispita (Bagarić Medve, 2012: 95-96).

3. Definiranje strategijske kompetencije

U ovom je poglavlju naglasak na samoj strategijskoj kompetenciji i definicijama, a posebno će se istaknuti stajalište ZEROJ-a prema strategijskoj kompetenciji, kao i njezin razvoj.

O strategijskoj je kompetenciji već bilo govora u prethodnom poglavlju koje se više bavilo komunikacijskom kompetencijom. Jedna od triju kompetencija teorijskog okvira M. Canalea i M. Swain koji su je prvi i spomenuli u svom modelu bila je i strategijska kompetencija koja se spominje i u sljedećem prethodno opisanom modelu, onom M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei i S. Thurrell, kojem je kao temelj kod oblikovanja poslužio upravo model M. Canalea i M. Swain.

Strategijska je kompetencija važan dio mnogih modela komunikacijske kompetencije te utječe na tečnost govora učenika i zaslužna je za prijenos neke poruke. Razvojem gramatičke i sociolingvističke kompetencije razvija se i strategijska koja je prisutna na svim razinama jezičnog znanja te je stoga učinkovita upotreba strategije bitan dio komunikacijske kompetencije (Savignon 2002 u: Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 302).

Kako piše V. Bagarić Medve (2012), strategijska kompetencija se prema modelu M. Canalea i M. Swain definira kao poznavanje komunikacijskih strategija, verbalnih i neverbalnih, koje se koriste kada dođe do prekida komunikacije (primjerice zbog loše telefonske veze ili manjka kompetencije). Neke od strategija koje se navode su parafraza, okolišanje, ponavljanje, oklijevanje, izbjegavanje, pogađanje i slično (Bagarić Medve, 2012: 60). Strategijska kompetencija razlikuje se od drugih elemenata komunikacijske kompetencije jer ne uključuje sačuvano znanje, već nekognitivne elemente kao što su samouvjerenost, spremnost na rizik i slično. Iz tog razloga je M. Canale smatrao da se strategije trebaju poučavati, iako je tada vladalo općenito mišljenje kako su one univerzalne i mogu se prenijeti (Canale 1983a i 1983b u: Bagarić Medve, 2012: 60-61).

Najveći napredak na području strategijske kompetencije postigli su L. F. Bachman i A. S. Palmer jer se strategijska kompetencija počela smatrati općom kognitivnom sposobnošću, a njena uloga je bila posredovati između namjera, temeljnih kompetencija, kulturnoga znanja i konteksta jezične uporabe te zbog toga zauzima važno mjesto u komunikacijskoj jezičnoj uporabi. Ta kompetencija omogućava govorniku da se sporazumi i riješi problem ili mu služi kao popunjavanje nedostataka u temeljnim kompetencijama (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 20-21).

Kako opisuje autorica V. Bagarić Medve, L. F. Bachman strategijsku kompetenciju smatra općom sposobnošću koja osobi omogućava da najučinkovitije rabi sposobnosti koje su joj na raspolaganju kako bi izvršila određeni zadatak, čime joj je dao glavnu ulogu u modelu jezične uporabe (Bagarić Medve, 2012: 80).

ZEROJ strategijsku kompetenciju ne smatra elementom komunikacijske jezične kompetencije, već ona označava upotrebu svih vrsta strategija. Strategije se također razmatraju u dijelu gdje se govori o jezičnoj uporabi, a ne gdje se opisuje komunikacijska jezična kompetencija (Bagarić Medve, 2012: 95-96). Strategijska kompetencija podrazumijeva svjesnost o komunikacijskom procesu i sposobnost da se tim procesom upravlja, a komunikacijske strategije služe kao veza između učenikove kompetencije i onoga što on s tim sposobnostima može učiniti (ZEROJ, 2005: 25).

4. Komunikacijske strategije

Pojam „komunikacijska strategija“ prvi put spominje L. Selinker (1972) u svom članku u kojem raspravlja o strategijama komunikacije na stranom jeziku (Selinker, 1972: 229) koje ubraja u jedan od pet glavnih procesa u učenju stranog jezika, ali se u članku ne spominju karakteristike strategija. Iste godine, S. Savignon objavljuje izvještaj o istraživanju u kojem ističe važnost komunikacijskih strategija, odnosno, kako ih naziva, strategija suočavanja sa stresom prilikom poučavanja i testiranja jezika (Dörnyei i Scott, 1997: 175).

Pravo proučavanje komunikacijskih strategija započelo je ranih 80-ih godina 20. stoljeća kada su bile sastavni dio utjecajnog modela komunikacijske kompetencije M. Canalea i M. Swain (1980; Canale, 1983) kao primarne komponente strategijske kompetencije. C. Færch i G. Kasper (1983a) objavili su knjigu na engleskom jeziku *Strategies in Interlanguage Communication* (hrv. *Strategije u međujezičnoj komunikaciji*) koja je obuhvatila sve važne

članke kao i važna, tada aktualna istraživanja. Tih 80-ih godina 20. stoljeća poraslo je zanimanje za istraživanje kao i publikacije koje su bile ponajviše usmjerene na identifikaciju i klasifikaciju komunikacijskih strategija te na mogućnost njihovog poučavanja. U drugoj polovici 80-ih godina, Nizozemska je postala centar za istraživanja komunikacijskih strategija kada je grupa znanstvenika na Sveučilištu Nijmegen provela veliki empirijski projekt čiji su rezultati pomogli na području upotrebe komunikacijskih strategija i osporili neke tvrdnje prijašnjih klasifikacija. Godina 1990. bila je značajna za istraživanje strategija jer su E. Bialystok (1990) i N. Poulisse (1990) izdale dvije opsežne monografije, a sljedećih pet godina pojavile su se daljnje empirijske i konceptualne analize te članci u kojem se i dalje spominje poučavanje strategija što je bilo u prvom planu zanimanja znanstvenika (Dörnyei i Scott, 1997: 175).

Osnovni kriterij za uporabu komunikacijske strategije je postojanje problema u komunikaciji, a tog je problema, prilikom korištenja strategije, govornik svjestan. Druga dva kriterija su:

- a) poteškoća treba biti lingvističke prirode
- b) govornik pokušava riješiti poteškoću

Ti su kriteriji važni jer pomažu kod odlučivanja je li nešto komunikacijska strategija ili nije, a pitanja koja se tada postavljaju su:

- a) Je li govornik svjestan poteškoće?
 - b) Je li poteškoća leksička?
 - c) Koja je originalno bila namjera govornika u komunikaciji?
- (Kovač i Sirković, 2015: 19)

4.1. Definiranje komunikacijskih strategija

Kako navodi L. Wei, oslanjajući se na definiciju prema E. Tarone, komunikacijske strategije podrazumijevaju „zajednički pokušaj dva sugovornika da se dogovore oko značenja u situacijama kada ne dijele potrebno značenje“. Kako komunikacija uključuje i govornika i slušatelja, za uspješnu su komunikaciju odgovorni oboje (Wei, 2011: 12). Neke od značajki pomoću kojih se može prepoznati da se radi o komunikacijskim strategijama su: pauze u govoru, ponavljanja, pogrešan početak rečenice, uzdasi, smijeh i sl. (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 265).

M. Canale i M. Swain (1980) u svome su modelu komunikacijske kompetencije navodili sljedeće komunikacijske strategije: parafrazu, okolišanje, ponavljanje, oklijevanje, izbjegavanje, pogađanje, modificiranje poruke i druge te su upravo te strategije činile temelj za strategijsku kompetenciju. M. Canale (1983) je kasnije pod komunikacijskom strategijom podrazumijevao sve ono što je moglo pospješiti komunikaciju i doprinijeti njenoj učinkovitosti (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 266).

ZEROJ (2005:10-15) definira strategije kao „*organizirano, smisljeno i utvrđeno djelovanje koje pojedinac odabire da bi obavio zadatak koji je sam sebi zadao ili je s njim suočen... Ako se ti zadaci ne obavljaju rutinski ili automatski, potrebno je pri komunikaciji i učenju koristiti strategije*“ (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 267).

Neke od ostalih definicija komunikacijskih strategija na koje nailazimo u knjizi V. Pavičić Takač i V. Bagarić Medve (2013: 266) su sljedeće:

E. Tarone (1977:195): „*Pojedinac se koristi svjesnim komunikacijskim strategijama kako bi premostio krizu do koje dolazi kada jezične strukture ne mogu na zadovoljavajući način prenijeti njegove misli*“.

C. Færch i dr. (1984: 154): „*Sredstva rješavanja problema kojima učenik pribjegava kako bi riješio situaciju koju doživljava kao problem u usmenoj proizvodnji i primanju*“.

U početku se mislilo kako se komunikacijskim strategijama rješava samo jedna vrsta poteškoća, odnosno one poteškoće koje se odnose na nedostatke u jezičnome znanju. Iz tog razloga dolje navedeni autori ističu i proširene definicije komunikacijske strategije:

- a) *poteškoće u govornikovo izvedbi*: Govornik je rekao nešto što je pogrešno ili samo djelomice točno. Kod ovih se poteškoća koriste razne vrste strategija samoispravljanja, samoparafraziranja, samoobrade i slično.
- b) *poteškoće u sugovornikovo izvedbi*: Govornik primjećuje da je nešto problematično u sugovornikovom govoru, smatra nešto u govoru netočnim ili ga ne može u potpunosti razumjeti. U ovom se slučaju najviše koriste razne strategije dogovaranja značenja.
- c) *pritisak zbog potrebnoga vremena za procesiranje*: Govornik često treba dodatno više vremena za planiranje iskaza nego što se to predviđa za fluentnu komunikaciju. Tu se najviše ubrajaju strategije poput poštapalica, mehanizama oklijevanja i samoponavljjanja (Dörnyei i Scott, 1997: 183).

4.2. Klasifikacije komunikacijskih strategija

Postoji više klasifikacija komunikacijskih strategija, a to je rezultat novih klasifikacija koje su nastajale kao posljedica modificiranja i nadopunjavanja postojećih strategija. Zbog toga se i neke klasifikacije preklapaju, ali i razlikuju.

Za početak razvoja klasifikacija komunikacijskih strategija značajan je T. Váradi koji 1973. godine predstavlja istraživanje u kojem su se analizirale strategije kod govornika inoga jezika. To je istraživanje ujedno bilo i pokretač za sva ostala koja su uslijedila. T. Váradi se zanimao za strategije gdje je dolazilo do prilagođavanja neke poruke, odnosno do zamjene značenja (Váradi 1983 u: Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 278).

Najvažnija klasifikacija komunikacijskih strategija potječe od E. Taronea i dr. (1981, 1983). Sadrži pet osnovnih grupa strategija:

1. izbjegavanje – podvrste: izbjegavanje teme i odustajanje od poruke
2. parafraza – podvrste: aproksimacija (asocijacije), stvaranje novih riječi i cirkumlokucija
3. svjesni prijenos – podvrste: doslovan prijevod i prebacivanje jezika
4. traženje pomoći (izvorni govornik ili rječnik)
5. geste

Kod izbjegavanja se podrazumijeva da govornik svjesno ne koristi pravila ili oblike ciljnoga jezika koji još nije u potpunosti usvojen. Kao podvrsta te strategije navodi se izbjegavanje teme gdje govornik pokušava izbjeći komunikaciju o temi u kojoj bi trebao primijeniti neka pravila i oblike koje još nije do kraja usvojio. Slučaj odustajanja od poruke događa se kada je već započeo razgovor o određenoj temi, ali se potrebna pravila ne poznaju dovoljno.

Kod parafraze se poruke opisuju drugim riječima koje imaju isti smisao, a cilj je da se izbjegnu zahtjevniji oblici jezika koji nisu još savladani. Može doći do stvaranja novih riječi koje ne postoje u ciljnome jeziku, korištenja manje čestih riječi ili do cirkumlokucije, odnosno opširnog opisivanja.

Kod prijenosa se misli na prijenos glasa te morfoloških i sintaktičkih pravila iz materinskog jezika, odnosno na doslovan prijevod, dok prebacivanje jezika znači da se riječ koja nije prevedena prenese iz materinskog u ciljni jezik.

Ako je potrebna pomoć, ona se može potražiti kod sugovornika koji može reći riječ koja nedostaje govorniku, potvrditi je li izgovoreno ispravno ili se govornik može poslužiti rječnikom (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 278-280). Ove se strategije temelje na kontroli i njihovo korištenje ne ovisi o znanju jezika, no njih najčešće koriste učenici na početnoj razini znanja inoga jezika (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 292).

Geste kao strategije su nejezične, a u tu se vrstu strategija ubrajaju još mimika i oponašanje zvukova (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 282).

Z. Dörnyei i M. L. Scott (1995a, 1995b) implicitno su priznavali strategije u kojima dolazi do redukcije kako bi se ostvario cilj (Dörnyei i Scott, 1997: 195). U svojoj klasifikaciji Z. Dörnyei i M. L. Scott klasificirali su strategije prema načinu rješavanja problema, odnosno ovisno o tome kako komunikacijske strategije dovode do njegovog rješavanja, odnosno pridonose međusobnom sporazumijevanju. Autori razlikuju tri temeljne kategorije:

- a) direktne
- b) indirektne
- c) interakcijske strategije

Te tri kategorije strategija Z. Dörnyei i M. L. Scott (1995a, 1995b) dijele u četiri tipa problema u komunikaciji od kojih su neki već prije spomenuti:

1. nedostatak resursa
2. vremenski pritisak
3. problemi s vlastitom izvedbom
4. problemi s izvedbom drugih

Međutim, nisu svi tipovi problema prisutni u svakoj od kategorija. Nema vremenskog pritiska kod direktnih i indirektnih strategija kao niti nedostatka resursa kod indirektnih strategija (Dörnyei i Scott, 1997: 199). Više o ovim strategijama bit će riječi u istraživačkom dijelu rada za koji se u obzir uzela upravo ova klasifikacija strategija.

4.3. Poučavanje komunikacijskih strategija

Za razvoj strategijske kompetencije, a time i rješavanje poteškoća u komunikaciji na stranom jeziku važno je ovladati komunikacijskim strategijama. To podrazumijeva njihovo poučavanje na nastavi stranoga jezika što nailazi na različita stajališta.

Istraživači često raspravljaju o tome treba li poučavati komunikacijske strategije s ciljem poboljšanja komunikacijske kompetencije. Ako se pod poučavanjem podrazumijeva prijenos nove informacije, poučavanje komunikacijskih strategija nije potrebno. No, ako kroz poučavanje učenici postanu svjesni svojih postojećih strategija, onda ih treba poučavati, odnosno objasniti način na koji se one mogu najbolje rabiti (Færch i Kasper 1983). G. M. Willems (1987) smatra kako se trebaju poučavati strategije u stranom jeziku jer se u materinskom jeziku one koriste automatski i stoga govornici nisu svjesni kada ih koriste (Kovač i Sirković, 2015: 80).

M. M. Kovač i N. Sirković referiraju se na autore E. Kellerman (1991) i E. Bialystok (1990) koji tvrde kako je važnije poučavati jezik, no unatoč tome smatraju kako bi se trebala poticati uporaba komunikacijskih strategija. M. Canale i M. Swain (1980) zastupaju mišljenje kako se komunikacijske strategije uče u stvarnoj komunikaciji, a ne u razredu (Kovač i Sirković, 2015: 80).

Prema R. Oxford (1990 u: Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 310-311), tri su načina za poučavanje strategija:

1. s ciljem podizanja svjesnosti o strategijama
2. jednokratno poučavanje o jednog strategiji ili više njih koje su vezane uz konkretan zadatak
3. dugoročno poučavanje koje obuhvaća veći broj strategija

Uvjeti koje treba ispuniti kako bi se strategije mogle poučavati:

1. može se utvrditi koje strategije koriste uspješni učenici
2. moguće je poučavati strategije
3. nakon poučavanja može se uočiti povećana učinkovitost u učenju i uporabi jezika
4. radi se o strategijama koje treba poučavati

Y. Nakatani (2010 u: Kovač i Sirković, 2015: 72) predlaže pet koraka za poučavanje strategija:

1. faza ponavljanja – prošli sat nastave se komentira, a simulirani zadatak se na početku sata ponavlja s ciljem što bolje pripreme za novi zadatak
2. faza prezentiranja – uz pomoć uputa učenici znaju koji su ciljevi i procesi novog zadatka do kojih su došli uz pomoć *oluje ideja* (engl. *brainstorming*) u sklopu koje su se predlagale moguće komunikacijske strategije
3. ponavljanje – vježbanje i planiranje upotrebe strategija s vršnjacima
4. izvođenje govornog zadatka u kojem se koriste odabrane komunikacijske strategije
5. tijekom izvođenja zadatka učenik procjenjuje i kontrolira vlastiti govor.

Y. Nakatani htio je ispitati koliko je poučavanje usmenih komunikacijskih strategija učinkovito. Objekti skupine ispitanika pohađale su tečaj usmene komunikacije, ali se samo jednu skupinu poučavalo komunikacijskim strategijama. Upravo je ta skupina pokazala napredak u usmenoj komunikaciji te Y. Nakatani (2005) kao dokaz navodi da vježbanje komuniciranja nije dovoljno kako bi se razvila govorna kompetencija, već je za to nužno i poučavati komunikacijske strategije (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 308).

N. Poulisse i E. Schills (1989) provele su istraživanje uporabe komunikacijskih strategija u tri grupe ispitanika te utvrdile kako se ono mijenja s razvojem kompetencija u stranom jeziku. Govornici koji su imali veću jezičnu kompetenciju koristili su manje komunikacijskih strategija nego govornici s manjom kompetencijom u stranom jeziku, a to se može objasniti boljim, odnosno lošijim znanjem gramatike i leksika u stranom jeziku. Manje kompetentni govornici poslužit će se strategijom koja obuhvaća materinski jezik, a bolji govornici imaju širi vokabular u stranom jeziku te će im upravo on pomoći kod traženja riječi (Kovač i Sirković, 2015: 80). N. Poulisse (1989) utvrđuje kako ispitanici u stranom jeziku koriste strategije koje su naučili u materinskom jeziku i stoga se može zaključiti da ne treba komunikacijske strategije dodatno poučavati. Isto tako, N. Poulisse smatra da unatoč tome ne treba komunikacijske strategije potpuno izbaciti iz formalnog poučavanja stranog jezika (Kovač i Sirković, 2015: 77).

Na osnovi navedenih istraživanja može se zaključiti kako poučavanje komunikacijskih strategija svakako utječe na razvoj strategijske kompetencije. Upotreba strategija razlikuje se na različitim razinama znanja jezika, a ako se radi o početnoj razini znanja jezika, tada pomoć drugih kao strategija najviše dolazi do izražaja. Također se može zaključiti da veća razina

znanja jezika podrazumijeva rjeđe korištenje strategija i obrnuto. Isto tako, kod govornika na početnoj razini učenja stranog jezika češće će se javljati strategija na materinskom jeziku nego kod kompetentnijih govornika. Glavni razlog da se komunikacijske strategije ne poučavaju je pretpostavka da će se strategije iz materinskog jezika koristiti i u stranom. Postoje mnoga istraživanja iz kojih su izvedena različita stajališta i stoga ne postoji jedinstveni zaključak, već je potrebno i dalje provoditi istraživanja koja obuhvaćaju više različitih strategija.

Jedno takvo istraživanje proveli smo među učenicima Osnovne škole Silvija Strahimira Kranjčevića koji subotom pohađaju nastavu *Češkog jezika i kulture* u prostorima Češke besede u Zagrebu. Cilj istraživanja bio je ispitati korištenje komunikacijskih strategija učenika međusobno i u komunikaciji s nastavnicom, njihovu komunikacijsku kompetenciju te je usporediti s korištenjem strategija. Prije samog poglavlja o istraživanju, osvrnut ćemo se na nastavu *Češkog jezika i kulture* po Modelu C u Češkoj dopunskoj školi Češke besede u Zagrebu.

5. Češki jezik i kultura po Modelu C

Prema Ustavu Republike Hrvatske, Ustavnom zakonu o pravima nacionalnih manjina i Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na odgoj i obrazovanje na svom jeziku, od predškolskog do visokoškolskog (Kolaček Novosel, 2017: 17). Postoje tri modela prema kojima se provodi obrazovanje učenika pripadnika nacionalnih manjina:

- a) Model A: nastava je u potpunosti na materinskom jeziku, a broj sati hrvatskog i materinskog jezika je jednak, postoji pravo i obveza učenja dodatnih sadržaja koji su vezani uz manjinsku zajednicu
- b) Model B: nastava je dvojezična, većina predmeta se izvodi na hrvatskom jeziku, a društveni poput povijesti i geografije najčešće na materinskom
- c) Model C: nastava se odvija na hrvatskom jeziku, a 2 do 5 sati tjedno rezervirano je za materinski jezik gdje se uči i o književnosti, povijesti, geografiji, običajima i sl.

Za češku nacionalnu manjinu na raspolaganju su sva tri modela nastave. Prema Modelu A rade osnovne škole u Daruvaru i Končanici, Modelu B Gimnazija u Daruvaru, dok prema Modelu C radi najviše osnovnih i srednjih škola (20 osnovnih te 4 srednje škole). Nastava češkog jezika najzastupljenija je u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji, što je razumljivo s

obzirom da upravo ta županija ima najviše pripadnika češke nacionalne manjine. Osnovna škola Silvija Strahimira Kranjčevića i X. gimnazija „Ivan Supek“ zagrebačke su škole u sklopu kojih postoji nastava češkog jezika (Kolaček Novosel, 2017: 17-19).

Češka beseda u Zagrebu prva je udruga Čeha u Zagrebu i Hrvatskoj koju je 1874. godine osnovao Josef Vaclav Frič, češki pisac, publicist i novinar. Beseda je prije svega osnovana kao kulturno društvo čiji je cilj očuvanje češke kulture i jezika. Beseda broji otprilike 400 članova, a svojom djelatnošću pridonosi zbližavanju dvaju slavenskih naroda, potiče multikulturalnost i različitost (Štokić, 2017: 7-8).

Češka dopunska škola Češke besede u Zagrebu je od 2003. godine u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske i u sklopu nje se odvija nastava iz predmeta *Njegovanje češkog jezika i kulture* koji je kasnije preimenovan u aktualni naziv *Češki jezik i kultura*, a nastava je realizirana 2006. godine u Osnovnoj školi Silvija Strahimira Kranjčevića u Zagrebu. Primitak u obrazovni sustav značio je da se završna ocjena iz predmeta *Češki jezik i kultura* unosi u dokumentaciju u matičnoj školi učenika te je dio prosjeka ocjena. Nastava se održava subotom u prostorima Češke besede u Zagrebu u kojoj djeluje i igraonica „Cvrček“ za djecu predškolskog uzrasta. Sadašnja profesorica Maja Burger s radom u Češkoj dopunskoj školi počela je u drugom polugodištu školske godine 2007./2008., a u nastavi najviše koristi metodu poučavanja kroz igru. Učenici koji pohađaju nastavu češkog jezika uključeni su i u razna kulturna i umjetnička događanja s ciljem da razviju ljubav prema češkom jeziku i kulturi, kao i osjećaj pripadnosti češkoj zajednici. Te aktivnosti također pridonose samopouzdanju u komunikaciji na češkom i pobuđuju interes za aktivnosti na češkom jeziku. Jedna od aktivnosti je školska folklorna i kazališna skupina Češke besede „Záhřebské sluníčko“ s kojom učenici nastupima predstavljaju Češku dopunsku školu i Češku besedu Zagreb, a u kojoj mogu primijeniti znanje usvojeno na samoj nastavi (Burger, 2017c: 25-27).

Češka dopunska škola je 2017. godine obilježila 95 godina od osnutka i smatra se inkluzivnom školom, što znači da u njoj svatko pripada, prihvaćen je od strane vršnjaka i ostalih članova zajednice kako bi se na što bolji način zadovoljile obrazovne potrebe (Stainback i Stainback, 1990 u: Burger, 2017a: 11). Škola je otvorena ne samo za pripadnike češke nacionalne manjine i djecu češkog porijekla, već i za svu ostalu djecu koja žele učiti češki i saznati nešto više o češkoj kulturi. Učenici pohađaju nastavu u 4 skupine (1. i 2., 3. i 4., 5. i 6. te 7. i 8. razred), a nastava, koja traje tri sata tjedno, obuhvaća značajne češke događaje i osobe, likovnu i glazbenu umjetnost, književnost, film i sl. Osim raznih radionica,

izložbi, dana otvorenih vrata, u proljeće se organizira i školska ekskurzija u Republiku Češku kao dio edukacije koju svi učenici jedva dočekaju (Burger, 2017a: 11-14).

6. Istraživanje komunikacijskih strategija među hrvatskim učenicima češkog jezika u odnosu na komunikacijsku jezičnu kompetenciju

U ovom dijelu diplomskog rada prikazat će se istraživanje provedeno među hrvatskim učenicima češkog jezika u Osnovnoj školi Silvija Strahimira Kranjčevića koji ga uče prema Modelu C kao fakultativni predmet u Češkoj dopunskoj školi Češke besede u Zagrebu.

Cilj istraživanja bio je ispitati komunikacijsku jezičnu kompetenciju učenika, analizirati koje komunikacijske strategije učenici koriste u komunikaciji s nastavnicom i drugim učenicima na češkom jeziku i koliko često, te analizirati odnos jezične kompetencije učenika i njihovog korištenja komunikacijskih strategija, odnosno usporediti korištenje strategija kod učenika više i niže razine komunikacijske jezične kompetencije u jezičnoj djelatnosti govora.

Uz pojam komunikacijske jezične kompetencije u ovom će se dijelu rada naizmjenično koristiti i pojam jezičnog znanja jer se, kako navodi M. Medved Krajnović referirajući se na D. Pavličević Franić, komunikacijska kompetencija odnosi na jezično znanje (Pavličević Franić, 2002 u: Medved Krajnović, 2010: 8), a kompetenciju kao čisto jezično znanje smatrao je i N. Chomsky (Wei, 2011: 10). Kod modela komunikacijske jezične kompetencije iz ZEROJ-a (2005) komunikacijska se kompetencija također odnosi na jezično znanje, zbog čega je u nazivu modela i riječ „jezična“, a ne samo komunikacijska kompetencija (Bagarić Medve, 2012: 93).

Istraživačka pitanja i hipoteze su sljedeće:

1. Koja je komunikacijska jezična kompetencija učenika češkog jezika općenito te kako se ona očituje u govoru kao jezičnoj djelatnosti?

H1: S obzirom na pretpostavku da većina učenika češki jezik uči od rane dobi, a ispitivalo se učenike viših razreda osnovne škole, smatralo se kako će manji broj učenika imati nižu razinu jezične kompetencije. Kako neki učenici imaju češko porijeklo te jezik koriste i izvan nastave, očekuje se da će neki učenici imati višu kompetenciju od ostalih, iako se ne može tvrditi da će ti učenici biti u većini jer unatoč češkom porijeklu, nisu svi učenici ostali u kontaktu s jezikom i izvan nastave. Iz tog razloga pretpostavlja se da će najveći broj učenika imati srednju razinu kompetencije, a manji broj nižu i visoku. Isto tako se pretpostavlja da učenici s

porijeklom jezik izvan nastave najviše koriste u govoru (obično u krugu obitelji), zbog čega se može očekivati da će, u odnosu na druge jezične djelatnosti, razlika biti najviše vidljiva u govoru, odnosno očekuje se da će se kod većeg broja učenika visoka razina kompetencije iskazati više u govoru nego u drugim jezičnim djelatnostima.

2. Koliko se često učenici koriste komunikacijskim strategijama na nastavi češkog jezika?

H2: S obzirom da se pretpostavlja kako najviše učenika ima nižu i srednju razinu komunikacijske jezične kompetencije, može se također pretpostaviti kako će više učenika češće rabiti strategije jer niža jezična kompetencija pretpostavlja i veće šanse za poteškoćama u komunikaciji, a time i za češću upotrebu strategija.

3. Koliko često učenici na nastavi češkog jezika koriste komunikacijske strategije te koju vrstu najmanje, a koju najviše, prema klasifikaciji Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997), s obzirom na razinu kompetencije u jezičnoj djelatnosti govora?

H3: Kao i kod prethodnog istraživačkog pitanja, zbog većih šansi za pogreškom pretpostavlja se da učenici niže kompetencije u govoru češće koriste komunikacijske strategije i obrnuto. Prema rezultatima istraživanja autorica V. Bagarić i V. Pavičić Takač (2009), može se očekivati da će učenici s nižom razinom kompetencije više rabiti interakcijske strategije jer se tada poteškoća u komunikaciji rješava zajednički, dok se kod učenika veće kompetencije, zbog bogatijeg vokabulara, očekuje češća upotreba indirektnih strategija koje potiču na prenošenje izvornog značenja.

6.1. Metodologija istraživanja

U ovom dijelu rada opisat će se uzorak na kojem je istraživanje provedeno, korišteni instrumenti te će se objasniti sam postupak istraživanja. Nakon toga će se analizirati svaki dio upitnika, prikazati i interpretirati rezultati te na kraju izvesti zaključak.

6.2. Uzorak

Ispitanike ovog istraživanja činilo je 22 učenika Osnovne škole Silvija Strahimira Kranjčevića u Zagrebu od 5. do 8. razreda koji pohađaju dopunsku nastavu *Češkog jezika i kulture* prema Modelu C. Nastava se odvija subotom u prijedodnevrim satima u prostorijama Češke besede

u Zagrebu. Dvoje ispitanika pohađa 7. razred, 5. razred pohađa šest učenika, a 6. i 8. razred broji po sedam ispitanika. Dob ispitanika kretala se od 10 do 14 godina, dva ispitanika imala su 10 godina, po šest ispitanika 11 i 12, a po četiri 13 i 14 godina. Kako bi se dobili što pouzdaniji i valjani odgovori, a time i rezultati, u istraživanje se uključilo samo učenike viših razreda osnovne škole.

6.3. Instrumenti

U provođenju ovog istraživanja koristio se jedan od instrumenata koji se koristi i kod ispitivanja ostalih afektivnih čimbenika u učenju jezika, uključujući i psihološka istraživanja. Riječ je o upitniku koji se obično rabi kod ispitivanja osobnosti i stavova prilikom učenja jezika, a metodom samopromatranja učenici ispituju vlastito ponašanje (Mihaljević Djigunović, 1998: 18).

Tri su dijela anketnog upitnika. U prvom dijelu prikupljali su se opći podaci učenika kao što su dob, razred i materinski jezik. Ostatak podataka odnosio se prvenstveno na češki jezik. Tako su učenici trebali navesti koliko dugo uče češki jezik i gdje su ga počeli učiti (primjerice kod kuće, u vrtiću ili školi), koji po redu im je češki jezik prema redoslijedu učenja ili govorenja, jesu li ikada boravili u Češkoj i koliko dugo, koja im je prosječna ocjena iz predmeta *Češki jezik i kultura* te koje još strane jezike uče ili govore (Prilog 2).

Drugi dio upitnika služio je za dobivanje podataka o komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji učenika. Učenici su trebali samostalno procijeniti svoje znanje u češkom jeziku. Učeničkova kompetencija provjeravala se u jezičnoj djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Za svaku jezičnu djelatnost učenik je u tablici trebao staviti znak X ispod jedne od četiriju tvrdnji za koju smatra da se na njega odnosi. Svaka tvrdnja opisivala je razinu komunikacijske jezične kompetencije (od A1 do B2). One su preuzete iz tablice za samoprocjenu Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike (ZEROJ-a) (Prilog 2).

Treći, ujedno i zadnji dio upitnika, sastojao se od 20 tvrdnji koje su predstavljale komunikacijske strategije prema klasifikaciji Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997) te su učenici, prema skali Likertova tipa, trebali zaokružiti brojeve od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). Prvih 10 tvrdnji odnosilo se na direktne strategije, od 11. do 17. tvrdnje bile su zastupljene interakcijske, a zadnje tri tvrdnje odnosile su se na indirektno strategije (Prilog 2).

6.4. Postupak

Kako bi se provelo istraživanje, prvo je bilo potrebno stupiti u kontakt s profesoricom Majom Burger koja predaje predmet *Češki jezik i kultura*. Nakon što je profesorica pristala na suradnju, putem elektroničke pošte poslana je molba za provedbu istraživanja profesorici Meliti Halugi, ravnateljici Osnovne škole Silvija Strahimira Kranjčevića, u kojoj je predstavljena tema ovog rada i ukratko opisan cilj istraživanja. U molbi je također napomenuto kako će se, u skladu s Etičkim kodeksom struke i s obzirom na maloljetnost ispitanika, prikupiti informirani pristanak njihovih roditelja te je uz molbu također priložen obrazac za potvrdu suglasnosti roditelja učenika (Prilog 1).

Nakon što je ravnateljica Haluga pismenim putem dala suglasnost za provedbu istraživanja, profesorici Burger su predani upitnici za učenike te obrasci za potvrdu suglasnosti njihovih roditelja. Zbog izvanredne situacije i epidemioloških mjera uzrokovanih virusom COVID-19, umjesto studentice anketne je upitnike učenicima podijelila profesorica Burger što je također bilo napomenuto u obrascu za potvrdu suglasnosti roditelja. U obrascu je također bio opisan cilj istraživanja te je bilo navedeno kako je istraživanje anonimno i odobreno od strane ravnateljice Škole (Prilog 1).

Istraživanje je provedeno na nastavi *Češkog jezika i kulture* u subotu u prostorima Češke besede Zagreb na kraju nastavnog sata. Učenici su anketni upitnik ispunjavali samostalno, bez većih poteškoća, a za sva pitanja na raspolaganju je bila profesorica Burger.

7. Rezultati i njihova interpretacija

U ovom poglavlju predstaviti će se rezultati istraživanja te će ih se interpretirati. Kako je već navedeno, u ovom je istraživanju korišten anketni upitnik koji se sastoji od tri dijela. U prvom dijelu su se prikupljali podaci o ispitanicima, u drugom su ispitanici sami procjenjivali svoje znanje češkog u jezičnoj djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja, a u trećem dijelu upitnika su se, pomoću 20 tvrdnji, ispitivale komunikacijske strategije prema klasifikaciji Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997).

7.1. Analiza prvog dijela anketnog upitnika

Kako su dob i razred ispitanika navedeni u poglavlju o uzorku, ovo će se poglavlje više posvetiti analizi pitanja iz prvog dijela upitnika koja se odnose na materinski, češki te na

ostale jezike koje ispitanici govore. Kako je nastava *Češkog jezika i kulture* otvorena za sve učenike koji žele učiti češki jezik, neovisno o tome imaju li češko porijeklo ili ne, htjelo se ispitati koliko će učenika češki jezik navesti kao materinski. Od 22 ispitanika, 21 ispitanik je naveo hrvatski jezik kao materinski (N=21), jednom ispitaniku je materinski jezik engleski (N=1), dok češki jezik nije materinski niti jednom ispitaniku (N=0).

Kako piše autorica M. Medved Krajnović, oslanjajući se na A. Daviesa (2003), izvorni govornik usvaja jezik čiji je izvorni govornik u djetinjstvu, za gramatičku točnost mu pomaže intuicija te su mu iskazi stoga gramatički ispravni, ima bogat vokabular te prirodnu sposobnost prevođenja na svoj jezik (Medved Krajnović, 2010: 10). Može se zaključiti kako niti jedan učenik nije odrastao uz češki jezik od rođenja, jedan učenik je uz engleski, a svi ostali učenici odrastali su uz hrvatski jezik.

Tablica 1: Materinski jezik učenika

Materinski jezik	Hrvatski	Engleski	Češki
Broj učenika	21	1	0

Sljedeća stavka koju se htjelo ispitati odnosila se na učenje češkog jezika. Ispitalo se gdje su učenici, s obzirom da pojedini imaju češke korijene, počeli učiti češki jezik te koliko dugo ga uče. Kako je bilo i za očekivati, učenici su dali različite odgovore. Budući da nitko od ispitanika nije naveo češki kao materinski jezik, nitko od učenika nije naveo niti da češki uči od rođenja. Međutim, kako neka djeca imaju češko porijeklo, bilo je za očekivati kako je velik broj ispitanika vrlo rano počeo učiti češki jezik, već u češkom vrtiću, a to se pokazalo kod sedmero ispitanika (N=7). Ako početak susreta s češkim jezikom nije bio u vrtiću, onda je bio u Češkoj dopunskoj školi, odnosno na nastavi *Češkog jezika i kulture* u sklopu Češke besede, što je navelo najviše ispitanika (N=10). Kao ostala mjesta početka učenja, troje ispitanika navelo je kako je u doticaj s češkim jezikom došlo već kod kuće (N=3), jedan je učenik češki jezik počeo učiti u Češkoj (N=1), dok jedan ispitanik traženi podatak nije naveo (N=1).

Tablica 2: Mjesto početka učenja češkog jezika

Mjesto početka učenja	kod kuće	Češki vrtić	Češka dopunska škola	u Češkoj	nije navedeno

Broj učenika	3	7	10	1	1
---------------------	---	---	----	---	---

Što se tiče godina učenja češkog jezika, bilo je za očekivati da je većina ispitanika duže vrijeme učila češki jezik, što se može zaključiti iz navedenih podataka o mjestu početka učenja jezika. Kako je većina ispitanika počela učiti jezik u vrtiću ili u osnovnoj školi, a među ispitanicima su bili učenici viših razreda osnovne škole, može se zaključiti da većina ispitanika češki jezik uči najmanje pet godina, a veliki broj i duže. Tu pretpostavku je potvrdilo i samo istraživanje. Samo dvoje ispitanika (N=2) češki jezik uči 2 godine, dok svi ostali ispitanici, odnosno njih dvadeset, jezik uči 5 godina i duže. Od tih dvadeset ispitanika, jedan ispitanik (N=1) je naveo kako češki jezik uči od vrtića, a za pretpostaviti je kako se pritom radi o rasponu između 6 i 9 godina (za računanje prosječnih godina učenja češkog u ovom slučaju uzeta je aritmetička sredina). Prosječan broj godina učenja češkog jezika među učenicima iznosi 6,57 godina. Točan broj ispitanika i godine učenja prikazani su u Tablici 3. S obzirom na mjesto i godine učenja češkog jezika, može se očekivati da će manji broj učenika imati nižu i visoku komunikacijsku jezičnu kompetenciju, a najveći broj srednju razinu kompetencije jer iako je većina učenika rano započela s učenjem češkog, neki su u češćem kontaktu s jezikom izvan nastave.

Tablica 3: Godine učenja češkog jezika

Godine učenja	od vrtića	2 god.	5 god.	6 god.	7 god.	8 god.	9 god.	10 god.
Broj učenika	1	2	4	4	5	2	2	2

Sljedeća dva pitanja odnosila su se na ostale strane jezike koje ispitanici uče ili govore te na rangiranje češkog jezika kao stranog po redosljedju učenja. Kod pitanja o rangiranju češkog ispitanici su imali najviše nedoumica jer ga jedni ne smatraju niti stranim niti materinskim, dok je nekima drugi materinski, nakon hrvatskog.

Od ostalih stranih jezika ispitanici u najvećem broju uče engleski, odnosno samo jedan učenik ga ne uči (N=21), a nakon engleskog najviše učenika uči njemački, njih osamnaest (N=18).

Sljedeći jezik po zastupljenosti je talijanski, koji uči pet učenika (N=5), zatim slijedi francuski s tri učenika (N=3), ruski jezik uči dvoje učenika (N=2), a švedski (N=1) i nizozemski po jedan učenik (N=1).

Kada pogledamo koliko stranih jezika uči pojedini učenik, najveći broj njih (N=11) uči dva strana jezika. Osim najzastupljenije kombinacije jezika, a ona uključuje engleski i njemački (N=10), jedan učenik (N=1) uči engleski i talijanski. Nakon dva strana jezika, najveći broj učenika, njih šestoro (N=6) uči tri strana jezika. Uz engleski i njemački, ruski uči jedan učenik (N=1), talijanski troje učenika (N=3), francuski jedan učenik (N=1), kao i kombinaciju engleskog, talijanskog i švedskog jezika (N=1). Uz češki još jedan strani jezik uči troje učenika (N=3), od kojih njemački uči jedan učenik (N=1), a engleski dvoje učenika (N=2). U Tablici 4 prikazuje se koliko stranih jezika uči određeni broj učenika.

Tablica 4: Broj ostalih stranih jezika

Broj ostalih stranih jezika (uz češki)	1 strani jezik	2 strana jezika	3 strana jezika	4 strana jezika
Broj učenika	3	11	6	2

S obzirom na ostale strane jezike koje govore i činjenicu da su neki učenici započeli vrlo rano s učenjem češkog, htjelo se ispitati kojim stranim jezikom po redoslijedu učenja ili govorenja učenici smatraju češki. Iako nitko na početku upitnika nije naveo kako mu je češki materinski jezik, zanimljivo je zapaziti kako je u ovom dijelu jedan učenik (N=1) napisao kako češki ne smatra stranim, već materinskim jezikom, kao i hrvatski koji je na početku upitnika naveo kao materinski jezik. U ovom slučaju misli se dakle na drugi materinski jezik, odnosno osoba se češkim služi jednako kao i hrvatskim koji smatra svojim prvim materinskim jezikom.

Kako objašnjava Z. Jelaska, osoba može imati i dva materinska jezika, u slučaju da se jezici majke i oca razlikuju, a tada se radi o dvojezičnom usvajanju materinskih jezika. Svaki od ta dva jezika može se nazvati sumaterinskim, a ako su oni ravnopravni (jednako dobro se govore), može se reći za osobu da je dvojezična i da tim jezicima ovladava kao materinskima. No, najčešći je slučaj da je dvojezična osoba jednim jezikom ovladala bolje te se tada onaj „jači“ jezik može nazvati prvi materinski, a „slabiji“ drugi materinski jezik. Ako se ti jezici ne usvajaju istovremeno, tada se drugi jezik može nazvati i prirodno usvojenim drugim jezikom

ili zamaterinskim jezikom (Jelaska i dr., 2005: 34-35). Istovremenom se dvojezičnošću smatra usvajanje obaju jezika od rođenja, a slijedna ili sukcesivna dvojezičnost kada se drugim jezikom ovladava nakon materinskog, usvajanjem ili učenjem (obično nakon treće godine života) (Jelaska i dr., 2005: 41). Kako su ovdje ispitanici bili učenici osnovne škole, može se također reći kako se radi o dječjoj dvojezičnosti kod koje se dva jezika usvajaju od rođenja do otprilike desete ili jedanaeste godine starosti. Od 11. do 17. godine života radi se o mladenačkoj ili adolescentskoj dvojezičnosti (Medved Krajnović, 2010: 99-100).

Dok drugi jezik označava jezik koji nije materinski, a uči se u zemlji u kojoj se rabi, najčešće neformalno, u komunikaciji s izvornim govornicima, strani jezik označava jezik koji se uči i rabi izvan zemlje u kojoj je službeno u uporabi i to u formalnoj nastavi te za razliku od drugog jezika nema službeni status i nije priznat u zemlji u kojoj se uči (Mihaljević Djigunović, 1998: 15). Postoji još i ini jezik koji se neformalno usvaja i formalno uči, a odnosi se na bilo koji jezik osim prvog usvojenog. Primjer je kada izvorni govornik hrvatskog jezika uči njemački jezik na tečaju u Berlinu, ali ga također i usvaja u svakodnevnom životu u gradu na njemačkom govornom području (Medved Krajnović, 2010: 5).

Na stranici ICoSLA (International Commission on Second Language Acquisition), mrežnog foruma za istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom (Truck Biljan, 2013/2014: 44), stoji kako naziv drugi jezik označava i strani i treći jezik te bilo koji sljedeći jezik kojim se nastoji ovladati. U hrvatskom jeziku nazivi ini i drugi jezik krovni su nazivi za sve jezike koji se usvajaju nakon što je prvi usvojen (Medved Krajnović, 2010: 3).

Dvoje ispitanika (N=2) češki jezik ne smatra stranim niti materinskim, prvim stranim jezikom smatra ga šest ispitanika (N=6), drugim njih sedam (N=7), trećim četvero ispitanika (N=4), a četvrtim jedan (N=1) ispitanik. Za jednog ispitanika podatak nije naveden.

Činjenicu da češki za dvoje ispitanika ne predstavlja niti strani niti materinski jezik može se objasniti pojmovima primarni i prvi jezik o kojima piše autorica M. Medved Krajnović. Ako se primjerice osoba u svojim mlađim danima doselila u Hrvatsku iz Češke i u Hrvatskoj živi dovoljno dugo, hrvatskim se jezikom osoba može lakše služiti nego svojim prvim jezikom, onim koji je prvog usvojila, a to je u ovom slučaju češki. Češki kao prvi jezik tada često postane sekundaran jer ga osoba više ne rabi često ili obiteljski (kućni) jezik ako se upotrebljava samo unutar obitelji. Hrvatski nakon doseljenja postaje primarni jezik jer je pojedincu glavno sredstvo komunikacije i njime se najlakše služi, iako se ne radi o prvom usvojenom jeziku (Medved Krajnović, 2010: 3).

Iz tog razloga može se zaključiti kako pojedinci češki više ne smatraju materinskim jezikom, ali ga kao sekundarni, odnosno obiteljski jezik, zbog dovoljnog poznavanja, ne mogu smatrati niti stranim.

Tablica 5: Rangiranje češkog kao stranog jezika

Češki prema redoslijedu učenja	2. materinski	niti strani niti materinski	1. strani	2. strani	3. strani	4. strani	nije navedeno
Broj učenika	1	2	6	7	4	1	1

S obzirom na češko porijeklo pojedinih učenika htjelo se ispitati koliko je učenika već boravilo u Republici Češkoj i koliko dugo. Pretpostavlja se kako je većina učenika zbog povezanosti s Češkom i njenom kulturom te čeških korijena bila već u Češkoj, a tu je pretpostavku istraživanje i potvrdilo. Od 22 ispitanika, samo troje (N=3) nije nikada boravilo u Češkoj. Od 19 ispitanika koji su boravili u Češkoj, najveći broj (N=7) svake godine boravi u Češkoj, u prosjeku kraće od mjesec dana, a njih šestoro (N=6) boravilo je kraće od 2 tjedna. Jedan je ispitanik naveo kako je u Češkoj boravio 9 godina (N=1), jedan je u Češkoj svakih par godina (N=1), a jedan je ispitanik u Češkoj boravio 2 mjeseca (N=1). Ostala tri odgovora nije se moglo ubrojiti u rezultate zbog njihove nepreciznosti, a pri tome su ispitanici navodili da su u Češkoj primjerice boravili dugo ili dva do tri puta, no ne može se sa sigurnošću znati na koje se vremensko razdoblje točno misli. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Tablica 6: Boravak u Češkoj

Dužina boravka	kraće od 2 tjedna	2 mjeseca	svake godine (kraće od mjesec dana)	svakih nekoliko godina	9 godina	nije navedeno
Broj učenika	6	1	7	1	1	3

Zadnja stavka u prvom dijelu anketnog upitnika koju se htjelo istražiti bila je prosječna ocjena iz predmeta *Češki jezik i kultura*. Svi su ispitanici naveli kako je njihova ocjena „odličan“, stoga se navedeni podatak ne može uzeti kao pouzdano mjerilo pri analizi ostalih stavki iz upitnika. Navedeni podatak je razumljiv, s obzirom da se radi o dodatnoj nastavi koja se održava subotom i da svi učenici redovito pohađaju nastavu te savjesno izvršavaju svoje obaveze.

7.2. Analiza drugog dijela anketnog upitnika

U drugom dijelu anketnog upitnika istraživala se komunikacijska jezična kompetencija tako što su učenici trebali sami procijeniti svoje znanje češkog jezika. Jezična se kompetencija ispitivala u jezičnoj djelatnosti slušanja, čitanja, govorenja i pisanja. Za svaku od djelatnosti učenici su trebali označiti tvrdnju koja ih najbolje opisuje, a tvrdnjama su obuhvaćene razine od A1 do B2 iz tablice za samoprocjenu Zajedničkog europskog referentnog okvira za jezike (ZEROJ, 2005: 26-27). Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 7. Najveće vrijednosti za pojedinu jezičnu djelatnost u tablici su istaknute, a u posljednjem retku u kojem su navedene prosječne vrijednosti, najveća prosječna vrijednost označena je crvenom bojom, a najmanja plavom.

Tablica 7: Samoprocjena komunikacijske jezične kompetencije u češkom jeziku prema ZEROJ-u

	A1	A2	B1	B2
Slušanje	3 (13,64 %)	9 (40,91 %)	6 (27,27 %)	4 (18,18 %)
Govor	6 (27,27 %)	9 (40,91%)	2 (9,09 %)	5 (22,73 %)
Čitanje	2 (9,09 %)	8 (36,36 %)	10 (45,45 %)	2 (9,09 %)
Pisanje	5 (22,73 %)	9 (40,91 %)	7 (31,82 %)	1 (4,54%)
M	4 (18,18 %)	8,75 (39,77 %)	6,25 (28,41 %)	3 (13,64 %)

Prvo ćemo se referirati na samoprocjenu slušanja. Slušanje predstavlja polaznu jezičnu djelatnost koja je nužna za jezični razvoj, a kasnije je usko povezana s djelatnostima govorenja, čitanja i pisanja. Slušanjem se usvaja fonetička strana nekog jezika, a ono prethodi govornoj realizaciji jezika. Kako je slušanje preduvjet i temelj za uspješnu komunikaciju te

nužno za uspješni razvoj govora, na vježbe slušanja svakako bi se trebao staviti veći naglasak u nastavi (Pavličević Franić, 2005: 92-94). Kako se može vidjeti u Tablici 7, najveći broj učenika, njih 9 (40,91 %), smatra da je njihova djelatnost slušanja na razini A2, odnosno kako mogu razumjeti jednostavne podatke o sebi i obitelji te značenje kratkih, jasnih i jednostavnih poruka. Zatim slijedi razina B1 koju je označilo šest učenika (27,27 %), a oni mogu razumjeti govor o poznatim temama te glavne poruke radijskih i televizijskih programa ako su rečene polako i razumljivo. Najkompetentnijim u jezičnoj djelatnosti slušanja smatra se četvero učenika (18,18 %) koji mogu razumjeti duže govore i predavanja, veći dio televizijskih vijesti i većinu filmova na standardnom jeziku. Najmanje učenika, njih troje (13,64 %) smatra da je njihova djelatnost slušanja na razini A1, odnosno da mogu razumjeti poznate riječi i osnovne fraze ako sugovornik govori polako i jasno.

Sljedeća jezična djelatnost koju će se analizirati je govor. Govor se smatra osnovnom ljudskom djelatnosti kako bi se ostvarila jezična komunikacija i puno je češći, brži i lakši od djelatnosti pisanja. Razvoj govora započinje u ranoj fazi jezičnog usvajanja kroz slušanje i oponašanje odraslih te u međudjelovanju s njima (Pavličević Franić, 2005: 94-95). Kod poučavanja i razvoja govora na stranom jeziku važno je primijeniti načelo postupnosti i zornosti te ići od jednostavnijeg prema složenijem (Češi i Ivančić, 2019: 40).

Najveći broj učenika, njih devet (40,91%) smatra da jednostavnim jezikom mogu opisati svoju obitelj i druge, obrazovanje te životne uvjete, a to odgovara razini A2. Šest učenika (27,27 %) smatra kako njihova sposobnost govorenja na češkom odgovara razini A1, odnosno kako mogu rabiti jednostavne fraze i rečenice kako bi opisali gdje žive i osobe koje poznaju. Zatim po broju slijedi pet učenika (22,73 %) koji smatraju da je njihova razina govorenja na češkom B2, odnosno da mogu govoriti o mnogim temama koje ih zanimaju te objasniti svoje mišljenje tako da navode prednosti i nedostatke u nekoj temi. Najmanje učenika, samo dvoje (9,09 %), smatra da je njihova razina B1, odnosno da mogu ukratko objasniti vlastita mišljenja i planove, ispričati priču, prepričati sadržaj knjige ili filma i opisati svoje reakcije.

Čitalačka pismenost podrazumijeva ne samo razumijevanje teksta, već i upotrebu podataka iz njega, promišljanje o tekstu te svjesnost čitanja radi učenja (Češi i Ivančić, 2019: 41). Iz tog je razloga čitanje važan element u obrazovnom smislu i u tom se slučaju može smatrati pedagoško-metodičkom djelatnošću jer kroz čitanje dolazi i do učenja novih informacija. Vještinu čitanja trebalo bi poticati još u vrtićkoj dobi, a kasnije se u sklopu nastave ne razvija samo čitanje kao produktivna govorna djelatnost, nego se potiče i aktivno slušanje koje je vrlo

važno za razvoj uspješne komunikacije (Pavličević Franić, 2005: 98). Što se tiče ove jezične djelatnosti, najviše učenika, njih deset (45,45 %), smatra da je njihova kompetencija u čitanju na razini B1, odnosno da razumiju tekstove koji su pisani običnim jezikom, opis događaja, osjećaja i želja u osobnim pismima. Zatim slijedi osmero učenika (36,36 %) koji smatraju da mogu čitati vrlo kratke, jednostavne tekstove te razumjeti kratka, jednostavna osobna pisma, što odgovara razini A2. Po dvoje učenika (9,09 %), što ujedno predstavlja i najmanji broj, smatra da njihova sposobnost čitanja odgovara razini A1, odnosno da mogu prepoznati poznata imena, riječi te vrlo jednostavne rečenice u oglasima, katalogima ili na plakatima te razini B2, odnosno da mogu čitati članke i izvještaje koji obrađuju suvremene probleme te razumjeti suvremenu književnu prozu.

Na kraju ćemo se dotaknuti zadnje jezične djelatnosti, a to je pisanje. Kod početnog učenja pisanja također se istovremeno usvaja i vještina čitanja. Također, većina psihologa smatra kako je pisanje puno teži oblik jezičnog izražavanja od govora, što može utjecati i na rezultate ispitivanja. Vježbe pisanja važno je provoditi zajedno s vježbama slušanja, govorenja i čitanja bez obzira na razinu ovladavanja jezikom kako bi se komunikacijska jezična kompetencija razvijala istovremeno u svim jezičnim djelatnostima (Pavličević Franić, 2005: 98-100).

Najveći broj učenika, njih devetero (40,91 %) misli da može napisati kratku, jednostavnu poruku te jednostavno osobno pismo, a to predstavlja razinu A2. Sedmero učenika (31,82 %) slaže se s time da mogu napisati jednostavan tekst o poznatoj temi i osobno pismo u kojem iznose vlastite doživljaje i dojmove (B1 razina). Petero učenika (22,73 %) smatra kako mogu napisati kratku, jednostavnu razglednicu te ispuniti formulare osobnim podacima, što odgovara početnoj razini A1, a najmanji broj, odnosno samo jedan učenik (4,54%), smatra da je njegova razina pisanja na najvećoj ponuđenoj razini (B2), odnosno da može napisati detaljan tekst na razne teme te sastav ili izvještaj u kojem navodi prednosti i nedostatke nekog stajališta.

Može se još napomenuti kako su rezultati najbližnji u jezičnim djelatnostima slušanja, čitanja i pisanja, dok u govoru odudaraju. Kod slušanja i pisanja najviše učenika ima jezičnu kompetenciju koja odgovara razini A2, a zatim slijede oni na razini B1. Kod rezultata čitanja vrijedi obrnuto, odnosno tu je najviše učenika bilo i najkompetentnije u odnosu na druge jezične djelatnosti, na razini B1, a zatim slijede učenici na A2 razini. Što se tiče govora, najviše učenika ima razinu A2, a zatim je najviše učenika označilo kako njihova kompetencija odgovara početnoj razini A1.

Na kraju ove tablice prikazao se prosječan broj učenika pojedine razine jezičnog znanja uzevši u obzir sve jezične djelatnosti. Najveći broj učenika, njih 39,77 %, ovladava češkim jezikom na razini A2, a zatim slijedi razina B1, kojom ovladava 28,41 % učenika. Između razina A1 i B2 razlika nije velika, ali s 18,18 % naspram 13,64 % može se vidjeti kako nešto više učenika ovladava početnom razinom A1. Zanimljivo je također napomenuti kako je kod B2 razine vidljivo da najviše učenika tu kompetenciju ima upravo u govoru. Može se pretpostaviti kako se radi o učenicima češkog porijekla koji češki govore i izvan nastave, obično u obiteljskom okruženju. Dakle, najviše učenika ima komunikacijsku jezičnu kompetenciju koja odgovara razini A2 i B1, što prema ZEROJ-u označava prijelaz s temeljnog na samostalnog korisnika (ZEROJ, 2005: 23).

7.3. Analiza trećeg dijela anketnog upitnika

U trećem dijelu anketnog upitnika prvo će se usporediti upotreba strategija kod učenika više i niže razine komunikacijske jezične kompetencije u jezičnoj djelatnosti govora (A1-B2), a zatim učestalost općenite upotrebe komunikacijskih strategija učenika u komunikaciji s nastavnicom i ostalim učenicima na češkom jeziku. Učenicima je bilo ponuđeno 20 tvrdnji, od kojih se 10 odnosilo na direktne strategije, 7 na interakcijske, a 3 tvrdnje obuhvaćale su indirektno strategije. Prema Likertovoj skali učenici su zaokruživali brojeve od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem), ovisno o tome koliko se pojedina tvrdnja odnosi na njih. Razinu A1 kompetencije čini šest ispitanika, razinu A2 devet, razinu B1 u govoru procijenilo je dvoje učenika, a najveću ponuđenu, B2 razinu, označilo je pet ispitanika. Prvo će se prikazati upotreba direktnih strategija prema Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997), a zatim interakcijskih i indirektnih. Pri dnu svake tablice prikazat će se učestalost upotrebe pojedine vrste strategija s obzirom na razinu kompetencije. U nastavku slijedi Tablica 8 koja prikazuje učestalost upotrebe direktnih strategija među ispitanim učenicima prema kompetenciji u jezičnoj djelatnosti govorenja.

Tablica 8. Korištenje direktnih strategija prema razinama kompetencije u jezičnoj djelatnosti govorenja

Strategija	Razina	1 – uopće se ne slažem	2 – djelomično se slažem	3 – niti se slažem, niti se ne slažem	4 – prilično se slažem	5 – u potpunosti se slažem
1. odustajanje od poruke	A1	0	1 (16,67 %)	3 (50%)	2 (33,33 %)	0

	A2	2 (22,22 %)	3 (33,33 %)	2 (22,22 %)	1 (11,11 %)	1 (11,11 %)
	B1	1 (50%)	0	0	0	1 (50%)
	B2	4 (80 %)	0	1 (20 %)	0	0
2. zamjena poruke	A1	2 (33,33 %)	0	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)	0
	A2	1 (11,11 %)	1 (11,11 %)	3 (33,33 %)	3 (33,33 %)	1 (11,11 %)
	B1	0	1 (50%)	0	1 (50%)	0
	B2	1 (20 %)	4 (80 %)	0	0	0
3. parafraza	A1	1 (16,67 %)	1 (16,67 %)	0	3 (50%)	1 (16,67 %)
	A2	1 (11,11 %)	2 (22,22 %)	0	3 (33,33 %)	3 (33,33 %)
	B1	0	0	0	1 (50%)	1 (50%)
	B2	0	2 (40 %)	0	3 (60 %)	0
4. uporaba semantički bliske leksičke jedinice	A1	1 (16,67 %)	0	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)	1 (16,67 %)
	A2	1 (11,11 %)	3 (33,33 %)	0	2 (22,22 %)	3 (33,33 %)
	B1	0	0	0	1 (50%)	1 (50%)
	B2	0	0	1 (20 %)	2 (40 %)	2 (40 %)
5. prebacivanje koda (materinski ili neki drugi strani)	A1	0	1 (16,67 %)	1 (16,67 %)	0	4 (66,66 %)
	A2	1 (11,11 %)	0	3 (33,33 %)	0	5 (55,56 %)
	B1	0	0	0	2 (100 %)	0
	B2	1 (20 %)	0	1 (20 %)	3 (60 %)	0
6. stvaranje novih riječi	A1	4 (66,66 %)	1 (16,67 %)	1 (16,67 %)	0	0
	A2	5 (55,56 %)	3 (33,33 %)	1 (11,11 %)	0	0
	B1	2 (100 %)	0	0	0	0

	B2	5 (100 %)	0	0	0	0
7. mimika	A1	0	0	3 (50%)	2 (33,33 %)	1 (16,67 %)
	A2	5 (55,56 %)	2 (22,22 %)	1 (11,11 %)	1 (11,11 %)	0
	B1	0	2 (100 %)	0	0	0
	B2	1 (20 %)	2 (40 %)	1 (20 %)	0	1 (20 %)
8. izostavljanje	A1	0	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)	3 (50%)	0
	A2	2 (22,22 %)	2 (22,22 %)	2 (22,22 %)	2 (22,22 %)	1 (11,11 %)
	B1	1 (50%)	1 (50%)	0	0	0
	B2	2 (40 %)	0	2 (40 %)	1 (20 %)	0
9. samoispravljanje	A1	0	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)
	A2	1 (11,11 %)	0	1 (11,11 %)	3 (33,33 %)	4 (44,45 %)
	B1	0	0	0	0	2 (100 %)
	B2	0	0	0	1 (20 %)	4 (80 %)
10. ispravljanje drugih	A1	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)	1 (16,67 %)	0
	A2	2 (22,22 %)	1 (11,11 %)	2 (22,22 %)	4 (44,45 %)	0
	B1	0	0	1 (50%)	1 (50%)	0
	B2	1 (20 %)	2 (40 %)	2 (40 %)	0	0
M (direktne)	A1	0,9	0,8	1,8	1,6	0,9
	A2	2,1	1,7	1,5	1,9	1,8
	B1	0,4	0,4	0,1	0,6	0,5
	B2	1,5	1	0,8	1	0,7

U Tablici 8 prikazana je učestalost upotrebe deset direktnih strategija ovisno o razini kompetencije, a na kraju tablice prikazana je upotreba direktnih strategija općenito, također

prema razinama kompetencije. Direktne se strategije koriste kako bi se riješio problem tijekom same komunikacije na način da ga se izravno izbjegne ili se koriste drugi mehanizmi kako bi se prenijelo značenje poput parafraziranja ili prebacivanja koda, odnosno korištenja materinskog ili nekog drugog stranog jezika (Ahmed, 2018: 168). Uporabom ove vrste strategija dolazi do alternativnog, djelomično modificiranog značenja, a ne izvornog te većina tradicionalnih strategija pripada ovoj kategoriji (Dörnyei i Scott, 1997: 198).

Prva direktna strategija koju se ispitalo je odustajanje od poruke, odnosno učenik ne završava započetu rečenicu ako shvati da ne zna kako se nešto kaže na češkom. Ova strategija, kako su utvrdile i autorice V. Bagarić i V. Pavičić Takač (2009: 21), upućuje na nedovoljno jezično znanje. Iz tog razloga očekuje se da će ovu strategiju više rabiti učenici niže razine kompetencije. Kako se može vidjeti u Tablici 8, ovu strategiju koriste svi učenici početne, A1 razine, no niti jedan učenik te razine ovu strategiju ne rabi u potpunosti, dok je najviše učenika bilo neodlučno, odnosno navelo je kako navedenu strategiju niti koristi niti ne koristi. Kod ispitanika A2 razine vidljivo je povećanje broja učenika koji strategiju uopće ne koriste ili samo djelomično, a jedan učenik je koristi u potpunosti. Kod dvoje učenika B1 razine vidljiva je podjednaka zastupljenost strategije jer je jedan učenik uopće ne rabi, dok je drugi rabi u potpunosti. Na najvećoj razini u govoru očekivan je povećan broj učenika koji strategiju uopće ne koriste (N=4), dok je samo jedan učenik iskazao neodlučnost (N=1), a niti jedan učenik je ne rabi djelomično, prilično ili u potpunosti, što se može objasniti većim jezičnim znanjem i potvrdom pretpostavke kako ovu strategiju više koriste učenici niže razine kompetencije.

Kod sljedeće strategije učenik u slučaju nemogućnosti završetka prvotno planirane rečenice kaže neku drugu na češkom, odnosno zamijeni poruku. Dvoje učenika na početnoj razini ovu strategiju uopće ne rabi, dok je ostali koriste prilično te su neodlučni, odnosno nešto je manje zastupljena među ovim ispitanicima od strategije odustajanja od poruke. Sasvim suprotno je kod ispitanika na A2 razini koja je više rabi prilično i u potpunosti, češće nego odustajanje od poruke. Na razini B1 navedena strategija podjednako se rabi djelomično i prilično, a ispitanici B2 razine je najviše koriste djelomično, dok je niti jedan ispitanik ne rabi prilično i u potpunosti, niti je pokazao neodlučnost. Može se vidjeti kako se ova strategija više rabi na nižim razinama kompetencije i zastupljenija je nego odustajanje od poruke. Ovakav rezultat je i očekivan, s obzirom da upotreba ove strategije također upućuje na nedostatak u znanju jezika.

Strategiju parafraziranja E. Tarone (1984) te J. F. Lee i B. VanPatten (2003) preporučuju za razvoj strategijske kompetencije (Houston, 2006: 67). Zanimljivo je napomenuti kako kod ove strategije uopće nije bilo neodlučnih ispitanika, a kod ispitanika na razinama A1, A2 i B1 parafraza se najviše rabi prilično i u potpunosti, dok se kod razine B2 najviše rabi prilično i djelomično. Također se može uočiti kako kod ispitanika B1 i B2 razine svi koriste ovu strategiju. Ovu strategiju ispitanici svih razina kompetencije koriste prilično i u potpunosti, zbog čega se ne može sa sigurnošću govoriti o nedostatku leksičke kompetencije kod ispitanika.

Sljedeća strategija je uporaba semantički bliske leksičke jedinice, odnosno korištenje neke druge riječi istog ili sličnog značenja. Na početnoj razini ona se rabi prilično te je iskazana neodlučnost kod ispitanika, dok se kod razine A2 može vidjeti kako najveći broj ispitanika podjednako rabi ovu strategiju djelomično i u potpunosti. Na većim razinama, B1 i B2, strategija se rabi prilično i u potpunosti, što se može objasniti leksičkom kompetencijom prisutnom kod učenika nižih i viših razina znanja jezika.

Prebacivanje koda podrazumijeva korištenje materinskog ili nekog drugog stranog jezika. Prema S. P. Corderu (1983), ne radi se o prevođenju ili prilagodbi, već o doslovnom preuzimanju riječi i fraza iz materinskoga ili nekoga drugog stranog jezika koje se zatim integriraju u ciljni jezik (Košuta, 2011: 2). Na početnim razinama A1 i A2 vidljivo je kako najviše učenika ovu strategiju rabi u potpunosti, dok učenici B1 i B2 razine u govoru ovu strategiju koriste prilično, dakle nešto rjeđe nego kod prethodno spomenutih ispitanika, no još uvijek često, iako ne u potpunosti. Prilična upotreba među višim razinama može se objasniti mogućnošću da se učenici koriste nekim drugim stranim jezikom umjesto materinskog. U svakom slučaju, ova strategija upućuje na nešto slabiju jezičnu kompetenciju u češkom.

Strategiju prebacivanja koda spominje E. Hlaváčková u svom diplomskom radu u kojem obrađuje kompenzacijske strategije na nastavi češkog kao stranog jezika te provodi istraživanje kojem je cilj identifikacija i opisivanje određenih načela, postupaka i sredstava kojima se kompenzacijske strategije provode u češkom kao stranom jeziku (Hlaváčková, 2015: 48). Za istraživanje su korištene snimke lekcija češkog kao stranog jezika i njihovi transkripti, kao i pisani radovi učenika češkog kao stranog jezika (Hlaváčková, 2015: 9). Kompenzacijske strategije spominju C. Færch i G. Kasper (1983b) u svojoj klasifikaciji strategija, a njihova je svrha da riješe poteškoću do koje je došlo zbog manjka jezičnog znanja (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 281-282). Strategija prebacivanja koda u pismenim

tekstovima učenika nije primijenjena, a razlog može biti, s obzirom da se radilo o specifičnoj situaciji provođenja istraživanja za potrebe diplomskog rada, da su učenici izbjegavali korištenje materinjeg jezika. Može se također i pretpostaviti da niti inače učenici ne bi koristili ovu strategiju, već bi se poslužili rječnikom, jezičnim priručnikom ili internetom (Hlaváčková, 2015: 67).

Kako su zaključile i autorice V. Bagarić te V. Pavičić Takač (2009: 21), sljedeća strategija također predstavlja nedovoljno jezično znanje, zbog čega se očekuje da će se više rabiti kod ispitanika veće razine kompetencije u govoru. No, kako se vidi iz Tablice 8, kod ispitanika A1 i A2 razine vidljivo je nekorištenje, prilično korištenje te neodlučnost, dok se kod viših razina kompetencije ova strategija uopće ne rabi. Ovdje se prije svega misli na izmišljanje neke nove riječi, za što je potreban nešto bogatiji vokabular. Slaba zastupljenost ove strategije govori o nešto slabijoj leksičkoj kompetenciji.

E. Hlaváčková u svom je istraživanju također analizirala i strategiju stvaranja novih riječi. Neologizmi se često stvaraju nesvjesno kad su učenici uvjereni da takva riječ zaista postoji, ali ponekad su, s druge strane, rezultat smiješnih pokušaja kreativnog stvaranja željene riječi. Međutim, ovo je istraživanje pokazalo kako se ova strategija vrlo često koristi, za razliku od istraživanja opisanog u ovom radu. Učenici obično stvaraju neologizme na temelju poznavanja morfološki sličnih riječi i pretjerane generalizacije pravila o tvorbi riječi (Hlaváčková, 2015: 59).

Za upotrebu mimike autorice V. Bagarić i V. Pavičić Takač (2009) također navode kako ona predstavlja nedovoljno jezično znanje, zbog se čega očekuje njena češća upotreba kod nižih razina (Bagarić i Pavičić Takač, 2009: 21). Zanimljivo je napomenuti kako je kod ove strategije na A1 razini najveći broj ispitanika neodlučan, a zatim slijedi djelomična i potpuna upotreba strategije. Za razliku od tih ispitanika, ispitanici na A2 razini mimiku uopće ne koriste te je nitko ne rabi u potpunosti. Oba ispitanika B1 razine se slažu da mimiku koriste samo djelomično, dok kod ispitanika B2 razine vidimo podjednako korištenje, a najviše je ispitanika rabi djelomično. Zanimljivo je uočiti kako se na A2 razini mimika dosta rjeđe koristi nego na početnoj razini, a rijetko je koriste i ispitanici više razine, iako je jedan ispitanik B2 razine naznačio kako upravo mimiku koristi u potpunosti. Iz navedenih rezultata za ovu strategiju se može reći kako razlike u kompetenciji između ispitanika nisu značajne.

Zanimljiv je rezultat kako među početnicima na A1 razini svi koriste izostavljanje riječi kao strategiju, ali nitko ne u potpunosti. Najviše ispitanika ovu strategiju rabi prilično, a ispitanici

na A2 razini je podjednako koriste i ne koriste. Na višim razinama može se uočiti rjeđa upotreba ove strategije. Ispitanici na B1 razini ovu strategiju koriste djelomično i uopće ne, dok je na najvišoj razini vidljiva neodlučnost (N=2) i nekorištenje (N=2), što je i u skladu s očekivanjima s obzirom na kompetencije.

Kako također navode autorice V. Bagarić i V. Pavičić Takač (2009) u svom istraživanju, razumljivo je da se strategija samoispravljanja češće koristi kod viših razina jer ona upućuje na veću jezičnu kompetenciju (Bagarić i Pavičić Takač, 2009: 23). Kompetencija je potrebna ne samo za prepoznavanje pogrešaka, nego mora biti na dovoljnoj razini kako bi se one mogle i samostalno ispraviti. Razumljivo je stoga donekle kako su ispitanici najniže razine kod ove strategije bili neodlučni, no iznenađuje činjenica da dvoje ispitanika u potpunosti rabi ovu strategiju. Povećanjem razine kompetencije raste i učestalost prilične i potpune upotrebe ove strategije. Tako oba ispitanika na razini B1 samoispravljanje rabi u potpunosti, koliko i četvero ispitanika na B2 razini (80 %), dok jedan ispitanik navedenu strategiju rabi prilično. Češća upotreba samoispravljanja na nižim razinama može se objasniti višom kompetencijom u nekim drugim područjima jezika zbog kojih je ispravljanje moguće.

Ispravljanje drugih zahtijeva ponajviše i kompetenciju u jezičnoj djelatnosti slušanja, kako bi sugovornik mogao razumjeti govornika i shvatiti njegovu pogrešku te je potrebna i dovoljna opća jezična kompetencija kako bi se ona mogla i ispraviti. Kod ispitanika na A1 razini ova se strategija najviše rabi djelomično te je iskazana neodlučnost kod ispitanika, dok se već kod ispitanika na A2 razini može primijetiti prilična upotreba (44,45 %). Kod ispitanika na B1 razini jedan ispitanik je neodlučan, a drugi je izrazio priličnu upotrebu. Kod ispitanika na B2 razini ova se strategija rabi nešto rjeđe, najviše je neodlučnih (40 %) te onih koji ispravljanje koriste djelomično (40 %). Zanimljivo je uočiti kako se ova strategija niti na jednoj razini ne rabi u potpunosti.

Nakon ove analize može se još vidjeti na kraju Tablice 8 učestalost općenite upotrebe direktnih strategija prema razini kompetencije. Tako je na početnoj razini najviše vidljiva neodlučnost kod ove vrste strategija, a slijedi njihova prilična upotreba, dok ih ispitanici na A2 razini uopće ne koriste, a zatim prilično. Što se tiče viših razina, ispitanici na B1 razini direktne strategije koriste prilično i u potpunosti, a najviše ispitanika na B2 razini ih uopće ne rabi. Istraživanje je pokazalo kako direktne strategije ispitanici na A2 razini koriste i najviše i najmanje, što se istaknulo crvenom bojom na kraju tablice. Može se zaključiti kako upotreba ove vrste strategija nema previše veze sa samom jezičnom kompetencijom u govoru jer je

njihovo (ne)korištenje vidljivo i kod više i kod niže kompetencije, a može se pretpostaviti da ono dakle ovisi najviše o samoj pojedinoj direktnoj strategiji, što su također zaključile i autorice V. Bagarić i V. Pavičić Takač (2009: 24). Direktne strategije koje se najčešće koriste su samoispravljanje te prebacivanje koda.

Tablica 9. Korištenje interakcijskih strategija prema razinama kompetencije u jezičnoj djelatnosti govorenja

Strategija	Razina	1 – uopće se ne slažem	2 – djelomično se slažem	3 – niti se slažem, niti se ne slažem	4 – prilično se slažem	5 – u potpunosti se slažem
1. Traženje pomoći (češki)	A1	2 (33,33 %)	3 (50%)	1 (16,67 %)	0	0
	A2	0	3 (33,33 %)	3 (33,33 %)	3 (33,33 %)	0
	B1	0	1 (50 %)	1 (50 %)	0	0
	B2	0	2 (40 %)	1 (20 %)	1 (20 %)	1 (20 %)
2. Traženje pomoći (materinski)	A1	0	1 (16,67 %)	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)
	A2	0	0	1 (11,11 %)	3 (33,33 %)	5 (55,56 %)
	B1	0	0	0	2 (100 %)	0
	B2	1 (20 %)	0	3 (60 %)	0	1 (20 %)
3. Zahtijevanje ponavljanja	A1	0	0	2 (33,33 %)	3 (50%)	1 (16,67 %)
	A2	0	0	1 (11,11 %)	2 (22,22 %)	6 (66,67 %)
	B1	0	0	0	0	2 (100 %)
	B2	1 (20 %)	1 (20 %)	0	0	3 (60 %)
4. Zahtijevanje objašnjenja	A1	0	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)	1 (16,67 %)
	A2	0	1 (11,11 %)	1 (11,11 %)	2 (22,22 %)	5 (55,56 %)
	B1	0	0	0	0	2 (100 %)
	B2	1 (20 %)	0	1 (20 %)	0	3 (60 %)

5. Provjera razumijevanja	A1	0	1 (16,67 %)	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)
	A2	0	0	1 (11,11 %)	6 (66,67 %)	2 (22,22 %)
	B1	0	0	0	1 (50 %)	1 (50 %)
	B2	0	1 (20 %)	0	4 (80 %)	0
6. Izražavanje nerazumijevanja (na češkom)	A1	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)	0
	A2	1 (11,11 %)	3 (33,33 %)	3 (33,33 %)	2 (22,22 %)	0
	B1	0	0	0	1 (50 %)	1 (50 %)
	B2	1 (20 %)	1 (20 %)	1 (20 %)	1 (20 %)	1 (20 %)
7. Pogađanje	A1	0	3 (50%)	0	3 (50%)	0
	A2	2 (22,22 %)	1 (11,11 %)	3 (33,33 %)	3 (33,33 %)	0
	B1	0	0	2 (100 %)	0	0
	B2	2 (40 %)	1 (20 %)	0	1 (20 %)	1 (20 %)
M (interakcijske)	A1	0,43	1,57	1,14	2	0,86
	A2	0,43	1,14	1,86	3	2,57
	B1	0	0,14	0,43	0,57	0,86
	B2	0,86	0,86	0,86	1	1,42

U Tablici 9 prikazana je učestalost korištenja sedam interakcijskih strategija prema klasifikaciji Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997) ovisno o razini kompetencije, a na dnu tablice također se prikazala i učestalost upotrebe interakcijskih strategija prema pojedinoj razini kompetencije u govoru. Interakcijskim strategijama neku poteškoću u komunikaciji rješavaju njezini sudionici zajednički, zbog čega je njihovo međusobno razumijevanje ključno kako bi komunikacija bila uspješna (Bagarić i Pavičić Takač, 2009: 16). Autorice V. Bagarić i V. Pavičić Takač su u svom istraživanju također utvrdile kako ovu vrstu strategije najviše koriste ispitanici niže razine komunikacijske jezične kompetencije (Bagarić i Pavičić Takač, 2009: 23).

Prva interakcijska strategija koja je ispitana bila je traženje pomoći na češkom jeziku, čime je jasno kako je učenik svjestan da postoji problem te ga želi riješiti uz pomoć druge osobe. Kako se ovom strategijom problem rješava na češkom jeziku, a s obzirom na kompetenciju ispitanika, očekuje se da će ovu strategiju više rabiti učenici više razine kompetencije u govoru. Tako na početnoj razini nitko od ispitanika traženje pomoći na češkom ne koristi prilično niti u potpunosti, a ono se najviše koristi djelomično. Na A2 razini troje ispitanika strategiju rabi djelomično, troje prilično, a troje ispitanika je neodlučno. Kod B1 razine može se vidjeti da upotreba nije postala češća jer je najviše ispitanika neodlučno te onih koji traženje pomoći na češkom kao strategiju djelomično rabe. Tek se kod B2 razine može vidjeti kako po jedan ispitanik strategiju rabi prilično, u potpunosti te je neodlučan, a djelomičnu upotrebu navelo je dvoje ispitanika. Zanimljivo je napomenuti kako strategiju uopće ne rabi jedino dvoje ispitanika na A1 razini, dok je u potpunosti rabi samo jedan ispitanik B2 razine.

Očekuje se da će traženje pomoći na materinskom jeziku kao strategiju češće rabiti učenici niže razine kompetencije. Češća upotreba materinskoga jezika kao komunikacijske strategije može, osim razinom jezične kompetencije (visoke u materinskom, a niske u jeziku cilju), biti potaknuto i nastavnikovim govorom jer se nastavnici, posebno na nižim razinama, vrlo često služe materinskim jezikom (Košuta, 2011: 5). Zanimljivo je uočiti kako navedenu strategiju svi ispitanici na A1 razini koriste u nekom obliku, a najviše prilično i u potpunosti, što vrijedi i za ispitanike na A2 razini od kojih nitko nije naveo da ovu strategiju uopće ne rabi ili je rabi samo djelomično. Oba ispitanika na razini B1 također prilično traži pomoć na materinskom jeziku, a samo jedan ispitanik na razini B2 je naveo da ovu strategiju ne rabi uopće, kao i da je rabi u potpunosti, dok je najviše ispitanika na B2 razini ipak bilo neodlučno (N=3). Ovu strategiju svi ispitanici općenito dosta koriste, ali je vidljivo postepeno smanjivanje upotrebe porastom kompetencije.

Traženje da sugovornik ponovi rečeno može također upućivati na nešto slabiju kompetenciju kod jezične djelatnosti slušanja, ali i nerazgovjetnost govornika. Ovom strategijom sugovornik postaje aktivan slušatelj u komunikaciji, dolazi do interakcije između govornika i ostalih sudionika u komunikaciji te usavršavanja govora (Astutik, 2017: 71). Vidljivo je kako ovu strategiju češće koriste svi ispitanici, a najviše na A2 razini gdje je šestero rabi u potpunosti. Oba ispitanika B1 razine također je koriste u potpunosti, kao i najviše ispitanika B2 razine govora. Za nekorištenje i djelomično korištenje izjasnili su se jedino ispitanici na B2 razini. S obzirom na rezultat, može se zaključiti kako upotreba ove strategije nije

pretjerano povezana s kompetencijom u govoru jer traženje ponavljanja ne mora isključivo značiti manjak kompetencije kod sugovornika.

Rezultati zahtijevanja objašnjenja kao strategije vrlo su slični prethodnim te je češća upotreba vidljiva među svim ispitanicima. Na početnoj razini A1 najviše je neodlučnih ispitanika te onih koji prilično koriste strategiju. Kod ostalih razina najviše ispitanika rabi strategiju u potpunosti. Zanimljivo je napomenuti kako je samo jedan ispitanik na B2 razini naveo kako uopće ne zahtijeva objašnjenje. Ovakav rezultat može se također objasniti činjenicom da manjak kompetencije može biti prisutan i kod govornika i kod sugovornika.

Provjera razumijevanja sljedeća je ispitana strategija. Učenik u ovom slučaju traži od sugovornika potvrdu da se nešto dobro čulo ili razumjelo. Rezultati su slični onima prethodne strategije. Na početnoj razini strategija se najviše rabi prilično i u potpunosti, na A2 razini prilično, kao i kod B2 razine, dok je dvoje ispitanika B1 razine rabi prilično i u potpunosti. Zanimljivo je uočiti kako ovu strategiju rabe ispitanici svih razina.

Predzadnja interakcijska strategija koja će se analizirati je izražavanje nerazumijevanja na češkom jeziku. S obzirom na komunikacijsku jezičnu kompetenciju učenika i na to da se kod ove strategije izražava na češkom, očekuje se da će ovu strategiju više koristiti učenici s većom razinom kompetencije. Može se odmah uočiti kako ispitanici početnih razina A1 i A2 navedenu strategiju ne koriste u potpunosti, već najviše djelomično i prilično, dok je kod A2 razine vidljiva nesigurnost i djelomična upotreba. Dvoje ispitanika B1 razine strategiju rabe prilično i u potpunosti, dok se na najvišoj razini ona rabi prilično i u potpunosti. Iako se može vidjeti da se izražavanje nerazumijevanja rjeđe rabi na nižim razinama kompetencije, razlika nije dovoljno velika da se sa sigurnošću može potvrditi pretpostavka s početka odlomka da će strategiju izražavanja nerazumijevanja na češkom jeziku više rabiti ispitanici s većom razinom kompetencije.

Zadnja ispitana interakcijska strategija je pogađanje što je govornik zapravo htio reći, a ono označava neodlučnost i nesigurnost (Dörnyei i Scott, 1997: 191), zbog čega se smatra kako će se češće koristiti na nižim razinama. Zanimljivo je odmah vidjeti kako samo jedna osoba navedenu strategiju koristi u potpunosti, i to na razini B2, dok se na početnoj razini podjednako koristi djelomično i prilično, na A2 razini je podjednako neodlučnih i onih koji pogađanje prilično koriste, dok je kod ispitanika na B1 razini vidljiva neodlučnost, a na B2 razini najviše ispitanika pogađanje uopće ne koristi. Može se reći kako su se očekivanja

ispunila jer se ova strategija ipak više rabi na nižim nego višim razinama kompetencije gdje je najviše zastupljena neodlučnost i nekorisćenje iste.

Kao i kod prethodne vrste strategija, i ovdje je prikazana učestalost upotrebe interakcijskih strategija prema kompetencijama. Kada se pogleda razina u Tablici 9 za nekorisćenje ovih strategija, najviše učenika koji ih uopće ne koriste bilo je na B2 razini, što je i u skladu s očekivanjima, te je ta vrijednost istaknuta crvenom bojom. S druge strane, učenici koji ih najviše u potpunosti koriste pripadaju A2 razini po kompetenciji što je također istaknuto crveno. Najviše neodlučnih ispitanika, onih koji ovu vrstu strategija niti koriste niti ne, bilo je također na A2 razini kompetencije. Može se zaključiti da se i na ovo istraživanje može primijeniti tvrdnja autorica V. Bagarić i V. Pavičić Takač (2009: 23) kako interakcijske strategije više koriste ispitanici niže razine kompetencije. Najzastupljenije interakcijske strategije su zahtijevanje ponavljanja te zahtijevanje objašnjenja.

Tablica 10. Korišćenje indirektnih strategija prema razinama kompetencije u jezičnoj djelatnosti govorenja

Strategija	Razina	1 – uopće se ne slažem	2 – djelomično se slažem	3 – niti se slažem, niti se ne slažem	4 – prilično se slažem	5 – u potpunosti se slažem
1. Uporaba praznih leks. jedinica (npr. poštalice)	A1	1 (16,67 %)	1 (16,67 %)	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)	0
	A2	3 (33,33 %)	2 (22,22 %)	1 (11,11 %)	2 (22,22 %)	1 (11,11 %)
	B1	2 (100 %)	0	0	0	0
	B2	4 (80 %)	0	1 (20 %)	0	0
2. Ponavljanje	A1	2 (33,33 %)	2 (33,33 %)	0	1 (16,67 %)	1 (16,67 %)
	A2	3 (33,33 %)	0	3 (33,33 %)	0	3 (33,33 %)
	B1	1 (50 %)	1 (50 %)	0	0	0
	B2	2 (40 %)	0	3 (60 %)	0	0
3. Hinjenje razumijevanja	A1	0	1 (16,67 %)	3 (50%)	1 (16,67 %)	1 (16,67 %)
	A2	0	2 (22,22 %)	4 (44,45)	2 (22,22)	1 (11,11 %)

				%)	%)	
	B1	1 (50 %)	1 (50 %)	0	0	0
	B2	2 (40 %)	2 (40 %)	0	1 (20 %)	0
M (indirektne)	A1	1	1,33	1,67	1,33	0,67
	A2	2	1,33	2,67	1,33	1,67
	B1	1,33	0,67	0	0	0
	B2	2,67	0,67	1,33	0,33	0

U Tablici 10 prikazana je učestalost upotrebe triju indirektnih strategija prema klasifikaciji Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997) ovisno o razini kompetencije, a na dnu tablice je prikazana učestalost upotrebe indirektnih strategija prema pojedinoj razini kompetencije u govoru. Ove se strategije ponajviše koriste za stvaranje uvjeta za međusobno razumijevanje ili kako bi se dobilo na vremenu i komunikacija održala aktivnom (Ahmed, 2018: 168). One ne služe za rješavanje problema, nego na indirektan način potiču prijenos izvornog, a ne djelomično modificiranog značenja kao što je to slučaj kod direktnih strategija (Dörnyei i Scott, 1997: 198). Iz tog razloga, a i s obzirom na kompetenciju ispitanika, očekuje se kako ove strategije više koriste učenici više razine kompetencije, što su zaključile i autorice na temelju svog istraživanja (Bagarić i Pavičić Takač, 2009: 24).

Prva indirektna strategija koju se ispitalo bila je korištenje praznih leksičkih jedinica, odnosno učenik kod poteškoće koristi uzvike, poštapalice i drugo kako bi dobio na vremenu da riješi poteškoću. Zanimljivo je primijetiti kako ovu strategiju učenici početne razine koriste prilično, te su neodlučni, dok učenici A2 razine u najvećoj mjeri ovu strategiju ne koriste uopće, što je isti slučaj i kod ispitanika na razinama B1 i B2 gdje je najviše ispitanika navelo kako ovu strategiju uopće ne rabi.

Najviše ispitanika na razini A1 uopće ne ponavlja dio postavljenog pitanja nastavnice radi dobivanja na vremenu za ispravan odgovor te to radi samo djelomično, a neodlučnih ispitanika nije bilo. Kod ispitanika na sljedećoj, A2 razini, može se primijetiti kako nešto više učenika ovu strategiju u potpunosti rabi (N=3), a isti broj ispitanika je neodlučan te je ne rabi uopće. Kod ispitanika na B1 razini rezultat je sličan prethodnoj strategiji. Po jedan učenik uopće ne koristi ponavljanje te ga koristi samo djelomično. Kod ispitanika čija je kompetencija u govoru na češkom najveća ne vidimo češću upotrebu ponavljanja. Najveći

broj učenika naveo je kako ponavljanje niti koristi niti ne koristi (N=3), a zatim slijede oni koji ga ne koriste uopće.

Da se prave kako razumiju sugovornika iako to uopće ne odgovara istini, ispitanici na prvim dvjema razinama najviše su neodlučni, ali je zanimljivo da nitko od ispitanika na A1 i A2 razini nije naveo kako hinjenje razumijevanja uopće ne rabi. Za razliku od A1 i A2 razine, kod ispitanika B1 i B2 razine nije bilo neodlučnih, ali su zato naveli kako hinjenje razumijevanja ne koriste uopće ili koriste samo djelomično. Zanimljivo je kako na zadnje dvije razine nije bilo niti onih koji strategiju u potpunosti koriste, što je bio slučaj na nižim razinama A1 i A2.

S obzirom na rezultate upotrebe pojedinih indirektnih strategija, može se već sada zaključiti kako indirektne strategije nisu zastupljene među učenicima, bez obzira na njihovu kompetenciju u govoru. Tako je na razini A1 najviše učenika pokazalo neodlučnost, a slijede ih oni koji indirektne strategije koriste djelomično te prilično. Na razini A2 također je najviše onih koji ove strategije niti koriste niti ne, a zatim slijede oni koji ih ne koriste uopće. Na višim razinama B1 i B2 najviše ispitanika indirektnu strategiju ne rabi uopće, dok na spomenutim razinama niti jedan ispitanik navedenu vrstu strategija ne rabi u potpunosti. Ovu vrstu strategija najmanje koriste ispitanici na B2 razini, a najviše na razini A2. Obje vrijednosti istaknute su crvenom bojom radi boljeg uočavanja. S obzirom na navedene rezultate, može se sa sigurnošću reći kako se tvrdnja koju su autorice V. Bagarić i V. Pavičić Takač (2009) navele na temelju svog istraživanja ne može primijeniti i na ovo istraživanje. Prema tome, indirektne strategije nisu u većoj mjeri koristili učenici s većom kompetencijom u govoru, već oni s nešto nižom, iako je u najvećoj mjeri na nižim razinama bilo neodlučnih. Premda ova vrsta strategija nije baš zastupljena, strategija koja se najviše koristila je ponavljanje kako bi se dobilo na vremenu.

Nakon rezultata upotrebe pojedine vrste strategija s obzirom na kompetenciju u govoru, u Tablici 11 prikazat će se upotreba svih strategija općenito među učenicima pojedine razine kompetencije u jezičnoj djelatnosti govora, broj učenika na pojedinoj razini kompetencije te njihov prosječan broj godina učenja češkog. Najveće vrijednosti za svaku pojedinu razinu istaknute su crvenom bojom.

Tablica 11. Korištenje komunikacijskih strategija među učenicima različitih razina znanja jezika u govoru

		Broj učenika	Prosječan broj godina učenja	1 – uopće se ne slažem	2 – djelomično se slažem	3 – niti se slažem, niti se ne slažem	4 – prilično se slažem	5 – u potpunosti se slažem
M	A1	6	5,83	0,75	1,15	1,55	1,7	0,85
	A2	9	6,78	1,5	1,45	1,8	2,2	2,05
	B1	2	7,5	0,4	0,35	0,2	0,5	0,55
	B2	5	6,7	1,45	0,9	0,9	0,9	0,85

Kako se može vidjeti u Tablici 11, šestero učenika koji su procijenili svoje znanje u govoru na razini A1 u prosjeku uče češki 5,83 godina, najmanje od svih ostalih učenika, što je i razumljivo s obzirom na razinu kompetencije. Najviše učenika na ovoj razini komunikacijske jezične kompetencije komunikacijske strategije rabi prilično (28,33 %), a slijede ih oni neodlučni (25,83 %), dok je najmanji broj onih koji strategije uopće ne koriste (12,5 %). Na A2 razini bilo je najviše ispitanika, njih devet koji u prosjeku uče češki 6,78 godina, više nego ispitanici na A1 razini. Ovi ispitanici također prilično koriste strategije (24,44 %), a slijede ih oni koji ih koriste u potpunosti (22,78 %), što pokazuje kako ispitanici na A2 razini češće koriste strategije od ispitanika na A1 razini. Što se tiče viših razina, na B1 razini bilo je samo dvoje ispitanika koji češki u prosjeku uče 7,5 godina, najviše od svih razina. Ovi ispitanici u potpunosti rabe strategije (27,5 %) te zatim prilično (25 %), a na najvišoj, B2 razini, najviše učenika od njih petero koji u prosjeku češki uči 6,7 godina uopće ne koristi strategije (29 %), a najmanje ih rabi u potpunosti (17 %). Najveći postotak učenika koji strategije uopće ne koriste ima kompetenciju u govoru na razini A2 (36,58 %), a istu razinu kompetencije imaju i oni učenici koji strategije u najvećoj mjeri u potpunosti koriste (47,67 %).

U sljedećoj, ujedno i posljednjoj tablici, prikazat će se prosječan broj učenika koji rabi pojedinu vrstu strategija, neovisno o njihovoj kompetenciji. Vrijednosti za najviše i najmanje zastupljenu vrstu strategija istaknute su podebljanjem, dok smo najmanju vrijednost u posljednjem retku koji obuhvaća korištenje svih strategija istaknuli plavom, a najveću crvenom bojom.

Tablica 12. Korištenje komunikacijskih strategija općenito od strane ispitanika (N=22)

	1 – uopće se ne slažem	2 – djelomično se slažem	3 – niti se slažem, niti se ne slažem	4 – prilično se slažem	5 – u potpunosti se slažem	
M	Direktne	4,9 (22,27 %)	3,9 (17,73 %)	4,2 (19,09 %)	5,1 (23,18 %)	3,9 (17,73 %)
	Interakcijske	1,71 (7,77 %)	3,71 (16,86 %)	4,3 (19,54 %)	6,57 (29,86 %)	5,71 (25,95 %)
	Indirektne	7 (31,82%)	4 (18,18 %)	5,67 (25,77 %)	3 (13,64 %)	2,33 (10,59 %)
	Ukupno	4,1 (18,64 %)	3,85 (17,5 %)	4,45 (20,23 %)	5,3 (24,09 %)	4,3 (19,54 %)

Kako se može vidjeti u Tablici 12, kod direktnih strategija najviše učenika je navelo kako se prilično slaže s tvrdnjama, odnosno može se stoga reći kako najviše učenika tu vrstu strategija prilično koristi, a zatim po rezultatima slijede učenici koji direktne strategije uopće ne koriste te oni koji su bili neodlučni, odnosno s tvrdnjama se nisu niti slagali niti ne slagali. Autorice V. Bagarić i V. Pavičić Takač su na temelju svog istraživanja utvrdile kako se direktnim strategijama koriste pojedinci više i niže razine komunikacijske jezične kompetencije, ovisno o pojedinoj strategiji (Bagarić i Pavičić Takač, 2009: 24). Iz tog razloga može se pretpostaviti da i u ovom slučaju upotreba pojedine strategije ima veze s komunikacijskom jezičnom kompetencijom.

Kada se pogleda upotreba interakcijskih strategija među svim učenicima, najveći broj učenika ih prilično (29,86 %) i u potpunosti (25,95 %) rabi, a najmanji broj ih ne rabi uopće (7,77 %). Kako Y. Astutik (2017) zaključuje na temelju istraživanja korištenja interakcijskih strategija među učenicima slabije jezične kompetencije, korištenje interakcijskih strategija upućuje na veću samopouzdanost u govoru na stranom jeziku (Astutik, 2017: 72). Interakcijske strategije uključuju obje strane kod rješavanja poteškoća u komunikaciji i više se koriste kod niže kompetencije, a s obzirom da naši ispitanici imaju nižu i srednju razinu kompetencije, jasno je kako upravo ovu vrstu strategija učenici najčešće koriste.

Što se tiče indirektnih strategija općenito, najveći broj učenika ih ne rabi uopće (31,82 %), a najmanji broj učenika je navelo da ih rabi u potpunosti (10,59 %). To je ujedno i vrsta strategije koju učenici najmanje koriste te izaziva najviše neodlučnosti. Kako je istraživanje

pokazalo da kod najviše učenika komunikacijska jezična kompetencija odgovara razini A2 i B1, dakle granici između temeljnog i samostalnog korisnika, pretpostavlja se da je nešto niža jezična kompetencija razlog zašto indirektna strategija nisu zastupljene među učenicima.

Što se tiče općenite upotrebe strategija, koja je prikazana na kraju Tablice 12, najviše učenika ih prilično koristi (24,09 %) i neodlučno je (20,23 %), a nakon toga slijede učenici koji ih koriste u potpunosti (19,54 %) te oni koji ih uopće ne koriste (18,64 %). Najmanji je broj učenika koji strategije koristi djelomično (17,5 %). S obzirom na nižu i srednju razinu kompetencije učenika, može se vidjeti kako ih najviše prilično koristi strategije te se stoga može zaključiti kako niža kompetencija podrazumijeva i češću upotrebu strategija.

Na samom kraju će se spomenuti slično istraživanje komunikacijskih strategija provedenog među češkim mladima koji uče njemački jezik u sklopu institucionalnog obrazovanja, a koje je proveo M. Lachout u sklopu svog habilitacijskog rada pod nazivom „Primjena komunikacijskih strategija u govoru na stranom jeziku“. Cilj istraživanja bio je otkriti i opisati koje komunikacijske strategije rabe govornici češkog, odnosno sveučilišni studenti u komunikaciji na njemačkom jeziku, a koristila se ista klasifikacija strategija (Dörnyei i Scott, 1997) kao i u istraživanju opisanom u ovom radu (Lachout, 2017: 166). Bilo je ukupno 39 ispitanika koji su pogledali kratki animirani film QUEST te su zatim njegovu radnju opisivali vlastitim riječima, a njihov je izričaj transkribiran zajedno sa strategijama koje su se zatim analizirale (Lachout, 2017: 169). Ovladavanje njemačkog jezika obuhvaćalo je razine jezičnog znanja od B1 do C2. Jedno od istraživačkih pitanja bilo je utječe li razina ovladavanja jezikom na učestalost korištenja komunikacijskih strategija, odnosno je li učestalost korištenja manja u slučaju veće razine ovladavanja jezikom i obrnuto (Lachout, 2017: 250).

Istraživanje je pokazalo da su učenici niže razine ovladavanja jezikom češće rabili komunikacijske strategije, dok su učenici više razine ovladavanja jezikom prema ZEROJ-u (C1 i C2) najviše koristili samo prazne leksičke jedinice, parafraze te neologizme, odnosno viša razina ovladavanja jezika povezana je sa smanjenjem ukupnog broja komunikacijskih strategija.

Kada se u obzir uzme korištenje pojedinačnih strategija, tu se ne može utvrditi veza između više razine znanja njemačkog jezika i rjeđeg korištenja strategija (Lachout, 2017: 252). Kada se pogledaju strategije pojedine vrste prema Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997), od direktnih se strategija najviše koriste aproksimacija, samoispravljanje, parafraza i samoparafraza, od

indirektnih ponavljanje, prazne leksičke jedinice, a od interakcijskih traženje pomoći i ponavljanje radi dobivanja na vremenu (Lachout, 2017: 260).

Jedno od istraživačkih pitanja je bilo i utječe li podučavanje komunikacijskih strategija na učestalost njihove upotrebe, a istraživanje je pokazalo kako to nije slučaj. Nije se pokazalo kako postoji značajna razlika u korištenju strategija kod ispitanika koji su bili podučavani strategijama i onih koji to nisu (Lachout, 2017: 264).

8. Zaključak

U ovom istraživanju provedenom među 22 učenika viših razreda Osnovne škole Silvija Strahimira Kranjčevića u Zagrebu koji uče *Češki jezik i kulturu* prema Modelu C ispitala se komunikacijska jezična kompetencija osnovnoškolskih učenika, učestalost njihovog korištenja komunikacijskih strategija općenito te učestalost korištenja komunikacijskih strategija s obzirom na njihovu kompetenciju.

Prvo istraživačko pitanje odnosilo se na komunikacijsku jezičnu kompetenciju učenika te na to kako se ona očituje u govoru. Hipoteza je pritom bila da će, uzevši u obzir mjesto početka i trajanje učenja češkog, većina učenika imati srednju razinu komunikacijske jezične kompetencije, a manji broj nižu i višu jer se smatralo da su u manjini oni učenici koji imaju češko porijeklo i češki koriste izvan nastave, kao i oni učenici koji nisu s učenjem jezika krenuli već u ranoj dobi. Ta je hipoteza potvrđena jer je istraživanje pokazalo kako najviše učenika posjeduje srednju razinu komunikacijske jezične kompetencije koja odgovara razinama A2 i B1 prema ZEROJ-u, a koje označavaju prijelaz s temeljnog na samostalnog korisnika. Što se tiče jezične djelatnosti govora, pretpostavljalo se da će više učenika imati veću kompetenciju u govoru nego u ostalim jezičnim djelatnostima jer učenici s češkim porijeklom jezik izvan nastave najviše koriste u govoru, u krugu obitelji. Ta se hipoteza također potvrdila jer je najviše učenika razinu B2 imalo upravo u jezičnoj djelatnosti govora. Također, dok kod ostalih jezičnih djelatnosti najviše učenika ima razinu A2 i B1, kod govora ih najviše ima razinu A1 i A2. To se može objasniti činjenicom da neki učenici češkoga porijekla ne razvijaju toliko jezik u govornom smislu, odnosno kako smo već objasnili, zbog češćeg korištenja hrvatskog jezika koji je postao primaran, češki jezik je „pao u drugi plan“ i postao sekundarnim jezikom jer ga osoba više ne koristi aktivno. Veći broj učenika koji pripadaju razini B2 može se objasniti time da dosta učenika od rane dobi uči češki i u češćem

je doticaju s jezikom (u obitelji se i dalje govori češki), a i što se tiče boravka, najviše učenika svake godine redovito odlazi u Češku.

Drugo istraživačko pitanje odnosilo se na učestalost upotrebe komunikacijskih strategija općenito na nastavi te je pretpostavka bila, uzevši u obzir da najviše učenika vjerojatno ima nižu i srednju razinu kompetencije, da će više učenika češće koristiti strategije jer će, s obzirom na kompetenciju, biti veće šanse i za poteškoćom u komunikaciji. Ova hipoteza je također potvrđena jer najviše učenika prilično koristi strategije (24,09 %), a zatim slijede oni neodlučni (20,23 %) te oni koji strategije u potpunosti koriste (19,54 %), dok je najmanje onih učenika koji ih koriste samo djelomično (17,5 %).

Treće istraživačko pitanje odnosilo se na učestalost upotrebe komunikacijskih strategija općenito te pojedine vrste prema Z. Dörnyei i M. L. Scott (1997), a s obzirom na kompetenciju u govoru. Pretpostavljalo se kako i učenici na nižoj razini kompetencije u govoru imaju probleme u komunikaciji te stoga češće koriste komunikacijske strategije i obrnuto. Ova je pretpostavka djelomično potvrđena jer se pokazalo kako učenici na nižoj, A1 i A2 razini, prilično koriste strategije, dok ih učenici na višoj B2 razini uopće ne koriste, a na B1 razini ih koriste u potpunosti, dakle često unatoč višoj razini kompetencije. Naime, rezultat na B1 razini ne može se sa sigurnošću uzeti u obzir s obzirom da je tu razinu samostalno procijenilo samo dvoje ispitanika te postoji mogućnost za nepouzdanost rezultata. Što se tiče upotrebe pojedine vrste strategije s obzirom na kompetenciju u govoru, a na temelju istraživanja autorica V. Bagarić i V. Pavičić Takač (2009), pretpostavilo se kako će učenici niže razine kompetencije više rabiti interakcijske strategije jer se tada poteškoća u komunikaciji rješava zajednički, dok će učenici više kompetencije, zbog bogatijeg vokabulara, češće rabiti indirektnu strategiju kojima se potiče prenošenje izvornog značenja. Ova je pretpostavka također djelomično potvrđena jer interakcijske strategije najčešće koriste upravo ispitanici niže, A2 komunikacijske kompetencije, dok indirektnu strategiju također najviše koriste ispitanici spomenute razine kompetencije, a ispitanici viših, B1 i B2 razina, spomenute strategije niti ne koriste u potpunosti.

Također se ispitala upotreba pojedinačnih strategija s obzirom na kompetenciju u govoru te se može reći kako direktna strategija koju najviše učenika uopće ne rabi je stvaranje novih riječi, dok se u potpunosti najviše rabi samoispričavanje, a zatim prebacivanje koda, pri čemu se pretpostavlja da se učenici češće koriste materinskim jezikom. Istraživanja E. Bialystok (1983) i T. Paribakht (1985) pokazala su kako se kod niže razine jezičnog znanja češće koriste

strategije koje se temelje na znanju prvog jezika, dok se na višoj razini koriste strategije koje se temelje na ciljnom jeziku, dakle češkom (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 304). To se može također potvrditi ovim istraživanjem jer su se strategije u kojima je bio uključen češki koristile rjeđe, kao primjerice traženje pomoći ili izražavanje nerazumijevanja na češkom. Od interakcijskih strategija najviše se u potpunosti rabi zahtijevanje ponavljanja i objašnjenja, dok najviše učenika uopće ne rabi interakcijsku strategiju pogađanja. Od indirektnih strategija koje općenito nisu baš zastupljene uopće se ne koriste poštapalice, a zatim slijedi ponavljanje dijela pitanja što je ujedno i indirektna strategija koju najviše učenika u potpunosti rabi.

Z. Dörnyei (1995) na temelju istraživanja zaključuje da se poštapalice koriste kada osoba ne želi završiti komunikaciju, a želi još vremena kako bi oblikovala poruku te na temelju svojih prethodnih istraživanja Z. Dörnyei može potvrditi kako podučavanje poštapalica doprinosi fluentnosti govornika, a također se može reći kako su poštapalice češće koristili ispitanici koji su bili podučavani (Dörnyei, 1995 u: Kovač i Sirković, 2015: 77).

Na kraju ćemo se dotaknuti korištenja pojedine vrste strategija bez obzira na kompetenciju. Strategije koje najviše učenika uopće ne koristi ili ih koristi djelomično, te su neodlučni u upotrebi su indirektna, dok su interakcijske strategije one koje se najviše koriste prilično i u potpunosti.

Može se dakle zaključiti kako je u ovom slučaju istraživanje pokazalo da su razina kompetencije i korištenje strategija povezani, s obzirom da učenici najviše koriste interakcijske strategije koje su karakteristične za nižu razinu kompetencije, dok su indirektna zato manje zastupljene. Z. Dörnyei (1995) je međutim svojim istraživanjem utvrdio suprotno, kao i E. Bialystok (1983) u čijem su istraživanju razlike bile u upotrebi pojedine vrste strategija (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 304).

Utjecaj poučavanja komunikacijskih strategija na razvoj govorne djelatnosti u raspravama istraživale su W. Lam i J. Wong (2000) te utvrdile da poneka niska razina jezičnoga znanja onemogućuje učinkovitu uporabu komunikacijskih strategija, ali tada mogu od velikog značaja biti suradničke strategije i pomoć drugih učenika (Pavičić Takač i Bagarić Medve, 2013: 307).

C. W. Chen (1990) također proučava razinu poznavanja engleskog jezika i korištenje strategija. Na temelju svog istraživanja zaključio je kako je korištenje strategija povezano s kompetencijom u jeziku te kako kompetencija utječe na odabir strategija. M. Canale i M.

Swain (1980) smatraju da znanje o korištenju strategija nije jednako na svim razinama poznavanja jezika te kako je ono veoma važno na početku učenja jezika, a potreba za strategijama mijenjat će se ovisno o dobi govornika i njegove kompetencije (Kovač i Sirković, 2015: 109-110).

Općenito su istraživanja na području komunikacijskih strategija pokazala kako se njihov razvoj odvija postepeno i potrebno je dosta vremena kako bi se one koristile automatski. Kako učenik napreduje u znanju stranog jezika, tako i strategije postaju složenije te na kraju učenik rabi strategije koje su karakteristične i za izvorne govornike (Kovač i Sirković, 2015: 27). Rezultati ovog istraživanja ne mogu se generalizirati jer se oni odnose na osnovnoškolske ispitanike koji su sami procjenjivali svoju kompetenciju i korištenje strategija, ali svakako bi komunikacijske strategije i dalje trebalo istraživati, primjerice kod srednjoškolskih učenika koji uče češki. Može se pretpostaviti da bi se tada rezultati kompetencije, kao i korištenja strategija, razlikovali od prikazanih u ovom istraživanju te bi se dobila šira slika o upotrebi strategija u učenju češkog jezika kod različitih ispitanika.

9. Literatura

Ahmed, S. (2018). A Study of Communication Strategies Employed by Radfan college EFL Students in their Classroom Interactions. *An International Journal of English Language, Literature and Literary Theory*, 7(3). Preuzeto 03. ožujka 2021. s https://www.researchgate.net/publication/326534502_A_Study_of_Communication_Strategies_Employed_by_Radfán_College_EFL_Students_in_their_Classroom_Interactions

Astutik, Y. (2017). Interactional Strategies Used by Low Level Learners in Public Speaking Class. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 2(2), 64–74. Preuzeto 07. ožujka 2021. s https://www.researchgate.net/publication/320491846_Interactional_Strategies_Used_by_Low_Level_Learners_in_Public_Speaking_Class

Bagarić Medve, V. (2012). *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.

Bagarić Medve, V. i Pavičić Takač, V. (2009). Komunikacijske strategije i komunikacijska jezična kompetencija. *Lingvistika javne komunikacije: Komunikacija u nastavi i komunikacijska gramatika*. Osijek: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 13-31. Preuzeto 04. kolovoza 2020. s https://www.researchgate.net/publication/327777639_Komunikacijske_strategije_i_komunikacijska_jezicna_kompetencija

Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8 (14). 84-93. Preuzeto 09. srpnja 2020. s <https://hrcak.srce.hr/26943>

Burger, M. (2017a). Češka dopunska škola Češke besede Zagreb danas. *Školski godišnjak* 95.11-15.

Burger, M. (2017b). Model C – manjinski model za budućnost. *Školski godišnjak* 95. 21-23.

Burger, M. (2017c). Češka dopunska škola Češke besede Zagreb kroz vrijeme – Osnovna škola. *Školski godišnjak* 95. 25-29.

Canale, M. i Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. *The construct validation of test of communicative competence*. 31-36. Preuzeto 27.03.2021. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED223103.pdf>

Češi, M. i Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja: hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Zagreb: Ljevak.

Dörnyei Z. i Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning* 47:1. 173-210. Preuzeto 06. kolovoza 2020. s https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_3e74eb660101445ca5efd26d6bcc9a49.pdf?index=true

Hlaváčková, E. (2015). Kompenzační strategie ve výuce češtiny jako cizího jazyka: Porovnání mluvených a psaných komunikátů. Diplomová práce. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Preuzeto 10. svibnja 2021. s https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/84127/DPTX_2011_1_11210_0_32_7472_0_116035.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Houston, T. (2006). Communication strategies in the foreign language classroom. *Applied Language Learning*. 16(2). 65-82. Preuzeto 04. veljače 2021. s https://www.researchgate.net/publication/280939188_Communication_Strategies_in_the_Foreign_Language_Classroom

Jelaska, Z. (2005) Jezik, komunikacija i sposobnosti: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik*, 52 (4). 128-138. Preuzeto 15. kolovoza 2020. s <https://hrcak.srce.hr/15984>

Jelaska, Z., Blagus, V., Bošnjak, M., Cvikić, L., Hržica G., Kusin, I., Novak-Milić, J., Opačić, N. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Kolaček Novosel, M. (2017). Obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina. *Školski godišnjak* 95. 17-20.

Košuta, N. (2011). Korištenje nekoga drugog jezika kao komunikacijska strategija u ranome učenju stranoga jezika. *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; Europski

centar za napredna i sustavna istraživanja. 155-164. Preuzeto 03. ožujka 2021. s <https://www.bib.irb.hr/613117>

Košuta, N. i Vičević, S. (2011). Komunikacijske strategije u ranom učenju stranoga jezika. *Diskurs i dijalog: teorije, metode i primjene*. Osijek: Filozofski fakultet i Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. 339-356. Preuzeto 16. kolovoza 2020. s https://www.researchgate.net/publication/333602368_Komunikacijske_strategije_u_ranom_ucenju_stranoga_jezika

Kovač, M. M. i Sirković, N. (2015). *Strategije rješavanja poteškoća u komunikaciji na stranom jeziku*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Kovačević M. i Pavličević-Franić, D. (2002). *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi, putokazi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lachout, M. (2017). Uplatňování komunikačních strategií při mluveném projevu v cizím jazyce. Habilitační práce. Praha: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Preuzeto 10. svibnja 2021. s https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/240212/habilitacni_prace/LACHOUT_-_HABILITACNI_PRACE_2017.pdf

Listeš, S. i Grubišić Belina, L. (2016). *Kompetencijski pristup nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.

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

Pavičić Takač, V. i Bagarić Medve, V. (2013). *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.

Pavličević Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.

Štokić, A. (2017). Uvod. *Školski godišnjak 95*, str. 7-10.

Truck Biljan, N. (2013/2014). *Mali rječnik i pojmovnik iz područja Ovladavanja inim jezikom*. Osijek: Filozofski fakultet. Preuzeto 17. veljače 2021. s <file:///C:/Users/Martina/AppData/Local/Temp/mali-rjecnik-i-pojmovnik-iz-podrucja-ovij-a-2015.pdf>

Vijeće Europe. (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Wei, L. (2011). *Communicative Strategies in Second Language Acquisition*. Kristianstad University. Carita Landmark. Preuzeto 04. veljače 2021. s <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A429103&dswid=-3195>

10. Prilog 1: Molba i suglasnost za provedbu istraživanja

Martina Krtić
Ljudevita Gaja 2
47250 Duga Resa
martinakrtic5@gmail.com

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

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

Poštovana ravnateljice Haluga,

zovem se Martina Krtić i studentica sam Njemačkog jezika i književnosti te Češkog jezika i književnosti (nastavnički smjer) na 5. godini diplomskog studija na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Na studiju češkog jezika pišem diplomski rad na temu „**Komunikacijske strategije i ovladavanje komunikacijskom kompetencijom kod hrvatskih učenika češkog jezika**“.

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

Cilj istraživanja je ispitati koje komunikacijske strategije učenici koriste u komunikaciji s profesoricom i drugim učenicima na češkom jeziku i koliko često te ispitati odnos jezičnog znanja učenika i njihovog korištenja komunikacijskih strategija, odnosno usporediti korištenje strategija kod učenika više i niže razine komunikacijske jezične kompetencije.

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

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

Unaprijed zahvaljujem!

S poštovanjem

Martina Krtić

Poštovani roditelji!

Martina Krtić, studentica diplomskog studija Njemačkog jezika i književnosti i Češkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu provodi istraživanje za potrebe diplomskog rada na temu "**Komunikacijske strategije i ovladavanje komunikacijskom kompetencijom kod hrvatskih učenika češkog jezika**". Cilj ovog istraživanja je ispitati koliko često učenici koriste komunikacijske strategije u komunikaciji na češkom jeziku te usporediti korištenje strategija kod učenika više i niže razine komunikacijske jezične kompetencije.

Sukladno Etičkom kodeksu struke, podaci dobiveni u ovom istraživanju bit će strogo povjerljivi i čuvani. Rezultati nastali na temelju ovog anonimnog istraživanja bit će prikazani skupno (nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika). Dozvolu za ispitivanje dobili smo od ravnateljice Melite Haluge (OŠ S.S. Kranjčevića), a u skladu s Etičkim kodeksom struke, prije ispitivanja željeli smo Vas kao roditelje obavijestiti o istraživanju i zatražiti Vašu suglasnost. Također, Vašoj djeci ćemo pobliže objasniti svrhu ispitivanja te odgovoriti na njihova pitanja. S obzirom na epidemiološku situaciju anketne upitnike će učenicima (umjesto studentice) podijeliti profesorica Maja Burger.

Ako imate bilo kakva pitanja možete kontaktirati studenticu Martinu Krtić (martinakrtic5@gmail.com) ili profesoricu Maju Burger (maja.burger1980@gmail.com).

Unaprijed hvala na suradnji!

SUGLASNOST

Suglasan/Suglasna sam da moje dijete _____

(prezime i ime, razred)

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

DA NE

(ime i prezime roditelja)

(potpis roditelja)

(mjesto i datum)

11. Prilog 2: Anketni upitnik

ANKETNI UPITNIK

Molim te da pažljivo pročitaš i ispuniš sljedeći anketni upitnik. ANONIMAN je i NEĆE utjecati na tvoju ocjenu iz predmeta Češki jezik i kultura. Tvoji odgovori bit će obrađeni skupno, a poslužit će u svrhu pisanja diplomskog rada na nastavničkom smjeru Odsjeka za zapadnoslavenske jezike i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

OPĆI PODACI:

Dob: _____

Materinski jezik: _____

Razred: _____

Godine učenja češkog jezika: _____

Mjesto početka učenja češkog jezika (npr. kod kuće, u vrtiću, u školi i sl.):

Češki jezik mi je ____ strani jezik po redoslijedu učenja ili onaj koji govorim (napisati brojkom).

Ostali strani jezici (koje učim ili govorim): _____

Jesi li ikada boravio/la u Češkoj?

DA/NE

Ako jesi, koliko dugo? _____

Tvoja prosječna ocjena iz predmeta Češki jezik i kultura je: _____

Procijeni svoje znanje u češkom jeziku tako da u svakom redu staviš X ispod odgovarajućeg stupca:

Slušanje	Mogu razumjeti poznate riječi i osnovne fraze koje se odnose na mene, moju obitelj i okolinu ako druga osoba govori polako i jasno.	Mogu razumjeti npr. jednostavne podatke o sebi i obitelji, informacije vezane uz kupnju i sl. Mogu shvatiti značenje kratkih, jasnih i jednostavnih poruka.	Mogu razumjeti razgovor o poznatim temama s kojima se susrećem u školi, u slobodno vrijeme i sl. Mogu razumjeti glavne poruke radijskih i TV-programa ako su rečene polako i razumljivo.	Mogu razumjeti duže govore i predavanja, veći dio TV vijesti i programa koji se bave tekućim događajima. Mogu razumjeti većinu filmova na standardnom jeziku.
Čitanje	Mogu prepoznati poznata imena, riječi i vrlo jednostavne rečenice, npr. u oglasima, katalogima ili na plakatima.	Mogu čitati vrlo kratke, jednostavne tekstove i mogu razumjeti kratka, jednostavna osobna pisma.	Mogu razumjeti tekstove koji su uglavnom pisani običnim jezikom. Mogu razumjeti opis događaja, osjećaja i želja u osobnim pismima.	Mogu čitati članke i izvještaje koji obrađuju suvremene probleme. Mogu razumjeti suvremenu književnu prozu.
Govor	Mogu koristiti jednostavne fraze i rečenice da opišem gdje živim i osobe koje poznajem.	Mogu jednostavnim jezikom opisati svoju obitelj i druge ljude, svoje obrazovanje i životne uvjete.	Mogu ukratko objasniti svoja mišljenja i planove. Mogu ispričati priču ili prepričati sadržaj knjige ili filma te opisati svoje reakcije.	Mogu govoriti o mnogim temama koje me zanimaju. Mogu objasniti svoje mišljenje o nekoj temi navodeći prednosti i nedostatke.
Pisanje	Mogu napisati kratku, jednostavnu razglednicu i ispuniti formulare osobnim podacima, npr. unijeti ime, državljanstvo i adresu stanovanja.	Mogu pisati kratke, jednostavne poruke. Mogu napisati vrlo jednostavno osobno pismo.	Mogu napisati jednostavan tekst o poznatoj temi. Mogu napisati osobno pismo u kojem opisujem svoje doživljaje i dojmove.	Mogu napisati jasan, detaljan tekst na razne teme. Mogu napisati sastav ili izvještaj u kojem navodim prednosti i nedostatke nekog stajališta.

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

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

1.	Ako shvatim da ne znam kako se nešto kaže na češkom jeziku, neću dovršiti započetu rečenicu.	1	2	3	4	5
2.	Ako nisam u mogućnosti završiti započetu rečenicu, reći ću neku drugu na češkom.	1	2	3	4	5
3.	Ako se ne mogu sjetiti kako se nešto kaže na češkom, opišem to svojim riječima.	1	2	3	4	5
4.	Ako se ne mogu sjetiti kako se neka riječ kaže na češkom, upotrijebim drugu riječ istog ili sličnog značenja.	1	2	3	4	5
5.	Kada ne znam kako se nešto kaže na češkom, kažem to na materinskom ili nekom drugom stranom jeziku.	1	2	3	4	5
6.	Kada se ne mogu sjetiti kako se neka riječ kaže na češkom, izmislim neku novu riječ.	1	2	3	4	5
7.	Kada se ne mogu sjetiti kako se nešto kaže na češkom, pokažem to izrazom lica i pokretima tijela.	1	2	3	4	5
8.	Ako ne znam neku riječ na češkom, jednostavno je izostavim u govoru i dovršim rečenicu bez nje.	1	2	3	4	5
9.	Ako shvatim da sam napravio/la neku pogrešku u svome govoru na češkom, ispravim ju.	1	2	3	4	5
10.	Ako shvatim da je netko drugi napravio pogrešku u svome govoru na češkom, ispravim ju.	1	2	3	4	5

11.	Ako imam problem u komunikaciji na češkom jeziku, izravno zamolim profesoricu za pomoć (i to učinim na češkom jeziku).	1	2	3	4	5
12.	Ako imam problem u komunikaciji na češkom jeziku, izravno zamolim profesoricu za pomoć (i to učinim na mojem materinskom jeziku).	1	2	3	4	5
13.	Ako u razgovoru na češkom nisam nešto dobro čuo/la ili točno razumio/razumjela, tražim sugovornika da ponovi što je rekao.	1	2	3	4	5
14.	Ako nisam razumio/razumjela značenje određene riječi ili dijela rečenice, tražim od sugovornika objašnjenje.	1	2	3	4	5
15.	Ako nisam siguran/na jesam li nešto dobro čuo/la ili razumio/razumjela, tražim od sugovornika da mi to potvrdi.	1	2	3	4	5
16.	Ako ne razumijem nešto u razgovoru, na češkom jeziku kažem kako ne razumijem.	1	2	3	4	5
17.	Ako nisam razumio/razumjela sugovornika, pogađam što je zapravo htio reći.	1	2	3	4	5
18.	Kada zapnem u govoru na češkom koristim uzvike, poštapalice i sl. s ciljem dobivanja na vremenu za rješavanje poteškoće.	1	2	3	4	5
19.	Ponavljam neki dio iz pitanja profesorice kako bih dobio/la na vremenu da osmislim ispravan odgovor.	1	2	3	4	5
20.	Ponekad se samo pravim da sam razumio/razumjela sugovornika, a zapravo uopće nisam.	1	2	3	4	5