Stavovi osnovnoškolskih učenika prema nastavi češkog jezika i kulture

Čičak, Matej

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:646903

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-25**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA ZAPADNOSLAVENSKE JEZIKE I KNJIŽEVNOST

KATEDRA ZA ČEŠKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

MATEJ ČIČAK

STAVOVI OSNOVNOŠKOLSKIH UČENIKA PREMA NASTAVI ČEŠKOG JEZIKA I KULTURE

Diplomski rad

Mentori:

dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

dr. sc. Petar Vuković, izv. prof.

Zagreb, rujan 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA ZAPADNOSLAVENSKE JEZIKE I KNJIŽEVNOST

KATEDRA ZA ČEŠKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

MATEJ ČIČAK

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS LEARNING THE CZECH LANGUAGE AND CULTURE

Diplomski rad

Mentori:

dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

dr. sc. Petar Vuković, izv. prof.

Zagreb, rujan 2019.

Poděkování

Za odborné vedení diplomové práce, velkou míru trpělivosti a ochoty, rychlost, lidský přístup a také za cenné a velmi podnětné rady při zpracovávání práce děkují Marině Jajićové Novogradecové, Maje Burgerové a České besedě Záhřeb, rodičům a všem přátelům.

Sadržaj

1. Uvod 7

2. Manjinsko školstvo u Republici Hrvatskoj prema modelu C 8

3. Položaj češkog jezika u hrvatskim školama 9

4. Individualni čimbenici u ovladavanju inim jezikom 12

5. Afektivni čimbenici 13

5.1. Motivacija 14

5.2. Strah od jezika 16

5.3. Stavovi 18

5.3.1. Učenički stavovi prema nastavniku stranog jezika 19

5.3.2. Učenički stavovi prema stranom jeziku kao školskom predmetu 20

6. Istraživanje stavova osnovnoškolskih učenika prema nastavi Češkog jezika i kulture 22

6.1. Metodologija istraživanja 23

6.2. Instrumenti 23

6.3. Uzorak 24

6.4. Postupak 24

6.5. Rezultati 25

6.5.1. Analiza prvog dijela upitnika 25

6.5.2. Analiza drugog dijela upitnika 28

6.5.3. Analiza trećeg dijela upitnika 38

7. Zaključak 39

8. Literatura: 42

Prilog 1 45

Prilog 2 49

Sažetak

U ovom se radu bavimo stavovima osnovnoškolskih učenika prema nastavi, učenju i nastavniku *Češkog jezika i kulture* koji se poučava prema modelu C. Takav model uključuje učenje jezika, književnosti, povijesti, geografije te tradicija i običaja na jeziku nacionalnih manjina s ciljem njegovanja jezika i kulture. Rad je podijeljen u dva dijela. Prvi dio je teorijski te obrađuje teme manjinskog školstva u Republici Hrvatskoj prema modelu C i položaj češkog jezika u hrvatskim školama općenito. Poseban naglasak stavljamo na individualne čimbenike u ovladavanju inim jezikom te afektivne čimbenike kod učenja stranog jezika, pri čemu objašnjavamo svaki pojedini čimbenik. Posljednja dva odlomka teorijskog dijela posvećena su učeničkim stavovima prema nastavniku stranog jezika te prema stranom jeziku kao školskom predmetu.

Drugi dio je istraživački. Na temelju rezultata anketnog upitnika, koji smo proveli na uzorku od devetnaestero učenika češke osnovne škole, koji uče češki jezik prema modelu C, ispitali smo motivaciju učenika pri upisu češke osnovne škole, njihove stavove prema nastavi i nastavniku, stavove okoline (roditelja i prijatelja) te učeničke stavove prema nastavku učenja češkog jezika.

Ključne riječi

afektivni čimbenici, češki jezik, manjinsko školstvo, obrazovanje prema modelu C, stavovi

Abstrakt

V této práci se zabýváme postoji žáků základní školy k výuce, učení se a učiteli Českého jazyka a kultury v rámci vyučování podle takzvaného vzoru C. Takový vzor zahrnuje výuku jazyka, literatury, historie, zeměpisu a tradic i zvyků v jazyce národnostní menšiny s cílem uchování jazyka a kultury menšiny. Práce je rozdělena na dvě části. První část je teoretická a věnuje se tématům vzdělání národnostních menšin v Chorvatské republice podle vzoru C a postavení českého jazyka v chorvatských školách. Zvláštní důraz klademe na jednotlivé faktory ovlivňující osvojování cizího jazyka a na afektivní faktory ovlivňující učení se cizího jazyka, a přitom vysvětlujeme každý jednotlivý faktor. Poslední dva odstavce teoretické části jsou věnovány postojům žáků k učiteli cizího jazyka a k cizímu jazyku jako školnímu předmětu.

Druhá část je výzkumná. Na základě výsledků dotazníku, jejž jsme provedli u 19 žáků české základní školy, kteří se učí česky podle vzoru C, jsme zkoumali motivace žáků k zápisu na českou základní školu, jejich postoje k výuce a učiteli, a také postoje prostředí (rodičů a přátel) i žáků k pokračování v učení se češtiny.

Klíčová slova

afektivní faktory, český jazyk, vzdělávání národnostních menšin, vzdělávání podle vzoru C, postoje

1. Uvod

Iako se autor ovog rada u ulozi predavača češkog jezika kao stranog na osnovnoškolskoj razini po prvi put našao tek tijekom diplomskog studija u praktičnom dijelu kolegija *Metodika nastave slavenskih jezika*, i to bez prethodnog iskustva, ali s zanimanjem za stavove osnovnoškolskih učenika o učenju češkog jezika, uočio je da se metode poučavanja i motiviranja razlikuju po dobnim skupinama, a pristup je osnovnoškolskim učenicima posve drugačiji od pristupa srednjoškolskim učenicima i studentima.

Prema češkom pedagogu i filozofu Janu Amosu Komenskom cilj je obrazovanja da pomogne čovjeku sagledati pred sobom jasan put u život, odnosno da ga usmjeri i pripremi na cjeloživotno učenje[1]. Želeći opisati kako to što bolje učiniti, odlučili smo se na pisanje diplomskog rada o motivaciji osnovnoškolskih učenika koji pohađaju redovnu nastavu *Češkog jezika i kulture* u *Češkoj dopunskoj školi*, koja im se nudi na fakultativnoj razini u njihovoj osnovnoj školi i održava u prostorima *Češke besede Zagreb*, te o njihovim stavovima prema češkom jeziku i metodama njegova poučavanja.

Teorijski je dio ovog rada stoga podijeljen na tri dijela. U prvom se dijelu opisuje manjinsko školstvo u Republici Hrvatskoj prema modelu C te položaj češkog jezika u hrvatskom školstvu. U drugom su dijelu objašnjeni individualni čimbenici[2] u ovladavanju stranim jezikom s naglaskom na afektivne čimbenike poput motivacije, stavova te straha od jezika. U trećem je dijelu riječ o učeničkim stavovima prema stranom jeziku kao nastavnom predmetu te prema nastavniku spomenutog predmeta. Istraživački dio ovog rada podrobnije odgovara na pitanja o motivaciji i stavovima učenika prema učenju češkog jezika i kulture, pri čemu su se anketnim upitnikom ispitali njihovi stavovi u pet kategorija: motivacija pri upisu predmeta *Češki jezik i kultura*, stavovi prema nastavniku, stavovi prema nastavi, stavovi okoline te stavovi za nastavak učenja češkog jezika.

Individualne razlike učenika i učenja od velike su važnosti za učenje stranog jezika, a možemo ih svesti na dvije osnovne skupine – *kognitivne* i *afektivne čimbenike*. Iako danas nema objektivnih metoda kojima bi se mjerili afektivni čimbenici, oni igraju veliku ulogu u ovladavanju stranim jezikom te su u tome ravnopravni kognitivnima. Autor Z. Ćoso (2016),

[1] Bahnik, Juraj. (2017). Uloga i podrška vijeća češke nacionalne manjine grada Zagreba. *Školski godišnjak 95,* str. 75-78 – „*Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a prědvídal bodoucnost.*“

[2] U ovome ćemo se radu koristiti terminom “čimbenik”, osim u slučaju citiranja pojedinih autora koji se koriste terminom “faktor.

referirajući se na autoricu Mihaljević Djigunović (1998), piše da su većina i afektivnih i kognitnivih faktora među sobom uzročno posljedični, ne bi mogli djelovati jedni bez drugih te zajedno utječu na jezične i nejezične rezultate učenja (Ćoso 2016: 505-506).

2. Manjinsko školstvo u Republici Hrvatskoj prema modelu C

U procesu očuvanja identiteta obrazovanje je jedan od najvažnijih čimbenika. Svaka je država dužna osigurati odgovarajuće obrazovanje i pravo na kulturni identitet. Oni učenici, čiji se materinski jezik razlikuje od službenog jezika države u kojoj žive, trebali bi imati pravo na učenje materinskog jezika u obliku dvojezične nastave ili u obliku nastave njegovanja materinskog jezika (Banović 2014: 19) Osnovno obrazovanje djece pripadnika nacionalnih manjina ostvaruje se prema odredbama *Zakona o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina,* odredbama *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina* te *Ustavom Republike Hrvatske* (Burger 2017a: 17).

Prema Državnom pedagoškom standardu postoje tri modela na temelju kojih se organizira i provodi nastava i obrazovanje učenika nacionalnih manjina (Burger 2017a: 17-18):

Model A – nastava je na jeziku i pismu nacionalne manjine te se u potpunosti odvija na materinskom jeziku uz jednak broj sati materinskog i hrvatskog jezika. Štoviše, učenici imaju pravo i obvezu učiti dodatne sadržaje važne za manjinsku zajednicu.

Model B – nastava je dvojezična, pri čemu je većina predmeta na hrvatskom jeziku, dok su materinski jezik i društveni predmeti (povijest, zemljopis, umjetnosti i sl.) na jeziku nacionalne manjine.

Model C – je model za njegovanje jezika i kulture. Nastava se izvodi na hrvatskom jeziku, a materinski jezik, na kojem se uče jezik, književnost, povijest, geografija, likovna i glazbena umjetnost te tradicija i običaji, učenici imaju 2 do 5 školskih sati tjedno. Ovakav model ne zahtijeva strogo dijeljenje učenika pripadnika manjine po posebnim razrednim odjeljenjima zbog toga što je dodatni nastavni predmet manjinskog jezika odvojen od ostatka programa. Zbog jednostavnijeg načina raspolaganja nastavnim kadrom organizacija nastave prema modelu C manje je zahtjevna u odnosu na modele A i B. Na temelju Izvješća o provođenju Ustavnog zakona o pravima naionalnih manjina (2019) prema modelu C se obrazuju albanska,

češka, srpska, slovačka, slovenska, mađarska, makedonska, njemačka, austrijska, ukrajinska, rusinska, ruska, židovska, poljska i talijanska nacionalna manjina[3].

Prema Programu na jeziku i pismu nacionalnih manjina (2018) učenici koji nemaju mogućnost pohađanja redovite nastave po modelu A, B ili C imaju organizirane posebne oblike nastave poput seminara, ljetnih i zimskih škola te nastava na daljinu. Organiziranje i provođenje takvih oblika nastave sufinancira nadležno ministarstvo. Nastavni plan i program odgoja i obrazovanja na jeziku i pismu nacionalne manjine sadrže opći dio i dio vezan za posebnosti određene nacionalne manjine koje se odnose na materinski jezik, književnost, povijest, geografiju te likovnu i glazbenu umjetnost. U Republici Hrvatskoj takvi su nastavni planovi i programi uspješno organizirani kod češke, talijanske i mađarske nacionalne manjine[4].

3. Položaj češkog jezika u hrvatskim školama

Češka nacionalna manjina ima mogućnost obrazovanja prema sva tri navedena modela. Nastava prema modelu A organizirana je u osnovnim školama u Daruvaru i Končanici, prema modelu B u gimnaziji u Daruvaru, a najzastupljeniji je model u osnovnim i srednjim školama model C, i to u 20 osnovnih i 4 srednje škole. Nastava prema modelu C organizirana je u sljedećim županijama: Bjelovarsko-bilogorskoj, Sisačko-moslavačkoj, Požeško-slavonskoj, Virovitičko-podravskoj, Primorsko-goranskoj i Zadarskoj županiji te županiji Grada Zagreba. Dvije zagrebačke škole u svome planu i programu imaju nastavu za nacionalne manjine prema modelu C, a to su Osnovna škola Silvija Strahimira Kranjčevića i X. gimnazija Ivana Supeka (Kolaček Novosel 2017: 17-19).

Češka dopunska škola Češke besede Zagreb tradicionalni je odnosno povijesni naziv škole u kojoj se poučava *Češki jezik i kultura* prema modelu C. U svojoj osnovi naziv dolazi od češkog izraza *doplňovací škola*, odnoseći se na dopunu učeničkog znanja. Autorica Maja Burger (2017) o njoj piše:

> „Češka škola mjesto je susreta djece i njihovih roditelja, baka i djedova. Češka škola autentično je mjesto u kojem djeca uspješno savladavaju osnove češkog jezika te se

[3] https://www.sabor.hr/sites/default/files/uploads/sabor/2019-01-18/081623/IZVJESCE_NACIONALNE_MANJINE.pdf

[4] https://mzo.hr/hr/programi-na-jeziku-pismu-nacionalnih-manjina

počinju zanimati za svoje češko porijeklo. Mjesto je to u kojem dolaze u dodir i s češkom kulturom u najširem smislu…“ (Burger 2017a: 11).

M. Burger (2017), oslanjajući se na autore Stainback i Stainback (1990), također navodi da je *Češka dopunska škola* inkluzivna, odnosno mjesto gdje svatko pripada, prihvaća i podržava svoje vršnjake i druge članove školske zajednice te oni podržavaju njega kako bi se izašlo u susret individualnim obrazovnim potrebama. Štoviše, *Češka dopunska škola* svakom djetetu pristupa individualno te uvažava i prihvaća njegove osobine, posebnosti, želje i mogućnosti. Pohađaju je djeca pripadnici češke nacionalne manjine, djeca koja imaju češko porijeklo, ali i sva djeca koja žele učiti češki jezik te o češkoj kulturi. Škola već godinama djeluje pod krilaticom oca pedagogije Jana Amosa Komenskog *škola kroz igru* (češ. *škola hrou*). Nadalje, autorica M. Burger (2017) piše kako je dokazano da takva poduka pozitivno utječe na motivaciju učenika te da dugotrajnije pohranjuju stečena znanja (Burger 2017a: 12-13). Glavni je cilj *Češke dopunske škole*, prema M. Burger (2017), da djeca i učenici spontano razvijaju ljubav prema češkom jeziku i češkoj kulturi kako bi postali dio njihovog identiteta i kulture te da tako postanu i nositelji očuvanja identiteta češke manjine u Hrvatskoj (Burger 2017a: 15).

2003. je godine *Češka dopunska škola* uvedena u obrazovni sustav Republike Hrvatske kao predmet *Njegovanje češkog jezika i kulture*, no ubrzo je uvođenjem modela C 2006./2007. godine u Osnovnoj školi Silvija Strahimira Kranjčevića naziv promijenjen u *Češki jezik i kultura*. Nastava se održava subotom u prostorijama Češkog narodnog doma u Zagrebu. Osnovna škola ima četiri odgojno-obrazovne skupine – 1. i 2., 3. i 4, 5. i 6., te 7. i 8. razred. Srednja je škola pak organizirana u dvije odgojno-obrazovne skupine – 1. i 2. te 3. i 4. razred (Bahnik 2017: 77).

Uvođenjem modela C je za učenike Osnovne škole Silvija Strahimira Kranjčevića značio upisivanje ocjene u pedagošku dokumentaciju i ulazak zaključne ocjene iz predmeta *Češki jezik i kultura* u prosjek ocjena za opći uspjeh. Autorica M. Burger (2017) također piše kako uvođenjem toga modela nije došlo do promjene samo za učenike, već i za učitelje koji su dobili mogućnost stručnog usavršavanja i napredovanja u struci. Nadalje, došlo je i do suradnje s Katedrom za češki jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Zagrebu, pri čemu studenti nastavničkog smjera češkog jezika i književnosti imaju mogućnost prakse iz metodike češkog jezika. Kao rezultat i kruna takvog truda je i povećanje kvalitete rada *Češke dopunske škole* (Burger 2017b: 21-23).

M. Burger (2017) naglašava da je model C najviše doprinio učeničkom uključivanju u različite kulturne, umjetničke i druge manifestacije, čime se kod njih razvija ljubav prema češkom jeziku i kulturi te osjećaj pripadnosti zagrebačkoj češkoj zajednici. Učenici razvijaju samopouzdanje u komunikaciji i samostalnom izražavanju kroz sudjelovanje u kulturno-umjetničkim programima. Osim boljih jezičnih kompetencija, razvijaju osjećaj zajedništva, suradnje, povezivanja, tolerancije, svijesti o drugima te prihvaćanja različitosti (Burger 2017c: 26).

U *Prijedlogu kurikuluma predmeta Češki jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske – model C (2018)* navodi se da učitelj češkog jezika i kulture treba biti osposobljen za samostalno donošenje odluka i prilagođavanje nastave s obzirom na različitu dob učenika i različito predznanje jezika u grupi. Međutim, on je po modelu C u nezavidnoj poziciji zbog nedovoljne zastupljenosti češkog jezika u neposrednom okruženju učenika. Ključni elementi za uspješno ovladavanje jezikom su izloženost i njegova uporaba, stoga učitelj češkog jezika uključuje različite sadržaje u nastavu, organizira izvannastavnu aktivnost poput terenske nastave u Češku, ugošćuju se izvorni govornici i vanjski suradnici te se učenicima češke škole omogućuje digitalno povezivanje s drugim učenicima govornicima češkog jezika u Republici Hrvatskoj i Republici Češkoj. Krajnji je cilj poučavanja *Češkog jezika i kulture*, osim autentične komunikacije s govornicima češkog jezika, također razvijati kod učenika komunikacijsku jezičnu kompetenciju proširenu elementima međukulturne kompetencije te ih u konačnici pripremiti na samostalno učenje kao temelj za cjeloživotno učenje[5].

Aktualni nastavni plan i program za škole češke nacionalne manjine prema modelima A, B i C napisan je 2006. godine te se odnosi na nastavu češkog jezika u osnovnim i srednjim školama. Nastava je češkog jezika od prvog do osmog razreda osnovne škole prema modelu A izjednačena broju sati hrvatskog jezika a obuhvaća češki jezik i književnost s lektirom te filmsku i televizijsku kulturu. U srednjim je školama nastavni plan i program nadogradnja temeljnog osnovnoškolskog programa, a nastava se izvodi na višoj razini jezika s naglaskom na književnost i filmsku umjetnost. Nastava češkog jezika prema modelu C obuhvaća razne teme vezane za Češku Republiku koje se uklapaju u nastavne programe hrvatskih škola (Banović 2014: 25).

[5] https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=8411

4. Individualni čimbenici u ovladavanju inim jezikom

Jezik je društvena tvorevina jer je među ostalim njegova uloga olakšavanje komunikacije između pojedinaca ili skupina ljudi. Međutim, svaki je korisnik jezika pojedinac sam za sebe. Zbog toga se, piše Z. Ćoso (2016), jezik smatra i osobnom tvorevinom. Svaki se pojedinac koristi jezikom na sebi svojstven način te zbog toga dolaze do izražaja individualni čimbenici u ovladavanju jezikom poput motivacije, jezične nadarenosti, osobnosti, stilova i strategija učenja, dobi učenika i dr. (Ćoso 2016: 504).

Nadalje, Z. Ćoso (2016) ističe da između dobi usvajanja stranog jezika i krajnjeg stupnja njegove usvojenosti postoji jasna veza. Što je ranija dob učenja i usvajanja stranog jezika, to je veći stupanj usvojenosti. S druge strane, također postoji tzv. kritično životno razdoblje za ovladavanje stranim jezikom u kojem ono postaje otežano. Nakon djetinjstva može doći do promjena uzrokovanih društvenim, političkim, kognitivnim i raznim neurološkim čimbenicima te je zbog toga najbolje vrijeme za usvajanje stranog jezika razdoblje između ranog djetinjstva i puberteta (Ćoso 2016: 504).

Idući individualni čimbenik u ovladavanju inim jezikom, koji Z. Ćoso (2016) navodi referirajući se na autoricu Medved Krajnović (2010), jest jezična nadarenost koja obuhvaća sposobnost fonemskoga kodiranja, gramatičku osjetljivost, induktivne sposobnosti učenja jezika i asocijativno pamćenje (Medved Krajnović 2010: 75-76 u Ćoso 2016: 505). S druge strane, jezična nadarenost kao individualni čimbenik kod mnogih teoretičara nailazi na kritike da se takva sposobnost ipak odnosi na svjesno i formalno učenje jezika te podupire međusobne različitosti učenika, što ne pogoduje izdavačima udžbenika, a takva sposobnost može demotivirati jezično nenadarene učenike (Medved Krajnović 2010: 73-74 u Ćoso 2016: 505).

Važnu ulogu u ovladavanju jezikom imaju i strategije njegovog učenja. Na pitanja jesu li strategije učenja svjesne ili nesvjesne, urođene ili ih se može naučiti, još uvijek nije definiran jasan odgovor. Prema M. Medved Krajnović (2010), ono što je ključno za strategije učenja je njihova grupacija, a možemo ih podijeliti u četiri skupine: kognitivne strategije, metakognitivne strategije, društvene strategije te afektivne strategije (Medved Krajnović 2010: 81).

Pod nazivom individualne razlike učenika u novije se vrijeme podrazumijevaju afektivni i kognitivni čimbenici. Obje skupine čimbenika imaju utjecaj na proces učenja kroz interakciju s kontekstom u kojem se strani jezik uči. Prema autorici I. Matić (2016) mnoga

novija istraživanja potvrđuju činjenicu da i jedni i drugi čimbenici u jednakoj mjeri pridonose procesu učenja, odnosno da jedni bez drugih ne funkcioniraju. Afektivni čimbenici poput motivacije, stavova i straha od jezika pozitivno su povezani sa strategijama učenja, odnosno kognitivnim čimbenicima (Matić 2016: 57). U našem ćemo se radu detaljnije pozabaviti afektivnim čimbenicima i njihovom ulogom pri učenju stranog jezika.

5. Afektivni čimbenici

Kao što je u prethodnom odlomku navedeno, područje individualnih razlika u učenju stranog jezika čine afektivni i kognitivni čimbenici. Autorica J. Mihaljević Djigunović (1998) među kognitivne faktore ubraja inteligenciju, jezičnu sposobnost i strategije učenja, a one se smatraju međusobno relativno neovisnima (primjerice, posjedovanje talenta za učenje stranog jezika ne ovisi o visokoj inteligenciji). U afektivne pak faktore autorica ubraja emocionalne karakteristike učenika koje određuju njegovu reakciju na situaciju učenja inog jezika, a u njih se ubrajaju stavovi, motivacija, strah od jezika, atribucije i pojam o sebi. Te dvije skupine faktora na proces učenja utječu putem interakcije s kontekstom u kojemu se jezik uči, a koji može biti formalan i neformalan. Autorica nadalje pojašnjava da se formalan kontekst učenja jezika odnosi na situacije u kojima se jezik uči izravnom podukom (primjerice u školi), dok se neformalni kontekst učenja jezika odnosi na situacije u kojima učenik jezik uči bez izravne poduke, a njegovo sudjelovanje u procesu učenja stvar je njegove osobne volje. Oba konteksta izravno su povezana i uz jezične i uz nejezične rezultate učenja (Mihaljević Djigunović 1998: 12-13).

J. Mihaljević Djigunović (1998) nadalje pojašnjava da je uloga kognitivnih i afektivnih faktora u ta dva osnovna moguća konteksta učenja jezika različita. U formalnome kontekstu kognitivni faktori olakšavaju prijenos nastavnog materijala, a afektivni determiniraju učenikovu reakciju na sredinu u kojoj uči kakav jezik. Kako u neformalnom kontekstu učenje ovisi, prije svega, o tome hoće li se učenik odlučiti započeti učenje, pretpostavlja se da će jedino motivacija imati izravno djelovanje. Brojna istraživanja potvrđuju da su stavovi i motivacija za učenje važniji izvor podataka za teoriju učenja jezika nego formalna svojstva jezika. U najmanju ruku, važnost je afektivnih i kognitivnih faktora podjednaka jer su prvi pokretači drugih (Mihaljević Djigunović 1998: 17).

Nadovezujući se na pojam afektivnih čimbenika, I. Matić (2016) navodi kako na njih utječe sam učenik koji je u mogućnosti odrediti svoj stav o jeziku ili učenju, pojam o sebi te

utjecati na atribucije, no velika je uloga i nastavnika stranog jezika. Nastavnik može poticati motiviranost učenika i pomoći mu pri održavaju i razvijanju ostalih afektivnih čimbenika (Matić 2016: 62).

Što se tiče metodologije istraživanja afektivne domene učenja jezika, instrumenti za njihovo mjerenje nailaze na velike kritike, no činjenica je da se afektivni aspekti teško mogu mjeriti objektivnim metodama i instrumentima (Mihaljević Djigunović 1998: 21). O tome će biti detaljnije riječ u nastavku ovog rada, u kojem ćemo detaljnije pojasniti motivaciju, strah od jezika i stavove kao afektivne čimbenike.

5.1. Motivacija

Referirajući se na autoricu J. Mihaljević Djigunović (1998) prvi je i najvažniji afektivni faktor u učenju stranog jezika motivacija. Polazeći od pristupa motivaciji s psihološke strane, autorica piše da razlikujemo dva pristupa – jedan podrazumijeva različite teorije potkrepljenja ili nagrade, pri čemu se motivacija definira kao kontinuirani proces prilagođavanja okolini, a u drugome su važni slika o sebi i stupanj aspiracije, pri čemu pojedinac neprestano teži za onim što bi moglo potkrijepiti ili unaprijediti njegovo „ja“. Ako prvi pristup primjenimo na nastavu, autorica piše da bi nastavne aktivnosti trebale odgovarati učenikovim mogućnostima kako bi doživljavao uspjeh. Stalna povratna informacija o točnosti odgovora potkrepljuje ono što je naučeno i motivira učenika za daljni rad i ulaganje truda. Kod drugog pristupa motivacija usmjerava ponašanje i pozornost pojedinca prema čemu novome, što omogućuje učenje (Mihaljević Djigunović 1998: 23-24).

Unatoč velikoj pozornosti koja se pridaje motivaciji kao afektivnom čimbeniku u učenju stranog jezika, danas još nema jedinstvene definicije motivacije. Stoga se autorica J. Mihaljević Djigunović (1998) referira na autora Gardnera (1985) koji objašnjava kako motivacija za učenje drugog jezika može biti kombinacija triju različitih komponenata – truda, želje da se postigne cilj učenja jezika i pozitivnih stavova prema učenju jezika. Prema tome, motivacija za učenje drugog jezika podrazumijeva učenikov trud da nauči drugi jezik i zadovoljstvo koje osjeća u toj aktivnosti. Učenik je motiviran onda kada su njegova želja da postigne cilj i pozitivni stavovi prema cilju međusobno povezani. S druge strane, pojmu motivacije se prema Gardneru (1985) suprostavlja pojam orijentacije – razlozi zbog kojih netko uči drugi jezik. Orijentacija dovodi do motivacije, ali individualne razlike u motivaciji održavaju se trudom, željom i stavovima (Mihaljević Djigunović 1998: 26).

Autorica A. Mikić Čolić (2018) referira se na autora Nicholsona (2013: 278) koji razlikuje vanjske (ekstrinzične) i unutarnje (intrinzične) izvore motivacije. Vanjska motivacija uključuje aktivnost koja će rezultirati „opipljivim ishodima“ poput stjecanja zvanja, poslom, ugađanjem nastavniku ili izbjegavanjem kazne. Unutarnja motivacija podrazumijeva sudjelovanje u aktivnostima i zadacima bez potrebe za nagradom. A. Mikić Čolić (2018) također navodi da se prema cilju, s kojim osoba počinje učiti strani jezik, motivacija dijeli na integrativnu ili uklopnu, koja podrazumijeva želju za uklapanjem u društvo govornika stranog jezika koji se uči te instrumentalnu ili uporabnu, koju ima osoba željna boljeg posla, veće plaće, prilike za školovanjem i uspjehom u polaganju ispita (Mikić Čolić 2018: 8).

Nastava i razred komponente su koje se veoma lako mogu mijenjati i prilagođavati. Samim time je na stavove i motivaciju učenika najjednostavnije utjecati na nastavi. J. Mihaljević Djigunović (1998) objašnjava kako neki autori, poput Solmeckea (1983) i Nuttina (1985), motivaciju u razrednom kontekstu definiraju kao kontinuiranu interakciju učenika i sredine. Nadalje, autorica navodi situacije u samom razredu i na nastavi koje utječu na motivaciju, a to su suradničke, natjecateljske i individualističke. Svaka od tih situacija na različit način utječe na motivaciju za učenje. U suradničkoj situaciji učenik može ostvariti cilj samo međusobnom suradnjom s drugim učenicima. U natjecateljskoj situaciji učenik može ostvariti cilj samo na račun drugih učenika, izravnim ili neizravnim natjecanjem s drugima. U individualističkim situacijama učenikovo ostvarenje cilja ne utječe na ciljeve drugih učenika (Mihaljević Djigunović 1998: 48-49).

Osim modificiranja razreda i situacija u razredu, komponente koje također mogu utjecati na učenikovu motivaciju su zadaci ili aktivnosti na nastavi. J. Mihaljević Djigunović (1998) stoga navodi motivaciju za rad na zadatku kao jedan od glavnih tipova motivacije. Na učenikovu motivaciju za rad na zadatku prije svega utječu učenikovi stavovi, vjerovanja, kontrola nad zadatkom, percepcija vrijednosti zadataka te percepcija vlastite kompetencije za izvršenje zadatka (Mihaljević Djigunović 1998: 50). U nastavu je stoga potrebno uvesti zadatke tijekom kojih se učenik može lako koncentrirati i imati jasnu predodžbu o cilju zadatka te tijekom kojih može dobiti trenutnu povratnu informaciju, osjetiti da sam kontrolira svoje akcije i zaboraviti na vrijeme. Motivacija se u velikoj mjeri temelji na očekivanosti uspjeha, a same zadatke treba postavljati kao probleme koji bude učenikovu radoznalost (Csikszentmihalyi 1991 u Mihaljević Djigunović 1998: 51).

Autorica A. Mikić Čolić (2018) naglašava da za uspostavljanje, ali i za održavanje motivacije, ključnu ulogu ima nastavnik. On je svojim osobinama, motivirajućim ponašanjem i kvalitetom poučavanja najveće motivacijsko sredstvo u razredu i na nastavi (Mikić Čolić 2018: 9)

5.2. Strah od jezika

J. Mihaljević Djigunović (1998) strah od jezika definira kao „strah koji osjećamo u situaciji kad se od nas traži da se koristimo nematerinskim jezikom u kojem nismo sasvim kompetentni“. U takvoj situaciji osoba reagira nervozom kada god se koristi drugim jezikom, bilo u govoru, bilo u pismu. Autorica navodi da se pod pojmom „strah od jezika“ također podrazumijevaju kombinacija vjerovanja, osjećaja, samodoživljavanja i ponašanja koji se pojavljuju tijekom učenja drugog jezika u formalnoj sredini i prilikom procesa učenja stranog jezika (Mihaljević Djigunović 1998: 52).

Autorica isto tako piše o četiri komponente straha od jezika:

- kognitivna – negativno samovrednovanje;
- emocionalna – uznemirenost, napetost, nelagoda;
- bihevioralna – nespretnost, suzdržanost, smetnje u gestama i govoru;
- tjelesna – pojačane tjelesne reakcije poput znojenja ruku, pojačanoga bila itd.

Nadalje, J. Mihaljević Djigunović (2002) ističe tri opća izvora straha: strah od komunikacije, strah od ocjenjivanja i strah od negativne društvene evaluacije. *Strah od komunikacije* definira se kao vrsta sramežljivosti koju karakterizira strah od komunikacije s ljudima. Pod komunikacijom se podrazumijeva razgovor s jednom ili više osoba, javni nastup ili primanje informacije, tzv. recepcijski strah. *Strah od ocjenjivanja* odnosno vrednovanja neizbježan je dio nastave te se odnosi na strah od neuspjeha. *Strah od negativne društvene evaluacije* odnosi se na strah od tuđih procjena pri čemu se bojimo ostaviti loš dojam pred drugim ljudima, kako oni ne bi stvorili lošu sliku o nama (Mihaljević Djigunović 2002: 20).

Kada to sve primjenimo na nastavu, svaki je učenički „nastup“ zapravo izložen ocjeni ostalih učenika, što uzrokuje strah od stvaranja loše slike pred drugima. Zbog toga može doći do izbjegavanja aktivnog sudjelovanja u nastavi ili potpunog povlačenja odnosno odustajanja od učenja (Mihaljević Djigunović 2002: 50-51).

Nadovezujući se na ostale afektivne čimbenike, J. Mihaljević Djigunović (1998) pojašnjava da je strah od jezika usko povezan s motivacijom i izvršenjem zadataka u razredu. Visok stupanj straha utječe na izvršenje zadatka tako što učeniku odvraća pozornost od njega. Učenik može doći u situaciju da krivo interpretira i procjeni zadatak te na kraju postigne lošiji rezultat. S druge strane, autorica navodi da određeni intenzitet straha tijekom učenja drugog ili stranog jezika može imati i pozitivne efekte. Primjerice, malen intenzitet straha može pomoći prilikom učenja dok ga velik ometa. Općenito govoreći, visok stupanj straha povezan je s niskim pojmom o samom sebi, razinom samopoštovanja i vlastitom društvenom slikom (Mihaljević Djigunović 1998: 54).

Autorica J. Mihaljević Djigunović (1998) navodi daljnje autore, poput Gardnera i MacIntyrea (1989), koji strah od jezika smatraju naučenom emocionalnom reakcijom, odnosno ističu kako on može biti posljedica ponovljenih negativnih iskustava s učenjem drugog ili stranog jezika. S druge strane autor Clément (1980, 1986) naglašava da ne treba zanemariti ni afektivni faktor samopouzdanja kojeg određuju pozitivni stavovi prema nastavniku, nastavi, nedostatak straha od jezika te korištenje jezika izvan razredne situacije, što kao pozitivnu posljedicu ima uspjeh u učenju (Clément 1980, 1986 u Mihaljević Djigunović 1998: 54).

Kako strah od jezika smatran jednom od najvećih prepreka prilikom učenja stranog jezika, autorica J. Mihaljević Djigunović (2002) ističe da je cilj novih metodičara ostvariti prijateljski odnos između nastavnika i učenika kako bi osjećaj neugodne i straha bio što manji. Velika se važnost pridaje stvaranju ugodne i opuštene razredne atmosfere koju učenici neće doživljavati kao prijetnju te tomu da učenje stranog jezika bude što prirodnije (Mihaljević Djigunović 2002: 59).

Možemo zaključiti da ključnu ulogu pri „suzbijanju“ straha od stranog jezika ima nastavnik. On može pomoći učenicima stvoriti realnu i pozitivnu samoprocjenu napretka u učenju, treba izbjegavati pretjerano kritiziranje pred drugim učenicima te isticati njihove pozitivne osobine i sposobnosti.

5.3. Stavovi

O sljedećem afektivnom čimbeniku, stavovima, J. Mihaljević Djigunović (1998) piše da su to stečeni i relativno trajni odnosi prema ljudima i predmetima s kojima čovjek dolazi u dodir te su temelj na kojem se formira motivacija za učenje. Navodi tri osnovne komponente stava – afektivna, bihevioralna i kognitivna komponenta (Mihaljević Djigunović 1998: 21).

Autorica nadalje objašnjava svaku pojedinu komponentu. Pomoću afektivne komponente procjenjujemo je li nešto dobro ili loše, bihevioralna komponenta odnosi se na namjeru poduzimanja akcije, a kognitivna nam komponenta pomaže predočiti obavijesti, činjenice ili znanje koje posjedujemo o predmetu stava (Mihaljević Djigunović 1998: 21).

Stavovi i motivacija usko su povezani te stoga autorica razlikuje nekoliko grupa stavova koje su vezane uz motivaciju za učenje. U prvu grupu spadaju stavovi prema zajednici i narodu stranog jezika koji se uči, u drugoj su stavovi prema nastavi jezika, učenju jezika i nastavniku jezika, a u trećoj opći stavovi koji se odnose na općeniti interes za strane jezike (Mihaljević Djigunović 1998: 21-22).

Nekoliko je načina stjecanja stavova, a kao najuvriježeniju teoriju autor Nakonečný (2009) smatra teoriju socijalizacije, piše autorica J. Šestáková (2012). Tijekom cijelog smo života izloženi mnoštvu informacija koje vode do izmjene stavova. Izmjena stavova ovisi o tome od koga informacija dolazi, kakav je sadržaj informacije, kako je informacija podijeljena i komu je informacija upućena. Stavovi se grade s obzirom na iskustvo koje osoba ima, dok je iskustvo temeljeno na učenju. Iz toga proizlazi da su stavovi posljedica procesa učenja (Nakonečný 2009 u Šestáková 2012: 14-15).

Kada govorimo o metodama mjerenja stavova, najpoznatija je metoda Likertova skala, koja se sastoji od pozitivno sastavljenih tvrdnji s kojima ispitanik mora izraziti slaganje odnosno neslaganje. S druge strane, autorica J. Šestáková (2012) piše kako Hayesová (2009) najpoželjnijom metodom mjerenja stavova smatra metodu razgovora kojom se najlakše izbjegavaju problemi pri mjerenju stavova. Ispitanici se često koncentriraju na ono što misle da istraživač želi dobiti kao odgovor, uspoređuju pitanja i koncentriraju se na odgovore koji bi u danoj situaciji bili poželjni za osobu koja provodi istraživanje. Osim toga, može doći i do problema interpretacije stavova, a kao zadnji problem se može pokazati kvantifikacija odgovora (Hayesova 2009 u Šestáková 2012: 17-19).

5.3.1. Učenički stavovi prema nastavniku stranog jezika

U afektivne se faktore učenja stranog jezika također ubrajaju i stavovi učenika prema nastavniku stranog jezika. Mnoga dosadašnja istraživanja potvrdila su važnost tih stavova i za proces učenja i za proces nastave jezika, pa tako i istraživanje koje su provele autorice J. Mihaljević Djigunović i N. Jakominić (2004) o učeničkim stavovima prema nastavniku stranog jezika.

Učenički stavovi oduvijek su zauzimali bitno mjesto u procesu učenja stranog jezika. Autorice J. Mihaljević Djigunović i N. Jakominić (2004) ističu da se prema Gardneru (1985) dvije vrste stavova smatraju posebno važnima – stavovi prema učenju stranog jezika i stavovi prema njegovim izvornim govornicima. Osim toga, stavovi su zbog prirode učenja stranog jezika važniji kod stranog jezika kao školskog predmeta nego kod bilo kojeg drugog (Gardner 1985 u Mihaljević Djigunović i Jakominić 2004: 187).

Stavove prema nastavniku stranog jezika mnogi istraživači smatraju vrlo zanimljivima i važnima kada je riječ o stavovima prema učenju stranog jezika, a oni se provjeravaju i modificiraju ovisno o društveno-kulturnim kontekstima. J. Mihaljević Djigunović (1998) na temelju svog istraživanja pojašnjava kako učenici svoje stavove prema nastavniku mogu temeljiti na svojoj procjeni nastavnikova odnosa prema njima, na njegovoj kompetentnosti te inspirativnosti. Naravno, razlike u stavovima mijenjaju se s obzirom na dob, spol i uspjeh u učenju (Mihaljević Djigunović 1998: 62).

J. Mihaljević Djigunović (1998) zaključuje da se zbog afektivne motivacije kod učenika pozitivni stavovi o nastavnikovim osobinama prenose na jezik koji se uči i predaje, a pozitivan odnos prema stranom jeziku vodi k još boljoj evaluaciji nastavnika. Osim toga, autorica potvrđuje da je kod starijih ispitanika s jedne strane prisutna veća objektivnost zbog sazrijevanja, a s druge strane manja kritičnost i veće razumijevanje prema drugim ljudima (Mihaljević Djigunović 1998: 64).

Nadalje, autorica naglašava da kod odnosa nastavnika prema učenicima bitnu ulogu igra element uspjeha, odnosno ocjene. Čest je slučaj da nastavnici s uspješnijim učenicima imaju bolji odnos. To znači da imaju veći interes za njihov napredak te su strpljiviji jer su takvi učenici odraz njihovog rada (Mihaljević Djigunović 1998: 65).

Isto tako je na temelju istraživanja, koje je provela J. Mihaljević Djigunović (1998), dokazano da ispitanici s višom ocjenom svog nastavnika stranog jezika mogu procijeniti

značajno kompetentnijim nego što to čine ispitanici s nižom ocjenom (Mihaljević Djigunović 1998: 65). Učenici imaju tendenciju da osobu koja o nečemu zna više od njih smatraju vrlo kompetentnom i samim time svojoj ocjeni daju težinu. To može rezultirati i ulaganjem većeg truda i motivacije za postizanje uspjeha.

Za stavove o inspirativnosti nastavnika glavnu ulogu igra dob učenika. Najmanje inspirativnim svoga nastavnika procjenjuju srednjoškolski ispitanici zbog svojega kritičkog odnosa prema odraslima uopće, što je karakteristično za tu dob (Mihaljević Djigunović 1998: 66).

5.3.2. Učenički stavovi prema stranom jeziku kao školskom predmetu

Osim stavova prema nastavniku stranog jezika, na učeničku motivaciju i na sam proces učenja veliku ulogu igraju i učenički stavovi prema nastavi stranog jezika, odnosno prema stranom jeziku kao školskom predmetu. Također je zanimljiva i korelacija tih stavova sa stavovima prema nastavniku, ali i sa drugim afektivnim čimbenicima.

J. Mihaljević Djigunović (1998) piše kako učenici svoje stavove prema nastavi stranog jezika mogu temeljiti na težini sata stranog jezika, korisnosti sata stranog jezika i zanimljivosti sata stranog jezika. Isto kao i kod analize učeničkih stavova prema nastavniku, razlike u stavovima prema nastavi stranog jezika mogu kolerirati s obzirom na dob, spol i školski uspjeh učenika (Mihaljević Djigunović 1998: 67).

Prema J. Mihaljević Djigunović (1998), učenici niže dobi nastavni sat ocjenjunju težim od starijih učenika, ali s druge strane ga ocjenjuju korisnijim zbog samog koncepta nastave koji se u nižim razredima osnovne škole bazira na ponavljanju i utvrđivanju gradiva. Zbog većeg osjećaja napredovanja u znanju stranog jezika učenici niže dobi nastavni sat stranog jezika procjenjuju zanimljivijim od učenika starije dobi koji zbog svoje veće kritičnosti prema nastavi i većeg iskustva nastavni sat stranog jezika često procjenjuju manje korisnim i manje zanimljvim. Svjesnji su što i kako žele učiti (Mihaljević Djigunović 1998: 69-71).

Nadalje, autorica naglašava kako školski uspjeh također igra veliku ulogu pri oblikovanju stavova prema nastavi stranog jezika. To znači da učenici sa višom ocjenom nastavu stranog jezika smatraju lakšom zbog povećanja znanja stranog jezika koje smanjuje dojam o težini njegovog svladavanja. Isto tako učenici s višom ocjenom nastavu procjenjuju korisnijom i zanimljivijom od učenika s nižom ocjenom jer im ti sati pomažu da budu

uspješni u učenju. S druge strane, uloga spola nije se pokazala ključnom pri stvaranju stavova prema nastavi stranog jezika (Mihaljević Djigunović 1998: 69-71).

Rješenja za stvaranje što pozitivnijih stavova prema nastavi stranog jezika su razna, međutim, ključnu ulogu ipak ima nastavnik. Učenički stavovi ovise o kreativnosti i predanju učitelja, njegovu stavu prema gradivu i načinima poučavanja koje u nastavi primjenjuje (Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček 2010: 186). Autorica E. Petrović (1988) pak ističe da je cilj svakog nastavnika, bez obzira na dob, spol i školski uspjeh učenika, nastavu učinit što zanimljivijom i privlačnijom. Uporabom raznih materijala i aktivnosti cilj je nastavu stranog jezika približiti učenicima, stvoriti od nje svojevrsnu igru ili razonodu, nastavu koja učenicima neće predstavljati opterećenje i koja će pozitivno utjecati na njihovu motivaciju i stavove (Petrović 1988: 90). S druge strane, istraživanja su pokazala i razlike u stavovima i učenju stranog jezika kao obaveznog školskog predmeta i izvannastavne aktivnosti, kao što je pohađanje tečaja. Negativniji su se stavovi pokazali prilikom uporabe jezika na nastavi obaveznog školskog predmeta, jer se u obzir uzima obvezni karakter učenja i atmosfera neprestanog ocjenjivanja (Mihaljević Djigunović 2002: 85-86).

6. Istraživanje stavova osnovnoškolskih učenika prema nastavi Češkog jezika i kulture

Motivacija za učenjem stranog jezika određena je raznim čimbenicima poput zastupljenosti jezika na svjetskoj razini, isplativosti učenja jezika, popularnosti jezika itd. Međutim, J. Mihaljević Djigunović (1998), referirajući se na svoja prijašnja djela, tvrdi da daleko najveći utjecaj na motivaciju imaju stavovi prema učenju stranog jezika i to ponajviše prema nastavniku i prema nastavi stranog jezika. U slučaju da nastavne aktivnosti nisu u skladu s učeničkim pogledima na učenje i nastavu ili s njegovim očekivanjima, takav „sudar interesa“ može rezultirati sniženom motivacijom za učenjem (Mihaljević 1991 u Mihaljević Djigunović 1998: 22). Stoga su učenički pogledi na učenje i nastavu ključni za odabir strategije učenja i samim time za stvaranje temelja na kojima se formira motivacija. U konačnici, najvažniju ulogu imaju stavovi povezani sa obrazovnom i osobnom razinom procesa učenja (Mihaljević Djigunović 1998: 23).

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati stavove učenika Osnovne škole Silvije Strahimir Kranjčević prema nastavi *Češkog jezika i kulture* koju učenici pohađaju kao fakultativan predmet u sklopu *Češke dopunske škole Češke besede Zagreb*.

Naša istraživačka pitanja i hipoteze su sljedeće:

1. Čime su učenici bili motivirani prilikom upisa *Češkog jezika i kulture*?

H1: S obzirom na to da roditelji učenika ili netko drugi iz njihove obitelji imaju češko porijeklo, pretpostavljamo da će utjecaj roditelja igrati veliku ulogu prilikom upisivanja učenika u *Češku dopunsku školu* odnosno na *Češki jezik i kulturu.*

2. Kakvi su učenički stavovi prema nastavi *Češkog jezika i kulture*?

H2: Zbog programa *Češke dopunske škole*, krilatice pod kojom djeluje (*škola kroz igru),* individualnog pristupa svakom učeniku, cilja da kod svakog učenika razvije ljubav prema jeziku i kulturi te osjećaj pripadnosti češkoj manjinskoj zajednici, pretpostavljamo da su učenički stavovi prema nastavi više pozitivni nego negativni.

3. Kakvi su učenički stavovi prema nastavniku *Češkog jezika i kulture*?

H3: Zbog velike angažiranosti nastavnika u sklopu nastavnog programa *Češke dopunske škole,* pretpostavljamo da su i stavovi prema učiteljici *Češke dopunske škole* više pozitivni nego negativni.

4. Kakvi su stavovi roditelja i okoline prema učenju *Češkog jezika i kulture*?

H4: Referirajući se na 1. istraživačko pitanje, odnosno na 1. hipotezu, da je uloga roditelja pri upisu škole velika, za pretpostaviti je da roditelji igraju veliku ulogu i u stavovima osnovnoškolskih učenika prema školi. S druge strane, s obzirom na dob ispitanika pretpostavljamo da utjecaj okoline, poput prijatelja i nastavnika, neće igrati toliko veliku ulogu u stavovima učenika prema učenju češkog jezika kao što to igraju roditelji.

5. Kakvi su stavovi osnovnoškolskih učenika prema nastavku učenja *Češkog jezika i kulture*?

H5: Ako pretpostavimo da su stavovi prema nastavi i nastavniku iznimno pozitivni, pretpostavljamo da će stavovi vezani za nastavak učenja i daljnju budućnost vezanu za češki jezik također biti više pozitivni nego negativni. S druge strane, moramo uzeti u obzir da su ispitanici mlađe životne dobi, stoga odgovore na pitanja o nastavku učenja češkog jezika ne možemo generalizirati.

Prema istraživačkim pitanjima i postavljenim hipotezama u sljedećim ćemo poglavljima prikazati metodologiju istraživanja te nakon toga dobivene i analizirane rezultate anketnog upitnika.

6.1. Metodologija istraživanja

U ovome ćemo poglavlju prikazati instrumente koje smo koristili za istraživanje, uzorak na kojemu je provedeno te objasniti postupak samog istraživanja. Nakon toga ćemo prikazati rezultate istraživanja s obzirom na dijelove anketnog upitnika.

6.2. Instrumenti

Afektivna se strana učenja stranog jezika ispituje metodom introspekcije, odnosno samopromatranja, prilikom čega ispitanik, pod vodstvom istraživača, ispituje vlastito ponašanje. Instrumenti koji se u toj metodi najčešće koriste jesu upitnici, učenički dnevnici i intervjui (Mihaljević Djigunović 1998: 22). U našem je istraživanju korišten upitnik kao instrument istraživanja stavova zbog jednostavnosti analiziranja dobivenih podataka.

Prvi dio upitnika poslužio je prikupljanju osobnih podataka ispitanika – dob, spol, materinski jezik, razred, godine učenja češkog jezika, mjesto početka učenja češkog jezika, ostali strani jezici koje ispitanici uče ili znaju i samovrednovanje češkog jezika kao stranog.

Drugi se dio upitnika sastojao od dvadeset i pet tvrdnji koje su se odnosile na stavove osnovnoškolskih učenika podijeljenih u pet kategorija – motivacija pri upisu *Češkog jezika i kulture*, stavovi prema nastavi *Češkog jezika i kulture*, stavovi prema nastavniku *Češkog jezika i kulture*, stavovi roditelja i okoline prema učenju *Češkog jezika i kulture* te stavovi prema nastavku učenja *Češkog jezika i kulture*. Podaci su prikupljeni vrijednostima Liktertove skale, u značenju od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem.

Treći je dio upitnika sadržavao jedno pitanje otvorenog tipa s pomoću kojeg učenici iznose sveukupni dojam i zadovoljstvo nastavom *Češkog jezika i kulture*.

6.3. Uzorak

Ispitivanje je provedeno na uzorku od devetnaest učenika Osnovne škole Silvije Strahimir Kranjčević od petog do osmog razreda koji pohađaju nastavu *Češkog jezika i kulture* prema modelu C. Nastava se održava svake subote prijepodne u prostorima *Češke besede Zagreb*. Od ukupnog broja ispitanika sudjelovalo je jedanaest učenica i osam učenika. Učenička se dob kretala od jedanaest do četrnaest godina. Zbog valjanosti i pouzdanosti učeničkih odgovora i rezultata u istraživanje nismo uključivali učenike od prvog do četvrtog razreda osnovne škole.

6.4. Postupak

Istraživanje je provedeno u svibnju školske godine 2018./2019. Prije provedbe istraživanja autor je ovog rada razgovarao s učiteljicom-mentoricom Osnovne Škole Silvije Strahimir Kranjčević koja predaje predmet *Češki jezik i kultura* te zamolio za suradnju prilikom provedbe istraživanja. Poslao je službeni mail ravnateljici Osnovne škole Silvije Strahimir Kranjčević sa zamolbom za provedbu istraživanja i kratkim opisom diplomskog rada i njegova cilja. Prikupila se suglasnost roditelja učenika, budući da se radilo o ispitanicima mlađima od četrnaest godina, na način da je učiteljica nastavnog predmeta *Češki jezik i kultura* kontaktirala roditelje učenika i zamolila da potpišu suglasnost (Prilog br. 2). I

ravnateljici i roditeljima je naglašeno da se istraživanje provodi isključivo u svrhu izrade diplomskog rada i da je anonimnost učenika zajamčena.

Nadalje, ispitivanje je provedeno za vrijeme nastave *Češkog jezika i kulture* u trajanju od 15 minuta na kraju školskog sata. Prije samog ispitivanja učenicima je objašnjeno da će njihovi iskreni odgovori biti od velike pomoći za izradu diplomskog rada. Učenici su upitnik rješavali samostalno u prisustvu ispitivača i učiteljice. Za vrijeme ispunjavanja upitnika učenici nisu imali dodatnih pitanja. Međutim, neki su učenici nadopunjavali tvrdnje svojim komentarima u slučaju da su to smatrali bitnim za sam odgovor.

6.5. Rezultati

U ovom potpoglavlju donosimo rezultate analize tri dijela upitnika. Osim osobnih podataka učenika, koje smo već prikazali u potpoglavlju *Uzorak*, prvi se dio anketnog upitnika odnosi na pitanja vezana uz materinski jezik učenika, uz češki jezik općenito te ostale strane jezike kojima se učenici služe ili ih uče. U drugom dijelu anketnog upitnika ispitani su stavovi osnovnoškolskih učenika prema nastavi *Češkog jezika i kulture.* Uvrstili smo dvadeset i pet tvrdnji nasumično poredanih te podijeljenih u pet različitih kategorija. Za odgovore smo koristili Likertovu skalu s vrijednostima od 1 do 5, u značenju od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem. Treći se dio upitnika sastoji od jednog pitanja otvorenog tipa kojim su učenici dodatno izrazili i potvrdili svoje stavove ispitane u drugom dijelu upitnika.

6.5.1. Analiza prvog dijela upitnika

Kao što smo već spomenuli, većina učenika *Češke dopunske škole* ima češko porijeklo. Zbog toga nas je zanimalo koliko će učenika navesti da im je češki jezik materinski. Od njih devetnaestero, samo je jedan učenik naveo češki jezik kao materinski (N=1), jedan je učenik naveo engleski (N=1), dok je ostalih sedamnaestero učenika odgovorilo da im je materinski jezik hrvatski (N=17) (Tablica 1). Ako za definiciju materinskog jezika uzmemo onu usvojenu prema Izvještaju UNESCO-a iz 1953, da je materinski jezik neke osobe jezik usvojen u ranoj dobi ... koji normalno postaje prirodni instrument mišljenja i komuniciranja (Pavlinić-Wolf 1985: 57), uviđamo da je sedamnaestero učenika odraslo okruženo hrvatskim jezikom, jedan je učenik odrastao uz češki jezik dok je također jedan odrastao uz engleski jezik.

Tablica 1. Materinski jezik

Materinski jezik	Hrvatski	Češki	Engleski
Broj učenika	17	1	1

S obzirom na to da su neki učenici češki počeli učiti već od rođenja, a neki tek dolaskom u *Češku dopunsku školu*, očekivali smo raznolike odgovore na pitanja *Mjesto početka učenja češkog jezika* i *Godine učenja češkog jezika.* Jedan je učenik češki jezik počeo učiti svojim rođenjem u Republici Češkoj (N=1), a jedan učenik turističkim odlascima u Republiku Češku prije upisivanje osnovne škole (N=1). Dvoje učenika češki je jezik počelo učiti već kod kuće prije upisivanja vrtića ili osnovne škole (N=2), dok je troje učenika prije *Češke dopunske škole* posjećivalo vrtić Češke besede i tamo se po prvi put susrelo sa češkim jezikom (N=3). Preostalih dvanaestero učenika češki je jezik počelo učiti tek dolaskom u *Češku dopunsku školu* (N=12) (Tablica 2). Sukladni tim rezultatima su i rezultati godina učenja češkog jezika. Jedan učenik češki jezik uči od samog rođenja (N=1), dok dvanaestero učenika češki jezik uči otkad su upisali *Vrtić češke besede* ili *Češku dopunsku školu* (N=12), u prosjeku između 5 i 9 godina. Preostalih šestero učenika češki jezik uči kraće od ostalih (N=6), jer su *Češku dopunsku školu* upisali naknadno, odnosno nakon upisivanja 1. razreda Osnovne škole Silvije Strahimir Kranjčević. U prosjeku je to između 2 i 5 godina (Tablica 3).

Tablica 2. Mjesto početka učenja češkog jezika

Početak učenja	Češka dopunska škola	Vrtić češke besede	Kod kuće	U Češkoj
Broj učenika	12	3	2	2

Tablica 3. Godine učenja češkog jezika

Godine učenja češkoga	Od rođenja	2 god.	3 god.	4 god.	5 god.	6 god.	7 god.	8 god.	9 god.
Broj učenika	1	1	1	2	4	1	4	3	2

Sljedeća dva pitanja tražila su od učenika da navedu strane jezike koje pored češkog i hrvatskog uče ili znaju, te da rangiraju češki jezik kao strani po redoslijedu učenja. Ono što je bilo i za očekivati, svih devetnaestero učenika *Češke dopunske škole* od petog do osmog razreda uči engleski jezik (N=19), dok njih trinaestero uči njemački jezik (N=13). Dvoje učenika uči francuski jezik (N=2), dok troje učenika uči talijanski jezik (N=3) (Tablica 4). S obzirom na to da svi učenici pored češkog i hrvatskog jezika uče ili znaju po još najmanje jedan strani jezik, usporedili smo te rezultate s rezultatima rangiranja češkog jezika kao stranog. Jedan učenik navodi da mu je češki jezik prvi strani jezik (N=1), šestero učenika navodi da im je češki jezik drugi strani jezik (N=6), dvoje učenika da im je treći strani jezik (N=2), jedan učenik da mu je četvrti strani jezik (N=1) i jedan učenik da mu je peti strani jezik po redoslijedu učenja (N=1) (Tablica 5).

Tablica 4. Strani jezici po redoslijedu učenja

Ostali strani jezici	Njemački	Engleski	Francuski	Talijanski
Broj učenika	13	19	2	3

Tablica 5. Češki kao strani jezik

Češki po redoslijedu učenja	2. materinski	1. strani	2. strani	3. strani	4. strani	5. strani
Broj učenika	8	1	6	2	1	1

Zanimljiv je podatak da je osmero učenika prilikom rješavanja anketnog upitnika odlučilo nadopisati da češki jezik ne smatraju stranim jezikom već drugim materinskim jezikom (N=8). Očekivano je da dvojezičnim osobama jezici nisu posve ravnopravni te se osoba jednim jezikom služi bolje nego drugim, odnosno jedan je jači od drugog. U takvim okolnostima jači jezik nosi titulu *prvog materinskog,* a slabiji *drugog materinskog* (Jelaska 2005: 35).

Razlike se prvenstveno prave između prvog i drugog jezika. Z. Jelaska (2005) piše, kako se prvim jezikom smatra onaj jezik koji se redoslijedno odnosno vremenski prvi usvojio. Drugim se jezikom smatra bilo koji novi jezik kojim je osoba ovladala u zajednici gdje se tim jezikom služi, od najmanje kao što je obitelj, do najšire kao što je zemlja. To je onaj jezik koji se usvojio nakon materinskog u prirodnoj sredini ili se usvajao uz materinski, ali tek nakon usvojenih osnova materinskog (Jelaska 2005: 26-27). M. Vilke (1991) drugim jezikom smatra onaj jezik koji se usvaja u manje ili više prirodnoj sredini, odnosno u obitelji ili okolini u kojoj se taj jezik govori kao materinski, ili je to jezik većinskog stanovništva. S druge strane, strani se jezik uči u specijaliziranoj ustanovi u sredini djetetova materinskog jezika. Drugi se jezik prvenstveno usvaja zbog situacija i prilika u kojima dijete živi, kao što je mogućnost ostvarivanja komunikacije s okolinom, dok je učenje stranog jezika potaknuto školskim obavezama (Kovač 2004: 290).

Prema tome možemo zaključiti da je osmero učenika odraslo okruženo i hrvatskim i češkim jezikom, prilikom čega su već u prostore Češke besede došli kao višejezični učenici. M. Jajić Novogradec (2017: 32) objašnjava da se kod takvih učenika radi o retrospektivnoj višejezičnosti, jer posjeduju znanje drugog jezika (J2) i prije dolaska na nastavu te na taj način mogu ostvariti određenu prednost naspram ostalih učenika.

6.5.2. Analiza drugog dijela upitnika

Prva se kategorija tvrdnji odnosi na motivaciju učenika pri samom upisu *Češke dopunske škole.* Kao što je već u poglavlju afektivnih čimbenika navedeno, motivacija i stavovi međusobno su povezani, odnosno utječu jedno na drugo. Na temelju stavova se formira motivacija te se na temelju motivacije formiraju stavovi. Stoga nas je zanimalo koji su motivatori najviše pridonjeli tome da se učenici odluče upisati predmet *Češki jezik i kultura* te pohađati nastavu svake subote. Tablica 6 prikazuje tvrdnje vezane za motivaciju upisa i odgovore učenika prema Likertovoj skali.

Tablica 6. Motivacija za upis *Češke dopunske škole*

	1. Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* jer su moji roditelji mislili da je to dobra ideja.	4. Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* jer imam češko porijeklo.	8. Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* kako bih popravio/la prosjek ocjena.	12. Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* jer su ga i moji prijatelji upisali.	16. Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* jer sam i prije znao/la ili učio/la češki jezik.
1 – uopće se ne slažem	4 (21,1 %)	5 (26,3 %)	12 (63,2 %)	17 (89,5%)	12 (63,2 %)
2 – djelomično se slažem	1 (5,3 %)	0	1 (5,3 %)	0	2 (10,5%)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	2 (10,5 %)	1 (5,3 %)	4 (21,1 %)	0	1 (5,3%)
4 – prilično se slažem	4 (21,1 %)	0	1 (5,3%)	0	1 (5,3 %)
5 – u potpunosti se slažem	8 (42,1 %)	13 (68,4 %)	1 (5,3 %)	2 (10,5%)	3 (15,8%)

S prvom tvrdnjom *Upisao/la sam predmet Češki jezik i kultura jer su moji roditelji mislili da je to dobra ideja* osmero se učenika u potpunosti slaže (N=8), četvero se učenika prilično slaže (N=4), dvoje se učenika ne može odlučiti (N=2), samo se jedan učenik djelomično slaže (N=1), dok se četvero učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=4). Nadalje, na četvrtu tvrdnju *Upisao/la sam predmet Češki jezik i kultura jer imam češko porijeklo* trinaestero je učenika odgovorilo da se u potpunosti slaže (N=13), samo se jedan učenik ne može odlučiti (N=1), dok se petero učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=5).

Prema odgovorima na ove dvije tvrdnje možemo zaključiti da su glavni motivatori za upisivanje učenika u *Češku dopunsku školu* roditelji koji djeci ipak daju jasniji uvid u njihovo porijeklo i smatraju dobrim ideju da njihova djeca nastave njegovati ljubav prema češkom jeziku i kulturi koju i oni imaju. Potvrdu našoj tezi možemo pronaći i kod M. Prebeg-Vilke (1977: 165), koja naglašava da je motivacija u počecima učenja kod djece (7, 8 godina) često jednaka nuli te da je njihov izbor jezika i stav prema njemu uvjetovan stavom roditelja ili situacijom u školi. S vremenom se učenik afektivno veže za jedan aspekt stranog jezika ili kulture ili čak uz osobu koja predstavlja taj jezik kao što je npr. nastavnik ili nastavnica. Stoga

je na njima kao odgajateljima i obrazovnim djelatnicima velika odgovornost da u učenikovoj ranoj dobi razviju pravilan odnos prema stranom jeziku i kulturi.

Sa sljedećom se tvrdnjom pod brojem 8 *Upisao/la sam predmet Češki jezik i kultura kako bih popravio/la prosjek ocjena* u potpunosti ili prilično slaže samo dvoje učenika (N=2), odlučiti se ne može četvero učenika (N=4), jedan se učenik samo djelomično slaže (N=1), dok se dvanaestero učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=12). Na dvanaestu tvrdnju *Upisao/la sam predmet Češki jezik i kultura jer su ga i moji prijatelji upisali* samo je dvoje učenika odgovorilo da se u potpunosti slaže (N=2), dok je sedamnaestero učenika odgovorilo da se uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=17). Sa posljednjom tvrdnjom pod brojem 16 *Upisao/la sam predmet Češki jezik i kultura jer sam i prije znao/la ili učio/la češki jezik* četvero se učenika u potpunosti ili prilično slaže (N=4), jedan se učenik ne može odlučiti (N=1), dvoje se učenika samo djelomično slaže (N=2), dok se dvanaestero učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=12).

Za zaključiti je da niti intrinzična motivacija[6] učenika, poput želje za dobrom ocjenom ili na primjer usavršavanje jezika, niti utjecaj okoline odnosno prijatelja nisu igrali veliku ulogu pri upisivanju *Češke dopunske škole*. S druge strane, ipak se radi o učenicima mlađeg uzrasta, tako da su ovakvi rezultati bili za očekivati.

Sljedeća skupina tvrdnji istražuje stavove učenika prema nastavi *Češkog jezika i kulture*. S obzirom na to da je prethodna skupina tvrdnji dokazala da većina učenika nije upisala ovaj predmet iz osobnih interesa već na prijedlog roditelja, za očekivati je bilo da će stavovi biti podijeljeni – i pozitivni i negativni. U Tablici 7 prikazuju se tvrdnje vezane za nastavu i odgovore učenika prema Likertovoj skali.

[6] Pod već spomenutom intrinzičnom motivacijom podrazumijeva se sve ono što iznutra navodi učenike na aktivnost učenja i što tu aktivnost osnažuje, usmjeruje i određuje joj trajanje (Jakšić 2003: 13)

Tablica 7. Nastava *Češkog jezika i kulture*

	3. Učenje češkog mi je jednostavnije od učenja drugih jezika.	6. Volio/Voljela bih da češki imamo više od jednom tjedno.	10. Na nastavi *Češki jezik i kultura* se osjećam ugodno, jer učimo kroz igru i uz zabavu.	21. Učenje češkog mi oduzima previše slobodnog vremena.	24. Volim se javljati na nastavi i pričati češki.
1 – uopće se ne slažem	2 (10,5%)	6 (31,6%)	0	9 (47,4 %)	1 (5,3 %)
2 – djelomično se slažem	4 (21,1%)	2 (10,5%)	1 (5,3 %)	5 (26,3 %)	1 (5,3 %)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	2 (10,5%)	2 (10,5 %)	0	4 (21,1 %)	4 (21,1 %)
4 – prilično se slažem	3 (15,8 %)	5 (26,3 %)	1 (5,3 %)	1 (5,3 %)	4 (21,1 %)
5 – u potpunosti se slažem	8 (42,1 %)	4 (21,1 %)	17 (89,5 %)	0	9 (47,4 %)

S trećom tvrdnjom *Učenje češkog mi je jednostavnije od učenja drugih jezika* osmero se učenika u potpunosti slaže (N=8), troje se učenika prilično slaže (N=3), dvoje se učenika ne može odlučiti (N=2), četvero se učenika djelomično slaže (N=4), dok se samo dvoje učenika uopće ne slaže (N=2). Nadalje, na šestu tvrdnju *Volio/Voljela bih da češki imamo više od jednom tjedno* četvero je učenika odgovorilo da se u potpunosti slaže (N=4), četvero se učenika prilično slaže (N=4), dvoje se učenika ne može odlučiti (N=2), dvoje se učenika djelomično slaže (N=2), dok se šestero učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=6). Tu smo tvrdnju povezali sa tvrdnjom pod brojem 21 *Učenje češkoga mi oduzima previše slobodnog vremena*, s kojom se niti jedan učenik u potpunosti ne slaže (N=0), samo je jedan učenik odgovorio da se prilično slaže (N=1), četvero se učenika ne može odlučiti odlučiti (N=4), petero se učenika djelomično slaže (N=5), dok se čak devetero učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=9).

Iz prethodne tri tvrdnje možemo zaključiti da učenici češki jezik smatraju jednostavnijim za naučiti od drugih stranih jezika koje uče u školi, kao što su njemački ili engleski. Podijeljenih su mišljenja oko satnice *Češkoga jezika i kulture.* Nastava *Češkog jezika i kulture* im ne oduzima previše slobodnog vremena iako se održava šesti dan u tjednu

na lokaciji nevezanoj za njihovu osnovnu školu, međutim, ne bi ju htjeli povećavati. Možemo zaključiti da su učenici pozitivnih stavova oko organizacije nastave.

Iduće su dvije tvrdnje povezane sa atmosferom na nastavi te nam je cilj bio provjeriti, u kojoj su mjeri učenici njome zadovoljni. Na desetu tvrdnju *Na nastavi Češki jezik i kultura se osjećam ugodno, jer učimo kroz igru i uz zabavu* čak je osamnaestero učenika odgovorilo da se u potpunosti ili prilično slaže (N=18), dok se samo jedan učenik djelomično slaže (N=1). Ako tu tvrdnju povežemo sa posljednjom iz ove kategorije pod brojem 24 *Volim se javljati na nastavi i pričati češki*, na koju je trinaestero učenika odgovorilo da se u potpunosti ili prilično slaže (N=13), četvero se učenika ne može odlučiti (N=4), dok se po samo jedan učenik djelomično slaže (N=1) ili uopće ne slaže (N=1), možemo zaključiti da su stavovi prema samoj nastavi i njenoj atmosferi iznimno pozitivni, što rezultira aktivnošću učenika. Iako su neka istraživanja pokazala da pretjerana izloženost stranom jeziku, koji se uči, može rezultirati strahom od jezika i učeničkom pasivnošću, kod učenika se *Češke dopunske škole* pokazalo upravo suprotno. Komunikacijski i prirodan pristup na nastavi kod njih je rezultirao suzbijanjem straha od jezika i pomogao im pri oslobađanju i aktivnom sudjelovanju na nastavi (Mihaljević Djigunović 2002: 81).

Sljedeća se skupina tvrdnji odnosi na stavove učenika prema učiteljici *Češkog jezika i kulture*. Kao što smo i u teorijskom dijelu ovoga rada usporedili učeničke stavove prema nastavniku stranog jezika i prema stranom jeziku kao školskom predmetu, te su dvije vrste stavova jako povezane. Za pretpostaviti je da će pozitivni stavovi prema nastavi *Češkog jezika i kulture* imati utjecaja i na stavove prema učiteljici. Tablica 8 prikazuje tvrdnje vezane za učiteljicu i odgovore učenika prema Likertovoj skali.

Tablica 8. Učiteljica *Češkog jezika i kulture*

	2. Od učiteljice dobivamo puno informacija o češkoj kulturi.	14. Učiteljica je motivirana za svoj rad i želi nas motivirati na satu.	18. Učiteljica je kreativna i trudi se da nam nastava bude zanimljiva.	20. Učiteljica ima prijateljski pristup, zbog čega je atmosfera u učionici ugodna i pozitivna.	22. Učiteljica nam daje puno materijala za lakše učenje.
1 – uopće se ne slažem	0	0	0	0	0
2 – djelomično se slažem	0	0	0	0	0
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	1 (5,3 %)	0	0	1 (5,3 %)	0
4 – prilično se slažem	2 (10,5 %)	2 (10,5 %)	1 (5,3 %)	0	2 (10,5 %)
5 – u potpunosti se slažem	16 (84,2 %)	17 (89, 5%)	18 (97,7 %)	18 (97,7 %)	17 (89,5 %)

Sa drugom tvrdnjom *Od učiteljice dobivamo puno informacija o češkoj kulturi* čak se šesnaestero učenika u potpunosti slaže (N=16), dvoje se učenika prilično slaže (N=2), dok se samo jedan učenik ne može odlučiti (N=1). Sa četrnaestom tvrdnjom *Učiteljica je motivirana za svoj rad i želi nas motivirati na satu* se prilično ili u potpunosti slažu svi učenici (N=19). Identičan je rezultat i za tvrdnje pod brojevima 18 *Učiteljica je kreativna i trudi se da nam nastava bude zanimljiva* (N=19) te 22 *Učiteljica nam daje puno materijala za lakše učenje* (N=19).

Interes i pozitivno uvjerenje učenika potrebno je održavati. Uloga učitelja je, prema M. Prebeg-Vilke (1977: 165), da svojim nastupom, stavom, načinom rada i izborom materijala zainteresiraju učenike te da učeničke interese usmjeravaju. Autorica nadalje naglašava da nastavnik stranog jezika ne smije biti samo realizator tuđih ideja i načina poučavanja, već je cilj da svojim znanjem, iskustvom, maštovitošću i ljubavlju prema svom pozivu intelektualne spoznaje učenika poveže sa emocijama (Prebeg-Vilke 1977: 170). Prema rezultatima za sve četiri tvrdnje možemo zaključiti da je učiteljica *Češkog jezika i kulture* izuzetno kreativna, motivirana i angažirana, što učenici prepoznaju.

Sa posljednjom se tvrdnjom skupine stavova prema učiteljici pod brojem 20 *Učiteljica ima prijateljski pristup, zbog čega je atmosfera u učionici ugodna i pozitivna* u potpunosti slaže osamnaestero učenika (N=18), dok se samo jedan učenik ne može odlučiti (N=1). Stavovi samih nastavnika jako su važni i odražavaju se na čitavu atmosferu u nastavi. Briga i uložen trud od strane nastavnika pozitivno djeluju na učenike koji prepoznaju da je nastavniku stalo do toga da učenici nešto nauče i da se potrude oko nastavnih aktivnosti. Svojim je pozitivnim stavovima prema nastavi učiteljica utjecala i na učenike. Iz rezultata možemo vidjeti da su stavovi učenika prema učiteljici iznimno pozitivni, što je na kraju rezultiralo i pozitivnim stavovima prema nastavi.

Predzadnja se skupina tvrdnji odnosi na stavove obitelji i okoline prema učenju *Češkog jezika i kulture.* Za pretpostaviti je da stavovi roditelja, prijatelja te nastavnika imaju utjecaja i na stavove osnovnoškolskih učenika prema nastavi *Češkog jezika i kulture.* Tablica 9 prikazuje tvrdnje vezane za stavove roditelja i okoline te odgovore učenika prema Likertovoj skali.

Tablica 9. Stavovi obitelji i okoline

	5. Roditelji žele da nastavim pohađati nastavu *Češkog jezika i kulture.*	9. Mojim prijateljima je zanimljivo što učim češki.	11. Roditelji me podržavaju u učenju češkog.	13. Učitelji u mojoj osnovnoj školi cijene to što učim češki.	17. Roditeljima je bitno koliko znam češki.
1 – uopće se ne slažem	0	3 (15,8 %)	0	2 (10,5 %)	4 (21,1 %)
2 – djelomično se slažem	0	2 (10,5 %)	1 (5,3 %)	0	5 (26,3 %)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	1 (5,3 %)	5 (26,3 %)	0	5 (26,3 %)	4 (21,1 %)
4 – prilično se slažem	1 (5,3 %)	2 (10,5 %)	2 (10,5 %)	6 (31,6 %)	4 (21,1 %)
5 – u potpunosti se slažem	17 (89,5 %)	7 (36,8 %)	16 (84,2 %)	6 (31,6 %)	2 (10,5 %)

Prva tvrdnja iz ove skupine stavova pod brojem 5 glasi *Roditelji žele da nastavim pohađati nastavu Češkog jezika i kulture.* S tom se tvrdnjom u potpunosti ili prilično slaže čak osamnaestero učenika (N=18), pri čemu se samo jedan učenik ne može odlučiti (N=1). Ako tu tvrdnju usporedimo sa rezultatima tvrdnje iz prve skupine stavova, koji su pokazali da roditelji dvanaestero učenika misle kako je pohađanje nastave *Češkog jezika i kulture* dobra ideja (N=12), možemo zaključiti da je roditeljima i dalje stalo do toga da njihova djeca nastave njegovati ljubav prema jeziku i kulturi zemlje čije korijene nose u sebi. Rezultati sedamnaeste tvrdnje *Roditeljima je bitno koliko znam češki* drugačiji su od očekivanih. Naime, samo se dvoje učenika u potpunosti slaže s tom tvrdnjom (N=2), četvero se učenika prilično slaže (N=4), četvero se učenika ne može odlučiti (N=4), petero se učenika samo djelomično slaže (N=5), a četvero se učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=4).

Ovi nas rezultati upućuju na činjenicu da je roditeljima polaznika *Češke dopunske škole* prije svega stalo do toga da njihova djeca sama odluče vole li češki jezik te češku kulturu i običaje ili ne, ne stvarajući im pritisak vezan uz uspjeh. Na kraju je njihova odluka kao polaznika te škole žele li to ili ne. Takvi se stavovi roditelja mogu samo pozitivno odraziti na stavove i motivaciju učenika prema učenju jezika. Tome još doprinose odgovori na jedanaestu tvrdnju *Roditelji me podržavaju u učenju češkog.* Čak se osamnaestero učenika u potpunosti ili prilično slaže s tom tvrdnjom (N=18), dok se samo jedan učenik djelomično slaže (N=1). Ostala istraživanja o stavovima roditelja prema učenju stranih jezika, poput onoga autorica Ž. Knežević i A. Šenjug Golub (2014) o stavu roditelja prema učenju stranog jezika, potvrdila su da roditelji svoje stavove grade na temelju tri čimbenika – korisnost, povoljan utjecaj na razvoj djeteta i dodatno opterećenje. Osim toga, autorice naglašavaju da važnost, redoslijed i ukupan broj stranih jezika također utječu na stavove, pri čemu roditelji očekivano najvažnijim stranim jezicima smatraju engleski i njemački jezik, dok su dva strana jezika optimalan broj stranih jezika koje bi dijete trebalo učiti tijekom redovitog školovanja (Knežević i Šenjug Golub 2014: 160-163).

Na devetu tvrdnju *Mojim prijateljima je zanimljivo što učim češki* sedmero je učenika odgovorilo da se u potpunosti slaže (N=7), dvoje se učenika prilično slaže (N=2), petero se učenika ne može odlučiti (N=5), dvoje se učenika samo djelomično slaže (N=2), dok se troje učenika uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom (N=3). Rezultati navedene tvrdnje govore da stavovi okoline, tj. prijatelja neće utjecati na pozitivne stavove koje učenici imaju prema nastavi koju pohađaju. Slična je situacija i sa trinaestom tvrdnjom *Učitelji u mojoj osnovnoj*

školi cijene to što učim češki. Šestero se učenika u potpunosti slaže (N=6), isto se toliko učenika prilično slaže (N=6), petero se učenika ne može odlučiti (N=5), dok se dvoje učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=2). Rezultati pokazuju da učitelji većinom imaju pozitivne stavove prema tome što njihovi učenici uče strani jezik koji nije toliko zastupljen i popularan među učenicima. Zaključujemo da se njihovi pozitivni stavovi odražavaju na pozitivne stavove samih učenika.

Zadnja se skupina tvrdnji odnosi na stavove o nastavku učenja češkog jezika koji su povezani sa pozitivnim ili negativnim stavovima prema nastavi *Češkog jezika i kulture.* Za pretpostaviti je da će učenici *Češke dopunske škole* htjeti nastaviti učiti češki jezik ili općenito ostati u doticaju sa jezikom i kulturom ako su se stavovi prema nastavi i učiteljici pokazali pozitivnima. U Tablici 10 prikazuju se tvrdnje vezane za stavove o nastavku učenja i odgovore učenika prema Likertovoj skali.

Tablica 10. Nastavak učenja *Češkog jezika i kulture*

	7. I u srednjoj školi bih volio/voljela pohađati nastavu *Češkog jezika i kulture.*	15. Bitno mi je koju ocjenu imam iz češkog.	19. Jednog dana bih volio/voljela raditi nešto sa češkim jezikom.	23. Jednog dana bih volio/voljela živjeti i/ili studirati u Češkoj.	25. Volio/voljela bih studirati Češki jezik i književnost.
1 – uopće se ne slažem	1 (5,3 %)	2 (10,5 %)	3 (15,8 %)	4 (21,1 %)	11 (57,9 %)
2 – djelomično se slažem	2 (10,5 %)	0	5 (26,3 %)	3 (15,8 %)	2 (10,5 %)
3 – niti se slažem, niti se ne slažem	5 (26,3 %)	4 (21,1 %)	4 (21,1 %)	6 (31,6 %)	4 (21,1 %)
4 – prilično se slažem	6 (31,6 %)	3 (15,8 %)	6 (31,6 %)	3 (15,8 %)	2 (10,5 %)
5 – u potpunosti se slažem	5 (26,3 %)	10 (52,6 %)	1 (5,3 %)	3 (15,8 %)	0

Sa sedmom se tvrdnjom *I u srednjoj školi bih volio/voljela pohađati nastavu Češkog jezika i kulture* u potpunosti slaže petero učenika (N=5), šestero se učenika prilično slaže (N=6), petero se učenika ne može odlučiti (N=5), dvoje se učenika samo djelomično slaže

(N=2) dok se jedan učenik uopće ne slaže (N=1). Ako rezultate ove tvrdnje usporedimo sa pozitivnim stavovima prema učiteljici i prema nastavi općenito, možemo zaključiti da se motivacija učenika za učenjem češkog jezika s vremenom ipak snizila. Sljedeća se tvrdnja odnosi na vrednovanje učeničkih postignuća te koliko je to učenicima bitno. Sa petnaestom tvrdnjom *Bitno mi je koju ocjenu imam iz češkoga* trinaestero se učenika u potpunosti ili prilično slaže (N=13), četvero se učenika ne može odlučiti (N=4), dok se dvoje učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=2). Ako tu tvrdnju usporedimo sa rezultatima tvrdnje iz prve skupine, da je samo dvoje učenika upisalo *Češku dopunsku školu* kako bi popravili opći prosjek ocjena (N=2), možemo zaključiti da je učenicima ipak stalo do toga kako će se vrednovati njihova postignuća, što naravno ima utjecaja na njihove stavove prema nastavi i daljnju motivaciju.

Posljednje se tri tvrdnje odnose na stavove učenika o koristi učenja češkog jezika u daljnjoj budućnosti. Na devetnaestu tvrdnju *Jednog dana bih volio/voljela raditi nešto sa češkim jezikom* samo je jedan učenik odgovorio da se u potpunosti slaže (N=1), šestero se učenika prilično slaže (N=6), četvero se učenika ne može odlučiti (N=4), petero se učenika djelomično slaže (N=5), dok se troje učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=3). Sa idućom tvrdnjom pod brojem 23 *Jednog dana bih volio/voljela živjeti i/ili studirati u Češkoj* troje se učenika u potpunosti slaže (N=3), troje se učenika prilično slaže (N=3), šestero se učenika ne može odlučiti (N=6), troje se učenika samo djelomično slaže (N=3), a četvero se učenika uopće ne slaže (N=4). Na posljednu tvrdnju pod brojem 25 *Volio/Voljela bih studirati Češki jezik i književnost* niti jedan učenik nije odgovorio da se u potpunosti slaže (N=0), dvoje se učenika prilično slaže (N=2), četvero se učenika ne može odlučiti (N=4), dvoje se učenika samo djelomično slaže (N=2), dok se jedanaestero učenika uopće ne slaže s tom tvrdnjom (N=11).

Prema rezultatima zadnje tri tvrdnje možemo zaključiti da su stavovi osnovnoškolskih učenika prema korisnosti i željama za bavljenjem češkim jezikom podijeljeni, tj. više negativno nego pozitivno. Iako su zadovoljni nastavom i učiteljicom *Češkog jezika i kulture,* možemo razumjeti da se zbog opsežnosti predmeta i nastavnih tema u školi volja učenika za usmjerenim učenjem smanjuje s dobi, što u konačnici dovodi do manje pozitivnih stavova za nastavkom učenja (Vidić 2015: 23).

6.5.3. Analiza trećeg dijela upitnika

Kako bismo dodatno potvrdili stavove osnovnoškolskih učenika prema nastavi *Češkog jezika i kulture* te učenju češkog jezika općenito i dobili uvid u neke stavove koje nismo ispitali drugim dijelom upitnika, učenicima smo postavili pitanje otvorenog tipa *Napiši u nekoliko rečenica kako ti se sviđa nastava i učenje Češkog jezika i kulture.* Prema dobivenim se rezultatima učenicima najviše sviđa učenje kroz igru i uz zabavu što im olakšava učenje jezika i čini nastavu interaktivnom. Osim toga, pristup njihove učiteljice, izvannastavne aktivnosti poput izleta, folklora, posjeta raznim izložbama te posjete studenata na hospitacijama[7] također su nešto što se učenicima *Češke dopunske škole* posebno sviđa. Što se tiče održavanja nastave subotom učenici su podijeljenih stavova. Jednom dijelu učenika odgovara, dok drugome ne. S obzirom na to da učenici nastavu posjećuju u prostorima *Češke besede Zagreb*, vrlo vjerojatno da takav oblik nastave ne shvaćaju kao šesti dan u tjednu kada posjećuju školu, već kao nastavnu aktivnost na kojoj se zabavljaju, a ujedno i uče. Sve navedeno jest i cilj *Češke dopunske škole*. Dokazano je da aktivnim poučavanjem bilo kojeg stranog jezika djeca prema njemu stvaraju stavove kao i prema bilo kojem drugom školskom predmetu. Kako piše autorica J. Kovač (2004), takvim učenicima glavni cilj postane zadovoljavanje uvjeta kako bi nastavili školovanje, a razvijanje ljubavi prema tom jeziku te učenje putem kulture jezika postaju sporedni (Kovač 2004: 294).

[7] Visokoškolska nastava iz pedagoških predmeta koja se održava u srednjim i osnovnim školama. Preuzeto 4. rujna 2019. s http://hrvatski.enacademic.com/111129/hospitacija

7. Zaključak

Prema rezultatima ispitanih tvrdnji u pet kategorija izvodimo sljedeće zaključke s kojima potvrđujemo ili ne potvrđujemo hipoteze postavljene na početku samog istraživanja. Kod većine učenika pri upisu *Češke dopunske škole* nije bilo riječi o intrinzičnoj motivaciji, kao što su želja za učenjem jezika ili želja za poboljšanjem općeg prosjeka ocjena, već su nastavu *Češkog jezika i kulture* počeli pohađati na prijedlog roditelja s ciljem njegovanja ljubavi prema češkom jeziku, kulturi i na kraju njihovom porijeklu. Time potvrđujemo našu prvu hipotezu o velikom utjecaju roditelja na motivaciju učenika pri upisu *Češkog jezika i kulture.*

Drugom i trećom smo hipotezom pretpostavili pozitivne stavove i prema nastavi i prema učiteljici *Češkog jezika i kulture* te njihovu međusobnu povezanost. Obje naše hipoteze su potvrđene, jer su stavovi prema nastavi i učiteljici iznimno pozitivni. Učenici atmosferu na nastavi opisuju kao jako pozitivnu i ugodnu što rezultira velikom aktivnošću i javljanjem na satu. Iako im je učenje češkog jednostavnije od drugih stranih jezika koje uče te im ne oduzima previše slobodnog vremena, zadovoljni su tjednom satnicom koju imaju te ju ne bi povećavali ili smanjivali. Pozitivni stavovi prema nastavi rezultat su iznimno pozitivnih stavova prema učiteljici *Češkog jezika i kulture.* Učiteljicu učenici opisuju kao motiviranu i kreativnu osobu sa prijateljskim pristupom koja stvara ugodnu radnu atmosferu, od koje dobivaju puno informacija o češkoj kulturi i puno nastavnih materijala s kojima im je olakšano učenje.

Kako smo to i pretpostavili u četvrtoj hipotezi, stavovi roditelja prema pohađanju nastave *Češkog jezika i kulture* imaju velik utjecaj na stavove njihove djece, tj. učenika. Roditelji učenika žele da njihova djeca nastave sa učenjem češkog jezika i njegovanjem njegove kulture te ih u tome maksimalno podržavaju, a s druge strane ne vrše pritisak i nemaju velika očekivanja od znanja njihove djece po pitanju češkog jezika. Podrazumijeva se da stavovi roditelja imaju veliku ulogu u motivaciji i izgradnji pozitivnih stavova samih učenika prema učenju češkog jezika. Stavovi nastavnika i prijatelja su podijeljeni te ipak igraju manju ulogu od roditelja učenika, što smo i pretpostavili s obzirom na dob učenika.

Kao rezultat pozitivnih stavova prema nastavi i učiteljici *Češkog jezika i kulture* očekivali smo iznimno pozitivne stavove i prema želji za nastavkom učenja i bavljenjem češkim jezikom u bližoj i daljnjoj budućnosti. Još uvijek većina učenika ima želju za nastavkom školovanja i pohađanjem nastave *Češkog jezika i kulture* i u srednjoj školi, čime

potvrđujemo našu petu hipotezu. Međutim, učenici još uvijek nisu sigurni žele li se baviti češkim jezikom jednog dana ili možda živjeti u Češkoj. Većina ih je čak uvjerena da ne želi studirati Češki jezik i književnost, što smo i očekivali s obzirom na učeničku dob.

Razlog tome da se većina učenika u budućnosti ne želi pretjerano baviti češkim jezikom leži u smanjenoj uporabi tog jezika u svakodnevici. Češki jezik nije prisutan u digitalnom obliku kao što je to engleski jezik koji djeca usvajaju na nesvjestan način koristeći se tehnologijom. M. Vilke (1991) pojašnjava kako učenici, koji strani jezik uče iz funkcionalnih razloga kako bi ostvarili određene potrebe, razvijaju instrumentalnu motivaciju. Međutim, takvi učenici ne uspijevaju razviti želju za identifikacijom sa kulturom jezika koji uče (Vilke 1991 u Kovač 2004: 294-298). Prema tome možemo zaključiti da je kod učenika *Češke dopunske škole* upravo obrnuta situacija te da su njezin cilj i njezina svrha postignuti. Oni ne pohađaju nastavu *Češkog jezika i kulture* radi budućeg posla ili školovanja općenito, već zbog razvijanja osjećaja ljubavi prema jeziku, kulturi, ljudima te identifikaciji s istima.

Na kraju samog istraživanja zaključili smo da naše istraživanje, kao i većina drugih, ima svoje nedostatke i prednosti. Iako smo potvrdili našu hipotezu da se u istraživanju sudjelovali učenici izrazito mlađe životne dobi da bismo očekivali intrinzičnu motivaciju pri upisu školske aktivnosti poput učenja *Češkog jezika i kulture* te da bismo očekivali konkretne stavove i planove za daljnju budućnost po pitanju učenja i bavljenja češkim jezikom, ipak na temelju toga kao nedostatak ovog istraživanja zaključujemo da bi neke tvrdnje u drugom dijelu upitnika bile primjerenije za ispitanike starije životne dobi, na primjer srednjoškolski uzrast. Osim toga je kao instrument za ispitivanje učeničkih stavova korišten samo upitnik koji prilikom ispitivanja afektivnih čimbenika poput motivacije i stavova ne može dati dovoljno detaljne rezultate. Prema tome bi metoda razgovora, ali i veći broj ispitanika zasigurno doveli do pouzdanijih rezultata.

Kao glavnu bismo prednost ovog istraživanja naveli vrstu uzorka, odnosno osnovnoškolske učenike *Češke dopunske škole Češke besede Zagreb*. Prije svega je malo istraživanja koja se bave osnovnoškolskim učenicima, jer se njihovi stavovi s odrastanjem prebrzo mijenjaju. Potvrdu tome daje i autorica J. Kovač (2004) koja kao glavno obilježje afektivnih čimbenika ističe njihovu promjenljivost koja proizlazi iz sociopsihološke prirode čimbenika (Kovač 2004: 290). Osim toga, još je manje istraživanja koja se bave manjinskim školstvom u Republici Hrvatskoj prema modelu C te istraživanja koja ispituju stavove vezane za manjinski jezik kao što je češki jezik. Iako se stavovi prema učenju u životnoj dobi kao što

je osnovna škola jako brzo mijenjaju i podložni su različitim vanjskim čimbenicima i utjecajima, poput roditelja, nastavnika, prijatelja i okoline, ono u što ne sumnjamo kod takvih ispitanika jest iskrenost. Vjerujemo da učenici nisu davali odgovore kojima bi manipulirali mišljenje njihove učiteljice, odgovore koje bismo mi kao istraživači priželjkivali ili koji bi prema njihovom mišljenju trebali biti društveno prihvatljivi. Osim toga, učenici su nama kao istraživačima ukazali na to koliko je bitno ulaganje u društveno-kulturni identitet. Autorica R. Lujić (2017) piše da proširivanjem svog jezičnog „kapitala" učenici utječu na njegovo bogatstvo i oblikovanje. Nadalje naglašava da takvi učenici pomažu i nastavnicima manjinskog školstva u razumijevanju i uvažavanju identiteta koje učenici donose sa sobom kao pojedinci i članovi različitih zajednica. Na taj su način nastavnici u prilici birati primjerene pristupe poučavanja ovisno o višestrukim identitetima učenika (Lujić 2017: 48-49).

Autorice M. Karlak i D. Šimić (2017) pišu kako je u današnjem društvu koncept višejezičnosti reduciran na znanje materinskog i engleskog jezika, čime učenik stječe stavove o tome da su jedni jezici „vrijedniji" od drugih. Učenje engleskog jezika se učenicima nameće kako bi se osjećali kao građani svijeta te kako bi mu bili izloženi zbog njegove praktične uporabe (Karlak i Šimić 2017: 78-80). Međutim, engleski i drugi veći svjetski jezici, poput njemačkog ili francuskog, često se uče zbog koristi, a ne zbog identifikacije s njihovom kulturom. Upravo je to posebnost učenja *Češkog jezika i kulture,* pri čemu rezultati posljednje kategorije stavova našeg istraživanja još jednom ukazuju na to da učenici, iako nemaju pozitivnu tj. konkretnu sliku o nastavku i isplativosti učenja češkog jezika, još uvijek rado uče o jeziku i kulturi svojih roditelja i predaka. Imaju izuzetno pozitivne stavove prema nastavi i učiteljici koja, kao nastavnik manje „popularnog" stranog jezika u redovnom obrazovanju, ima puno teži zadatak razvijanja i održavanja učeničkih interesa od nastavnika „popularnijih" stranih jezika poput engleskog, njemačkog, talijanskog ili francuskog.

8. Literatura:

Bahnik, Juraj. (2017). Uloga i podrška vijeća češke nacionalne manjine grada Zagreba. *Školski godišnjak 95,* str. 75-78.

Banović, Marija. (2014). Češko školstvo u Hrvatskoj. Zagreb: diplomski rad.

Burger, Maja. (2017a). Češka dopunska škola Češke besede Zagreb danas. *Školski godišnjak 95*, str. 11-15.

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

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

Ćoso, Zoran. (2016). Problematika ovladavanja jezikom. *Croatica et Slavica Iadertina, 12 (12),* str. 493-512. Preuzeto 28. lipnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/178252

Izvješće o provođenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2017.godinu za potrebe nacionalnih manjina. Preuzeto 29. kolovoza 2019. s https://www.sabor.hr/sites/default/files/uploads/sabor/2019-01-18/081623/IZVJESCE_NACIONALNE_MANJINE.pdf

Jajić Novogradec, Marina. (2017). Individualna višejezičnost u kontekstu hrvatskog obrazovnog sustava. *Studia Polensia, 6 (1),* str. 29-45. Preuzeto 5. srpnja 2019. s https://doi.org/10.32728/studpol/2017.06.01.02

Jakšić, Josip (2003). Motivacija. Psihopedagoški pristup. *Kateheza, 25 (1)*, str. 5-16. Preuzeto 7. srpnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/113877

Jelaska, Zrinka. (2005). Materinski, drugi, strani i ostali jezici. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, str. 24-39. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Karlak, Manuela i Šimić, Dajana. (2016). Razlike u motivaciji za učenje engleskoga i njemačkoga kao stranih jezika u učenika mlađe školske dobi. *Strani jezici, 45 (2),* str. 70-87. Preuzeto 17. srpnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/189470

Knežević, Željka i Šenjug Golub, Ana. (2015). Stav roditelja prema učenju stranih jezika kao jedan od čimbenika razvoja višejezičnosti u učenika. *Napredak, 156 (1-2),* str. 151-167. Preuzeto 17. srpnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/166162

Kolaček Novosel, Marina. (2017). Obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina. *Školski godišnjak 95,* str. 17-19.

Kovač, Jelena. (2004). Utjecaj afektivnih čimbenika na učenje hrvatskoga kao drugoga ili stranoga jezika. *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika,* str. 289-297.

Lujić, Rea. (2016). Ulaganje u ini jezik – jedan od preduvjeta učenja inog jezika i oblikovanja društveno-kulturnog identiteta. *Strani jezici, 45 (1),* str. 40-53. Preuzeto 17. srpnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/183661

Matić, Ivana. (2016). Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. *Strani jezici, 44 (1),* str. 54-56. Preuzeto 17. srpnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/164856

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

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

Mihaljević Djigunović, Jelena. (2002). Strah od stranoga jezika. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Mihaljević Djigunović, Jelena i Jakominić, Nataša. (2004). Učenički stavovi prema nastavniku stranog jezika. *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika,* str. 187-193.

Mikić Čolić, Ana. (2017). Uloga afektivnih činitelja u intenzivnom učenju hrvatskoga kao stranog jezika. *Strani jezici, 46 (1-2),* str. 5-22. Preuzeto 17. srpnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/205447

Odnos učitelja razredne nastave prema nastavi matematike. Preuzeto 28. lipnja 2019. s http://inet1.ffst.hr/images/50013806/imz.ournpnm.pdf

Pavličević-Franić, Dunja i Aladrović Slovaček, Katarina (2011). Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu. *Napredak, 152 (2),* str. 171-188. Preuzeto 17. srpnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/82732

Pavlinić-Wolf, Andrina. (1985). Definicije materinskog jezika i s njima povezani problemi. *Migracijske i etničke teme, 1* (3-4), str. 57-68. Preuzeto 7. srpnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/128938

Petrović, Elvira. (1988). Teorija nastave stranih jezika. Zagreb: Školska knjiga.

Prebeg-Vilke, Mirjana. (1977). Uvod u glotodidaktiku. Teorija nastave stranih jezika s posebnim obzirom na engleski jezik. Zagreb: Školska knjiga.

Prijedlog kurikuluma predmeta Češki jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske – model C. (2018). *Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.* Preuzeto 1. srpnja 2019. s https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=8411

Programi na jeziku i pismu nacionalnih manjina. (2018). *Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.* Preuzeto 28. lipnja 2019. s https://mzo.hr/hr/programi-na-jeziku-pismu-nacionalnih-manjina

Šestáková, Jana. (2012). Postoje studentů středních škol k jejich budoucí profesi. Olomouc: diplomová práce.

Vidić, Tomislava (2015). Stavovi učenika osnovne škole prema matematici. *Napredak, 157 (1-2),* str. 11-32. Preuzeto 29. travnja 2019. s https://hrcak.srce.hr/177221

Prilog 1

Anketni upitnik:

ANKETNI UPITNIK

Zamolio bih 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 Katedre za češki jezik i književnost.

OPĆI PODACI:

Dob: _____

Spol: M / Ž

Materinski jezik: _____

Razred: _____

Godine učenja češkog jezika: _____

Mjesto početka učenja češkog jezika: _____

Ostali strani jezici (koje učim ili govorim): _____

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

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

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

1.	Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* jer su moji roditelji mislili da je to dobra ideja.	1 2 3 4 5
2.	Od učiteljice dobivamo puno informacija o češkoj kulturi.	1 2 3 4 5
3.	Učenje češkog mi je jednostavnije od učenja drugih jezika.	1 2 3 4 5
4.	Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* jer imam češko porijeklo.	1 2 3 4 5
5.	Roditelji žele da nastavim pohađati nastavu *Češkog jezika i kulture.*	1 2 3 4 5
6.	Volio/Voljela bih da češki imamo više od jednom tjedno.	1 2 3 4 5
7.	I u srednjoj školi bih volio/voljela pohađati nastavu *Češkog jezika i kulture*.	1 2 3 4 5
8.	Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* kako bih popravio/la prosjek ocjena.	1 2 3 4 5
9.	Mojim prijateljima je zanimljivo što učim češki.	1 2 3 4 5
10.	Na nastavi *Češki jezik i kultura* se osjećam ugodno, jer učimo kroz igru i uz zabavu.	1 2 3 4 5
11.	Roditelji me podržavaju u učenju češkog.	1 2 3 4 5
12.	Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* jer su ga i moji prijatelji upisali.	1 2 3 4 5
13.	Učitelji u mojoj osnovnoj školi cijene to što učim češki.	1 2 3 4 5

14.	Učiteljica je motivirana za svoj rad i želi nas motivirati na satu.	1 2 3 4 5
15.	Bitno mi je koju ocjenu imam iz češkog.	1 2 3 4 5
16.	Upisao/la sam predmet *Češki jezik i kultura* jer sam i prije znao/la ili učio/la češki jezik.	1 2 3 4 5
17.	Roditeljima je bitno koliko znam češki.	1 2 3 4 5
18.	Učiteljica je kreativna i trudi se da nam nastava bude zanimljiva.	1 2 3 4 5
19.	Jednoga dana bih volio/voljela raditi nešto sa češkim jezikom.	1 2 3 4 5
20.	Učiteljica ima prijateljski pristup, zbog čega je atmosfera u učionici ugodna i pozitivna.	1 2 3 4 5
21.	Učenje češkog mi oduzima previše slobodnog vremena.	1 2 3 4 5
22.	Učiteljica nam daje puno materijala za lakše učenje.	1 2 3 4 5
23.	Jednoga dana bih volio/voljela živjeti i/ili studirati u Češkoj.	1 2 3 4 5
24.	Volim se javljati na nastavi i pričati češki.	1 2 3 4 5
25.	Volio/voljela bih studirati Češki jezik i književnost.	1 2 3 4 5

Za kraj napiši u nekoliko rečenica kako ti se sviđa nastava i učenje *Češkog jezika i kulture* (što ti se više sviđa, a što manje):

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Prilog 2

Zamolba i suglasnost za provedbu istraživanja:

Matej Čičak

Student na diplomskom studiju Češkog jezika i književnosti

Nastavnički smjer na Filozofskom fakultetu u Zagrebu

Osnovna škola S.S.Kranjčević

Bogišićeva 12, 10000 Zagreb

Ravnateljica: Melita Haluga

Predmet: Molba za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada

Poštovani,

Molimo Vas da odobrite provođenje istraživanja u kojem bi sudjelovali učenici *Češke dopunske škole Češke besede Zagreb* koji pohađaju nastavu *Češkog jezika i kulture* prema modelu C. Istraživanje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada.

Matej Čičak, student diplomskog studija Češkog jezika i književnosti / Njemačkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, piše diplomski rad na temu

Stavovi osnovnoškolskih učenika prema nastavi Češkog jezika i kulture, a bit će izrađen pod mentorstvom prof. dr. sc. Marine Jajić Novogradec.

Upitnikom i samim diplomskim radom ispitat će se uloga učitelja i učenika u nastavi *Češkog jezika i kulture* prema modelu C, stavovi i razmišljanja učenika prema učitelju, pitanje motivacije za učenjem jezika te kulturološki aspekt učenja jezika općenito.

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

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

Zahvaljujemo Vam na susretljivosti. S poštovanjem,

Matej Čičak

Poštovani roditelji!

Matej Čičak, student diplomskog studija Češkog jezika i književnosti / Njemačkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu provodi istraživanje za potrebe diplomskog rada na temu
"Stavovi osnovnoškolskih učenika prema nastavi Češkog jezika i kulture". Cilj je ovog istraživanja ispitati ulogu učitelja i učenika u nastavi *Češkog jezika i kulture*, stavove i razmišljanja učenika prema učitelju, motivaciju za učenjem jezika te kulturološki aspekt učenja jezika općenito.

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

U slučaju bilo kakvih pitanja možete kontaktirati studenta Mateja Čička (matej.cicak1@gmail.com) ili profesoricu Maju Burger (maja.burger1980@gmail.com).

Unaprijed hvala na suradnji!

SUGLASNOST

Suglasan sam da moje dijete _____
(prezime i ime, razred)

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

DA NE

_____ _____
(ime i prezime roditelja) (potpis roditelja)

_____(mjesto i datum)