

Povezanost jezičnih biografija učenika i motivacije za učenje jezika

Kovač, Helena

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:776361>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-26**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Helena Kovač

Povezanost jezičnih biografija učenika i motivacije za učenje jezika

Diplomski rad

Zagreb, lipanj 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Helena Kovač

Povezanost jezičnih biografija učenika i motivacije za učenje jezika

Diplomski rad

Mentorica rada:

doc. dr. sc. Katarina Aladrović Slovaček

Zagreb, lipanj 2021.

Zahvala

Učite, djevojčice, da budu netko, a ne nečije.

Nepoznati autor

Zahvaljujem svima koji su na svoj način doprinijeli mojoj samostalnosti i težnji da se ostvarim kroz svoju učiteljsku profesiju! Zahvaljujem svojim mami, tati, baki, sestri i drugim članovima obitelji – naučili ste me njegovati vlastito obrazovanje, naučili ste me kako nastaviti raditi uzdignute glave, čak i kada je teško. Uz to, pokazali ste mi da žrtvovati stvari koje trenutno smatramo važnima ustvari ponekad znači mudro dočekati trenutke koji su nam suđeni. Hvala svim mojim prijateljima i dečku koji su me voljeli, čak i kada to nisam zaslužila, te strpljivo podržavali mnogima neshvaćene i nepotrebne snove. Uz vašu podršku moji su snovi danas korak bliže stvarnosti. Zahvaljujem Vam mentorice, doc. dr. sc. Katarini Aladrović Slovaček, što ste me naučili da ponekad trebamo lutati prije no što nađemo (svoj) pravi put. Uistinu ste pokazali što znači biti mentorica te sam uz Vas još više zavoljela hrvatski jezik! Hvala svim profesorima na Učiteljskome fakultetu što su bili strpljivi i tolerantni prema svim mojim dodatnim obavezama na Fakultetu. Zahvaljujem Upravi Fakulteta na beskompromisnoj suradnji i svim zajedničkim trenucima uz koje sam izgradila profesionalni dio svoje osobnosti. Na kraju, zahvaljujem djelatnicima u Američkoj međunarodnoj školi u Zagrebu bez čije pomoći ne bilo bilo ovog istraživanja – zahvalna sam na svemu što sam naučila radeći s vama i veselim se svemu što slijedi u mojoj karijeri!

Uz sve vas postajem samostalnija, potpunija i bolja verzija sebe.

SAŽETAK

Učenje je proces kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određene aktivnosti (Zarevski, 2002). Iz toga slijedi da je i učenje jezika proces čijim ovladavanjem dovodimo do promjena u našim životima te je upravo komuniciranje na materinskome i stranome jeziku preduvjet uspješnog razvoja ostalih ključnih kompetencija u odgojno-obrazovnom procesu (Pavličević-Franić, 2011). Jezična biografija je biografski iskaz u kojemu pripovjedatelj kao temu svojega pripovijedanja uzima jezik ili jezike, stavljajući poseban naglasak na usvajanje i korištenje jezika (Nekvapil, 2004 prema Abramac, 2016). Barth (2004, prema Abramac 2016) navodi da su jezične biografije važno metodološko sredstvo kojim se upotpunjavaju manje ili više objektivni opisi istraživača sa subjektivnim podacima ispitanika.

Cilj je ovoga rada bio ispitati postoji li povezanost između jezične biografije učenika i motivacije za učenje jezika. Točnije, istražiti odnos između učenikove jezične pozadine (materinskog jezika, jezika okoline i učenja drugih jezika) i motivacije za učenje jezika općenito. U istraživanju je sudjelovalo 38 roditelja učenika upisanih u Američku međunarodnu školu u Zagrebu te se rezultati istraživanja temelje na tim prikupljenim podacima. Uzorak je bio prigodan, a prikupljan je *online* upitnikom izrađenim za potrebe ovog istraživanja. Uzorak ispitanika čini 76,3 % ($f = 29$) žena, odnosno majki i 23,7 % ($f = 9$) muškaraca, odnosno očeva. Rezultati ovoga istraživanja djelomično su potvrdili kako postoji povezanost između jezičnih biografija učenika, odnosno materinskih jezika učenika, drugih jezika kojim govore i jezika okruženja s motivacijom za učenje jezika. Istraživanje je pokazalo da je materinski jezik sudionika (roditelja) u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji s materinskim jezikom djeteta. Iščitavanje ovakvog nalaza sugerira da je jezik djeteta uistinu povezan s jezikom okoline, a utjecaj okoline na učenje jezika valja dodatno istražiti, u čemu nalazi u ovome istraživanju mogu biti bogata istraživačka podloga. Također, rezultati pokazuju da su među majkama najzastupljeniji jezici češki (21,1 %, $f = 8$), hrvatski (36, 8%, $f = 14$) i engleski (10, 5 %, $f = 4$) kao materinski jezici kojima se majke primarno sporazumijevaju. Raspodjela primarnih jezika kod očeva slična

je prethodnoj, na što se nadovezuju materinski jezici djeteta. Govoreći o motivaciji, važno je istaknuti sljedeći nalaz; materinski jezik sudionika statistički je pozitivno koreliran s motivacijom sudionika za učenje hrvatskog jezika ($r=0.41$, $p<.01$) te procjenom o vlastitoj razini znanja hrvatskoga jezika ($r=0.70$, $p<.01$).

Nalazi ovoga istraživanja mogu biti od velike koristi za razvoj Američke međunarodne škole u Zagrebu, u okviru učenja jezika, s obzirom da je istraživanje pokazalo kako je najučestaliji razlog upisa djece u navedenu školu upravo učenje engleskoga jezika. Na kraju, podatci prikupljeni ovim istraživanjem premašuju potrebe samog istraživanja, što implicira na daljnja istraživanja u ovome području.

Ključne riječi: jezična biografija, učenje, učenje jezika, motivacija, motivacija za učenje jezika

SUMMARY

Learning is the process in which experience or practice causes changes in abilities to perform a certain action (Zarevski, 2002). From it derives, that learning languages is the process which leads to change in our lives when and if mastered, and being able to communicate in both native and foreign language is the prerequisite of successful development of other key competences in the educational process (Pavličević-Franić, 2011). Language biography is the biographical report in which the narrator researches about language or languages, highlighting language acquisition and the use of the same (Nekvapil, 2004 according to Abramac, 2016). Barth (2004, according to Abramac 2016) states that language biographies are important methodological mean which compliments less or more objective descriptions with the subjective participant data.

The aim of this research was to examine the existence of the correlation between language biography of the student and motivation for learning the language. To be more specific, to examine the relationship between the student's background (native language, language of the environment and learning of other languages) as well as the motivation in general. 38 parents of the students who are enrolled at American International School of

Zagreb, participated in this research and the results are based upon collected data. The sample was convenient, and the data was collected via online questionnaire made for the purpose of this research. The sample consists of 76,3 % (f = 29) women, that is mothers and 23,7 % (f = 9) men, that is fathers. Results of this research partially confirmed the connection between language biographies of the students, more specifically their native languages, other languages they speak and language of the environment with the motivation for learning languages. Research showed that correlation between native language of the participants (parents) and the native language of the child is statistically significant. This would mean that language of the child is truly connected to the one of the environment, and the effect of the environment on learning needs further research and this research can provide a good base for it. Furthermore, results show that between mothers, the most represented languages are Czech (21,1 %, f = 8), Croatian (36,8 %, f = 14) and English (10,5 %, f = 4) as native languages which mothers use. The distribution of languages among fathers is similar, and the same goes for the children. Speaking of motivation, it is important to stress out that the native language of the participants positively correlates with learning motivation of Croatian language ($r=0.41$, $p<.01$) as well as the assessment of personal level of Croatian language knowledge ($r=0.70$, $p<.01$).

This research's findings can be of a great contribution for development of American Interantional School of Zagreb, in regards to language learning, since the research showed the primary cause of enrollement is English language learning. In the end, data collected as a part of this research exceeds the need of the research itself which encourages further researches in this area.

Key words: language biography, learning, language aquisition, motivation, motivation towards language aquisition

Sadržaj

1. UVOD	1
2. UČENJE	4
2.1. <i>Teorije učenja</i>	5
2.2. <i>Stilovi i strategije učenja</i>	7
3. UČENJE JEZIKA	11
3.1. <i>Jezik kao obilježje kulture</i>	13
4. JEZIČNA BIOGRAFIJA	14
5. MOTIVACIJA	20
5.1. <i>Teorije motivacije</i>	21
5.2. <i>Podjela motivacije – intrinzična i ekstrinzična motivacija</i>	23
5.3. <i>Motivacija za učenje jezika</i>	25
6. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	27
6.1. <i>Cilj</i>	27
6.2. <i>Problemi i hipoteze</i>	27
8. REZULTATI	33
8.1. <i>Deskriptivna statistika i statistička obrada podataka</i>	33
.....	51
9. RASPRAVA I ZAKLJUČAK	59
9.1. <i>Rasprava</i>	59
9.1.2. <i>Praktične implikacije</i>	63
9.2. <i>Zaključak</i>	64
LITERATURA	65
PRILOZI I DODATCI	65
<i>Prilozi</i>	71
<i>Dodatci</i>	84

1. UVOD

Učenje je proces kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određene aktivnosti (Zarevski, 2002). Iz toga slijedi da je i učenje jezika proces čijim ovladavanjem dovodimo do promjena u našim životima te je upravo komuniciranje na materinskome i stranome jeziku preduvjet uspješnog razvoja ostalih ključnih kompetencija u odgojno-obrazovnom procesu (Pavličević-Franić, 2011). U europskom se obrazovnom kontekstu važnost ovladavanja komunikacijom na materinskom jeziku, kao i komuniciranje na stranom jeziku definiralo dokumentom *The Key Competences for Lifetime Learning: Communicative competence* (European Commission, 2006 prema Pavličević-Franić, 2011). Ujedno su to dvije najvažnije kompetencije u procesu usvajanja jezika. Prema navedenom dokumentu, sveukupno je osam ključnih kompetencija koje se smatraju preduvjetima za uspješno obrazovanje:

1. Komuniciranje na materinskome jeziku
2. Komuniciranje na stranome jeziku
3. Matematička pismenost
4. Medijska (digitalna pismenost)
5. Kompetencija „učiti kako se uči“
6. Međuljudska kompetencija
7. Poduzetnička kompetencija
8. Kreativno izražavanje



Slika 1. Ključne kompetencije Europskoga kompetencijskog okvira (Europski parlament, 2006) preuzeto iz Vizek Vidović i Marušić, 2019.

Navedene su kompetencije ključne za cjeloživotno učenje pojedinca, a s time u vezi za njegov rast i razvoj. Kako bi govornik bio uspješan u komunikaciji na materinskome jeziku, preduvjet je usvojiti sljedeće kompetencije: jezičnu, komunikacijsku, sociolingvističku, diskurzivnu i stratešku. Usvajanje jezika imanentno je svakom djetetu te se odvija svakodnevno, a ovisi o različitim čimbenicima: jezičnim i nejezičnim. Jezični sadržaji koji utječu na usvajanje govora su dijalekt, udžbenici i mediji (reklame, Youtube, televizija). Dok dijete u svome domu komunicira s roditeljima, čime nesvjesno ovladava jezičnom kompetencijom, usvajanje jezika u školi odnosi se na formalno usvajanje jezika koje uključuje i podrazumijeva usvajanje jezičnih pravila, poput gramatike i pravopisa. Preduvjet i ključan čimbenik u procesu djetetova uspješna usvajanja materinskoga jezika jest usvajanje sociolingvističke kompetencije. Sociolingvistička kompetencija razumijeva utjecaj društvenog okruženja ili šire socijalne zajednice (*nejezični kontekst*) na usvajanje jezika i razvoj rane komunikacije (*jezični kontekst*) (Pavličević-Franić, 2011). Uzimajući

u obzir njezine odrednice, svako dijete ima jedinstvenu jezičnu pozadinu koja se zove *jezična biografija*. Kao ključan čimbenik uspješnog razvoja materinskoga jezika ističe se njegova praktična primjena, dakle pragmatičnost (Pavličević-Franić, 2011). Pragmatična primjena jezika i potreba za njegovim učenjem individualna je i naziva se *motivacijom prema učenju jezika*. Autorica Aladrović Slovaček (2018) navodi: „Danas se u psihologiji motivacija definira kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja.“ Prema Pavličević-Franić (2011) usvajanje materinskoga jezika u ranijoj se dobi odvija prirodno, a dijete je motivirano potrebom sporazumijevanja s okolinom, dakle potrebom funkcionalne komunikacije u svakodnevnome životu. Prilikom usvajanja jezika u ranijoj dobi, djeca odrastaju u različitim komunikacijskim okruženjima što utječe na različitost pojedinih učenika odnosno različitost u biografiji, tj. njihovoj povijesti odrastanja, izloženošću raznim jezicima i životnim okruženjima, ali i različitosti u njihovim razvojnim putevima. Autorica Abramac (2016) ističe da jezična biografija analizira koji su se jezici ili dijalekti govorili u djetinjstvu - u domu, u okruženju, u školi, u krugu prijatelja, u odrastanju te kasnije u poslovnom životu. Nadalje, ista autorica tvrdi da se tijekom istraživanja jezične biografije govornika postavlja pitanje o tome koji se osjećaji i stavovi povezuju s jezikom. S time u vezi, motivacija za učenje jezika stavlja se u kontekst jezične biografije učenika u ovome istraživanju i postavlja se u potencijalni korelacijski odnos. Također, prema Abramac (2016): “Autobiografski iskazi daju nam odgovore na pitanja o tomu u kakvom su odnosu emotivni i motivacijski čimbenici usvajanja jezika. Spoznaje dobivene putem jezičnobiografskih istraživanja važne su za razumijevanje kognitivnih procesa na kojima se temelji jezično usvajanje.” Zanimanje za pisanje ovoga rada proizašlo je iz znatiželje za odgovorom na sljedeća pitanja: Zašto djeca uče jezike? Je li važno od kuda dolaze i kojim su jezičnim kontekstima bili izloženi za motivaciju prema učenju nekog novog ili usavršavanju nekog jezika kojim se već otprije služe? Pošlo se iz pretpostavke da roditelji imaju važnu ulogu u djetetovu jezičnome sazrijevanju i usmjeravanju. Kako bi se dobili odgovori na ova istraživačka pitanja, korisno je istražiti jezičnu biografiju učenika. S time u vezi, u ovome će se radu učenje i usvajanje jezika razmatrati iz perspektive povezanosti jezične biografije učenika s

motivacijom prema učenju jezika, kao jednim od faktora prediktora za učenje materinskoga, ali i drugih jezika. Shodno tome, cilj je ovoga rada istražiti postoji li povezanost u jezičnoj biografiji učenika i motivaciji prema jeziku koji uče, a istraživanje je provedeno na uzorku roditelja učenika u Američkoj međunarodnoj školi u Zagrebu. Podatci su u istraživanju prikupljeni online anketom. Rad je podijeljen u dva dijela. U prvom se dijelu podrobnije objašnjava teorijska podloga pojmova jezične biografije, učenja i učenja jezika te motivacije, dok je u drugom dijelu prikazana metodologija provedenog istraživanja. Prikazat će se koji čimbenici čine jezičnu biografiju pojedinog učenika te kako pojedine nezavisne varijable objedinjene u tako postavljenoj anketi utječu na motivaciju učenika prema učenju jezika. Radi svega navedenog, u ovome će se radu govoriti o motivaciji koja je složeni konstrukt i pokušati utvrditi na koji je način i u kojoj mjeri motivacija prema učenju jezika povezana s jezičnom biografijom učenika, odnosno cjelokupnim jezičnim kontekstom djeteta kojega čine jezični i nejezični čimbenici.

2. UČENJE

Učenje je jedan od temeljnih procesa u životu svakog pojedinca. Kompleksnost određenja učenja kao psihološkog procesa, rezultiralo je mnogim pokušajima da se definira isti. Predrag Zarevski (2002) učenje definira kao proces kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određene aktivnosti. Dakle, sve što nije određeno naslijeđem smatra se učenjem. Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković (2014) učenje smatraju psihičkim procesom koji dovodi do relativno trajnih, stečenih promjena u funkcioniranju pojedinca. To je svestrana i cjeloživotna aktivnost koja započinje u obitelji, a nastavlja se tijekom cijelog života u formalnim, neformalnim te informalnim oblicima obrazovanja. Rezultat učenja usvojena su znanja, vještine i kompetencije. Suvremeni svijet pred učenike postavlja nove vještine i spoznaje koje trebaju dosegnuti te se kao ishod učenja najčešće spominju znanje i kompetencije, a o određenju sadržaja tih pojmova vodi se i najviše rasprava (Matijević i Radanović, 2011). Jedna od najvažnijih kompetencija u suvremenome je obrazovanju kompetencija *učiti kako učiti*. Razumljivo je da državne politike kreiraju odgojno-obrazovni proces

sagledavši osobnu (učenikovu) i društvenu dobrobit. Prema 40 relevantnih definicija koncepata *učiti kako učiti* koje je identificirala Stringher (2014, prema Vizek Vidović i Marušić, 2019) navedena se kompetencija može definirati kroz dvije osnovne funkcije: osobnu i socijalnu. Osobna funkcija podrazumijeva kognitivnu, metakognitivnu i motivacijsko-afektivnu dimenziju te konstruktne potrebne za učenje poput znatiželje, ustrajnosti i kreativnosti, dok se socijalna dimenzija odnosi na razumijevanje okružja za učenje te na društvene vrijednosti, interpersonalne odnose, učenje s vršnjacima i percepciju podrške drugih. Dapače, prema Stringheru (2014, prema Vizek Vidović i Marušić, 2019) jedna od najvažnijih sastavnica kompetencije *učiti kako učiti* upućuje na socijalnu dimenziju kao jednu od ključnih obilježja jer se učenje odvija tijekom čitavog života u različitim socijalnim kontekstima, a oni su važan izvor motivacije za učenje. Pitanje: “Što se očekuje kao ishod sustavnoga učenja i poučavanja?” jedno je od temeljnih pitanja u metodici. (Matijević i Radanović, 2011). Teorijski pristupi učenju u psihologiji daju odgovore na postavljeno pitanje. Različiti pristupi učenju prikazuju složenost procesa učenja i neodvojivost elemenata spomenutih teorija kada je riječ o određenju *učenja*. S time u vezi, važno je predočiti i pomnije objasniti spomenute konstrukte.

2.1. Teorije učenja

Bihevioristički pravac u psihologiji proučava samo ponašanja koja se smatraju mjerljivima, a ne unutarnja stanja te je cilj psihologije predviđanje i kontrola ponašanja. Najpoznatiji primjeri biheviorističkog učenja su klasično i operantno (instrumentalno) uvjetovanje. Klasično uvjetovanje odnosi se na vrstu učenja kod kojeg se refleksna reakcija na neki podražaj pojavi i uz novi podražaj zadavan u paru s bezuvjetnim (Vizek Vidović i sur.). Kod učenja emocionalnih reakcija, dokazali su Watson i Raynor (1920, prema Vizek Vidović i sur., 2014), na eksperimentu *Slučaj malog Alberta*, da se emocionalne reakcije mogu naučiti uvjetovanjem. U okviru školskih situacija učenici mogu naučiti neugodne i ometajuće, ali i pozitivne emocionalne i tjelesne reakcije. Prilikom učenja novog jezika, učenici mogu imati manjak samopouzdanja jer su u prošlosti bili dočekani podsmijehom drugih učenika u razredu ili pokudom učiteljice. Stoga, učenici kojima prvi jezik nije engleski i nisu ga savladali na fluentnoj razini, a

pohađaju školu na engleskome jeziku, prilikom raznih situacija u kojima se moraju služiti stranim jezikom mogu osjećati manjak samopouzdanja. U situaciji kada učenici za vrijeme sata čitaju naglas, takav se učenik može osjećati nesigurno jer je nekoliko puta čitanje naglas bilo upareno s ruganjem ili pokudom. No, ukoliko ga učiteljica nekoliko puta zaredom nakon čitanja ohrabri osmijehom, učenik će smanjiti svoju anksioznost koju ima za vrijeme čitanja jer će čitanje (neutralan podražaj) povezati sa učiteljičinim osmijehom (bezuvjetni podražaj) i čitanje naglas pred razredom smatrat će pozitivnim i ugodnim (uvjetovana reakcija).

Instrumentalno uvjetovanje ponašanje određuje kao instrument (sredstvo) za dolazak do željenog cilja, dok operantno uvjetovanje oblikovati pomoću posljedica koje to ponašanje uzrokuje. Posljedice koje djeluju na buduće ponašanje u operantnom uvjetovanju su: potkrepljenja (pozitivna i negativna) i kazne (zadavanjem i uskraćivanjem). Pozitivna potkrepljenja dovode do ugodnih posljedica i time povećavaju učestalost ponašanja, dok negativna potkrepljenja otklanjaju ili smanjuju negativan podražaj, što također povećava čestinu ponašanja (Vizek Vidović i sur., 2014) Primjerice, učiteljica će pohvaliti učenika koji je naučio deset novih riječi na stranome jeziku primjer je pozitivnog potkrepljenja. Takav primjer potiče pozitivno ponašanje, no ujedno je i primjer motiviranog ponašanja koje u budućnosti može dovesti do veće želje za učenjem jezika. Kazne, za razliku od pozitivnog i negativnog potkrepljenja, smanjuje vjerojatnost pojavljivanja ponašanja, ali ne mogu razviti nova ponašanja (Vizek Vidović i sur., 2014).

Albert Bandura postavio je teoriju socijalnog učenja koja sadrži većinu elemenata bihevioralnog učenja, ali i dijelove kognitivnih teorija. Njegovo je mišljenje da su unutarnji kognitivni konstrukti, ponašanje i okolina u međusobnom odnosu tako da svaki dio utječe na ostale (Bandura, 1978 prema Vizek Vidović i sur., 2014). Promatrajući učenje u socijalnom okruženju, došao je do zaključka da okolina djeluje na pojedinca, no i obrnuto. Čovjek uči pod utjecajem i opservacijom svoje okoline, tj. drugih ljudi. U interakciji s njima, može modificirati svoje ponašanje ili mu se prikloniti na način da ga kopira. Takvo se učenje odvija u dva oblika: modeliranjem i vikarijskim učenjem. Autorica Vizek Vidović i sur., 2014 modeliranje definiraju kao promjene u ponašanju pojedinca koje su rezultat promatranja ponašanja drugih. Vikarijsko učenje odnosi se na

promatranje drugih koji su nagrađeni ili kažnjeni za svoj rad. Učinkovitost modela najviše ovisi o dva činitelja: opažena sličnost i opažena kompetentnost. Prema Schunku (1987, Vizek Vidović i sur., 2014) model je djelotvorniji što nam je sličniji. Uz to, djeca će više modelirati ponašanje modela kojeg procjenjuju kompetentnijim. Najvažnijim modelom u djetetovoj okolini, uz roditelje, su učitelji.

Za razliku od biheviorističkog pristupa učenju, kognitivistički u središte procesa učenja stavlja učenika i njegove kognitivne procese koji su uključeni u proces učenja. Pritom se proučavaju procesi koji se odvijaju u čovjekovoj kogniciji kao izvoru ponašanja i posljedica koja nakon toga slijede. Uz to, u središtu su kognitivističkog promatranja modeli ljudske *obrade informacija* - niz teorijskih shvaćanja o tome kako opažamo podražaje iz okoline, kako informacije obrađujemo u radnom pamćenju, kako ih povezujemo s već stečenim znanjem te kako novo znanje pohranjujemo u pamćenju i kako ga se dosjećamo (Vizek Vidović i sur., 2014). Nisu svi učenici jednako motivirani za učenje pa se sukladno s time i razlikuju načini na koje pristupaju učenju. U okviru akademskog učenja, Biggs (1987 prema Vrdoljak, Kristek, Jakopec i Zarevski, 2017) razlikuje tri studentska pristupa učenju: površinski, dubinski i strateški, prilikom čega se pristupi učenju mogu definirati kao načini na koji učenici prilaze svojim akademskim zadacima koji prema tome utječu na ishode učenja (Biggs, 1994, str. 319 prema Chin i Brown, 2000). Učenici i studenti koji površinski pristupaju učenju ekstrinzično su motivirani i učenjem pokušavaju izbjeći neuspjeh. Nasuprot površinskom pristupu, studente koji dubinski pristupaju učenju karakterizira intrinzično motivirano učenje, osobni interes i uživanje vide kao svrhu učenja, aktivno traže smisao u onome što uče te povezuju novo naučeno s već postojećim znanjem. Strateški pristup učenju podrazumijeva usmjerenost na postizanje uspjeha i dobivanje dobrih ocjena, odabir optimalnih strategija, zalaganje se za pronalaženje optimalnih materijala i uvjeta za učenje (Gadelrab, 2011 prema Vrdoljak i sur., 2014).

2.2. *Stilovi i strategije učenja*

Svaka osoba uči na vlastiti način tako da jedan model poučavanja ne odgovara svima odnosno nije najučinkovitiji za sve učenike. Upravo zbog toga istraživači su kreirali

različite modele stilova učenja (Hawk i Shah, 2007). Stilovi učenja predstavljaju načine na koji ljudi pristupaju informacijama i na koje najučinkovitije uče (Pritchard, 2013). Fleming je definirao stilove učenja kao „preferirani način prikupljanja, organiziranja i razmišljanja o informacijama“ (Fleming, 2001, prema Hawk i Shah, 2007). Ono što je važno napomenuti je da svaki stil obuhvaća set karakteristika osoba. Iako postoje mnogi modeli stilova učenja, onaj koji se najčešće koristi je VAK model (Gholami i Bagheri, 2013). Akronim VAK označava vizualni, auditivni i kinestetički stil učenja, s obzirom na senzorne modalitete uključene u primanje i obradu informacija. U nekim izvorima navodi se VARK model, u kojemu je dodana i komponenta read/write, kao drugi oblik vizualnog modaliteta (Fleming i Baum, 2006). Za osobe koji preferiraju vizualni stil učenja karakteristično je da razmišljaju u slikama, stoga te osobe najbolje razumiju informaciju ako im je prezentirana u vizualnom obliku. Prilikom učenja vole koristiti slikovne prikaze, dijagrame, karte i različite boje, jer pamte pomoću vidnih asocijacija. Osobe auditivnog stila učenja oslanjaju se na auditivni kanal kao glavni izvor informacija. Uče slušajući te lakše zapamte informacije o kojima se priča nego informacije prezentirane u vizualnom obliku. Rado objašnjavaju nove ideje drugima, vole sudjelovati u raspravama i pričati priče. Osobe koje preferiraju kinestetički stil učenja najučinkovitije uče kroz pokret, dodir i aktivnost (Stančić, Ivančan, Periša i Dobrić Fajl, 2010.). Najradije uče čineći, kroz konkretno iskustvo i fizičku aktivnost, demonstracije i sudjelovanje u eksperimentima (Hawk i Shah, 2007). U kontekstu učenja, ali i poučavanja jezika, važno je da nastavnik prepozna način na koji njegovi učenici uče, tj. koji stil učenja preferiraju kako bi u skladu s time oblikovao nastavni proces. Time nastava nadilazi tradicionalne oblike i postaje usmjerena na suvremeno učenje i poučavanje. Svaki učenik uči svojom brzinom, načinom te intenzitetom i kako bi se motivacija za učenje jezika pojavila i održala, potrebno je i tehnike poučavanja prilagoditi učenicima. Turner i Meyer (2000, prema Šimić i Šašić, 2011) naglašavaju da razredni kontekst postaje ključan za razumijevanje procesa poučavanja i njegovih posljedica, odnosno da kontekst igra važnu ulogu u poboljšanju razumijevanja što i kako učenik uči. Dakako, učenici tijekom učenja jezika kombiniraju stilove, s time da jedan obično prevlada. Uz to, i razredi su heterogeni, s obzirom na stil učenja te je iz tog razloga važno da se učitelji načinom poučavanja prilagode stilovima

učenja svakom učeniku i da na taj način svi ravnopravno usvajaju jezik (Grgić i Kolaković, 2010).

Stilovi učenja usko su povezani sa strategijama učenja. Autorica Vizek Vidović i suradnici (2014) strategije učenja definiraju kao misaone postupke koji nam omogućuju da nastavni sadržaj koji želimo zapamtiti prerađujemo, povezujući ga u postojeće sheme u dugoročnom pamćenju. Weinstein (1988, prema Rijavec, Raboteg Šarić i Franc, 1999) strategijama učenja drži “svako ponašanje ili mišljenje koje olakšava kodiranje informacija na način koji povećava njihovu integraciju i pronalaženje.” Prisutnost efikasnih strategija učenja kod učenika i motivacija da ih koriste dok ne završe zadatak, utječe na vjerojatnost uspješnosti u učenju (Zimmerman, 1995 prema Rijavec i sur., 1999). Učenici koji imaju efikasne strategije učenja imat će motivaciju za učenjem tijekom cijelog života (Corno i Kanfer, 1993 prema Rijavec i sur., 1999). Iako mnogobrojna istraživanja pokazuju da uporaba strategija učenja ima pozitivne efekte na učenje, poznato je da ih mnogi učenici ne rabe. Dio razloga može se pripisati nepoznavanju tehnika i nedostatku znanja o tome kada ih i kako koristiti (Pressley i sur., 1989 prema Rijavec i sur., 1999), no uzroci mogu biti i motivacijske prirode. Učenici koji koriste strategije učenja vjeruju u vlastite sposobnosti te samoefikasnost. Vjerovanja o samoefikasnosti mogu se podijeliti u tri kategorije (Skinner i sur., 1988 prema Rijavec i sur., 1999):

- a) Vjerovanja o kontroli odnose se na opća očekivanja o mjeri u kojoj osoba može proizvesti željeni rezultat;
- b) Vjerovanja o vezi sredstvo-cilj odnose se na očekivanja osobe o mjeri u kojoj su određena sredstva efikasna u proizvodnji željenog rezultata;
- c) Vjerovanja o akteru odnose se na očekivanja osobe o mjeri u kojoj posjeduje takva sredstva. Dakle, da bi se učenik kognitivno angažirao, potrebno je da uoči korist od ulaganja napora (vjerovanja o vezi sredstvo-cilj) i da vjeruje u vlastitu sposobnost kontrole i usmjeravanja svojih aktivnosti.

Strategije učenja možemo podijeliti na kognitivne i metakognitivne strategije. Postoje mnoge kognitivne strategije, a općenito se dijele na opće i specifične. U opće strategije se ubrajaju ponavljanje, organizacija i elaboriranje. Metakognitivne strategije se dijele na

planiranje, samonadgledanje, samoregulaciju te mnemotehnike. Predrag Zarevski (1997) planiranje definira kao procjenu vremena potrebnog za učenje, planiranje redosljeda kojim će se kroz gradivo prolaziti i sl.. Nadalje, samonadgledanje se odnosi na to koliko student prati, nadzire i kontrolira vlastito razumijevanje i napredovanje u gradivu, dok regulacija učenja uključuje kako student regulira svoje učenje ovisno o zahtjevima gradiva, ispita i ciljevima učenja koje si je postavio (primjerice, ako shvati da određeni način učenja nije učinkovit, treba pokušati s nekim drugim načinom). Na kraju mnemotehnike koristimo nastojeći povezati nepovezano, naći dobre znakove za dosjećanje, učiniti besmisleno smislenim, a temelje se na korištenju prethodno dobro, najčešće do automatizma naučenog materijala. Dijelimo ih na verbalne (skraćivanje, elaborirano kodiranje, semantičko elaboriranje te rime i ritam), vizualne (metoda mjesta, bizarno predočavanje i metodu prostornog uređenja stranice) i mješovite (sustav riječi - klinova i ključne riječi - rima).

Kako bi strategije bile uspješne treba znati kada i zašto koju upotrijebiti te nadgledati samu upotrebu strategije tj. pratiti koristi li nam strategija, znamo li korake, jesmo li uspješni, zašto nismo uspješni tj. treba koristiti strategije samoregulacije. O uspješnosti korištenja strategija ovisit će uspjeh učenika kao i njegova motivacija za učenjem.

3. UČENJE JEZIKA

Jezič je ljudski konstrukt kojemu je glavni cilj sporazumijevanje. Odrednice su jezika brojne, iako se jezikoslovci danas uglavnom slažu da je on sustav znakova koji se ostvaruje različitim jezičnim djelatnostima: slušanjem i čitanjem koje se svrstavaju u jednostavne djelatnosti primanja te razgovorom, dopisivanjem i prevođenjem koje se svrstavaju u složene djelatnosti posredovanja. Slušanje je vrsta receptivne sposobnosti koja omogućuje usvajanje fonetsko-fonološkog sustava nekog jezika - usvajanje fonema, prozodema i ontonema. Dijete svoj razvoj zahvaljuje aktivnostima slušanja, usvajajući i razvijajući na taj način glasovni, naglasni i ritmičko-melodijski sustav. Slušanje predstavlja prvu u nizu i polaznu djelatnost, nužnu za jezični razvoj, koja se u kasnijim fazama usko povezuje s jezičnim djelatnostima govorenja, čitanja i pisanja. Govorenje je vrsta proizvodne djelatnosti kojom se leksičkim, gramatičkim, fonološkim i prozodijskim sredstvima nekoga jezika prenosi usmena poruka u procesu jezičnog sporazumijevanja. Usvaja se spontano, bez posebnog učenja ukoliko razvoj teče prirodnim tijekom. Razumijevanje govora često prethodi ovoj djelatnosti, makar se obje aktivnosti mogu razvijati i paralelno. To je osnovna ljudska djelatnost uspostavljanja i ostvarivanja jezične komunikacije, znatno češća, lakša i brža nego djelatnost pisanja. Govoreni jezik ima važnu ulogu u životu pojedinca i društva jer je nužan kao komunikacijska osnovica sporazumijevanja, ali i kao preduvjet razvoja ne samo lingvističkih, nego i psihosocijalnih sposobnosti. Proces čitanja složena je aktivnost primanja informacija u pisanome obliku koja ovisi o nekoliko sposobnosti i vještina koje se postupno razvijaju. Ono što se obično naziva čitanjem samo je zadnja aktivnost u nizu, a odnosi se na primjenu abecednog načela. Kako bi čovjek uopće naučio čitati mora prvo ovladati predčitalačkim vještinama poput razvijanja govora, razvoja glasovne osjetljivosti, raščlambe riječi na glasove, usvajanje pisanih znakova, prijenos govora u tekst te "prevođenje" izgovorenih glasova u napisana slova i obrnuto. Pisanje je složena produktivna djelatnost koja ponajprije zahtijeva poznavanje slovnog sustava te usvajanja gramatičko - pravopisnih pravila i normi nekoga jezika. Djelatnost pisanja uključuje i jezično primanje i jezičnu proizvodnju (Pavličević-Franić, 2005). Da bi dijete znalo pisati, prvo mora usvojiti slovopisni (grafijski) sustav jezika te naučiti pravopisna (ortografska) pravila prema kojima se

određeni jezik bilježi. Jezik također služi i kao sustav prenošenja znanja i vrijednosti naroda te je jedan od glavnih obilježja kulture. Autorica Aladrović Slovaček (2019) jeziku pridodaje mnoge uloge, od kojih su neke: upoznavanje svijeta, razvoj cjelokupne djetetove ličnosti, sredstvo društvenoga djelovanja, umjetničkoga i pedagoškoga djelovanja za iskazivanje misli, osjećaja i stajališta. Učenje jezika (eng. *language learning*) proces je koji prema Hallidayju (2003, prema Aladrović Slovaček i Čosić, 2017) podrazumijeva tri vrste učenja jezika: učenje o jeziku, učenje jezika te učenje kroz jezik. Učenje o jeziku podrazumijeva učenje teorije i pravila koja su vezana uz jezik, a najčešće su povezana s gramatikom i pravopisom. Odnosi se na individualne strategije učenja koje odgovaraju pojedinom učeniku u procesu stjecanja znanja o određenom sadržaju, u ovome slučaju jeziku. Učenje jezika podrazumijeva učenje kroz praktične svakodnevne situacije u kojima se od učenika zahtijeva da primjenjuju usvojeno znanje zajedno s naučenim te pokažu primjenu jezičnih pravila u praksi. Učenje kroz jezik podrazumijeva učenje drugih sadržaja koji nisu nužno jezični, a kojima može ovladati samo osoba koja dobro poznaje vještine čitanja i pisanja, kao što su sadržaji povijesti, geografije, matematike i dr. (Aladrović Slovaček i Čosić, 2017). Učenje jezika za krajnji cilj ima sporazumijevanje koje prilikom svog razvoja prolazi kroz određene razvojne faze. Konstrukt jezika kojim se ljudi sporazumijevaju naziva se govor. Osim jezičnih čimbenika postoje i izvanjezični čimbenici koji utječu na usvajanje i učenje jezika poput dijalekta i medija. Zato prvi jezik s kojim se dijete susreće u svojoj najbližoj, obiteljskoj zajednici može biti sagledan kao jedan od dijalekata odnosno lokalnih govora čijim temeljima dijete ovladava već u ranom djetinjstvu. Upravo zato dijalekt utječe i na ovladavanje standardnim jezikom. Dijalekt će tako biti vidljiv u naglascima, tvorbi trećeg lica množine prezenta, tvorbi nekih imenica i pridjeva, u izgovoru glasova te u upotrebi leksičkog blaga jezika (Aladrović Slovaček, 2019). U današnje vrijeme ne može se govoriti o učenju i poučavanju bez govora o medijima i njihovom utjecaju. Iako se prije govorilo samo o televizijskim utjecajima danas govorimo o računalu, računalnim igricama te posebno društvenim mrežama na kojima djeca danas provode mnogo vremena. J. Šego (2009, prema Aladrović Slovaček, 2019) tvrdi da kvalitetan televizijski program potiče radoznalost, poučava, otkriva djetetu nove svjetove i ideje, bogati njegov rječnik i motivira ga na pažljivo slušanje. S druge

strane, vrijeme provedeno pred televizijom smanjuje djetetovu interakciju s okolinom odnosno s vršnjacima i roditeljima. Društvene mreže, ukoliko se na pravilan način koriste u nastavi, mogu pogodovati razvoju jezičnih kompetencija. Oni učenicima omogućuju sudjelovanje u posebnim govornim situacijama, a samim time svladavaju ne samo standardni jezik već i jezične varijetete, registre i elektronički jezik. Mediji su sredstvo prenošenja informacija i komuniciranja, a kada se upotrebljavaju za neku didaktičku funkciju postaju i posrednici informacija u nastavi. Ukoliko se izvrši pravilan odabir, to može na učenike djelovati poticajno, motivirajuće, probuditi interes i znatiželju, a istovremeno pridonositi boljoj obradi i pamćenju sadržaja. Korištenje društvenih mreža dovelo je i do pojave novog jezika odnosno do novog oblika jezika. Takav jezik počiva na redundanciji i denotaciji, a samim time omogućuje oblikovanje novih inačica, podsustava odnosno stvaranje međujezika (Aladrović Slovaček, 2019). Zaključno, dijete usvaja jezik brzo i bez napora, ponajprije motivirano potrebom sporazumijevanja s okolinom u svakodnevnim komunikacijskim situacijama. U predškolskoj fazi govornoga razvoja, jezična komunikacija sadrži elemente ugodne, spontane i stvaralačke aktivnosti koju većina djece prihvaća s radošću. Polaskom u školu dolazi do nagloga prijelaza na standardizirano učenje i gramatizirani pristup jeziku, pri čemu se zanemaruje svakodnevna funkcionalna komunikacija, a učenje gramatičkih pravila i definicija dobiva preveliko značenje što može rezultirati smanjenom motivacijom (Pavličević-Franić, 2005). Važno je naglasiti kako je učenje jezika cjeloživotni proces koji je pod neprestanim utjecajem promjena okoline i kulture u kojoj se osoba nalazi.

3.1. Jezik kao obilježje kulture

Čovjek je individua čija su obilježja rezultat genetske podloge, a samim time tvore preduvjet potencijala koje čovjek može razviti. Način na koji će se genetski potencijal ostvariti povezan je s kulturom u kojoj čovjek odrasta, njegovim načinom života te odgojem. S tim u vezi, jezik valja promatrati iz aspekta naučenog obilježja pojedinca jer je ujedno i obilježje kulture kojoj pripada. Autorica Pavličević-Franić (2005) ističe različite funkcije jezika, poput komunikacijske, psihološke, sociološke, estetske i razvojne. Sociološka funkcija služi kao sredstvo društvenoga djelovanja i time određuju

kulturna obilježja naroda. Učenje određenog jezika naslijeđe je kulture u kojoj je pojedinac rođen, u kojoj odrasta i u kojoj se kreće tijekom svog života. Proces globalizacije dakako je utjecao na međusobno ispreplitanje i miješanje obilježja pojedinih kultura: jezika, načina razmišljanja, odijevanja, ponašajnih normi te običaja. Ispreplitanje kulturnih običaja i raznolikost kultura modernog društva pojavio se u SAD-u kao odraz rasnih, kulturnih i etničkih konflikata. *Multikulturalizam* je bio odgovor na društvene probleme (Mesić, 2006 prema Cifrić, 2007) Dvojezičnost i višejezičnost prirodan su rezultat multikulturalnosti. Njegovanje kulture podrazumijeva i njegovanje jezika te kulture, kao dio naslijeđa među generacijama. *Mnogojezičnost (multilingvalnost)* društveni je ideal, a određuje se kao znanje nekoliko jezika u nekom društvu. Može se postići učenjem različitih jezika u školi, na fakultetu ili u školama stranih jezika (Jelaska, 2005 prema Pudina, 2019). Višejezični govornici koriste različite jezike, izolirano ili mješovito, u skladu s njihovim komunikacijskim potrebama i sugovornicima u tom trenutku dok jednojezični govornici koriste samo jedan jezik u svim situacijama (Moore i Gajo, 2009 prema Cenoz, 2013, prema Pudina, 2019).

4. JEZIČNA BIOGRAFIJA

Koje sve uloge jezik ima, u kojemu trenutku i za kojega pojedinca ili zajednicu, nije lako odrediti. Jezikom ostvarujemo identitet, pripadnost određenome kulturnome krugu ili zajednici, jezikom se potvrđujemo, izražavamo, igramo se, stvaramo, iskazujemo osjećaje, vladamo stvarnošću. Jezik ima važnu ulogu u uspostavljanju našega osobnoga identiteta u kontaktu s drugim ljudima. Jezikom iskazujemo tko smo, odakle smo, kamo pripadamo, čime se bavimo, koliko smo obrazovani, čak i kakva smo osoba (Pavličević-Franić, 2005). Jedan od važnih činitelja u izgradnji identiteta pojedinca jest govorni stil, pri čemu jezik služi kao sredstvo kojim izražava vlastito porijeklo (Banjavčić i Erdeljac, 2009 prema Pudina, 2019). Opisujući jezik određenog podneblja dijele se informacije o govornikovoju pozadini što se još naziva i jezična biografija. Jezična biografija je biografski iskaz u kojemu pripovjedatelj kao temu svojega pripovijedanja uzima jezik ili jezike, stavljajući poseban naglasak na usvajanje i korištenje jezika (Nekvapil, 2004 prema Abramac, 2016). Barth (2004, prema Abramac 2016) navodi da su jezične

biografije važno metodološko sredstvo kojim se upotpunjavaju manje ili više objektivni opisi istraživača sa subjektivnim podacima ispitanika. Veći dio istraživanja rabi jezične biografije kako bi proučio usvajanje jednoga ili više stranih jezika od strane pojedinca jer pružaju uvid u govornikovu biografiju putem sadržaja, ali i putem načina na koji se sadržaj komunicira i tako mogu prikazati manje očigledne čimbenike poput stavova prema usvojenom jeziku i kulturi (Barth, 2004 prema Abramac 2016). Jezična biografija pojedinca odnosi se na jezična znanja, vještine, mogućnosti jezične reprodukcije i korištenje određenim jezikom. Time je biografija rezultat i skup svih jezičnih iskustava koje su utjecale na učenje jezika i razvoj određenih jezičnih vještina kod pojedinog govornika. Uz to, proučava se važnost uloge koju usvajanje jezika ima u životu osobe; u slučaju ovoga istraživanja - učenika. Gabi Abramac (2016) navodi da istraživačima jezične biografije uvidom u jezične biografije osoba daje konkretniji i točniji uvid u proces usvajanja i učenja jezika iz perspektive govornika. Poznavanje jezične biografije za govornika ima osobni, ali i profesionalni značaj. Primjerice, Busch (Busch, Jardine i Tjoutuku, 2006) opisuje kako je proces Azize Jardine u pisanju svoje jezične biografije pomogao ponovno otkriti i vrednovati vlastite jezične kapacitete kako bi poboljšala svoju svijest te sukladno s time razvila metakognitivne strategije korisne za svoj profesionalni rad kao učiteljice, ali i za svoj osobni rast i razvoj prema višejezičnosti.

Govornici se u kontekstu učenja jezika dijele prema broju idioma koji rabe u svojoj komunikaciji, a koji se definiraju sljedećim terminima: dvojezični (bilingvi), višejezični (polilingvi ili plurilingvi) i mnogojezični (multilingvi) govornici. Pavličević-Franić (2011) konstatira grananje bilingvizma na vertikalni i horizontalni, polazeći od kriterija uzajamnog djelovanja, odnosno međudnosa jezika u kontekstu, prilikom čega se vertikalni bilingvizam odnosi na uporabu različitih jezičnih idioma i standardnoga jezika unutar istoga materinskoga jezika, dok se horizontalni bilingvizam odnosi na različite strane jezike u kontaktu. Unutar horizontalnog bilingvizma, čistim ili autonomnim dvojezičnicima nazivamo govorne osobe koje su oba jezika naučila u djetinjstvu i aktivno njima ovladala na svim razinama, dok se miješani bilingvizam javlja u uvjetima kasnijeg učenja stranog jezika što karakterizira neminovno uspostavljanje paralelnih, ali nejednakovrijednih jezičnih kodova. Između tih se razina uspostavlja središnji tip koji se

zove subordinativni bilingvizam koji govori kako stupanj ovladavanja materinskim i stranim jezikom nikad nije isti te iz toga slijedi da uvijek postoji jedan primarni odnosno dominantni (što je često materinski) koji onda utječe na sekundarni odnosno slabiji jezik (Pavličević-Franić, 2005). Dvojezičnost bi trebalo nazivati ovladanost jezikom bar u tome stupnju da se njime služi u različitim ulogama, izvanjski u sporazumijevanju i unutar pojedinca u spoznajnim djelatnostima (Johnson i Johnson, 1999 prema Jelaska, 2005). Postoji nekoliko podjela dvojezičnosti, a to su: po vremenu, jezicima, jezičnim sposobnostima, djelatnostima te društvenom položaju. Kada se govori o vremenu dijeli se na ranu i kasnu te istovremenu i slijednu. Po jezicima se dijeli na okomitu i vodoravnu te govornu i znakovnu. Govoreći o jezičnim sposobnostima, dvojezičnost se dijeli na uravnoteženu kada osobe podjednako vladaju obama jezicima te na neuravnoteženu kada je jedna jezik jači odnosno dominantan dok je drugi slabiji. Neuravnotežena je češća iz razloga što koriste jezike u drugačijim situacijama i s drugačijim ljudima, što rezultira nejednakom učestalošću korištenja jezika. Međutim, kada je jedan jezik znatno slabiji od drugog radi se o polujezičnosti. Uz navedene pojmove, veže se međujezik koji podrazumijeva da govornici ovladaju drugim jezikom na razini početnika pa sve do vrlo zavidne razine, ali pritom i dalje postoje određena odstupanja u gramatici ili rječniku. Kada se govori o jezičnim djelatnostima razlikuju se pasivna, aktivna, razvojne i funkcionalna dvojezičnost. Pasivna dvojezičnost podrazumijeva samo razumijevanje, a kada je osoba sposobna koristiti drugi jezik to se naziva aktivnom dvojezičnosti. Razvojne dvojezičnosti se dijele na prijamne (receptivne) koja nastaje aktivnim slušanjem i proizvodne (produktivne) kada govornik koristi jezik bez prevođenja s jednog na drugi odnosno poznaje jezično blago drugog jezika. Međufaza je oponašajna (reproduktivna) dvojezičnost koja uključuje slušanje, ponavljanje i govorenje. Funkcionalna dvojezičnost znači da pojedinci mogu vladati drugim jezikom aktivno ili pasivno u nekim određenim situacijama poput vjerskih obreda, predavanja, pisanju radova ili poslovnom okruženju.

Društveni položaj jezika označava prisutnost određenog jezika u zajednici. Stoga se razlikuje, uklopljena, izdvojena, dodatna i odbojna dvojezičnost. Ukoliko unutar zajednice postoji i druga manjinska zajednica koja govori drugim jezikom tada je riječ o uklopljenoj, međutim kada se to ne događa govori se o izdvojenoj dvojezičnosti. Dodatna

dvojezičnost opisuje odnose između dva jezika te se stoga ukoliko drugi jezik nije prijatna prvome jer ne ugrožava identitet grupe dobiva dodatnu vrijednost i postaje prednost. Međutim, kada je drugi jezik cijenjen, a prvi nije ili je cijenjen manje takva je dvojezičnost negativna, oduzima od identiteta prvoga jezika što se naziva odbojnom dvojezičnosti (Jelaska i sur. 2005). S time u vezi, napredak društva, globalizacija i međukulturalnost neizostavni su činitelji koji utječu na upotrebu, služenje jezikom te učenje istog. Velika kompetitivnost na tržištu rada, učestala promjena poslova i mjesta stanovanja, kao i transkontinentalni te unutarkontinentalni načini života i promjena mjesta prebivališta doveli su do povećanja dvojezičnosti, kao i višejezičnosti.

Promatrajući jezik u kontekstu obrazovanja te rasta i razvoja djece u međukulturalnom okruženju, dogodio se fenomen učenja inih jezika. Uz to, višejezičnost je bila svojevrsna prijatna društvu, a ne prilika za prekograničnu suradnju te međunarodnu razmjenu (Busch i sur., 2017). Napredak društva mjerljiv je u prihvaćanju različitosti pojedinca koji to društvo čine. Dvojezično i višejezično obrazovanje odnosi se na upotrebu dvaju ili više jezika kao nastavni medij (UNESCO, 2008 prema Griva i sur., 2014). Kako bi učenici koji pohađaju nastavu na jeziku koji njima nije materinski mogli zadovoljiti ishode učenja, Griva i sur. (2014) tvrde kako je potrebno promicati nastavu materinskog jezika, a istovremeno dopuštati stjecanje jezika koji se koristi u većem dijelu svijeta. To je moguće u područjima u kojima jezik učenika nije službeni. Suprotno tome, supstraktivna dvojezičnost (eng. subtractive bilingualism) podrazumijeva te ima za cilj prelazak djece na drugi jezik kao službeni jezik na kojemu se odvija nastava (Moses, 2000 prema Griva i sur., 2014). Takav oblik nastave omogućava učenicima prilagodbu i usvajanje nastavnog sadržaja u višejezičnom okruženju. Postavljeni ishodi s jasno razrađenim ciljevima učenja u pojedinim nastavnim predmetima ostvaruju se na nastavi, tj. u organiziranom procesu učenja i poučavanja. Kako bi učenici mogli ostvariti ishode i ciljeve učenja u nastavnim predmetima u višejezičnome okruženju, prvenstveno je potrebno odrediti razliku među učenicima koji su članovi manjinske (eng. minority language children) i većinske etno lingvističke skupine (eng. majority language children) (Griva i sur., 2014). Prilikom određenja, manjinska etno lingvistička skupina odnosi se na učenike koji su višejezični od rođenja, dok se većinske etno lingvističke skupine odnose na učenike koji su učili

materinski jezik, a drugi jezik kasnije u djetinjstvu. Važnost organizacije nastave koja omogućava učeniku da se prilagodi svojim jezičnim mogućnostima i na taj način savlada sadržaje očituje se u sve većoj pojavnosti učenika koji borave u dvojezičnim i višejezičnim okruženjima. Jezik je, sa svim njegovim odrednicama, važan dio kulture. Učenje i služenje jezikom dio su učenikovog identiteta. Dapače, upotreba ili dominacija materinskog jezika u prilog upotrebi dominantnoga jezika kojim se učenik na nastavi služi može imati psihološke implikacije u procesu akulturacije u njima novom okruženju (Griva i sur., 2014). Stoga, dvojezično i višejezično okruženje u nastavi može imati negativne i pozitivne posljedice na učenike u procesu usvajanja jezika u multikulturalnome okruženju. Kymlich (1991 prema Griva i sur., 2014) dvojezično obrazovanje naziva „kontekstom izbora“, dok Delpit (1993 prema Griva i sur., 2014) dvojezično i višejezično obrazovanje promatra iz aspekta „kulture moći“ koja podržava razvoj učenikova samoodređenja bez nanošenja štete njihovom osobnom i kulturnom identitetu. Rezultati istraživanja koje su proveli Griva i sur. (2014) ukazuju na to da je glavni razlog učenika zašto pohađaju dvojezičnu školu Homer razvoj kompetencija potrebnih za osposobljavanje, zapošljavanje, kulturnu razmjenu i osobno ispunjenje.

Uspješnost usvajanja drugoga/stranoga jezika u ranojezičnome razvoju podrazumijeva više lingvističkih i izvanlingvističkih preuvjeta: individualne potrebe, individualne osobine te jezično iskustvo. Sustav višejezičnog diskursa čine svi komunikacijski relevantni idiomi, posebice kada su određeni dobnom (razvojnom) i grupnom pripadnošću. Primjerice, dijete koje odrasta u gradu Zagrebu, tipičnoga razvoja, roditelji prepoznaju njegovu potrebu za komunikacijom te je u većoj mjeri izloženo organskom idiomu (J1) i zavičajnom govoru (J3), a u manjoj mjeri stranom jeziku (J4), bolje će savladati J1 i J3. Međutim, kako bi se ostvarila višejezičnost, uz uporabu jezika, potrebno je i znanje o teorijskim činjenicama jezika. Komunikacijska polifunkcionalnost, uz gramatičku normativnost, karakteristična je za ranu fazu usvajanja jezika. Stručnjaci (jezikoslovci i psiholozi) slažu se da je usvajanje nekoliko idioma paralelno korisno u razvoju komunikacijskih sposobnosti djetetove ličnosti. Ukoliko dijete odrasta u okolini u kojoj roditelji koriste dva različita jezika, u tom su slučaju oba jezika J1 (organski idiomi), no jedan će jezik prevladati. Pod uvjetom da od ta dva jezika dijete jedan uči

institucionalizirano, u školi, taj će jezik postati J3 (standardni jezik). Dominantnost jednoga idioma, ali i postojanje nejednakovrijednih kodova gotovo je uvijek uvjetovano sociolingvistički i psiholingvistički. Sociolingvistički podrazumijeva utjecaj okoline, odnosno jezičnu biografiju pojedinca, dok psiholingvistički obuhvaća osobnost pojedinca, odnosno njegovu subjektivnu procjenu uspješnosti ovladavanja jezikom. Nadalje, u samom procesu učenja drugog ili stranog jezika dolazi do stvaranja međujezika, odnosno ispreplitanja kodova na gotovo svim razinama učenja poput prenošenja pravopisnih i gramatičkih obilježja, nadopunjavanje sustava, prilagodbu sustava te komunikacijsku uporabu. Iz tih razloga, pojavu međujezika možemo gledati kao otežavajuću okolnost jer neminovno dolazi do jezičnih pogrešaka, ali kao pozitivan poticaj stvaranja nadređene razine. Uzmimo za primjer dijete koje je odraslo u ruralnom okruženju te ne koristi standardni idiom hrvatskoga jezika, oslanjajući se na njegov organski idiom (J1) može se proširiti i poboljšati njegov standardni jezik (J2). Ukoliko to izostane, *međujezično polje* koje se stvara postat će izvor trajnih jezičnih pogrešaka i onemogućiti napredak djeteta (Pavličević-Franić, 2011).

5. MOTIVACIJA

Određenje motivacije različito je shvaćeno u pojedinim teorijskim pravcima, međutim danas se u psihologiji motivacija najčešće definira kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja (Petz, 2005 prema Vizek Vidović i sur. 2014). Učenje je pojam koji je usko povezan uz motivaciju, stoga je ta dva pojma potrebno sagledati kao dva neodvojiva pojma. Dva zasebna, ali neodvojiva pojma, učenje i motivaciju proučava i definira psihologijska disciplina - psihologija obrazovanja. Psihologija obrazovanja određuje se kao granu psihologije koja istražuje i proučava psihološku stranu procesa odgoja i obrazovanja. Motivacija se izdvaja kao jedna od najvažnijih komponenti koja djeluju na ishode učenja, dok samo učenje učenika potiču mnogobrojni činitelji, poput: interesa, ciljeva, iskustva i prethodnog postignuća u nekom području, osobine onoga što uči, nagrade i kazne od strane učiteljice i roditelja kao i ponašanje vršnjaka (Vizek Vidović i sur., 2014). Yeung and McInerney (2005, prema Altun i Yazici 2013) navode da je učenikov cilj jako važan za motivaciju u školi. To motivaciju čini neizostavnim elementom uspjeha u školi jer bez optimalne razine motivacije i najbolje osmišljen kontekst za učenje nema korist (Altun i Yazici, 2013 prema Stenberg, 2000). Rost (2006, prema Anjomshoa i Sadighi, 2015) motivaciju naziva „zanemarenim srcem“ jezika nastave. Anjomshoa i Sadighi (2015) na to se nadovezuju i tvrde kako bez učeničke motivacije u razredu nema pulsa; u razredu nema života. Nadalje, Altun i Yazici (2013 prema Phillips i Lindsay, 2006) tvrde da je motivacija ključan činitelj za postizanje visokih postignuća te izvedbi.

Motivacija se prema Vizek Vidović i sur. (2014) može proučavati na dvije razine: kao opća i specifična motivacija za učenje. Prva razina, opća motivacija za učenje, trajna je i široka dispozicija koja se očituje kao težnja za usvajanjem znanja i vještina u različitim situacijama učenja (Brophy, 1987 prema Vizek Vidović i sur., 2014). Trajnost i specifičnost u određenju opće motivacije odnosi se poticaj za učenjem sadržaja u različitim područjima koje traje cijeli život – za vrijeme i nakon školovanja, u svakodnevnim situacijama. Opća motivacija ovisi o samome učeniku. Rezultat je njegovih iskustava sa školom i učenjem. Na opću je motivaciju teže utjecati vanjskim

utjecajima i njeno mijenjanje zahtijeva više vremena i napora jer je stabilnija. S druge strane, specifična motivacija za učenje odnosi se na učenikovu motivaciju za učenjem određenog nastavnog predmeta, sadržaja ili područja. Vizek Vidović i sur. (2014.) navode primjer učenika koji može biti motiviran za učenje samo na satima na kojima se rade kemijski eksperimenti ili na satovima crtanja. Za razliku od opće motivacije za učenje koja ovisi ponajviše o samoj motivaciji učenika za različita područja, specifična motivacija za učenje više ovisi o vanjskim činiteljima. Kada bismo usporedili dva učenika – jednog koji je motiviran općom motivacijom za učenje i drugog specifičnom, na učenika kojeg motivira specifična motivacija u učenju lakše bi bilo utjecati strategijama poučavanja, učenja i kontroliranjem ponašanja. Učenik koji je motiviran općom motivacijom zainteresiran je podjednako za sve nastavne sadržaje te iz toga proizlazi pretpostavka da će motivacija biti trajna i u nastavku njegova života. Iz primjera oba učenika i opisa obje motivacije, vidljiva je važnost motivacije u procesu učenja. Radi li se o formalnom ili neformalnom učenju, motivacija je važan čimbenik u procesu učenja i poučavanja. Na primjeru učenika koji su opće i specifično motivirani ukazuje se na dvije vrste prema njihovu izvoru: intrinzičnu i ekstrinzičnu motivacija.

5.1. Teorije motivacije

Motivirano ponašanje objašnjava se dvama pristupima: hedonističkim koji zahtijeva potkrepljenja (nagrade) te kognitivističkim u kojemu su bitni slika pojedinca o sebi i stupanj aspiracije (Mihaljević-Djigunović, 1998:23 prema Aladrović Slovaček, 2019).

Prema teoriji potreba ponašanje je motivirano vanjskim podražajima (potkrepljenjima i nagradama) te se tumači kroz ljudske fiziološke ili psihološke deficite koji se nastoje nadoknaditi određenom aktivnošću. Potreba je psihološka napetost koja usmjerava prema cilju te je naučena i pod vanjskim je utjecajem okoline.

Kognitivni procesi unutar pojedinca poput percepcije vlastitih sposobnosti, procjene vjerojatnosti postizanja uspjeha, kao i uvjerenja o važnosti postizanja određenog cilja uvjetuju motivirano ponašanje. Pojedini modeli kognitivističkih teorija međusobno se razlikuju s obzirom na to kojim se kognitivnim varijablama pripisuje najveća važnost za objašnjenje motiviranog ponašanja. Teorija motivacije za postignućem razvio je John W.

Atkinson sa suradnicima (Atkinson i Raynor, 1978 prema Vizek Vidović i sur., 2014), a polazi se od shvaćanja potreba koje su se razvile u trajne osobine ličnosti jer su bile izložene sustavnom radnom potkrepljivanju i socijalnom učenju. Motivacija za postignućem pojavljuje se kao stabilna osobina ličnosti u čijoj se osnovi nalazi očekivanje postizanja uspjeha i procjena mogućnosti izbjegavanja neuspjeha. Model očekivanja uspjeha Ecclesa i Wiegfelda (1983, prema Vizek Vidović i sur., 2014) naglašava situacijsku komponentnu motivacije za postignućem, a glavni činitelji motiva za postignućem očekivanja uspjeha povezana su s procjenom vlastitih sposobnosti i vrijednost zadatka. Procjena vrijednosti zadatka određena je učenikovim širim kulturnim i socijalnim kontekstom (obitelji, vršnjacima, drugim odraslima), koji mu služi kao referentni okvir pri stvaranju uvjerenja (Vizek Vidović i sur., 2014). Prema ovoj je teoriji učenikov socijalni kontekst važan motivacijski činitelj u procesu učenja i usvajanja jezika. Primjerice, učenik u obiteljskome domu koristi hrvatski jezik u svakodnevnoj komunikaciji (J1), no uz hrvatski jezik, drugi roditelj razgovara s njime na engleskome jeziku (J1) i engleski jezik uči u školi (ujedno i J2). Njegov će dominantni jezik u komunikaciji biti engleski jezik, ali uz hrvatski jezik kojim se može služiti u komunikaciji i zna njegova jezična pravila. To ga čini višejezičnim govornikom, a motivacija je za učenje jezika, prema *modelu očekivanja uspjeha*, bila visoka procijenjena učenikovom subjektivnom procjenom.

Teorija ciljnih orijentacija polazi od osobnih ciljeva kao motivacijskih varijabli koje objašnjavaju različite vrste ishoda u učenju (Vizek Vidović i sur., 2014). Stanišak Pilatuš, Jurčec i Rijavec (2012) naglašavaju specifičnost ovoga modela i tvrde da se ne polazi od toga je li pojedinac motiviran za učenje ili nije, već od toga zašto je motiviran. U određenju ovoga modela postoje dvije vrste ciljnih orijentacija: usmjerenost na učenje i usmjerenost na izvedbu. Dok se usmjerenost na učenje opisuje kao učenje koje je usmjereno na razvoj sposobnosti, usmjerenost na izvedbu podrazumijeva usmjerenost na dokazivanje sposobnosti ili izbjegavanje pokazivanja nedostatka sposobnosti. Učenici se prilikom usmjeravanja na postizanje cilja, radi li se o usmjerenosti na učenje ili na izvedbu, ponašaju sukladno svojim sustavima vrijednosti i uvjerenjima. Uz to, Pintrich i Schunk (1996 prema Stanišak Pilatuš i sur., 2012) naglašavaju da orijentacija ka cilju

određuje kriterije kojima pojedinac procjenjuje svoj uspjeh i razinu izvedbe, što nadalje utječe na druga motivacijska uvjerenja kao što su atribucije ili emocije, te njegovu daljnju izvedbu i ponašanje.

Prema atribucijskoj teoriji Bernarda Weinerja (1992., prema Vizek Vidović i sur., 2014.) motivacija za ustrajanjem u nekoj aktivnosti određena je prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha u sličnim situacijama, ali i načinom na koji pojedinac tumači uzroke svog postignuća. Atribucije postignuća analiziraju se s obzirom na tri ključne dimenzije: unutrašnji-vanjski smještaj, mogućnost-nemogućnost kontrole i nestabilnost-stabilnost. Shvaćanje i objašnjenje uzroka uspjeha ili neuspjeha učenika određuje njihova očekivanja u vezi s budućim postignućima. Na motivaciju za školskim postignućem može se djelovati primjenom odgovarajućih povratnih informacija o postignućima, tj. Naglašavati učenicima sposobnost i zalaganje kao glavne uzroke uspjeha, a nedostatak zalaganja kao glavni činitelj neuspjeha (Vizek Vidović i sur., 2014.)

Albert Bandura razvio je motivacijsku teoriju, teoriju socijalne kognicije, koja motivirano ponašanje sagledava iz dvije različite perspektive: iz perspektiva vlastitih spoznaja o iskustvenim posljedicama određenih postupaka s jedne, i ponašanja koje je određeno posrednim iskustvom, s druge strane. Prema ovom pristupu, Bandura (1986., prema Vizek Vidović i sur., 2014) tvrdi da se ljudi ponašaju na način za koji vjeruju da će ih dovesti do željenog cilja (*očekivanja o ishodima*), uz što vežu uvjerenje da su sposobni ostvariti cilj (*osjećaj ili percepcija samodjelotvornosti*), prilikom čega se samodjelotvornost od sličnih unutrašnjih činitelja razlikuje po situacijskoj uvjetovanosti. Školski uspjeh je više određen osjećajem samodjelotvornosti, koja uvelike ovisi i o povratnim informacijama važnih osoba te o usporedbi učenikovog uspjeha ili neuspjeha s drugim učenicima (modelima), nego sposobnostima (Vizek Vidović i sur., 2014).

5.2. Podjela motivacije – intrinzična i ekstrinzična motivacija

Motivacija se dijeli na intrinzičnu i ekstrinzičnu (Vizek Vidović i sur., 2014). Autor Reeve (2010, prema Krstinić i Pauković, 2020) tvrdi da ove vrste motivacije bitno utječu na uzrok ponašanja i mijenjanje intenziteta ponašanja koje vodi ka stjecanju i usvajanju novih znanja. Intrinzična motivacija odnosi se unutarnje učenikove potrebe kao što su

radoznanost, potreba za znanjem, osjećaji kompetencije te rasta i razvoja. Intrinzična ili unutarnja motivacija za učenjem prisutna je kod učenika koji za svoje učenje, trud i rad ne očekuju nagradu, već učenje samo po sebi predstavlja zadovoljstvo. Unutarnje motivirani učenici uče iz radoznalosti prema određenom sadržaju ili području njihova interesa. Nasuprot intrinzičnoj, ekstrinzična motivacija odnosi se na motivaciju koja svoj izvor ima izvan učenika jer učenje samo po sebi ne predstavlja dovoljnu motivaciju. Prilikom formalnog obrazovanja, učenike koji nisu zainteresirani za nastavni sadržaj određenog nastavnog predmeta potrebno je motivirati vanjskim (ekstrinzičnim) poticajima. Vizek Vidović i sur. (2014) navode primjere za izvanjske poticaje koji potiču ekstrinzičnu motivaciju kod učenika, a to su dobar rezultat na testu, ocjene, učiteljičina pohvala, diploma ili medalja i druge nagrade. No, Reeve (2010, prema Krstinić i Pauković, 2020) ukazuje da su dosadašnja istraživanja utvrdila da u većini slučajeva ekstrinzično motivirano ponašanje, ukoliko su nagrade očekivane i opipljive, smanjuje intrinzično motivirano ponašanje koje je usmjereno na sam proces učenja jer nagrada koja će uslijediti nakon stečenog znanja odvlači pažnju od želje za učenjem na želju za nagradom. Jedan od vanjskih poticaja koji je prisutan u formalnom obrazovanju jest i način poučavanja učitelja. Učenici se u periodu obrazovanja susreću s raznim učiteljima i njihovim načinima poučavanja koji se međusobno razlikuju. Kreativan način poučavanja te učenje usmjereno na učenika učenike potiče na razmišljanje i aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu. Istraživanje koje su provele Pavličević-Franić i Aladrović-Slovaček (2011) ukazuje na činjenicu da motivacija i stav učenika prema nastavnom predmetu, između ostalog, ovisi o učiteljskoj kreativnosti i načinu predavanja, odnosno njegovom stavu prema nastavnom sadržaju i načinima poučavanja koje u nastavi primjenjuje te da bi u nastavnom procesu valjalo što češće koristiti suvremene strategije poučavanja. U suvremenom pristupu, za razliku od tradicionalne predavačko-istraživačke nastave, naglasak se stavlja na intrinzičnu motivaciju, pritom ne zanemarujući ekstrinzičnu. U takvom obliku nastave socio-emocionalno okružje važno je radi pružanja mogućnosti kontrole osobnih i okolinskih čimbenika (Koludrović i Ercegovac, 2013). Tradicionalna nastava, nasuprot suvremenoj, temelji se na biheviorističko-kognitivnom pristupu u okviru kojeg bihevioristička teorija ističe važnost ekstrinzične motivacije koja nastaje

putem sekundarnih potkrepljivača (Brown, 1998 prema Koludrović i Ercegovac, 2013). Kako bi proces učenja u formalnom obrazovanju bio uspješan, učitelji moraju znati jesu li učenici u njihovom razredu intrinzično ili ekstrinzično motivirani (Anjomshoa i Sadighi, 2015).

5.3. *Motivacija za učenje jezika*

Jezični i nejezični čimbenici predstavljaju kontekst u kojemu dijete usvaja jezik, pri čemu je motivacija jedan od najvažnijih činitelja u postizanju i ostvarivanju postavljenih ciljeva. Motivacija za učenje jezika definira se kao kombinacija napora i želja za postizanjem cilja učenja jezika te pozitivnih stavova prema učenju jezika (Gardner, 1985 prema Anjomshoa i Sadighi, 2015). Ona je važan doprinositelj jezičnom uspjehu u vidu jezičnih ishoda koji uključuju učenu strukturu jezika poput rječnika, gramatike i izgovora, te četiri temeljne vještine koje uključuju slušanje, razumijevanje, čitanje i pisanje. (Gardner, 1985 prema Xu 2008, prema Anjomshoa i Sadighi, 2015). U kontekstu učenja jezika, razni se autori slažu da je motivacija važna za uspješno ovladavanje jezikom. Pritom, Jelaska i sur. (2005) ističu kako motivacija ima jedan od najvažnijih utjecaja na uspjeh u ovladavanju jezikom. Motivacija za učenjem jezika počela se istraživati s radom R. Gardnera, kanadskog psihologa, koji je pažnju posvetio proučavanju ljudske motivacije prema učenju stranih jezika. Autor Gardner (1985) prema Tudor, Kovačević i Reić (2017) motivaciju definiraju kao stupanj do kojeg se pojedinac trudi naučiti jezik radi interesa i zadovoljstva koji iz toga proizlazi, dok je motivacija za učenjem jezika kombinacija triju komponenti – truda, želje i pozitivnog stava prema učenju drugog jezika. Uspjeh u ovladavanju jezikom uključuje želju za učenjem, odnos prema učenju ili jeziku, nadarenost za jezike i uloženi trud (Gardner, 1985 prema Jelaska, 2019). Istraživanja pokazuju da je motivacija učenika jedan od glavnih čimbenika u procesu institucionaliziranog učenja jezika. Mnogi znanstvenici, kao i učitelji, motivaciju smatraju ključnom, kada je u pitanje učinkovito učenje jezika (Anjomshoa i Sadighi, 2015). Dapače, Dörnyei & Csizér (1998, prema Huang, 2007 prema Anjomshoa i Sadighi, 2015) tvrde da bez dovoljne motivacije čak ni pojedinci s najistaknutijim sposobnostima ne mogu ostvariti dugoročne ciljeve. Naglašavajući važnost motivacije u procesu učenja

jezika, autori dolaze do zaključka da čak niti primjeren i dobro osmišljen kurikulum te dobra poduka, koji bi osigurali učenikovo postignuće, nisu dostatni ukoliko razina učenikove motivacije nije zadovoljavajuća. Suryasa, Prayoga i Werdistira (2017) tvrde da će motivacija učenika za učenje jezika utjecati na uspjeh u učenju jezika, pritom se referirajući na učenje engleskog jezika kao drugog jezika u Indoneziji. Naime, mnogo je čimbenika koji utječu na razinu usvojenosti engleskog jezika, poput: učitelja, učenika, kurikula, nastavnog materijala i sadržaja za učenje. Pritom je motivacija učenika jedan od važnijih čimbenika. Prilikom procesa učenja potrebno je fokus staviti na cilj, na svjesnost učenog sadržaja te znati učiti (Woolfolk, 1998 prema Altun i Yazici, 2013).

Jelaska (2005) navodi sljedeću podjelu motivacije prilikom učenja jezika: uklopna, uporabna, školska, obrazovna, stručna, primijenjena, komunikacijska, društvena, kulturna, estetska, intelektualna, naraštajna i cjelosna motivacija. Motivacija za učenje jezika engleskog jezika kao drugog jezika prema Gardneru i Lambertu (1972, prema Suryasa i sur., 2017) dijeli se na integrativnu (eng. integrative motivation) te instrumentalnu motivaciju (eng. instrumental motivation). Za cjelokupno shvaćanje uloge motivacije u usvajanju jezika, potrebno je razjasniti navedena dva pojma. Integrativna motivacija odnosi se na želju za učenjem jezika radi komunikacije s ljudima iz druge kulture, dok se instrumentalna odnosi na želju za učenjem jezika radi ispunjenja određenih pozitivnih ciljeva, poput zapošljavanja i polaganja ispita. Istraživanjem koje je provela Marlina (2007, prema Suryasa i sur., 2017) željela se utvrditi motivacija učenika u PEACE školi za učenje jezika. Rezultati su pokazali da je motivacija za učenje instrumentalna – pronalazak boljeg posla, s obzirom da je engleski jezik međunarodan.

Intrinzična motivacija u okviru učenja jezika podrazumijeva potrebu za komunikacijom u podneblju u kojemu učenik živi na službenom jeziku tog podneblja, potrebu za učenjem jezika na kojemu se odvija nastava, učenje jezika na kojemu komunicira s roditeljima, dodatna motivacija za učenjem drugog stranog jezika. Određeni trenuci u učenikovu životu nametnuti su vanjskim okolinskim faktorima, poput učenja jezika na kojem se nastava odvija - u slučaju da nije sam odlučio upisati tu školu. Jedan od vanjskih poticaja koji je prisutan u formalnome obrazovanju jest i način poučavanja učitelja koji uvelike utječe na zainteresiranost i motiviranost učenika, a samim time i na

učenikovo sudjelovanje u nastavnom procesu. Učenik u svom prirodnom, svakodnevnom okruženju usvaja jezik te je mogućnost sporazumijevanja na tom jeziku nagrada sama po sebi. Poticaj za učenje jezika kao takav je intrinzičan. Nakon što učenik u svome domu ili radi drugih, kulturnih potreba, razvije potrebu za učenjem jezik, učenik se može odlučiti na formalno učenje jezika kako bi potpuno naučio jezik. Institucionalno učenje jezika, odnosno svjesno učenje jezika, učestala je pojava u suvremenom društvu te je kompleksan proces na razini samog učenja jezika, ali i konstruiranja vlastitog identiteta osobe te uspostavljanju odnosa s okolinom (Pudina, 2019). Time je institucionalno učenje jezika rezultat učenikove individualne, intrinzične ili ekstrinzične, motivacije za učenjem jezika. Iz tog je razloga motivacija varijabla vrijedna dodatnoga istraživanja i proučavanja te je njezin utjecaj u području učenja jezika važan. S tom je namjerom provedeno ovo istraživanje, a time i napisan ovaj rad.

6. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

6.1. Cilj

Cilj je ovoga rada ispitati postoji li povezanost između jezične biografije učenika i motivacije za učenje jezika. Točnije, istražiti odnos između učenikove jezične pozadine (materinskog jezika, jezika okoline i učenja drugih jezika) i motivacije za učenje jezika općenito.

6.2. Problemi i hipoteze

U skladu s temeljnim ciljem istraživanja, formulirani su istraživački problemi i postavljene su hipoteze.

P1: Ispitati motivaciju roditelja za upis djeteta u Američku međunarodnu školu u Zagrebu.

H1: Očekuje se da će motivacija za učenje engleskog jezika u najvećoj mjeri biti razlog upisa djeteta u Američku međunarodnu školu u Zagrebu.

P2: Ispitati koji je materinski jezik majke, oca i djeteta te kojim se sve jezicima služe, odnosno ispitati jezične biografije sudionika te postoji li povezanost između različitih jezičnih biografija.

H2: Očekuje se da je engleski jezik u najvećoj mjeri jezik međusobne komunikacije izvan obitelji, dok se materinskim jezikom služe u obitelji i na društvenim mrežama.

P3: Ispitati samoprocjenu znanja jezika okruženja, odnosno hrvatskog jezika te stavove prema učenju jezika.

H3: Očekuje se da roditelji imaju vrlo nisku razinu jezične kompetencije u hrvatskome jeziku u samoprocjeni znanja te da slično procjenjuju i znanje svoje djece u jezičnoj osposobljenosti na hrvatskome jeziku. Uz navedeno, očekuje se da roditelji učenje hrvatskoga jezika smatraju relativno važnim, odnosno ne previše važnim.

P4: Ispitati „jezične navike“ ispitanika.

H4: Očekuje se da su se ispitanici u najvećoj mjeri navikli služiti engleskim jezikom u svakodnevnoj komunikaciji te da se manji broj ispitanika služi ostalim jezicima, poput hrvatskoga, u svojim svakodnevnim navikama.

P5: Ispitati razlikuju li se ispitanici u svojim odgovorima, tj. stavovima s obzirom na spol, stupanj obrazovanja, dužinu i zadovoljstvo životom u Hrvatskoj.

H5: Očekuje se da se ispitanici statistički značajno ne razlikuju u svojim stavovima s obzirom na spol, ali se statistički značajno razlikuju u stavovima s obzirom na stupanj obrazovanja, dužinu života u Hrvatskoj i zadovoljstvo životom u Hrvatskoj. Očekuje se da je ispitanicima višeg stupnja obrazovanja učenje jezika važnije od ispitanika nižeg stupnja obrazovanja jer im je obrazovanje općenito važno. Nadalje, što duže ispitanici

žive u Hrvatskoj, to je veća motivacija za učenje hrvatskog jezika, kao i ispitanici koji su zadovoljni životom u Hrvatskoj.

7. METODA

7.1. Opis uzorka i instrumenta

7.1.1. Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo 38 roditelja učenika upisanih u Američku međunarodnu školu u Zagrebu (u nastavku: AISZ) te se rezultati istraživanja temelje na tim prikupljenim podacima. Uzorak je bio prigodan, a prikupljan je *online* upitnikom izrađenim za potrebe ovog istraživanja. Uvjet je za istraživanje bio da je dijete roditelja učenik AISZ-a te da učenici imaju navršenih minimalno 5 godina. Uzorak ispitanika čini 76,3 % ($f = 29$) žena, odnosno majki i 23,7 % ($f = 9$) muškaraca, odnosno očeva. Sudionici se razlikuju i prema stupnju obrazovanja. Najveći broj ispitanika, njih 52,3 % ($f = 21$) ima završen magisterij (eng. *Master's degree*), potom slijede ispitanici sveučilišni prvostupnici 23,7 % ($f = 9$), dok je jednaki broj sudionika završio srednju školu (eng. *High school*) i doktorat (eng. *PhD*) (10,5 %, $f = 4$). Zanimljivo je da nitko od sudionika nema završenu osnovnu školu (eng. *Primary school*) kao najviši stupanj obrazovanja (0, 0 %, $f = 0$). U ovom su istraživanju sudjelovali roditelji djece u dobi između 5 i 18 godina. Frekventivno su raspodijeljeni u sljedeće četiri kategorije poredane od najviše do najmanje frekventne: 12-15 (50 %, $f = 19$), 8-11 (28,9 %, $f = 11$), i 16-18 (13,2 %, $f = 5$) i 5-7 godina (7,9 %, $f = 3$). Ispitanici se razlikuju prema godinama života koje su proveli u Republici Hrvatskoj. Podjednako ispitanika (23,7 %, $f = 9$) živi u Hrvatskoj od rođenja i 2-3 godine, kao i ispitanici u kategoriji 4-5 godina te više od 10 godina (18,4 %, $f = 7$). Nešto manje sudionika živi u Hrvatskoj do 1 godinu (10,5 %, $f = 4$), dok je najmanje onih koji u Hrvatskoj žive 5-10 godina (5,3 %, $f = 2$). Detaljniji prikaz strukture uzorka nalazi se u Tablici 1.

Među sudionicima, najviše je onih koji hrvatski jezik navodi kao materinski jezik; 36,8 % ($f = 14$) majki i 21,1 % ($f = 13$) očeva, dok za engleski jezik 10,5 % ($f = 4$) majki

i duplo više očeva (21,1 %, $f = 8$) tvrdi da je njihov materinski. Osim hrvatskog i engleskog jezika, najzastupljeniji je jezik češki za koji jednaki broj majki i očeva tvrdi da je njihov materinski jezik (21,1 %, $f = 8$). Detaljniji prikaz raspodjele materinskog jezika oba roditelja nalazi se u Tablici 2.

Tablica 1

Prikaz sociodemografskih karakteristika sudionika ($N = 38$)

Demografsko obilježje	Kategorija	f	%
Rod	Ženski	29	76,3
	Muški	9	23,7
	Ukupno	38	100
Stupanj obrazovanja	Osnovna škola	0	0
	Srednja škola	4	10,5
	Prvostupnik/prvostupnica	9	23,7
	Magisterij	21	55,3
	Doktorat/specijalizacija	4	10,5
	Ukupno	38	100
Djetetova dob	5-7 godina	3	7,9
	8-11 godina	11	28,9
	12-15 godina	19	50
	16-18 godina	5	13,2
	Ukupno	38	100
Godine života u Republici Hrvatskoj	Od rođenja	9	23,9
	Do 1 godine	4	10,5
	2-3 godine	9	23,7
	4-5 godina	7	18,4
	5-10 godina	2	5,3
	Više od 10 godina	7	18,42
	Ukupno	38	100

Legenda: f – frekvencija odabranog odgovor; % - postotak sudionika u ukupnom uzorku

Tablica 2

Prikaz primarnih (materinskih) jezika roditelja (N=64)

Materinski jezik	Roditelj	<i>f</i>	%
hrvatski		14	36.8
češki		8	21.1
engleski		4	10.5
talijanski		3	7.9
nizozemski	Majka	2	5.3
njemački		2	5.3
bugarski		1	2.6
francuski		1	2.6
mađarski		1	2.6
ruski		1	2.6
španjolski		1	2.6
Ukupno		38	100
hrvatski		13	34.2
češki		8	21.1
engleski		8	21.1
nizozemski		2	5.3
talijanski	Otac	2	5.3
bugarski		1	2.6
engleski i nizozemski		1	2.6
mađarski		1	2.6
portugalski		1	2.6

ruski	1	2.6
Ukupno	38	100

Legenda: f – frekvencija odabranog odgovora; % - postotak sudionika u ukupnom uzorku

*Suma frekvencija odgovora ne odgovara N jer su sudionici odgovarali na pitanja za sebe i svog/ svoju suprugu/ suprugu te je na pitanje bilo moguće dati više odgovora.

7.1.2. Instrument

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je *online* upitnik za roditelje učenika AISZ-a kojim se htjelo prikupiti što više relevantnih informacija o jezičnoj biografiji učenika. *Online* upitnik kreiran je pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa kako bismo dobili što više podataka koji pokazuju stvarno stanje o jezičnoj pozadini učenika, ali i roditelja u AISZ-u. Upitnik je napisan na hrvatskome jeziku te preveden i proveden na engleskome jeziku, no ispitanicima je pružena mogućnost odgovaranja na hrvatskome jeziku. U okviru ispunjavanja opisane upitničke forme, sudionici su pružili svoje i djetetove sociodemografske informacije, kao i informacije o svome, supružnikovu i djetetovu materinskome jeziku. Dio pitanja odnosio se na razloge i godine upisa u AISZ. Važno je bilo utvrditi kojim se jezicima služe u svojoj komunikaciji te samoprocjenu razine vlastitog i djetetovog znanja hrvatskog i engleskog jezika. Nadalje, dio se pitanja odnosio na „jezične navike“ sudionika, kao i zadovoljstvo i godine života u Republici Hrvatskoj te motivaciju za učenje hrvatskog jezika. Neka su se pitanja u upitniku odnosila na stavove prema hrvatskome jeziku koji je sadržavao procjenjivanje na Likertovoj stali od pet stupnjeva. Upitnik je cijelosti prikazan u obje verzije – na hrvatskom i engleskome jeziku u Prilozima 1 i 2.

7.2. Postupak

Podatci su prikupljeni u razdoblju od siječnja do travnja 2021. godine u AISZ-u. Svi su roditelji, njih nekoliko stotina, pozvani na sudjelovanje putem molbe ravnatelja u službenim školskim obavijestima (eng. *Bear Print*) koji se šalju jednom tjedno putem e-maila te je za potrebe ovog istraživanja, poštivajući GDPR, tražena službena dozvola od direktora (eng. *director*) i ravnatelja škole (eng. *Upper School Principal*). Službeno pismo

direktoru i ravnatelju škole nalazi se u Prilogu 3. Upitnik je na prvoj stranici sadržavao opću uputu u kojoj je sudionicima objašnjena svrha istraživanja te im je zagantirana anonimnost, kao i zahvala za sudjelovanje u istraživanju. Istaknuto je da nastavkom ispunjavanja sudionici daju pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Na drugoj se stranici nalazio niz pitanja o demografskim karakteristikama sudionika, a zatim pitanja vezana uz jezičnu pozadinu sudionika, kao i pitanja o procjeni znanja hrvatskog i engleskog jezika, motivaciji za učenje hrvatskog jezika, jezičnim navikama sudionika te o zadovoljstvu životom u Republici Hrvatskoj. Prosječno vrijeme ispunjavanja upitnika iznosilo je oko 10 minuta. Sva postavljena pitanja imala su postavku nužnog odgovora. Prikupljeni su podatci za veće istraživanje, a u okviru ovog diplomskog rada analiziran je određeni dio podataka.

7.3. Metode obrade podataka

Prikupljeni podaci istraživanja obrađeni su kvantitativnom metodologijom te su analizirani računalnim programom IBM SPSS, verzija 20. Na temelju četiriju varijabli (spola, obrazovanja, dužine i zadovoljstva životom u Hrvatskoj), napravljena je statistička analiza u SPSS programu za statistiku neparametrijskim metodama budući da je riječ o nepravilnoj raspodjeli podataka, a korišteni su: Kolmogorov-Smirnov test ($p < 0,05$), potom slijedom Kruskal Wallisov test (za testiranje više od 2 nezavisne varijable) te Mann-Whitneyjev U test (za testiranje razlike između 2 nezavisne varijable). Spearmanov koeficijent korelacije koristio se za računanje korelacije, odnosno povezanosti podataka, te se za ostale vrijednosti koristila deskriptivna statistika (aritmetička sredina).

8. REZULTATI

8.1. Deskriptivna statistika i statistička obrada podataka

Prije odgovora na postavljene istraživačke probleme potrebno je testirati normalitet distribucije pojedinih varijabli. Za provjeru normaliteta distribucije pojedinih varijabli korišten je Kolmogorov-Smirnovljev test ($p < 0,05$) te su slijedom toga korišteni testovi neparametrijske statistike.

Prvi je problem istraživanja bio ispitati motivaciju za upis djeteta u Američku međunarodnu školu u Zagrebu. Kako bismo ispitali pozadinu upisa djeteta u AISZ, roditeljima je u online obliku upitnika bilo postavljeno pitanje otvorenog tipa, *Zašto ste svoje dijete upisali u AISZ? Navedite nekoliko najvažnijih razloga.* Roditelji su kao razlog upisa u AISZ naveli razne odgovore, no s obzirom da su neki odgovori bili slični, potrebno ih je bilo grupirati, stoga su u Tablici 2. prikazane frekvencije i postotci odgovora na postavljeno pitanje. Rezultati pokazuju kako roditelji u najvećem broju navode *Usvajanje i učenje engleskog jezika* razlogom upisa djeteta u AISZ (16.1 %, f = 11).

Dakako, razloge upisa u AISZ valja dovesti u vezu s godinama koje su djeca upisana u školu. Istraživanje je pokazalo da je najveći broj djece u školu upisano 1-4 godine (76,32 %, f = 29), dok niti jedno dijete nije upisano 13-15 godina (0,0 %, f = 0). To se objašnjava činjenicom kako je preduvjet roditeljima za ispunjavanje upitnika bio da njihovo dijete ima navršenih najmanje 5 godina. Detaljni prikaz ovih rezultata nalazi se u Grafikonu 1.

Prvom se hipotezom pretpostavilo kako će motivacija za učenje engleskog jezika u najvećoj mjeri biti razlog upisa djeteta u AISZ. Prikazom ovih rezultata, prva je hipoteza potvrđena.

Tablica 3.

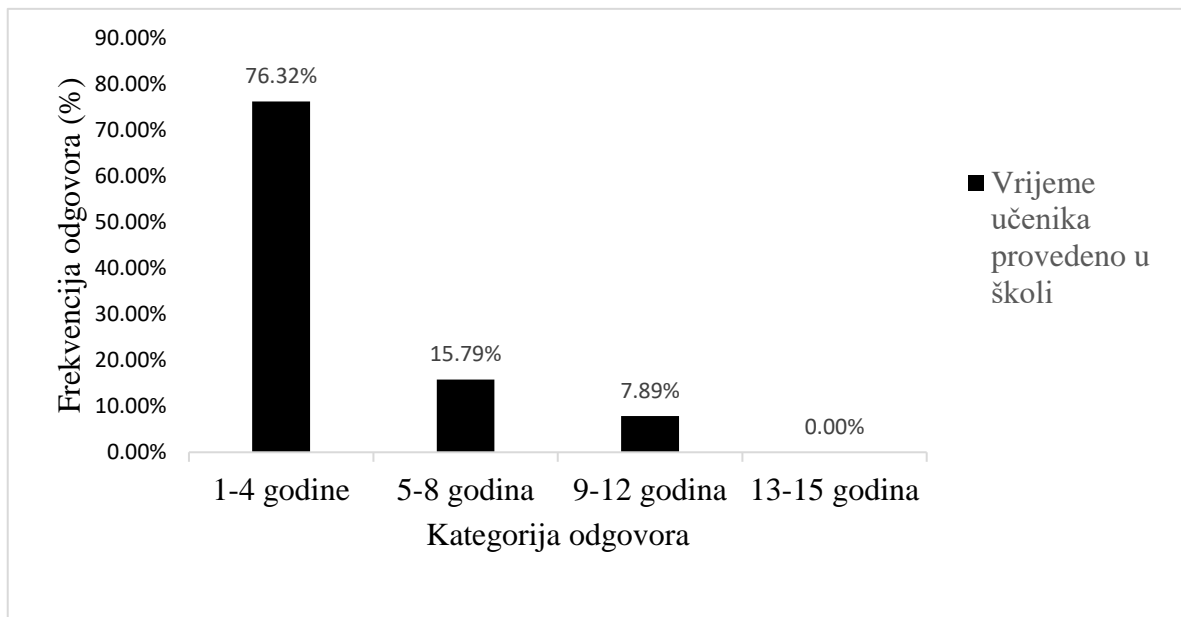
Razlozi upisa djece u AISZ (N = 38)

Kategorija upisa	f	%
1. Usvajanje i učenje engleskog jezika.	11	16,1
2. Česta selidba, kontinuirano obrazovanje.	9	13,2
3. Međunarodno obrazovanje i okruženje.	8	11,7
4. Izvrsne reference, reputacija, obrazovanje i učitelji.	7	10,2
5. Socijalno okruženje koje prihvaća dijete.	5	7,3
6. Roditelj radi kao učitelj u AISZ-u.	4	5,8
7. Drugačiji način poučavanja i razvijanja talenata.	2	2,9
8. Učenje životnih vještina i učenje kroz rad.	2	2,9

9. AISZ je najbolja obrazovna ustanova na svijetu i u Zagrebu.	2	2,9
10. Posao u Zagrebu.	2	2,9
11. Gotovo individualni pristup.	2	2,9
12. Lokacija i klima.	2	2,9
13. Upoznati hrvatske prijatelje.	1	1,4
14. Usvojiti hrvatski jezik.	1	1,4
15. Starija su djeca pohađala AISZ.	1	1,4
16. Pomoć koje dijete dobiva u školi.	1	1,4
17. Akademski sustav, kurikulum i program.	1	1,4
18. Bolja polazišna točka za međunarodno sveučilište.	1	1,4
19. Nepoznavanje hrvatskog jezika kao barijera za upis u javne škole.	1	1,4
20. Mogućnost visoke razine usvojenosti više jezika.	1	1,4
21. IB program	1	1,4
22. Prethodna škola nije odgovarala djetetovu ambicioznom karakteru.	1	1,4
23. Uvid u druge obrazovne sustave.	1	1,4
24. Znanje drugih jezika.	1	1,4
Ukupno	68	100

Legenda: f – frekvencija odabranog odgovora u grupiranim kategorijama odgovora; % - postotak sudionika u ukupnom uzorku

*Suma frekvencije odabranog odgovora u grupiranim kategorijama ne odgovara N jer je na pitanje bilo moguće dati više odgovora.



Grafikon 1. Broj godina koliko su učenici upisani u AISZ (N = 38).

Drugi problem istraživanja odnosio se na ispitivanje jezične biografije roditelja i djece (učenika), odnosno provjeravanje materinskog jezika oba roditelja i djeteta te kojim se sve jezicima služe, kao i postoji li povezanost između različitih jezičnih biografija.

Jezična biografija sudionika ispitivala se u dva segmenta. Za početak je bilo važno ispitati koji su materinski jezici sudionika pitanjima zatvorenog tipa *Koji je Vaš materinski jezik?*; *Koji je materinski jezik Vaše supruge/e?*

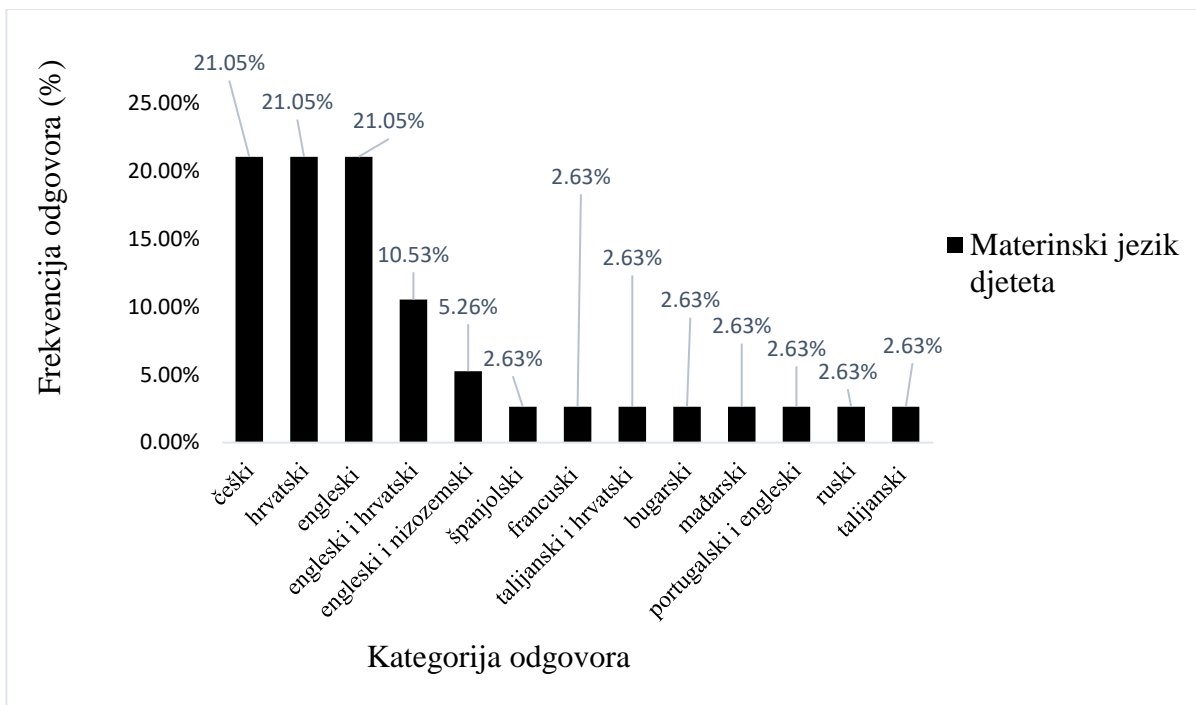
Raspodjela materinskih jezika djeteta ispitala se pitanjem *Koji je materinski jezik Vašeg djeteta?* Rezultati istraživanja pokazali su da su češki (21,1 %, f = 8), hrvatski (21,1 %, f = 8) i engleski jezik (21,1 %, f = 8) u najvećoj mjeri materinski jezici djece upisane u AISZ. Detaljniji prikaz raspodjele opisanih rezultata nalazi se u Grafikonu 2.

Provjera odnosa korištenih upitničkih mjera (materinskih jezika roditelja i materinski jezik djeteta, motivacija za učenje hrvatskog jezika, pisanje djeteta na društvenim mrežama, znanje hrvatskog jezika, broj jezika kojima se roditelji služe u komunikaciji) provedena je izračunavanjem Spearmanovog koeficijenta korelacije na 38 sudionika koji su odgovorili na ova pitanja.

Provedenim testom dobivene su sljedeće statistički značajne pozitivne korelacije:

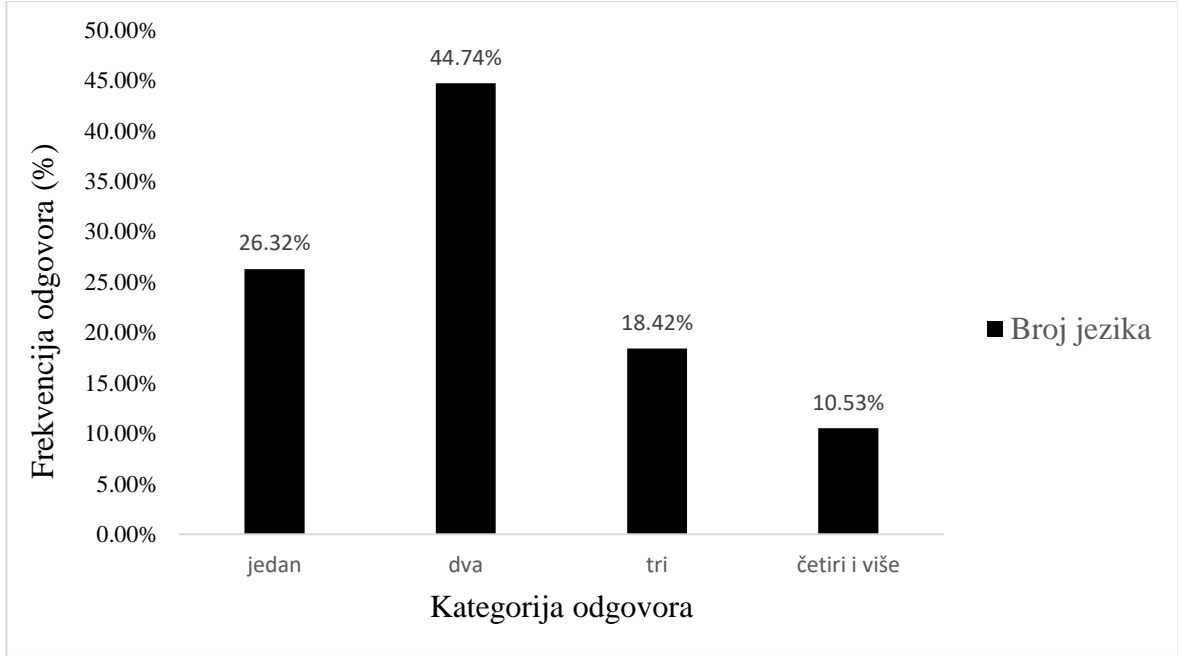
1. Korelacija između materinskog jezika sudionika i materinskog jezika djeteta ($r = 0.56$; $p < 0.01$), što pokazuje da postoji značajna povezanost između materinskog jezika roditelja (sudionika ispitivanja) i primarnog, odnosno materinskog jezika, kojim se dijete najčešće služi u komunikaciji.
2. Korelacija između materinskog jezika supruga/e i materinskog jezika djeteta ($r = 0.80$; $p < 0.01$), što pokazuje da postoji značajna povezanost između materinskog jezika roditelja i primarnog, odnosno materinskog jezika, kojim se dijete u većoj mjeri služi u komunikaciji.
3. Korelacija između materinskog jezika sudionika i materinskim jezikom supružnika/supružnice ($r = 0.78$, $p < .01$), što pokazuje da supružnici uglavnom govore istim materinskim jezikom.
4. Korelacija između materinskog jezika sudionika ($r = 0.71$, $p < .01$) i broja jezika kojim se služe u komunikaciji, što znači da postoji povezanost između materinskog jezika kojim se roditelj uglavnom služi i brojem drugih jezika kojima će se služiti u komunikaciji.
5. Korelacija između materinskog jezika supruga/e ($r = 0.58$, $p < 0.01$) i broja jezika kojim se služe u komunikaciji, što znači da postoji povezanost između materinskog jezika supruga/e i brojem drugih jezika kojima će se uglavnom služiti u komunikaciji.

Potom su slijedila pitanja koja su se odnosila na jezike u svakodnevnoj komunikacijskoj uporabi: *Kojim se jezicima koristite u svakodnevnoj komunikaciji?*; *Koristite li se još nekim jezicima u svakodnevnoj komunikaciji? Ako da, kojim jezicima?* Rezultati pokazuju da je najviše roditelja koji se u svojoj komunikaciji služi dvama jezicima (44,7 %, $f = 17$), odnosno da govore dva jezika. Jezici kojima se najviše služe jesu hrvatski (36,8 %, $f = 14$) i engleski (31,6 %, $f = 12$). Detaljniji prikaz raspodjele jezika kojima se služe roditelji u svakodnevnoj komunikaciji, kao i broj jezika, prikazan je u Grafikonima 3. i 4.

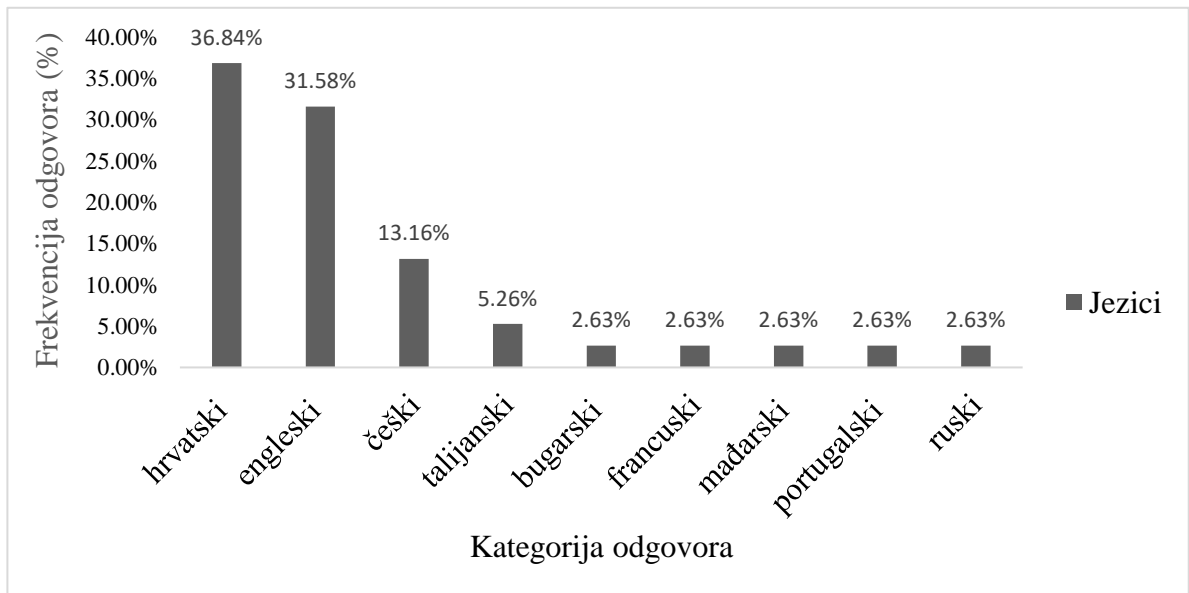


Grafikon 2. Prikaz raspodjele primarnih (materinskih) jezika djeteta (N = 38).

*Suma frekvencije odabranog odgovora u grupiranim kategorijama ne odgovara N jer je na pitanje bilo moguće dati više odgovora.



Grafikon 3. Prikaz broja jezika kojima se sudionici služe u komunikaciji (N = 38).



Grafikon 4. Prikaz jezika kojima se sudionici najčešće služe u komunikaciji (N = 38).

*Suma frekvencije odabranog odgovora u grupiranim kategorijama ne odgovara N jer je na pitanje bilo moguće dati više odgovora.

Navedeni rezultati opovrgavaju drugu postavljenu hipotezu kojom se pretpostavljalo da je engleski jezik u najvećoj mjeri jezik međusobne komunikacije izvan obitelji, dok se materinskim jezikom služe u obitelji i na društvenim mrežama jer rezultati pokazuju da postoji statistički značajna u povezanosti između materinskog jezika i jezikom kojim se služe na društvenim mrežama, dok su češki i hrvatski jezik jezici kojima se u najvećoj mjeri služe u komunikaciji.

Treći je problem ovog istraživanja bio ispitati samoprocjenu znanja jezika okruženja, odnosno hrvatskog jezika te stavove prema učenju jezika. Samoprocjena vlastitog znanja hrvatskog jezika i procjena znanja hrvatskog jezika djeteta provedena je na Likertovoj skali od 5 stupnjeva, od čega 1 – *Nedovoljno*, 5 – *Odlično*. Sudionici nešto boljom ocjenom procjenjuju svoje znanje hrvatskog jezika (AS = 3,2) od djetetovog (AS = 2,7) no ta razlika nije statistički značajna (Grafikon 9.). Procjena vlastite motivacije roditelja za učenje hrvatskoga jezika raspršena je na Likertovoj skali od 1 do 5, gotovo jednakom frekvencijom u kategorijama 2 – *Uglavnom nisam motiviran.*, 3 – *Niti sam motiviran, niti nisam motiviran.*, 4 – *Uglavnom sam motiviran.*, 5 – *U potpunosti sam motiviran* (23,7 %, f = 9) (AS = 3,7). Isti sudionici na Likertovoj skali od 5 stupnja, procjenjuju motiviranost da njihovo dijete uči hrvatski jezik nešto višom od vlastite, što pokazuje frekventnost odgovora 4 – *Uglavnom sam motiviran* (23,7 %, f = 9) i 5 – *U potpunosti sam motiviran* (26,3 %, f = 9) (AS = 3,4). Detaljni prikaz raspodjele odgovore glede motivacije za učenje hrvatskog jezika nalazi se u Grafikonima 6. i 7. Većina roditelja (47,4 %, f = 18) zadovoljstvo životom u Hrvatskoj procjenjuje s 4 – *Zadovoljan sam.*, na Likertovoj skali od 5 stupnjeva. Aritmetička sredina ispitane varijable iznosi 4,1 što iznosi visoko zadovoljstvo. Detaljan prikaz rezultata zadovoljstva sudionika životom u Hrvatskoj vidljivo je u Grafikonu 8. Važnost učenja hrvatskog jezika procjenjuje se relativno važnim (AS = 3,4). Nakon ispitanih navedenih varijabli, provjerila se važnost roditelja da njihovo dijete uči hrvatski jezik. Rezultati pokazuju kako 26,3 % smatra učenje hrvatskog jezika važnim za svoje dijete, što prikazuje Grafikon 10. Raspodjela aritmetičkih sredina prema ispitanim varijablama relevantinam za odgovor na postavljen problem istraživanja detaljno je prikazana u Grafikonu 5.

Provjera odnosa korištenih upitničkih mjera (vlastita procjena znanja sudionika o znanju hrvatskog jezika, procjena djetetovog znanja hrvatskog jezika, važnost učenja hrvatskog jezika, čitanje na hrvatskom jeziku) provedena je izračunavanjem Spearmanovog koeficijenta korelacije na $N=38$ sudionika koji su odgovorili na ova pitanja.

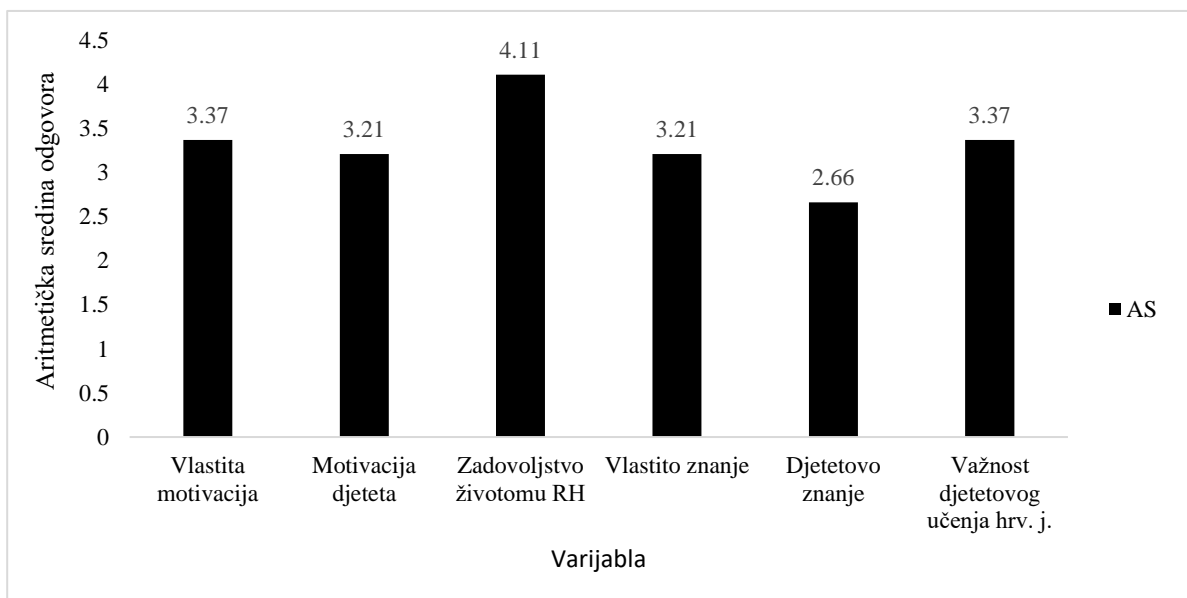
Provedenim testom dobivene su sljedeće statistički značajne korelacije:

1. Korelacija između roditeljeve vlastite procjene znanja hrvatskog jezika i procjene djetetova znanja hrvatskog jezika ($r = 0.78, p < .01$), što pokazuje da je procijenjena razina vlastitog znanja hrvatskog jezika povezana s razinom znanja djetetova hrvatskog jezika.
2. Korelacija između sudionikove vlastite procjene znanja hrvatskog jezika i procjene važnosti učenja hrvatskog jezika ($r = 0.61, p < 0.01$).
3. Korelacija između motivacije za učenje hrvatskog jezika i procjene važnosti učenja hrvatskog jezika ($r = 0.69, p < 0.01$), što znači kako je razina roditelje procjene važnosti da njihovo dijete uči hrvatski jezik povezan s motivacijom za učenje hrvatskog jezika.
4. Korelacija između materinskog jezika sudionika i motivacije za učenje hrvatskog jezika ($r = 0.41, p < 0.01$), što pokazuje kako je materinski jezik roditelja povezan s motivacijom roditelja za učenje hrvatskog jezika.
5. Korelacija između materinskog jezika sudionika i važnosti učenja hrvatskog jezika je pozitivna ($r = 0.41, p < 0.01$), što pokazuje povezanost između materinskog jezika roditelja i koliko je roditeljima važno da njihovo dijete uči hrvatskog jezika.
6. Korelacija između materinskog jezika sudionika ($r = 0.70, p < 0.01$) te supruga/e ($r = 0.45, p < 0.01$) i procjene sudionikova vlastitog znanja hrvatskog jezika, što znači da postoji povezanost između materinskog jezika oba roditelja i procjene vlastitog znanja hrvatskog jezika sudionika.
7. Korelacija između materinskog jezika djeteta i procjene djetetovog znanja hrvatskog jezika je pozitivna ($r = 0.49, p < 0.01$), što pokazuje da postoji povezanost između materinskog jezika djeteta i roditeljeve procjene o razini djetetovog znanja hrvatskog jezika.
8. Korelacija između broja jezika kojim se sudionici služe u komunikaciji i vlastite procjene znanja ($r = 0.78, p < 0.01$) te motivacije za učenje hrvatskog jezika ($r = 0.64, p < 0.01$), što pokazuje kako je broj jezika kojim se roditelji

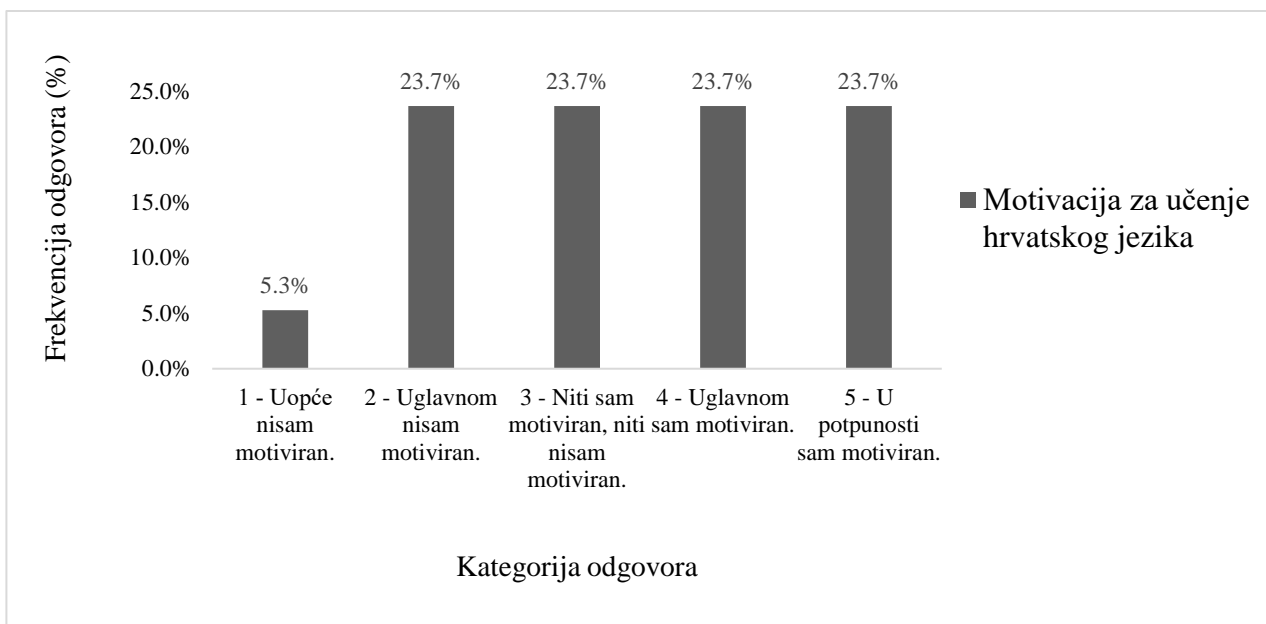
služe u komunikaciji povezana s razinom vlastite procjene znanja hrvatskog jezika roditelja i motivacijom za učenje hrvatskog jezika.

Provedenim testom dobivene su sljedeće statistički značajne negativne korelacije:

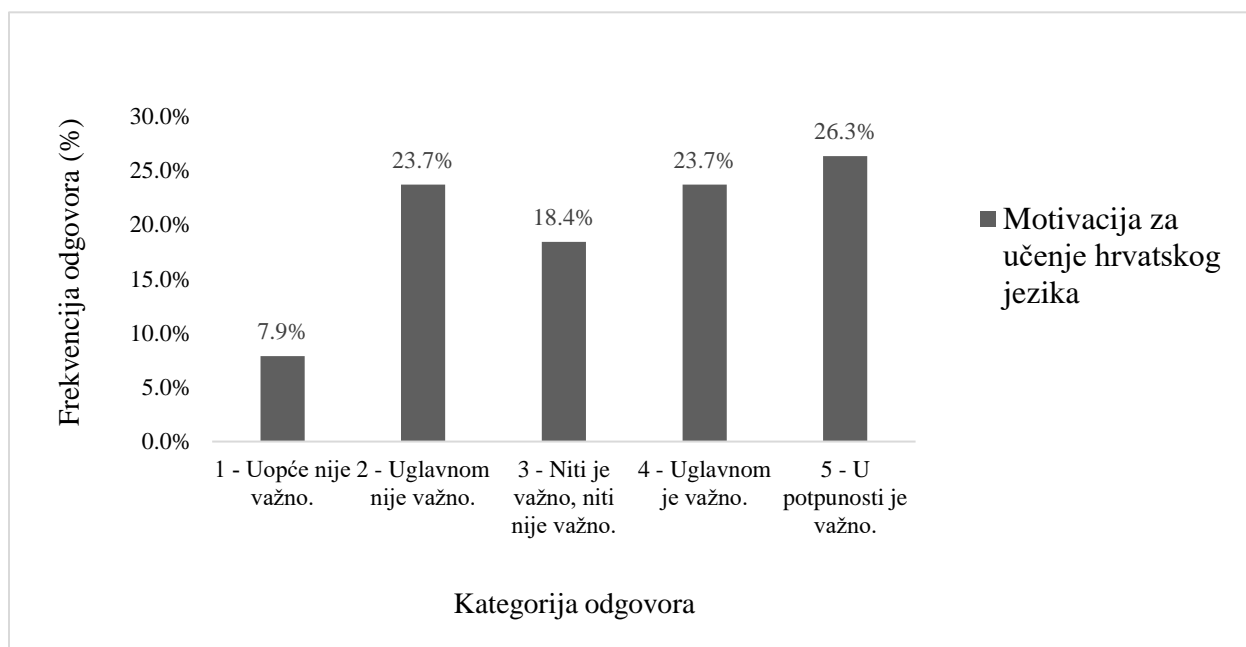
1. Negativna korelacija između motivacije za učenje hrvatskog jezika i vlastite procjene znanja engleskog jezika ($r = -0.36$, $p < 0.01$), što pokazuje kako je procjena vlastitog znanja hrvatskog jezika povezana s razinom vlastite procjene znanja engleskog jezika.
2. Negativna korelacija između motivacije za učenje hrvatskog jezika i procjene djetetova znanja engleskog jezika ($r = -0.33$, $p < 0.01$), što pokazuje da je razina motivacije za učenje hrvatskog jezika povezana s procjenom razine djetetova znanja engleskog jezika.



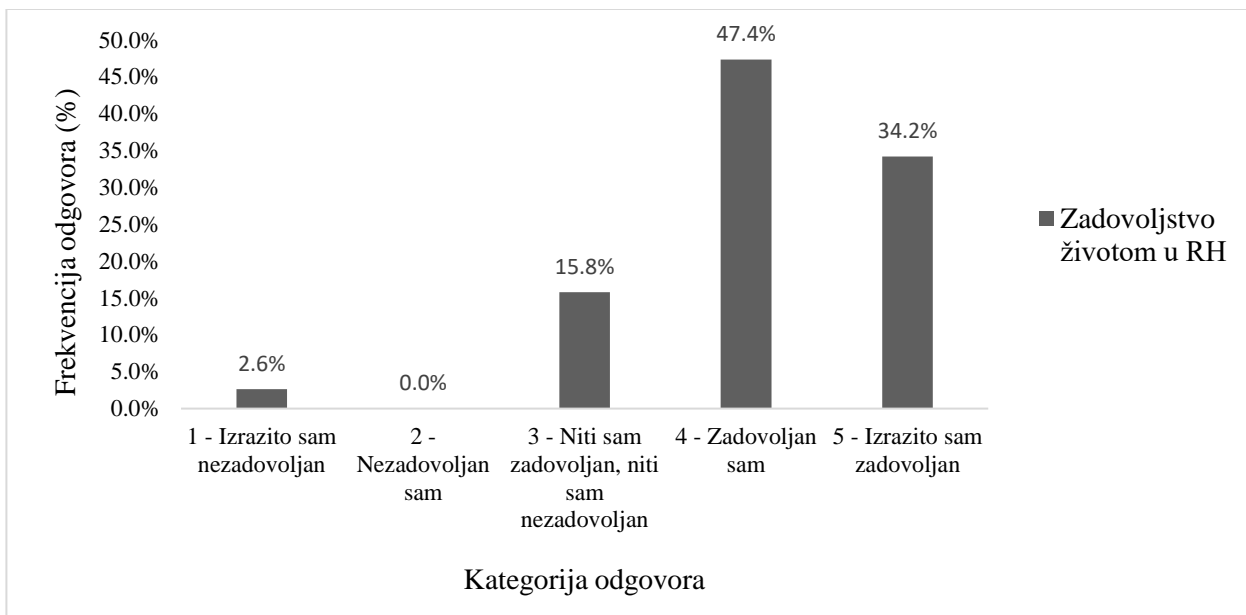
Grafikon 5. Aritmetičke sredine odgovora po varijablama (N = 38).



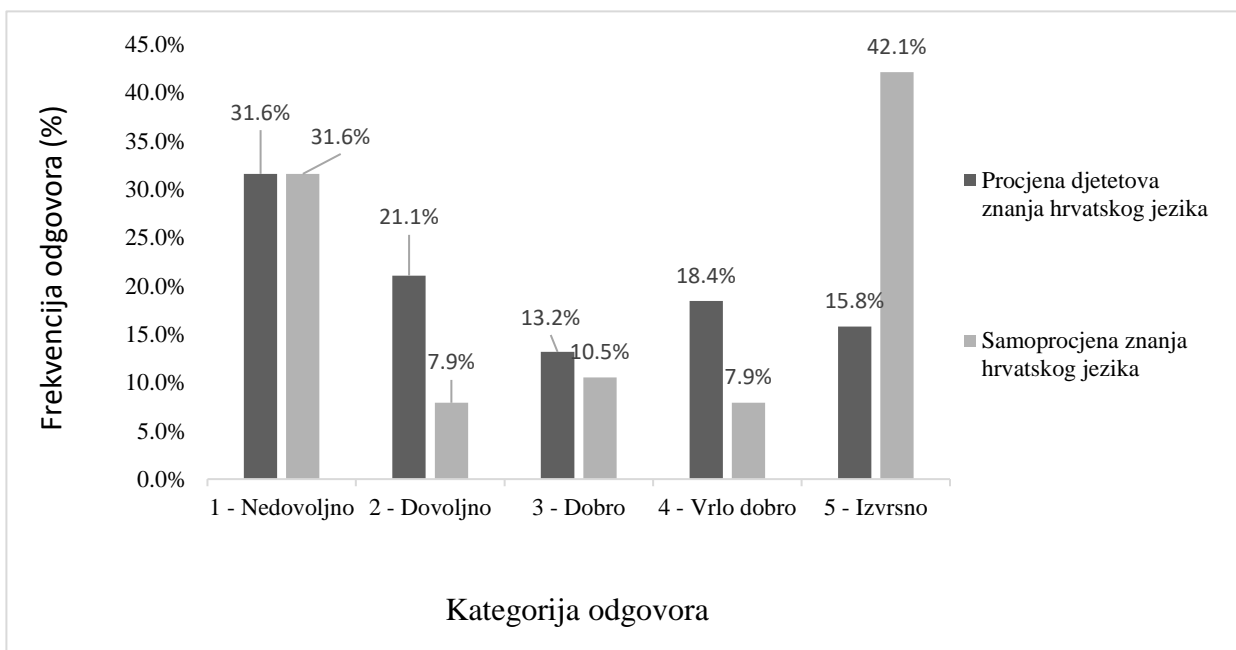
Grafikon 6. Procjena sudionika o vlastitoj motivaciji za učenje hrvatskoga jezika (N = 38).



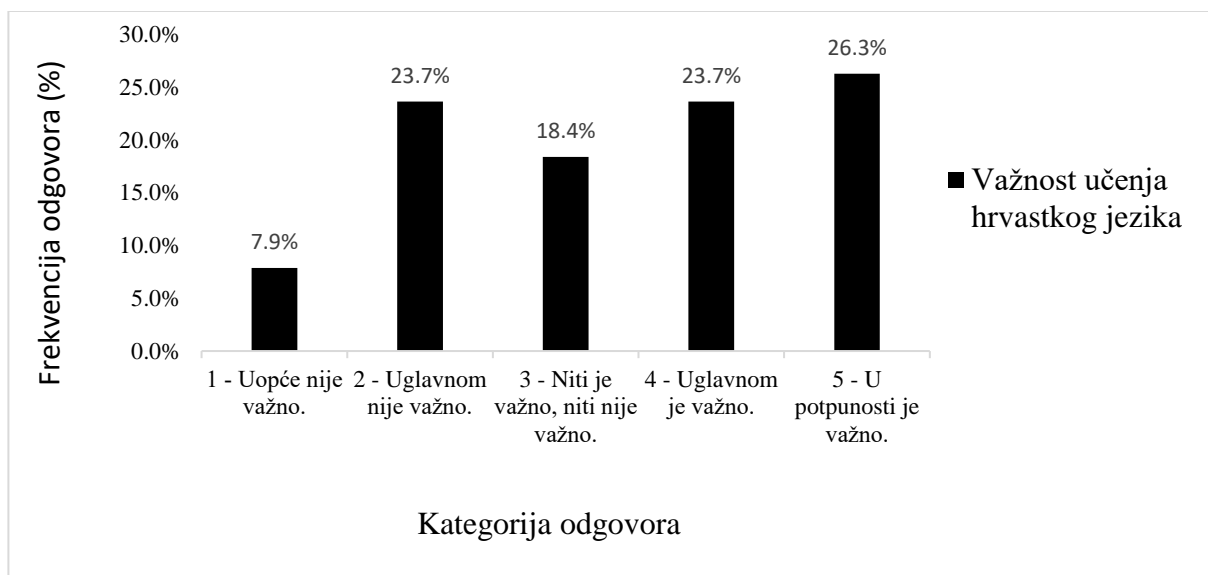
Grafikon 7. Procjena sudionika o motivaciji njihovog djeteta za učenje hrvatskoga jezika (N = 38).



Grafikon 8. Procjena sudionika o zadovoljstvu životom u RH (N = 38).



Grafikon 9. Samoprocjena sudionika o vlastitu i procjena o djetetovu znanju hrvatskoga jezika (N = 38).



Grafikon 10. Procjena sudionika o važnosti njihova djeteta za učenje hrvatskog jezika (N = 38).

Budući da je engleski jezik službeni jezik u AISZ-u, zamolili smo da ispitanici naprave vlastitu procjenu o razini ovladanosti engleskim jezikom te procjenu ovladanosti njihova djeteta engleskim jezikom.

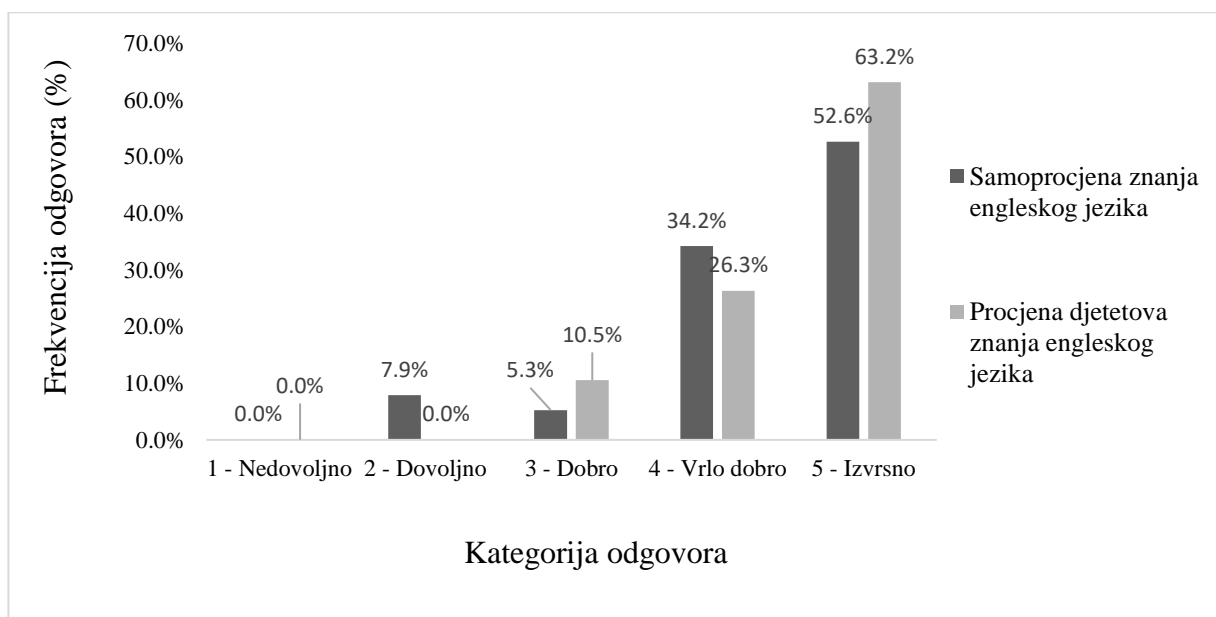
Provjera odnosa korištenih upitničkih mjera (vlastita procjena znanja sudionika o znanju engleskog jezika, procjena djetetovog znanja engleskog jezika, važnost učenja engleskog jezika, čitanje na hrvatskom jeziku) provedena je izračunavanjem Spearmanovog koeficijenta korelacije na N = 38 sudionika koji su odgovorili na ova pitanja.

Provedenim testom dobivene su sljedeće statistički značajne pozitivne korelacije:

1. Korelacija između procjene djetetovog znanja engleskog jezika i samoprocjene roditelja o znanju engleskog jezika ($r = 0.41$, $p < 0.01$), što pokazuje kako je procjena djetetova znanja engleskog jezika povezana s vlastitom procjenom roditelja o razini znanja engleskog jezika.
2. Korelacija između materinskog jezika roditelja i samoprocjene znanja engleskog jezika ($r = 0.54$, $p < 0.01$), što pokazuje kako je materinski jezik roditelja povezan s vlastitom procjenom razine znanja engleskog jezika.

- Korelacija između samoprocjene roditelja o znanju engleskog jezika i motivacije za učenje hrvatskog jezika ($r = 0.33$, $p < 0.01$), što pokazuje da je vlastita procjena razine znanja engleskog jezika povezana s motivacijom za učenje hrvatskog jezika.

Procjena vlastitog i djetetovog znanja engleskog jezika ispitala se na Likertovoj skali od 5 stupnjeva, pri čemu 1 – *Nedovoljno*, 5 – *Izvršno*. Za razliku od procjene znanja hrvatskog jezika, znanje engleskog jezika procjenjuje se višom ocjenom na obje varijable, pri čemu se djetetovo znanje (AS = 4,5) procjenjuje većom ukupnom ocjenom od roditeljeve samoprocjene znanja engleskog jezika (AS = 4,3) (Grafikon 11.).



Grafikon 11. Samoprocjena sudionika o vlastitu i procjena o djetetovu znanju engleskoga jezika (N = 38).

Navedenim se rezultatima djelomično odbacuje treća hipoteza kojom se očekivalo da roditelji imaju vrlo nisku razinu jezične kompetencije u hrvatskome jeziku u samoprocjeni znanja te da slično procjenjuju i znanje svoje djece u jezičnoj osposobljenosti na hrvatskome jeziku jer roditelji značajno boljim. Uz navedeno, očekivalo se da roditelji učenje hrvatskoga jezika smatraju relativno važnim, odnosno ne previše važnim, što se ovim rezultatima i dokazalo.

Četvrti je problem istraživanja bio ispitati „jezične navike“ prema odgovorima ispitanika. Provjera odnosa korištenih upitničkih mjera (vlastita procjena znanja sudionika o znanju engleskog jezika, vrijeme provedeno ispred ekrana, upotreba društvenih mreža i jezik kojim se dijete koristi na društvenim mrežama) provedena je izračunavanjem Spearmanovog koeficijenta korelacije na N=38 sudionika koji su odgovorili na ova pitanja.

Provedenim testom dobivene su sljedeće statistički značajne pozitivne korelacije:

1. Korelacija između samoprocjene roditelja o znanju engleskog jezika i navika čitanja na hrvatskome jeziku ($r = 0.43$, $p < 0.01$), što pokazuje kako je vlastita procjena razine znanja engleskog jezika povezana s čestinom čitanja na hrvatskome jeziku.
2. Korelacija između procjene djetetovog znanje hrvatskog jezika i čitanja djetetu na hrvatskome jeziku ($r = 0.76$, $p < 0.01$), što pokazuje kako je razina djetetovog znanja hrvatskog jezika povezana s čestinom čitanja djetetu na hrvatskom jeziku.

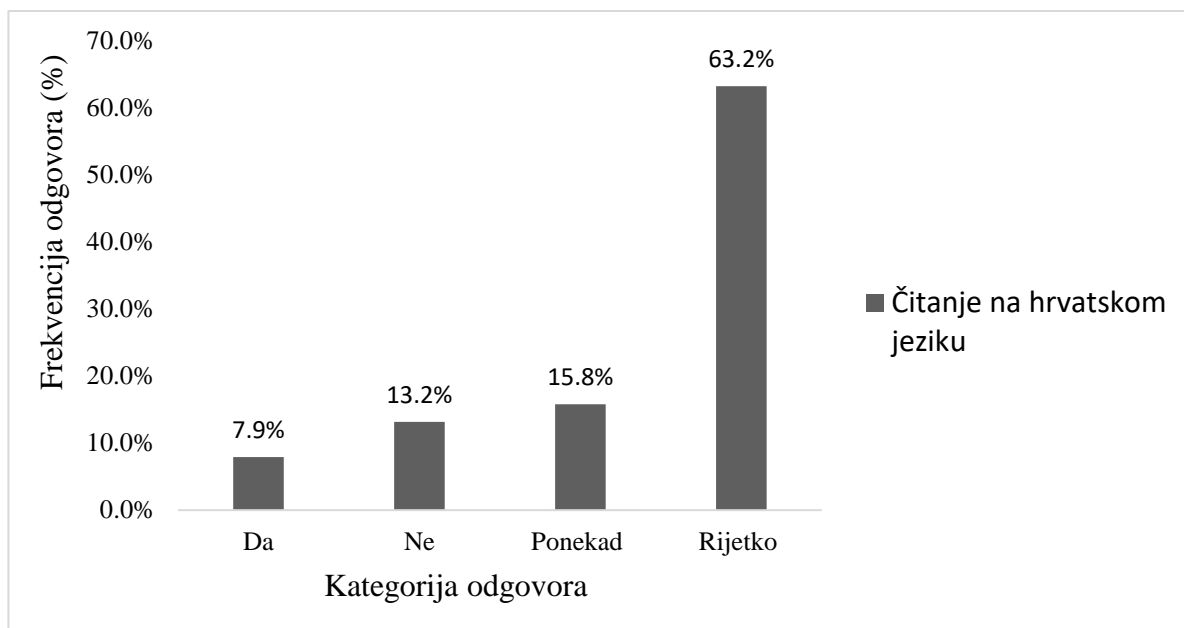
Provedenim testom dobivene su sljedeće statistički značajne negativne korelacije:

1. Negativna korelacija između vremena provedenog ispred ekrana i upotrebe društvenih mreža ($r = -0.50$, $p < 0.01$), što pokazuje da što manje djeca provode vremena ispred ekrana da više koriste društvene mreže.
2. Negativna korelacija između materinskog jezika djeteta i jezika kojim se dijete služi prilikom korištenja društvenih mreža ($r = -0.34$, $p < 0.01$), što pokazuje da se djeca u većoj mjeri ne koriste materinskim jezikom prilikom služenja društvenim mrežama.
3. Negativna povezanost između materinskog jezika supruga/e i jezika kojim se dijete služi prilikom korištenja društvenih mreža ($r = -0.35$, $p < 0.01$), što pokazuje

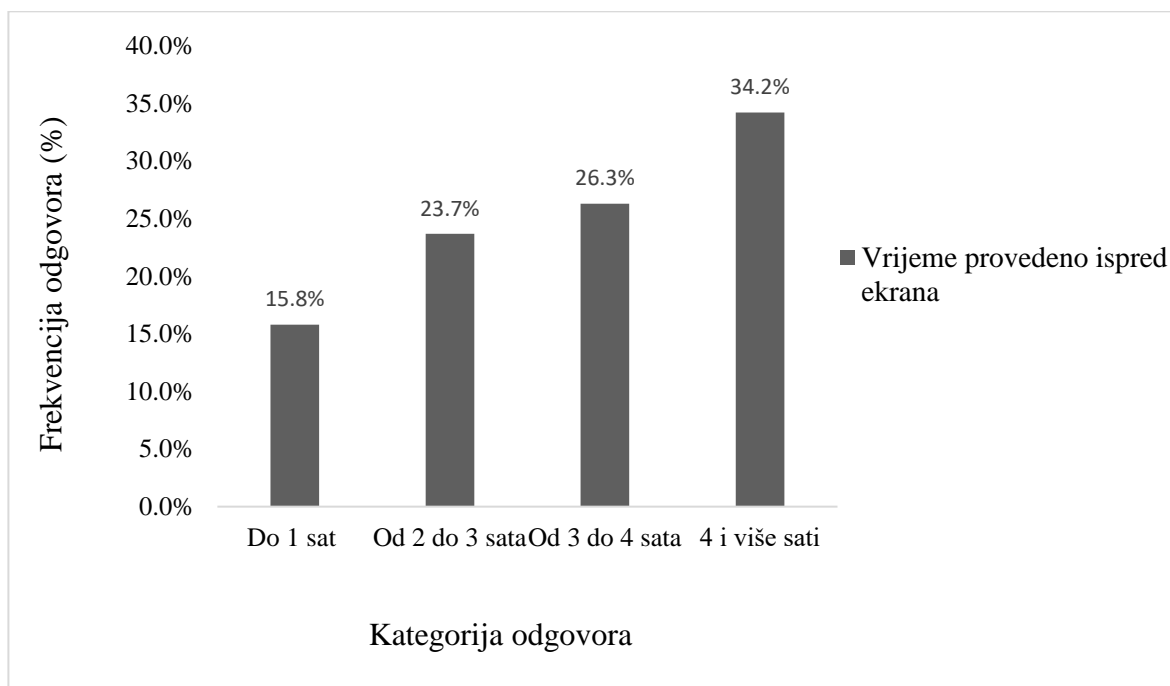
da se djeca u većoj mjeri ne koriste materinskim jezikom drugog roditelja prilikom objava na društvenim mrežama.

Kao što je vidljivo u Grafikonu 12., većina sudionika (63,2 %, f = 24) tvrdi da rijetko čitaju svome djetetu na hrvatskome jeziku. Manji broj sudionika (7,9 %, f = 3) sa sigurnošću tvrdi da svome djetetu čitaju na hrvatskome jeziku. Iz Grafikona 13. vidljiva je raspodjela djece u vremenu provedenome ispred ekrana. Zanimljivo je da najviše djece (34,2 %, f = 13) ispred ekrana provodi *4 i više sati*, dok je djece koja dnevno ispred ekrana provode *do 1 sat* samo 15,8 % (f = 6). Takav rezultat pokazuje na veliku disperziju podataka u čestini vremena provedenome ispred ekrana. No, potrebno je uzeti u obzir uzorak ispitanika jer su sudionici dijelom roditelji djece od 5 godina, koja još ne koriste mobitele, no gledaju televiziju. To nas dovodi do sljedeće varijable kojom se htjela ispitati čestina upotrebe društvenih mreža kod djece. Značajno je više djece koja koriste društvene mreže (73,7 %, f = 28), od onih koja ih ne koriste (26,3 %, f = 10) (Grafikon 14.). Kada je riječ o jezicima kojima se djeca služe dok objavljuju sadržaje na društvenim mrežama, engleski je jezik najučestaliji (52,6 %, f = 20). Zanimljivo je da se hrvatski među odgovorima sudionika pojavio zajedno s engleskim jezikom, odnosno radi se o sudionicima koji su kao jezik kojim dijete objavljuje na društvenim mrežama naveli engleski i hrvatski (10,5 %, f = 4) (Grafikon 15.).

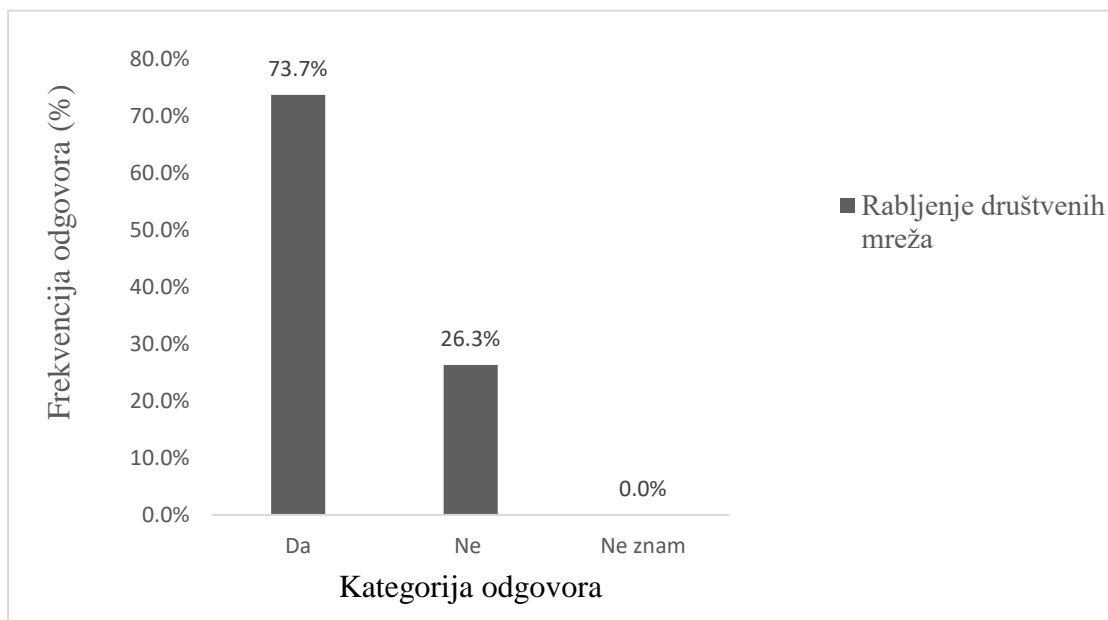
Prikazanim se rezultatima potvrđuje postavljena četvrta hipoteza kod koje se očekivalo da su se ispitanici u najvećoj mjeri navikli služiti engleskim jezikom u svakodnevnoj komunikaciji te da se manji broj ispitanika služi ostalim jezicima, poput hrvatskoga, u svojim svakodnevnim navikama.



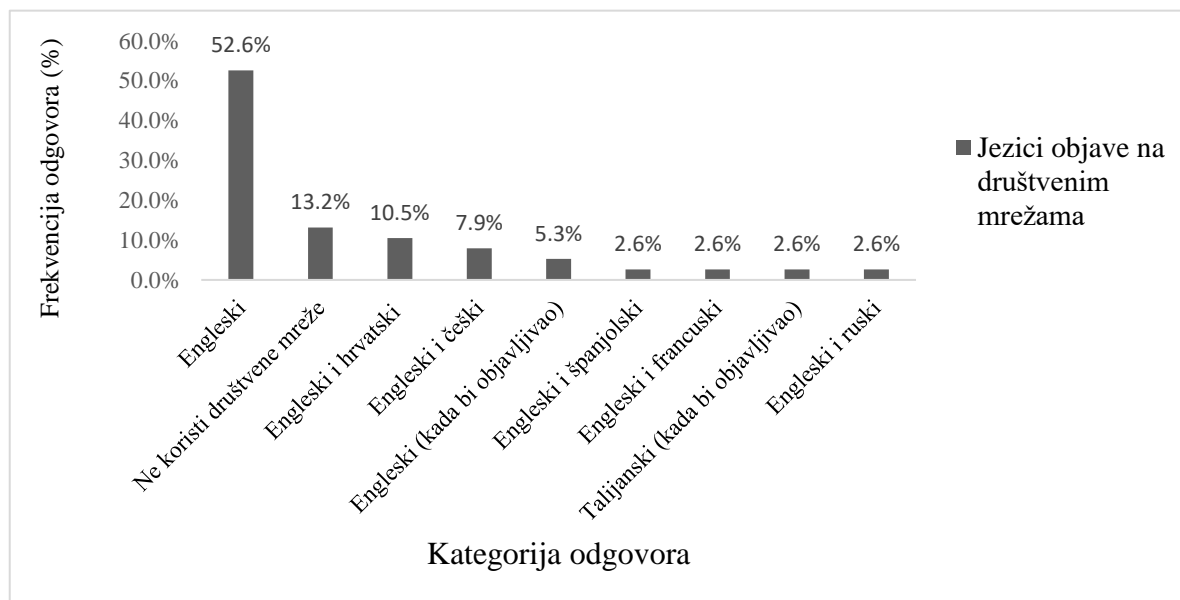
Grafikon 12. Prikaz učestalosti sudionika u čitanju svojoj djeci na hrvatskome jeziku (N = 38).



Grafikon 13. Količina sati provedena ispred ekrana (N = 38).



Grafikon 14. Udio djece koja upotrebljavaju društvene mreže (N = 38).



Grafikon 15. Jezici kojima se djeca služe prilikom objavljivanja na društvenim mrežama (N = 38).

Iz ovoga je nalaza vidljivo da se djeca češće koriste drugim jezicima u odnosu na vlastiti materinski ili materinski drugoga roditelja pri komunikaciji na društvenim

mrežama. Četvrta hipoteza je glasila da će se ispitanici u najvećoj mjeri pri svakodnevnoj komunikaciji koristiti engleskim jezikom, dok će se ostalim jezicima služiti u manjoj mjeri. Ukoliko se engleski jezik smatra materinskim jezikom djeteta, što je prilikom postavljanja ove hipoteze bio slučaj, onda je četvrta hipoteza opovrgnuta dobivenim korelacijama među varijablama.

Posljednjim, petim, problemom istraživanja htjelo se ispitati razlikuju li se ispitanici u svojim odgovorima, tj. stavovima s obzirom na spol, stupanj obrazovanja, dužinu i zadovoljstvo životom u Hrvatskoj.

Kako bi se provjerile razlike u vrijednostima dobivenima s obzirom na pripadnost skupini, odnosno utvrdile razlike u stavovima s obzirom na spol, proveden je Mann-Whitneyev U test. Mann-Whitney U test neparametrijska je metoda za utvrđivanje statistički značajne razlike između dva nezavisna uzorka entiteta u jednoj varijabli, odnosno utvrđuje se pripadaju li dva uzorka u populaciju s istim medijanom (Petz i sur., 2012). Mann-Whitneyevim U testom dokazano je da statistički značajna razlika u stavovima s obzirom na spol postoji samo kod varijable *Znanje engleskog jezika sudionika* i to u korist muškog spola, odnosno očeva. Takav se rezultat može objasniti većom angažiranošću očeva u poslu, prilikom čega su češće izloženi komunikaciji na engleskome jeziku. Ovaj rezultat pokazuje da među roditeljima, koji su sudjelovali u istraživanju, očevi bolje procjenjuju znanje svog engleskog jezika. U Tablici 4. detaljno su prikazani rezultati Mann-Whitneyevog U testa kojim se ispitala statistički značajna razlika na varijablama između spolova ispitanika na razini značajnosti $p < 0,05$.

Tablica 4

Rezultati Mann-Whitney U testa; razlike u stavovima s obzirom na spol (N = 38)

Varijabla	Nezavisan uzorak (spol)	<i>f</i>	Prosječni rang	Suma rangova
Znanje hrvatskoga jezika sudionika	Ž	29	19.78	573.50
	M	8	16.19	129.50
	Ukupno	38		
Djetetovo znanje hrvatskoga jezika	Ž	29	20.64	598.50
	M	8	13.06	104.50
	Ukupno	38		
Znanje engleskoga jezika sudionika	Ž	29	17.07	495.00
	M	8	26.00	208.00
	Ukupno	38		
Djetetovo znanje engleskoga jezika	Ž	29	18.78	544.50
	M	8	19.81	158.50
	Ukupno	38		
Važnost učenja hrvatskoga jezika	Ž	29	19.31	560.00
	M	8	17.88	143.00
	Ukupno	38		
Motivacija za učenje hrvatskoga jezika	Ž	29	20.53	595.50
	M	8	13.44	107.50

	Ukupno	38		
Zadovoljstvo	Ž	29	18.28	530.00
životom u	M	8	21.63	173.00
Hrvatskoj				
	Ukupno	38		
Materinski jezik	Ž	29	19.50	565.50
sudionika	M	8	17.19	137.50
	Ukupno	38		
Materinski jezik	Ž	29	19.05	552.50
partnera	M	8	18.81	150.50
	Ukupno	38		
Materinski jezik	Ž	29	18.84	546.50
djeteta	M	8	19.56	156.50
	Ukupno	38		
Jezik	Ž	29	19.21	557.00
komunikacije	M	8	18.25	146.00
	Ukupno	38		
Broj jezika	Ž	29	19.90	577.00
korištenih u	M	8	15.75	126.00
komunikaciji				
	Ukupno	38		
Čitanje na	Ž	29	18.14	526.00
hrvatskom	M	8	22.13	177.00
jeziku				
	Ukupno	38		
Vrijeme	Ž	29	18.90	548.00
provedeno	M	8	19.38	155.00
ispred ekrana				
	Ukupno	38		
	Ž	29	19.90	577.00

Upotreba društvenih mreža	M	8	15.75	126.00
Jezik prilikom objava na društvenim mrežama	Ukupno	38		
	Ž	29	18.24	529.00
	M	8	21.75	174.00
	Ukupno	38		

* $p < .05$; (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Razlikuju li se sudionici u stavovima s obzirom na stupanj obrazovanja, ispitalo se Kruskal-Wallisovim testom na razini značajnosti $p < 0,05$. U Tablici 5. prikazani su rezultati Kruskal-Wallisova testa razlike sudionika u stavovima s obzirom na stupanj obrazovanja.

Tablica 5.

Prikaz rezultata Kruskal-Wallisova testa razlike sudionika u stavovima s obzirom na stupanj obrazovanja (N = 38)

Varijabla	Nezavisan uzorak (stupanj obrazovanja)	<i>f</i>	Srednji rang	Kruskal-Wallis H	<i>df</i>	<i>p</i>
Znanje hrvatskoga jezika sudionika	Osnovna škola		27.13			
	Srednja škola	4	27.13			
	Bacc.	11	15.55	4.000	3	.262
	Master	19	19.61			
	Doktorat	3	17.00			
	Ukupno	38				

Djetetovo	Srednja škola	4	23.63			
znanje	Bacc.	11	18.09			
hrvatskoga	Master	19	20.03	3.391	3	.335
jezika	Doktorat	3	9.67			
Ukupno		38				
Znanje	Srednja škola	4	20.13			
engleskoga	Bacc.	11	14.23			
jezika	Master	19	20.42	5.091	3	.165
sudionika	Doktorat	3	26.00			
Ukupno		38				
Djetetovo	Srednja škola	4	13.50			
znanje	Bacc.	11	16.91			
engleskoga	Master	19	19.95	4.461	3	.216
jezika	Doktorat	3	28.00			
Ukupno		38				
Važnost	Srednja škola	4	21.63			
učenja	Bacc.	11	18.23			
hrvatskoga	Master	19	19.45	.673	3	.880
jezika	Doktorat	3	15.50			
Ukupno		38				
Motivacija za	Srednja škola	4	26.38			
učenje	Bacc.	11	18.23			
hrvatskoga	Master	19	19.34	4.311	3	.230
jezika	Doktorat	3	9.83			
Ukupno		38				

Legenda: varijabla - ; nezavisan uzorak (stupanj obrazovanja); f - ; Kruskal-Wallis H; df – stupnjevi slobode; $p < .05$; (značajne vrijednosti otisnute su debljim slovima)

Kao što je vidljivo u Tablici 4., ne postoji statistička značajna razlika u stavovima sudionika s obzirom na stupanj obrazovanja, stoga se hipoteza odbacuje, na razini značajnosti $p < .05$. Takav rezultat pokazuje da među sudionicima ne postoji značajna razlika s obzirom na njihov stupanj obrazovanja, odnosno *Znanje hrvatskoga jezika sudionika, Djetetovo znanje hrvatskoga jezika, Znanje engleskoga jezika sudionika, Djetetovo znanje engleskoga jezika, Važnost učenja hrvatskoga jezika, Motivacija za učenje hrvatskoga jezika* ne ovisi o roditeljevu stupnju obrazovanja.

Nadalje, Kruskal-Wallisovim testom kojim se ispituje postojanje statistički značajne razlike između dvije i više grupa nezavisne varijable. Takvom se testu pristupa ukoliko se zadovoljavaju uvjeti neparametrije, što je u ovome istraživanju slučaj (Tim se testom ispitala razlika u stavovima sudionika s obzirom na procjenu zadovoljstva životom u Hrvatskoj, na razini značajnosti $p < 0,05$. U Tablici 6. prikazani su rezultati Kruskal-Wallisova testa razlike sudionika u stavovima s obzirom na zadovoljstvo životom u Republici Hrvatskoj.

Tablica 6.

Prikaz rezultata Kruskal-Wallisova testa razlike sudionika u stavovima s obzirom na zadovoljstvo životom u Republici Hrvatskoj (N = 38)

Varijabla	Nezavisan uzorak (zadovoljstvo)	f	Srednji rang	Kruskal-Wallis H	df	p
-----------	---------------------------------	---	--------------	------------------	----	---

životom u						
RH)						
Znanje	1	1	6.50			
hrvatskoga	2	0				
jezika	3	6	22.50	4.906	3	.297
sudionika	4	18	22.06			
	5	13	15.58			
Ukupno		38				
Djetetovo	1	1	6.50			
znanje	2	0				
hrvatskoga	3	6	20.58	1.520	3	.179
jezika	4	18	19.81			
	5	13	19.58			
Ukupno		38				
Znanje	1	1	12.00			
engleskoga	2	0				
jezika	3	6	20.25	7.568	3	.056
sudionika	4	18	15.56			
	5	13	25.19			
Ukupno		38				
Djetetovo	1	1	9.50			
znanje	2	0				
engleskoga	3	6	22.50	2.049	3	.562
jezika	4	18	20.06			
	5	13	18.12			
Ukupno		38				
Važnost učenja	1	1	2.00			
hrvatskoga	2	0				
jezika	3	6	23.17	3.689	3	.297
	4	18	18.33			

	5	13	20.77			
	Ukupno	38				
Motivacija za	1	1	1.50			
učenje	2	0				
hrvatskoga	3	6	16.58	4.815	3	.186
jezika	4	18	22.50			
	5	13	18.08			
	Ukupno	38				

Rezultati Kruskal-Wallisova testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika u *Znanju engleskoga jezika sudionika* između sudionika koji zadovoljstvo životom u Republici Hrvatskoj ocjenjuju ocjenama 1 (nimalo zadovoljan), 2, 3, 4 i 5 (jako zadovoljan). Takvi rezultati pokazuju da su životom u Hrvatskoj zadovoljniji oni sudionici koji svoje procjenjuju svoje znanje engleskoga jezika.

Prikazanim se rezultatima djelomično odbacuje peta hipoteza kojom se pretpostavljalo da se ispitanici statistički značajno ne razlikuju u svojim stavovima s obzirom na spol, ali se statistički značajno razlikuju u stavovima s obzirom na stupanj obrazovanja, dužinu života u Hrvatskoj i zadovoljstvo životom u Hrvatskoj. Očekuje se da je ispitanicima višeg stupnja obrazovanja učenje jezika važnije od ispitanika nižeg stupnja obrazovanja jer im je obrazovanje općenito važno. Nadalje, što duže ispitanici žive u Hrvatskoj, to je veća motivacija za učenje hrvatskog jezika, kao i ispitanici koji su zadovoljni životom u Hrvatskoj.

9. RASPRAVA I ZAKLJUČAK

9.1. Rasprava

Glavni cilj provedenog istraživanja bio je ispitati postoji li povezanost između jezične biografije učenika i motivacije za učenje jezika. Točnije, istražiti odnos između učenikove jezične pozadine (materinskog jezika, jezika okoline i učenja drugih jezika) i motivacije za učenje jezika općenito, na prigodnom uzorku roditelja učenika Američke međunarodne

škole u Zagrebu. Rezultati ovoga istraživanja potvrdili su kako postoji povezanost između jezičnih biografija učenika, odnosno materinskih jezika učenika, drugih jezika kojim govore i jezika okruženja s motivacijom za učenje jezika.

Razlozi upisa djece u Američku međunarodnu u Zagrebu, čije je utvrđivanje bio prvi problem ovog istraživanja, govore da je *Usvajanje i učenje engleskoga jezika* u najvećoj mjeri dalo smjernicu za upis djece u AISZ (16,1 %, $f = 11$). Zanimljivo je da su *Usvajanje hrvatskoga jezika* te *Znanje drugih jezika* također razlozi za upis u AISZ koje je navelo samo 1,4 % sudionika ($f = 1$). S obzirom da je engleski jezik primarni jezik komunikacije u kojoj je istraživanje provedeno, razumljivo je da roditelji koji za svoje dijete žele englesko okruženje upisuju školu u kojoj se sva komunikacija nužno odvija na engleskome jeziku. Navedeni rezultat potvrdio je postavljenu hipotezu prvoga problema istraživanja.

Drugi problem istraživanja bavio se utvrđivanjem raspodjele materinskih jezika oba roditelja te njihovog djeteta, kao i jezika kojima se roditelji služe u komunikaciji te postoje li povezanosti među jezičnim biografijama obaju roditelja i djeteta. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da su među majkama najzastupljeniji jezici češki (21,1 %), hrvatski (21,1 %) i engleski (21,1 %) kao materinski jezici kojima se majke primarno sporazumijevaju. Objašnjenje ovakvog fenomena nudi Majić te navodi kako U Hrvatskoj gotovo 5% stanovništva govori nekim drugim materinskim jezikom a ne hrvatskim (2020., prema Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2013, prema Vujnović Malivuk i Palmović, 2015). Raspodjela primarnih jezika kod očeva slično je raspodijeljena. Ispitivanje materinskih jezika prethodilo ispitivanju materinskih jezika djece, kako bi se utvrdile moguće povezanosti, odnosno korelacije među navedenim varijablama. Istraživanje je pokazalo da je materinski jezik sudionika (roditelja) u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji s materinskim jezikom djeteta, materinskim jezikom supruga/e, te brojem jezika kojim se služe u komunikaciji. Materinski jezik supruga/e u pozitivnoj je korelaciji s materinskim jezikom djeteta i brojem jezika kojim se suprug/a služi u komunikaciji. Kada govorimo o broju jezika i materinskome jeziku valja istražiti koji je točno jezik povezan s brojem korištenja ostalih jezika u komunikaciji, što se dobiva zahtjevnijom provedbom testova na svakome od jezika. Rezultati dobiveni

ovim istraživanjem ukazuju na potrebu za detaljnijom analizom povezanosti varijabli, što premašuje mogućnosti i potrebe ovoga istraživanja. Korelacija između materinskog jezika djeteta i jezika kojim se služi na društvenim mrežama pokazala se statistički značajno negativnom. Takav rezultat iziskuje dodatnu provjeru zbog neočekivanog rezultata, a s obzirom da se radi o korelaciji, nemoguće je govoriti o razlozima za takav rezultat, odnosno korištenje jezika koji nije materinski na društvenim mrežama.

Treći je problem ovog istraživanja bio ispitati samoprocjenu znanja jezika okruženja, odnosno hrvatskog jezika te stavove prema učenju jezika. Rezultati istraživanja u okviru spomenutog problema istraživanja bili su zanimljivi jer se hipotezom pretpostavilo da će sudionici svoje znanje hrvatskoga jezika procijeniti slično razini djetetova znanja hrvatskoga jezika. Pokazalo se da roditelji vlastito znanje hrvatskoga jezika procjenjuju boljim od razine djetetova znanja hrvatskoga jezika. Za razliku od hrvatskoga, procjena o znanju vlastitu i djetetovu znanju engleskoga jezika gotovo je jednaka. Istraživanje je pokazalo kako postoji statistički značajna korelacija između mnogih varijabli, dok će u ovome dijelu istraživanja biti prikazane samo neke od istih. Znanje hrvatskog jezika sudionika statistički je značajno povezano sa znanjem hrvatskog jezika djeteta i važnosti za učenjem hrvatskoga jezika. Materinski jezik sudionika statistički je pozitivno koreliran s motivacijom sudionika za učenje hrvatskog jezika te procjenom o vlastitoj razini znanja hrvatskoga jezika. Motivacija za učenje hrvatskog jezika u negativnoj je statistički značajnoj korelaciji s vlastitom procjenom znanja hrvatskog jezika i procjene djetetova znanja hrvatskog jezika. Navedenim se rezultatima djelomično odbacuje treća hipoteza kojom se očekivalo da roditelji imaju vrlo nisku razinu jezične kompetencije u hrvatskome jeziku u samoprocjeni znanja te da slično procjenjuju i znanje svoje djece u jezičnoj osposobljenosti na hrvatskome jeziku jer roditelji značajno boljim. Uz navedeno, očekivalo se da roditelji učenje hrvatskoga jezika smatraju relativno važnim, odnosno ne previše važnim, što se ovim rezultatima i dokazalo.

Jezične biografije u svojoj pozadini imaju materinski jezik govornika, jezik okruženja i dakako „jezične navike“, odnosno svakodnevne jezične aktivnosti kojima se govornici služe u određenim situacijama. Ovim se istraživanjem imalo namjeru ispitati

kojim se jezicima sudionici služe prilikom objava na društvenim mrežama, čitaju li na hrvatskome jeziku te udio sati provedenih ispred ekrana. Istraživanjem se pokazalo da su određene varijable u statistički značajnim korelacijama. Čestina čitanja djetetu na hrvatskome jeziku i procjena vlastitog znanja engleskog jezika ju statistički su značajno pozitivnoj korelaciji, kao i procjena djetetova znanja hrvatskog jezika. Vrijeme provedeno ispred ekrana i upotreba društvenih mreža u statistički su značajno negativnoj korelaciji. Materinski jezik djeteta i korištenje društvenih mreža u statistički su značajno negativnoj korelaciji. Prilikom objave na društvenim mrežama većina djece, njih 52,6 % na društvenim se mrežama koristi engleskim jezikom, čime se potvrđuje četvrta hipoteza istraživanja.

Posljednjim, petim, problemom istraživanja htjelo se ispitati razlikuju li se ispitanici u svojim odgovorima, tj. stavovima s obzirom na spol, stupanj obrazovanja, dužinu i zadovoljstvo životom u Hrvatskoj. Ispitivalo se postoji li statistički značajna razlika na sljedećim varijablama: znanje hrvatskog jezika sudionika, djetetovo znanje hrvatskog jezika, znanje engleskog jezika sudionika, djetetovo znanje engleskog jezika, važnost učenja hrvatskog jezika te motivacija za učenje hrvatskog jezika. Provedenim Mann-Whitneyevim U testom te Kruskal-Wallisovim testom, rezultati su ovoga istraživanja ukazali da se djelomično odbacuje peta hipoteza kojom se pretpostavljalo da se ispitanici statistički značajno ne razlikuju u svojim stavovima s obzirom na spol, ali se statistički značajno razlikuju u stavovima s obzirom na stupanj obrazovanja, dužinu života u Hrvatskoj i zadovoljstvo životom u Hrvatskoj, točnije pokazala se statistički značajna razlika u varijabli znanja engleskog jezika sudionika s obzirom na spol, u korist muškaraca. To znači da očevi bolje procjenjuju razinu vlastitog znanja engleskog jezika. Razlika se dobila Mann-Whitneyevim U testom. Ovakav se rezultat može objaciti razlikom u razlici u samopouzdanju između muškaraca i žena. Vizek Vidović i sur. (2014) akademsko (školsko) samopouzdanje vezžu uz mišljenja djetata o sebi kao učeniku, kao jedno od najvažnijih područja osobnog i socijalno razvoja koje se nadovezuje na osobno samopouzdanje. Nichols (1975 prema Miljković i Rijavec, 2001) objašnjava razliku u samopouzdanju između dječaka i djevojčica u korist dječaka. Naime, prema autoru, istraživanje je pokazalo da djevojčice često potcjenjuju svoje sposobnosti jer se pokazalo

da već u četvrtom razredu osnovne škole dječaci svoj uspjeh u težim intelektualnim aktivnosima pripisuju svojoj sposobnosti, dok su djevojčice skolen svoj uspjeh potcjenjivati. U slučaju neuspjeha, dječaci štite svoj ego i neuspjeh pripisuju lošoj sreći, dok su djevojčice sklone krivnju preuzeti na sebe. Ista se varijabla statistički značajno razlikuje s obzirom na dužinu života u Hrvatskoj, što znači da sudionici koji duže žive u Hrvatskoj bolje procjenjuju vlastito znanje engleskoga jezika. Ista se varijabla statistički značajno razlikuje s obzirom na dužinu života u Hrvatskoj, što znači da sudionici koji duže žive u Hrvatskoj bolje procjenjuju vlastito znanje engleskoga jezika.

9.1.1. Metodološka ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

Provedeno istraživanje ima određena ograničenja i nedostatke koje je potrebno navesti. Jedno od ograničenja ovoga istraživanja jest uzorak. Riječ je o prigodnom uzorku koji je za potrebe ovog istraživanja prikupljen *online*. Prednost ove metode prikupljanja podataka leži u dostupnosti svim zainteresiranim roditeljima da ispune navedeni upitnik, što je pretpostavljalo veći odaziv na ispunjavanje upitnika. Uz to, pozitivne strane ovakve metode prikupljanja podataka jest i prikupljanje u relativno kratkom vremenskom roku, kao i beskontaktno ispitivanje što je u skladu s trenutnim epidemiološkim mjerama koje ograničavaju broj i vrste aktivnosti u doba pandemije COVID-19. No, pri ovoj vrsti ispitivanja prisutni su i nedostaci. Naime, roditelji uglavnom nisu bili motivirani za rješavanje *online* upitnika, moguće da je dijelom zbog čestine obavijesti koje svakodnevno dobivaju iz škole. Nadalje, ova metoda prikupljanja podataka može pogodovati samoselekciji ispitanika jer će selekcionirati ispitanike tako što će oni koji su više zainteresirani ispuniti upitnik. Veličina uzorka utjecala je na provođenje neparametrijskih testova, dok je moguće da bi parametrijski testovi ukazivali na točniju statističku sliku, odnosno prikaz raspodjele statističkih podataka jer distribucija u ovome uzorku nije normalno raspoređena.

9.1.2. Praktične implikacije

Ovo istraživanje prvo je istraživanje o jezičnim biografijama učenika na uzorku sudionika u Američkoj međunarodnoj školi u Zagrebu. Rezultati su pokazali da postoje mnogobrojne povezanosti, a koje upućuju na povezanost jezičnih biografija učenika i

motivacije prema učenju jezika. U skladu s time, ovo istraživanje može biti poticaj za daljnje istraživanje utjecaja okolinski činitelja koji utječu na jezične biografije učenika, s obzirom na specifičnost uzorka, kao i same škole koja ima specifičnu jezičnu politiku koja propisuje određena jezična usmjerenja, kao što je komunikacija isključivo na engleskome jeziku. Radio se o složenoj jezičnoj pozadini roditelja, pa tako i učenika, što se ovim istraživanjem i dokazalo. Također, na početku smo provedbe istraživanja obećali djelatnicima AISZ-a i roditeljima da će im podatci dobiveni istraživanjem biti prikazani. Nalazi u okviru motivacije za učenje jezika mogu biti od velike koristi u okviru još većeg poticaja učenja hrvatskoga jezika u AISZ-u jer je sada poznato koji su sudionici i u kojoj mjeri motivirani za učenje hrvatskoga i engleskoga jezika. Općenito možemo reći kako su se rezultati dobiveni ovim istraživanjem pokazali obećavajućima za primjenu kako u istraživačke, tako i u praktične, odnosno školske svrhe.

9.2. *Zaključak*

Cilj je ovoga rada bio ispitati postoji li povezanost između jezične biografije učenika i motivacije za učenje jezika. Točnije, istražiti odnos između učenikove jezične pozadine (materinskog jezika, jezika okoline i učenja drugih jezika) i motivacije za učenje jezika općenito. Rezultati ovoga istraživanja djelomično su potvrdili kako postoji povezanost između jezičnih biografija učenika, odnosno materinskih jezika učenika, drugih jezika kojim govore i jezika okruženja s motivacijom za učenje jezika. Nalazi ovoga istraživanja mogu biti od velike koristi za razvoj Američke međunarodne škole u Zagrebu, u okviru učenja jezika, s obzirom da je istraživanje pokazalo kako je najučestaliji razlog upisa djece u AISZ upravo učenje engleskoga jezika. Istraživanje je pokazalo da je materinski jezik sudionika (roditelja) u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji s materinskim jezikom djeteta. Iščitavanje ovakvog nalaza sugerira da je jezik djeteta uistinu povezan s jezikom okoline, a utjecaj okoline na učenje jezika valja dodatno istražiti, u čemu nalazi u ovome istraživanju mogu biti bogata istraživačka podloga. Također, rezultati pokazuju da su među majkama najzastupljeniji jezici češki, hrvatski i engleski kao materinski jezici kojima se majke primarno sporazumijevaju. Raspodjela primarnih jezika kod očeva slična je prethodnoj, na što se nadovezuju materinski jezici djeteta. Govoreći o motivaciji, važno

je istaknuti sljedeći nalaz; materinski jezik sudionika statistički je pozitivno koreliran s motivacijom sudionika za učenje hrvatskog jezika te procjenom o vlastitoj razini znanja hrvatskoga jezika.

Na kraju, podatci prikupljeni ovim istraživanjem premašuju potrebe samog istraživanja, što implicira na daljnja istraživanja u ovome području.

LITERATURA

Abramac, G. (2016). Jezične biografije učenika jidiša. *Jeziци i kulture u prostoru i vremenu*, 5 571-579.

Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa.

Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa.

Aladrović Slovaček, K. i Čosić, G. (2017) Jezična kompetentnost i osviještenost budućih učitelja U Stolac, Diana ; Vlastelić, Anastazija (ur.) *Jeziк kao predmet proučavanja i jeziк kao predmet poučavanja* (str. 17-29). Rijeka: HDPL i Srednja Europa.

Altun, F., & Yazici, H. (2014). Perfectionism, school motivation, learning styles and academic achievement of gifted and non-gifted students. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (4), 1031-1065.

Anjomshoa, L., & Sadighi, F. (2015). The importance of motivation in second language acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3 (2), 126-137.

Anjomshoa, L., & Sadighi, F. (2015). The Importance of Motivation in Second Language Acquisition.

Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (2006). *Language biographies for multilingual learning*. PRAESA.

- Busch, B., Jardine, A., Tjoutuku, A. *Language biographies for multilingual learning*
- Chin, C. & Brown, D.E. (2000). *Learning in Science: A Comparison of Deep and Surface Approaches. Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Cifrić, I. (2007) Raznolikost kultura kao vrijednost. *Socijalna ekologija : časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, vol. 16, no. 2-3, 2 Nov. 2007, pp. 185-214,
- Fleming, N., Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree!. *Educational developments*, 7 (4), 4.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The reading teacher*, 65(3), 172-178.
- Gholami, S., Bagheri, M. S. (2013). Relationship between VAK learning styles and Problem Solving Styles regarding Gender and Students' Fields of Study. *Journal of Language Teaching and Research* 4 (4)
- Grgić, A., i Kolaković, Z. (2010). Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. Lahor. *Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 1(9), 78–96.
- Griva, E., Chostelidou, D., Ypsilanti, A., & Iliadou, S. (2014). Students attending a bilingual primary school: A record of a language biography. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116, 1319-1323.
- Hawk, T. F., Shah, A. J. (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5 (1), 1-19.
- Jelaska, Z. i suradnici (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Koludrović, M., & Reić Ercegovac, I. (2013). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4), 493-509.
- Krstinić, M., & Pauković, M. (2020). Ekstrinzična i intrinzična motivacija za učenje stranog jezika u poslovnom okruženju. *Obrazovanje za poduzetništvo-E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 10(1), 76-83.

Kruskal-Wallis H Test in SPSS Statistics | Procedure, output and interpretation of the output using a relevant example. (2021, June 14).

lokus kontrole. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 21. 3. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=37041>>.

Majić, N. (2020). *Govorno-jezični razvoj poljsko-hrvatske dvojezične djece – prednosti i poteškoće*. (Diplomski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.

Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Miljković, D., & Rijavec, M. (2001). *Razgovori sa zrcalom - psihologija samopouzdanja*. Zagreb: IEP.

Pastuović, N. (2012) *Obrazovanje i razvoj: Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*, Zagreb: Biblioteka znanost i društvo

Pavličević-Franić, D. (2005) *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.

Pavličević-Franić, D. (2011) *Jezikopisnice: Rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnome diskursu*. Zagreb: Alfa.

Pavličević-Franić, D., & Aladrović Slovaček, K. (2011). Utjecaj načina poučavanja na motivaciju i stav učenika prema hrvatskome jeziku kao nastavnome predmetu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 152(2), 171-188.

Pavličević-Franić, D., Gazdić-Alerić, T., & Aladrović Slovaček, K. (2012). Jezične kompetencije učenika u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(2), 163-185.

Petz, B., Kolesarić, V., & Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Pritchard, A. (2013). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the*

problem solving styles regarding gender and students' fields of study. *Journal of Language*

Pudina, P. (2019). *Višejezičnost i jezični krajolik u osnovnoj školi*. (Diplomski rad). Rijeka: Učiteljski fakultet.

Stančić, Z., Ivančan, A., Periša, D., Dobrić Fajl, E. (2010). *Stilovi učenja čarobnjaci u komunikaciji*. Zagreb: Hrvatski savez udruga za osobe s mentalnom retardacijom.

Stanišak Pilatuš, I., Jurčec, L., & Rijavec, M. (2013). Ciljne orijentacije u učenju: dobne i spolne razlike i povezanost sa školskim uspjehom. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(4), 473-491.

Suryasa, W., Prayoga, I. G. P. A., & Werdistira, I. (2017). An analysis of students motivation toward English learning as second language among students in Pritchard English academy (PEACE). *International journal of social sciences and humanities*, 1(2), 43-50.

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihološki teme*, 20(2), 233-260.

Tudor, A., Kovačević, S., & Reić, A. (2017). Motivacija studenata za učenje poslovnog engleskog jezika. *Obrazovanje za poduzetništvo-E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 7(1), 91-102.

UNESCO (2008). *International Conference on Language Development, Language Revitalization and Multilingual Education in Ethnolinguistic Communities*. Bangkok: UNESCO/Bangkok.

Vizek Vidović, V., & Marušić, I. (2019). *Kompetencija učiti kako učiti: teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vizek Vidović, V., & Marušić, I. (2019). *Kompetencija učiti kako učiti: teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP VERN.

Vrdoljak, G., Kristek, M., Jakopes, A., & Zarevski, P. (2014). Provjera modela predviđanja akademskog postignuća studenata: Uloga proaktivnosti i pristupa učenju. *Suvremena psihologija*, 17(2), 136–136.

Vrsaljko, S. i Paleka, P. (2018) *Pregled ranoga jezično-govornoga razvoja*, Magistra Iadertina (13) UDK 81'24:159.946.3-053.4, 10.15291/magistra.2824

Zarevski, P. (2002). *Psihologija pamćenja i učenja*. Naklada Slap.

PRILOZI I DODATCI

Prilozi

Prilog 1. Online upitnik za roditelje na hrvatskome jeziku

Upitnik za roditelje

Dragi roditelji,

Upitnik ispred vas istražuje povezanost jezičnih biografija učenika s motivacijom za učenje jezika. Podaci koje ću prikupiti bit će korišteni za pisanje moga diplomskoga rada na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, naslovljenog s „Povezanost jezičnih biografija učenika i motivacije za učenje jezika“.

Upitnik je anonimn i svi se odgovori spremaju automatski. Ovim vas putem molim da ispunite upitnik koji će uvelike doprinijeti znanstvenoj zajednici.

Ukoliko je potrebno, na upitnik možete odgovoriti na hrvatskome jeziku.

Nakon što napišem diplomski rad, rezultate ću zasigurno podijeliti s vama.

Unaprijed vam zahvaljujem!

Helena Kovač, EAL Teaching Assistant

Odaberite svoj spol.

Muško

Žensko

Koji je vaš najviši stupanj obrazovanja?

Osnovna škola

Srednja škola

Preddiplomski studij

Magistar znanosti

Doktor znanosti

Koji je vaš materinski jezik?

Koji je materinski jezik vaše/g supruge/a?

Koji je materinski jezik vašeg djeteta?

Zašto ste upisali dijete u AISZ? Navedite nekoliko najvažnijih razloga.

Koliko dugo vaše dijete pohađa AISZ?

1-4 godine

5-8 godina

9-12 godina

13-15 godina

Koliko vaše dijete ima godina?

5-7 godina

8-11 godina

12-15 godina

16-18 godina

Gdje je vaše dijete prije bilo upisano u školu?

javna škola

privatna škola

Kojim se jezikom uglavnom služite u komunikaciji?

Služite li se još nekim jezikom u komunikaciji? Ako da, kojim jezikom?

Ocijenite svoje znanje hrvatskoga jezika na skali od 1 do 5.

jako loše 1 2 3 4 5 odlično

Ocijenite znanje hrvatskog jezika vašeg djeteta na skali od 1 do 5.

jako loše 1 2 3 4 5 odlično

Ocijenite znanje engleskog jezika vašeg djeteta na skali od 1 do 5.

jako loše 1 2 3 4 5 odlično

Ocijenite svoje znanje engleskog jezika na skali od 1 do 5.

jako loše 1 2 3 4 5 odlično

Koliko vam je važno da vaše dijete uči hrvatski jezik?

nimalo važno 1 2 3 4 5 jako važno

Koliko stranih jezika govorite?

Jedan

Dva

Tri

Četiri i više

Čitate li svome djetetu na hrvatskome jeziku?

da

ne

ponekad

rijetko

Koliko vremena vaše dijete provodi ispred ekrana?

Do 1 sat

Od 2 do 3 sata

Od 3 do 4 sata

4 i više sati

Na kojem jeziku vaše dijete objavljuje objave na društvenim mrežama?

Koliko dugo živite u Hrvatskoj?

od rođenja

do 1 godine

od 2 do 3 godine

od 4 do 5 godina

od 5 do 10 godina

više od 10 godina

Procijenite svoju motivaciju za učenje hrvatskog jezika.

nimalo motiviran/a 1 2 3 4 5 jako motiviran/a

Ocijenite zadovoljstvo životom u Hrvatskoj.

nimalo zadovoljan/a 1 2 3 4 5 jako zadovoljan/a

Prilog 2. Online upitnik za roditelje na engleskome jeziku (eng. *Questionnaire for Parents*)

Questionnaire for Parents

Dear parents,

The following questionnaire investigates the connection between language acquisition and motivation for learning. The data I collect will be used for my master's thesis at the Faculty of Teacher Education University of Zagreb titled "Connection of language biographies and motivation towards language acquisition".

The questionnaire is anonymous and every response is automatically saved. I kindly ask you to fill it out honestly as it would contribute greatly to the research community.

If necessary, you can respond in Croatian as well.

Once I have finished writing my thesis, I will make sure to share the results with you.

Thank you in advance!

Ms. Helena Kovač, EAL Teaching Assistant at AISZ

Pick your gender.

Male

Female

What is your education level?

Primary school

High school

Bachelor's degree

Master's degree

PhD

What is your native language?

What is your spouse's native language?

What is your child's native language?

Why did you enroll your child to AISZ? Name a couple of the most important reasons.

How long does your child attend this school?

1-4 years

5-8 years

9-12 years

13-15 years

How old is your child?

5-7 years

8-11 years

12-15 years

16-18 years

Where did your child go to school before?

public school

private school

Which language do you mostly use for communication?

Do you use any other language for communication? If so, which ones?

Assess your knowledge of Croatian language on a scale of 1 to 5.

very bad 1 2 3 4 5 excellent

Assess your child knowledge of Croatian language on a scale of 1 to 5.

very bad 1 2 3 4 5 excellent

Assess your child knowledge of English language on a scale of 1 to 5.

very bad 1 2 3 4 5 excellent

Assess your knowledge of English language on a scale of 1 to 5.

very bad 1 2 3 4 5 excellent

How important it is to you for your child to learn Croatian?

not at all important 1 2 3 4 5 very important

How many languages do you speak?

one

two

three

four and more

Do you read in Croatian to your child?

yes

no

sometimes

rarely

How much time does your child spend in front of a screen?

up to 1 hour

2 to 3 hours

3 to 4 hours

4 or more hours

Does your child use social media?

yes

no

I do not know

In which language does your child post things on social media?

How long have you been living in Croatia?

since birth

up to 1 year

2 to 3 years

4 to 5 years

5 to 10 years

more than 10 years

Assess your motivation for learning Croatian.

not at all motivated 1 2 3 4 5 very motivated

Assess your satisfaction with life in Croatia.

not at all satisfied 1 2 3 4 5 very satisfied

Prilog 3. Službeni e-mail upućen direktoru i ravnatelju škole.

Dear Mr. Buckley and Mr. Dexter,

I am writing to you for permission to conduct research in the form of a questionnaire in the American International School of Zagreb for my master's thesis titled "Connection of language biographies and motivation towards language acquisition". The aim of the research is to examine the language background of the students enrolled at AISZ in order to connect it to the motivation for language acquisition. The sample of the research is going to be the students' parents. In order to make the data as precise and accurate as possible, sample needs to be as big as possible. It would be greatly appreciated that I receive responses from parents Pre-K to 12. The method used is going to be Google Forms and I am sending you those as well, in order for you to decide whether the questions are appropriate. Data acquired through this research are of extreme value to the scientific community, and the topic itself has not been greatly researched yet. Data analysis is going to be anonymous and the data will be used for scientific purposes only - to write a college thesis. Considering that the collected data would contribute to this research area enormously, I kindly ask you to allow me to conduct this research. I sincerely thank you in advance:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf9pBCRb1OkSi0tadcXwn3QJybU-EY_SjYHKZXw8vJGkzXt1w/viewform?usp=pp_url.

I hope that you are doing well and wish you peaceful holidays!

Best regards,

Helena Kovač

Dodatci

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)