

Metodika stranih jezika / Glottodidaktika

Metodika 18
Vol. 10, br. 1, 2009, str. 97-111
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 8.4.2009.

STRANOJEZIČNA ZNANJA I VIŠEJEZIČNA KOMPETENCIJA NAKON SREDNJOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA

Irena Horvatić Čajko

Pravni fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Sažetak – Članak predstavlja rezultate istraživanja koje se bavi ispitivanjem mišljenja studenata prve godine studija o poznavanju stranih jezika nakon završene srednje škole i o snalaženju u korištenju prvim i drugim stranim jezikom. Ispituju se dva čimbenika utjecaja na snalaženje u stranom jeziku – trajanje učenja i korištenje jezikom u izvannastavnom kontekstu. Statističkom su analizom ispitani stavovi o utjecaju predznanja materinskog jezika (L1) i prvoga stranog jezika (L2) na učenje drugoga stranog jezika (L3). Utvrđena je značajna korelacija između povezivanja L1 i L2 s L3 i svjesnosti ispitanika o jeziku i učenju jezika, s jedne strane, te između povezivanja jezika i uloge nastavnika u poticanju višejezičnosti, s druge strane. Srednja pozitivna korelacija utvrđena je također između svjesnosti ispitanika o jeziku i učenju jezika te uloge nastavnika. Zaključuje se da postoji potreba za intenzivnijim teoretskim i praktičnim razmatranjem mogućnosti metodike i didaktike trećih jezika u okviru stranojezične nastave i nastave materinskoga jezika.

Ključne riječi: jezična svjesnost, materinski jezik (L1), metodika i didaktika višejezičnosti ili trećih jezika, prvi strani jezik (L2), stranojezična znanja, svjesnost o učenju stranih jezika višejezičnost drugi strani jezik (L3),

UVOD

Uviđanje važnosti mobilnosti i jezičnih komunikacijskih sposobnosti europskih građana za međusobno razumijevanje, gospodarsku i kulturnu suradnju u sklopu europskih integracijskih procesa dovelo je na razini jezične politike europ-

skih institucija do redefiniranja stranojezičnih znanja i komunikacijske kompetencije te očekivanja od nastave stranih jezika. Vijeće Europe svojim Preporukama R(82) 18 i R (98) B ukazuje na važnost poznavanja živih jezika, kao i na potrebu razvijanja metodologije njihovog učenja i poučavanja s ciljem ostvarivanja komunikacijskih potreba te očuvanja raznolikog bogatstva europskih jezika. Europska unija također različitim projektima promiče jezičnu raznolikost te ukazuje na važnost jezičnih predznanja u kontekstu cjeloživotnog učenja. „Cilj prestaje biti ‘uspješno usvajanje’ jednog, dva ili čak tri jezika, svakoga za sebe, težeći uzoru ‘idealnog izvornog govornika’. Umjesto toga, cilj je razviti jezični repertoar u kojemu će sve jezične sposobnosti doći do izražaja. To, naravno, podrazumijeva da bi obrazovne ustanove morale nuditi učenje više jezika kako bi učenicima bila pružena mogućnost razvijanja višejezične kompetencije“ (usp. ZEROJ¹, 2005, str. 2-5). Uz očekivanje da će svaki mladi Europljanin uz svoj materinski jezik tijekom obveznog školovanja naučiti dva strana jezika², kao dodatni cilj navodi se potreba povezivanja sveukupnog jezičnog znanja i iskustva.

U Republici Hrvatskoj obrazovna politika u određenoj mjeri slijedi ciljeve europske jezične politike. Od 2005. godine na raspolaganju je hrvatsko izdanje dokumenta Vijeća Europe pod nazivom *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (ZEROJ). U međuvremenu su pripremljeni i validirani europski jezični portfoliji za različite dobne skupine, koji se unutar jezičnih programa Vijeća Europe smatraju jednim od instrumenata za poticanje učenja stranih jezika i višejezičnosti općenito. U prijedlogu *Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*, u kontekstu definiranja zajedničkih ciljeva jezično-komunikacijskih predmeta, kaže se da je, uz razvijanje jezične komunikacijske kompetencije, također jedan od ciljeva „razviti jezičnu svjesnost i svjesnost o učenju jezika uključujući strategije i tehnike učenja jezika i uporabe jezičnih predznanja i prethodnih iskustava učenja jezika te samoprocjene vlastitih i tuđih postignuća“ (*Nacionalni okvirni kurikulum...* (prijedlog), 2008, str. 25-26). Da strani jezici zauzimaju važno mjesto u programima odgoja i obrazovanja, pokazuje i činjenica da se prvi strani jezik počinje učiti od prvog razreda osnovne škole, a izborna nastava drugoga stranog jezika nudi se od 4. razreda. Formalno gledano, može se reći da se u Hrvatskoj ide ukorak s europskim smjerovima obrazovne i jezične politike, no postavlja se pitanje kakvo je stanje u praksi, kakva su postignuća učenika nakon završenog obveznog obrazovanja i iz kakve nastavne prakse materinskoga i stranih jezika ona proizlaze.

¹ Zajednički europski referentni okvir za jezike

² Europska komisija je 1995. godine u Bijeloj knjizi „Učenje i poučavanje – na putu u kognitivno društvo“ definirala cilj da bi svi europski građani uz materinski jezik trebali raspolagati znanjem još dvaju jezika Zajednice, što je bio samo jedan od poticaja da pojam višejezičnosti zauzme središnje mjesto u raspravama o obrazovnoj i jezičnoj politici, ali i u razmišljanjima o metodici i didaktici stranih jezika i daljnjem razvoju nastave stranih jezika (usp. Behr, 2007, str. 8).

Stoga je istraživanje, čiji su rezultati predstavljeni u ovom radu, bilo usmjereno na ispitivanje višejezične kompetencije studenata na početku prve godine studija, dakle nakon završetka srednje škole, odnosno, razdoblja općeg obrazovanja. Željelo se odgovoriti na dvije skupine pitanja.

Prva je usmjerena na broj jezika koji su studenti učili i na procjenu vlastitog snalaženja u tim jezicima. Druga skupina pitanja odnosi se na uporabu jezičnih predznanja i prethodnih iskustava učenja jezika. Ovdje se kao prvo željelo provjeriti misle li ispitanici da im predznanja i iskustva materinskoga i prvoga stranog jezika pomažu u učenju drugoga stranog jezika. Kao drugo, željelo se ispitati jesu li ispitanici osim poznavanja dvaju stranih jezika istodobno razvili jezičnu svjesnost i svjesnost o učenju jezika kao dva osnovna preduvjeta za daljnji razvoj višejezične kompetencije u okviru studija i cjeloživotnog učenja.

TERMINOLOŠKA RAZGRANIČENJA

U okviru ovog rada pojam višejezičnosti rabi se u smislu individualne ili osobne višejezičnosti pojedinačnog govornika (usp. Mißler, 1999, str. 6-8) koji osvještava svoje cjelokupno jezično znanje u smislu povezivanja znanja materinskoga jezika, prvoga stranog jezika i ostalih jezika koje uči u kronološkom slijedu ili paralelno, a njegovi se „jezici prožimaju u stalnoj korelaciji i interakciji“ (ZEROJ, 2005, str. 4). Takvu višejezičnost ne može se, kao što naglašava Mißler pozivajući se na M. Wandruszku (Mißler, 1999, str. 7), promatrati kao „stanje, nego kao proces koji se u čovjekovoj glavi neprestano ponavlja i obnavlja“, čime se naglašava potencijal višejezičnosti u smislu cjeloživotnog učenja. U cilju terminološke preciznosti, treba naglasiti da se tako objašnjen pojam višejezičnosti razlikuje od pojma mnogojezičnosti koji se rabi u označavanju supostojanja različitih jezika u određenom društvu ili poznavanja nekoliko jezika (usp. ZEROJ, 2005, str. 4). Također treba naglasiti da se u sklopu ovog rada višejezičnost kao kompetencija, koju treba poticati i razvijati paralelno sa specifičnim znanjima pojedinačnih jezika, sagledava isključivo u nastavnom kontekstu unutar obrazovnog procesa, dakle procesa učenja jezika, a ne kao kompetencija stečena usvajanjem jezika u mnogojezičnoj društvenoj zajednici ili obiteljskoj sredini. Sarter (2006, str. 307) naglašava da se učenike na putu do višejezičnosti potiče onda kada uče zapažati paralele između jezika te izvoditi i preispitivati hipoteze utemeljene na jezičnim predznanjima.

U višejezičnom pristupu procesima učenja jezika bitan je naglasak na razlici između učenja prvoga stranog jezika i učenja drugoga stranog jezika, odnosno svakog daljnjeg stranog jezika, jer od drugog stranog jezika nadalje predznanja i prethodno stečena iskustva mogu imati bitnu ulogu za razvoj strategija učenja. „Razlika u smislu psihologije učenja između učenja drugog i trećeg, odnosno jezika x nije tako velika kao između učenja prvog i drugoga stranog jezika“ (usp. Mißler, 1999, str.10). U literaturi se najčešće susreće, a u okviru ovog se rada primjenjuje sljedeće obilježavanje jezika: L1 je materinski jezik, L2 je prvi strani je-

zik, L3³ je drugi strani jezik, L4 je treći strani jezik, itd. (usp. Hufeisen, 1999, str. 47). U literaturi njemačkoga govornog područja naglašava se razlika između takozvanog tercijarnog jezika (*Tertiärsprache*) koji označava bilo koji strani jezik nakon već učenog jednog stranog jezika, najčešće njemački nakon engleskoga, i trećega jezika općenito (*Drittsprache*), koji označava treći jezik s kojim je dijete odraslo (usp. Hufeisen, 1999, str. 4). Prvi je naziv važan i stoga jer je sastavni dio naziva didaktičkog pristupa nazvanog *metodika i didaktika tercijarnog jezika ili trećih jezika (Tertiärsprachendidaktik)*⁴. Kod *metodike i didaktike trećih jezika* ne radi se o potpuno novom didaktičko-metodičkom konceptu, već o preciziranju i definiranju nastave i učenja trećih jezika, s obzirom na osobitosti poučavanja i učenja svakog sljedećeg jezika (usp. Neuner, 2003, str. 24). Sinonimno se upotrebljava i termin *metodika i didaktika višejezičnosti* koja ne predstavlja neku vrstu metodike i didaktike nadređene metodikama pojedinih stranih jezika, nego sadrži metodičko-didaktička načela koja bi trebala biti integrirana u metodike različitih stranih, ali i materinskoga jezika, kako bi one proširile svoju perspektivu i nastojale se nadovezati na predznanja učenika, s jedne strane, te stvoriti preduvjete za daljnju nadogradnju jezičnog znanja u smislu cjeloživotnog učenja, s druge strane (usp. Legutke, 2006, str. 302).

U okviru *metodike i didaktike trećih jezika* treba razjasniti dva pojma koja će se pojavljivati u okviru prikaza rezultata istraživanja. To su pojmovi *interferencije* i *transfera*. Pojam interferencije povezuje se s negativnom stranom međujezičnih kontakata, u kojima jedan jezik ometa učenje drugoga i dovodi do pogrješka. Hufeisen podsjeća da se takvo razmišljanje moglo naći u didaktičko-metodičkoj literaturi osobito šezdesetih godina prošlog stoljeća, a posljedica je bila preporuka da jezike treba pomno odvajati u glavi učenika kako bi se izbjegle pogrješke (usp. Hufeisen, 1999, str. 4 – 5; Neuner, 2003, str. 16). No, kao prvo, učenici u svojim glavama ne mogu strogo odijeliti jezična i druga znanja, a kao drugo iz pogrješka se također može učiti, ako ih se osvijesti (usp. *ibid.*, str. 26). Hufeisen (1999, str. 5) zaključuje da se „postupno spoznalo da supostojanje jezika nipošto ne dovodi samo do pogrješka, već da stranojezična nastava može profitirati od supostojanja različitih stranih jezika“ (prev. I.H.Č.). Pojam *transfera* obuhvaća dvije vrste prenošenja. S jedne se strane može raditi o prenošenju konkretnih elemenata jezika iz jednog jezika u drugi⁵, a s druge se strane radi o prenošenju strategija uče-

³ L3 se u literaturi ponekad rabi za označavanje usvajanja / učenja drugoga ili daljnjih stranih jezika, a ne nužno kronološki gledano trećeg jezika u slijedu (usp. Mißler, 1999, str. 10-12).

⁴ Kako bi se naglasila precizna razlika između pojmova *Tertiärsprache* i *Drittsprache*, u hrvatskom se predlaže uporaba termina tercijarni jezik i treći jezik. Kod naziva didaktičkog pristupa *Tertiärsprachendidaktik* predlaže se, u duhu hrvatskog jezika uporaba množinskog oblika pojma treći jezici te se u skladu s tim može govoriti o metodici i didaktici trećih jezika, jer se specifičnost navedenog didaktičkog pristupa sastoji upravo u sagledavanju posebnosti učenja i poučavanja svakog idućeg jezika nakon prvog stranog, a ne samo kronološki trećeg. Množinski oblik upravo ukazuje na perspektivu budućnosti i potencijal širenja cjelokupnog jezičnog znanja.

⁵ Primjerice, učenik poznaje tvorbu komparativa u engleskom jeziku pomoću sufiksa *-er* te će mu svjesno ili nesvjesno prenošenje tog elementa jezične strukture pomoći u svladavanju tvorbe komparativa u njemačkom kao drugom stranom jeziku.

nja i komunikacije. Neuner razlikuje dva područja transfera. Prvo se područje odnosi na proširivanje sveukupnog jezičnog znanja i izgradnju prijenosnih mostova (*Transferbrücken*) između L1 – L2 – L3 – Ln, pri čemu važnu ulogu ima srodnost jezika u smislu jezične tipologije. Pogodna su područja za prijenos, osobito unutar srodnih jezika, rječnik, uključujući značenje riječi i njihovu tvorbu, ali i područje gramatičkih struktura, vezano za osnovna sintaktička pravila razlike, primjerice, izjavnih i upitnih rečenica i slično. Drugo se područje transfera odnosi na proširivanje svjesnosti o učenju jezika kroz razgovor o procesima učenja jezika i iskustvima u učenju jezika, što je bitan dio koncepta metodike i didaktike trećih jezika u smislu oslanjanja na postojeća iskustva i strategije učenja materinskoga i stranih jezika u trenutku susreta s novim stranim jezikom (usp. Neuner, 2003, str. 26.).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Polazeći od navedenih terminoloških postavki, u nastavku se iznose rezultati istraživanja provedenog na uzorku od 237 ispitanika, studenata prve godine Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Nakon osvrta na način obrade podataka prikupljenih pomoću upitnika te iznošenja općih podataka o ispitanicima, rezultati istraživanja višejezične kompetencije bit će strukturirani prema uvodno najavljenim skupinama pitanja: a) poznavanje stranih jezika na kraju srednjoškolskog obrazovanja i snalaženje u korištenju njima i b) stav ispitanika o tome pomaže li im predznanje i iskustvo L1 i L2 u učenju L3, te postojanje ili nepostojanje pokazatelja o razvijenoj jezičnoj svjesnosti i svjesnosti o učenju jezika.

Prikupljanje i obradba podataka

Upitnik kojim su prikupljeni podatci sastojao se od dva dijela. U prvom su dijelu prikupljeni opći podatci o spolu, dobi, materinskom jeziku i školovanju ispitanika te o njihovom eventualnom dužem boravku u inozemstvu. Prvim su dijelom također obuhvaćeni strani jezici ispitanika, redosljed i trajanje njihova učenja te samoocjenjivanje snalaženja u jezičnim vještinama (čitanje, slušanje, pisanje, govor) za svaki od navedenih jezika. Potom su ispitanici trebali označiti učestalost korištenja navedenim jezicima izvan nastave (npr. u pretraživanju interneta, elektroničkom dopisivanju, čitanju stručne literature i drugim područjima). Na kraju prvoga dijela ispitanici su ocijenili svoju motivaciju za učenje stranih jezika, označavajući na skali 1 – 5 važnost poznavanja stranih jezika.

Drugi se dio upitnika sastojao od tri podskupine pitanja i bio je usmjeren na višejezična iskustva ispitanika, a pitanjima su obuhvaćena iskustva s nastave stranih jezika, iskustvo glede međudnosa jezika općenito te iskustvo glede međudnosa konkretnih jezika kojima ispitanici raspolažu. Podatci dobiveni upitnikom obrađeni su pomoću računalnog statističkog programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*, Statistički paket za društvene znanosti), a najčešće rabljene metode bile su statistička deskriptivna analiza, T-test, univarijantna analiza varijance i korelacijska analiza.

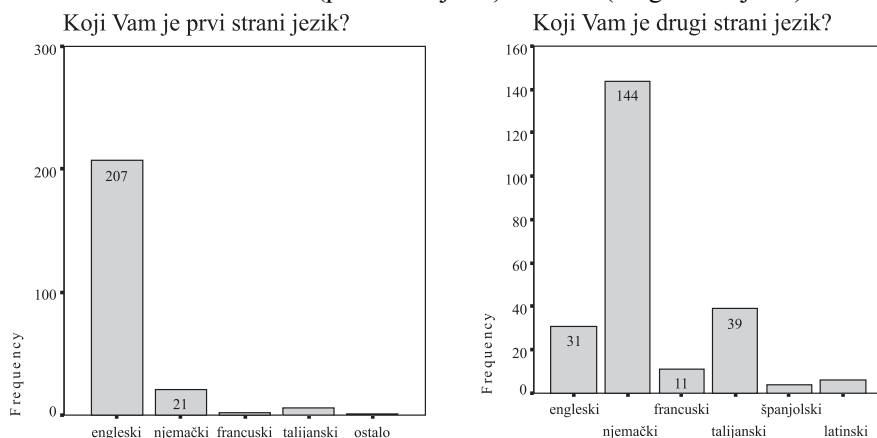
Opći podatci o ispitanicima: spol, dob, materinski jezik, školovanje

Među ispitanicima bilo je gotovo dvostruko više djevojaka od mladića, 65,8% djevojaka i 34,2% mladića. Najveći broj, 73% ispitanika, rođen je 1989. godine, što znači da su u vrijeme provođenja ispitivanja, u siječnju 2009., bili stari između devetnaest i dvadeset godina. Godinu dana mlađe je 24,5% ispitanika rođenih 1990. godine, a tek 2,5% ispitanika ne pripada po godištu ni u jednu od dvije osnovne skupine. Materinski jezik svih ispitanika je hrvatski. Glede srednjoškolskog obrazovanja najveću skupinu od 79,7% čine ispitanici koji su završili opću ili neku drugu vrstu gimnazije, dok je 33% ispitanika pohađalo jezične gimnazije. Tek 5,9% čine bivši učenici strukovnih ili umjetničkih škola, a samo jedan ispitanik (0,4%) pohađao je neku drugu školu. Neznatan broj od tek 4,2% ispitanika tijekom obveznog školovanja boravio je u inozemstvu, pa se taj element nije pokazao bitnim za ukupnu analizu. No, u kontekstu analize cjelokupnog jezičnog iskustva značajan je podatak o predškolskom obrazovanju vezan za programe stranih jezika. Na pitanje: *Jeste li tijekom predškolskog obrazovanja u vrtiću i/ili igraonicama sudjelovali u programima stranih jezika?*, gotovo polovica ispitanika, 48,5%, dalo je potvrđan odgovor. Kao strani jezik programa na prvom se mjestu navodi engleski s 43,5%, na drugom je mjestu talijanski s 2,5%, a na trećem mjestu njemački s 1,8%.

Rezultati glede poznavanja dvaju stranih jezika na kraju srednjoškolskog obrazovanja, snalaženje u L2 i L3

Svi su ispitanici tijekom obveznog obrazovanja učili jedan strani jezik, a samo dvoje od 237 ispitanika nije učilo drugi strani jezik. Stoga se može reći da je gotovo cijeli ispitani uzorak od N=237 do kraja obveznog obrazovanja učio dva strana jezika.

Grafikon 1: Jezici učeni kao L2 (prvi strani jezik) i kao L3 (drugi strani jezik)



Grafički prikazi (grafikon 1) zorno prikazuju dominantnost engleskoga kao prvoga stranog jezika, 87,3% ispitanika, u odnosu na njemački s 8,9% zastuplje-

nosti (21 ispitanik). Unutar drugoga stranog jezika njemački zauzima dominantnu poziciju sa 144 ispitanika ili 60,8%. Zapaženo je da se na drugom mjestu kao L3 pojavljuje talijanski s 16,5%, a tek na trećem mjestu engleski s 13,1%.

Iz ostalih prikupljenih podataka proizlazi da se latinski kao klasični jezik pojavljuje u statusu trećeg stranog jezika (L4) s 68,8%, no ako se on zanemari i uzme prvi živi strani jezik s najvećim postotkom onda se dolazi do rezultata da je talijanski s 12,7% doista treći strani jezik za većinu ispitanika. Provedenim istraživanjem dobiven redoslijed jezika: engleski L2, njemački L3 i talijanski L4, koji korespondira s istraživanjem Europske komisije *Eurobarometar* iz 2005. godine⁶, prema kojem su upravo engleski jezik s 43% zastupljenosti, njemački jezik s 33% i talijanski jezik s 12% tri jezika koje hrvatski građani poznaju uz svoj materinski jezik hrvatski.

Primarni zaključak koji proizlazi iz analiziranih podataka jest da u prva dva strana jezika prevladava dominantna konstelacija - njemački kao L3 nakon engleskoga L2, dok se s najvećim postotkom kao treći strani živi jezik (L4) pojavljuje talijanski. Time se u Hrvatskoj potvrđuje trend koji je evidentan i u nekim drugim europskim zemljama da se njemački jezik sve češće uči kao drugi strani jezik L3 nakon engleskog jezika (Neuner, 1999, str. 15).

Nakon što je utvrđeno da, statistički i formalno gledano, ispitanici nakon završenog srednjoškolskog obrazovanja raspoložu poznavanjem dvaju stranih jezika, što upućuje na približavanje Hrvatske europskom načelu da svaki mladi Europljanin / Europljanka tijekom obveznog školovanja uči najmanje dva strana jezika, postavlja se pitanje kako oni ocjenjuju svoje snalaženje unutar receptivnih i produktivnih jezičnih vještina za oba jezika. Drugim riječima, može li se očekivati da će se ispitanici moći učinkovito koristiti znanjem obaju stranih jezika u pisanoj i govornoj komunikaciji. Sljedeće tablice (grafikon 2) donose pregled rezultata samoocjenjivanja za svaku od četiri jezične vještine: čitanje, slušanje, pisanje i govor za engleski (L2) i njemački (L3). Ispitanici su svoje snalaženje u svakoj od vještina ocjenjivali na skali od 1 – 5⁷.

Grafikon 2: Prikaz rezultata samoocjenjivanja jezičnih vještina za engleski kao L2 i njemački kao L3

L2 – ENGLESKI		Vaša vještina čitanja na engleskom?	Vaša vještina slušanja na engleskom?	Vaša vještina pisanja na engleskom?	Vaša vještina govora na engleskom?
N	Valid	237	237	237	237
Mean		4,5823	4,4895	4,1435	4,2321
Std. Deviation		,58093	,66135	,76779	,71969

⁶ *Eurobarometrom* 2005. godine obuhvaćeno je 25 zemalja članica Europske unije i tadašnje zemlje kandidatkinje za članstvo, među kojima i Hrvatska. Ispitivanje za Hrvatsku provela je agencija Puls na uzorku N=1000 ispitanika starijih od 15 godina.

⁷ Skala 1-5 sadržavala je sljedeće opise: 1 – nezadovoljavajuće snalaženje, 2 – minimalno snalaženje, 3 – osrednje snalaženje, 4 – dobro se snalazim, 5 – vrlo dobro se snalazim.

L3 – NJEMAČKI		Vaša vještina čitanja na njemačkom?	Vaša vještina slušanja na njemačkom?	Vaša vještina pisanja na njemačkom?	Vaša vještina govora na njemačkom?
N	Valid	177	177	177	178
Mean		3,7740	2,9492	3,0904	2,7079
Std. Deviation		1,03617	1,02398	1,10924	1,07043

Iz tabličnog statističkog prikaza vidi se kako ispitanici smatraju da se u sve četiri vještine u engleskom jeziku dobro snalaze, a kod vještine čitanja s prosječnom ocjenom od 4,58 postoji tendencija k vrlo dobrom snalaženju. Podatak da je vještina pisanja dobila najnižu ocjenu (4,14) vrlo je zanimljiv i mogao bi poslužiti kao polazište za dodatna istraživanja, primjerice, o utjecaju pisanja pomoću računala i računalnih alata provjere pravopisa na vještinu samostalnog pisanja ili o zastupljenosti vježbi usmjerenih na vještinu pisanja u nastavnim materijalima ili samoj nastavi engleskog jezika. Kao što se može vidjeti i iz zbirnog prikaza (grafikon 3), u engleskom je jeziku kod produktivnih vještina zamjetna nešto manja razina snalaženja nego kod receptivnih.

U njemačkom kao drugom stranom jeziku (L3) razina snalaženja općenito je bitno manja. Za razliku od pisanja u engleskom kao prvom stranom jeziku (L2), u njemačkom je jeziku vještina govora ocijenjena kao jezično područje s najmanjom razinom snalaženja (2,70). U oba je jezika zamjetna ista tendencija slabijeg snalaženja u produktivnim vještinama nego u receptivnima (grafikon 3).

Kad se uspoređi ukupna razina snalaženja za L2 i L3, zapaža se bitna razlika koja se može formulirati na sljedeći način: „Dobro se snalazim na engleskom za razliku od osrednjeg snalaženja na njemačkom“. Ta je razlika potvrđena i T-testom (grafikon 3) koji je za testirane varijable, ukupna razina snalaženja u L2 i ukupna razina snalaženja u L3, pokazao statistički značajnu razliku.

Grafikon 3: Zbirni deskriptivni statistički prikaz rezultata samoocjenjivanja i rezultat T-testa razlike između ukupnog snalaženja u L2 i L3

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
L2 ENG – receptivne vještine	237	2,50	5,00	4,5359	,53061			
L2 ENG – produktivne vještine	177	2,00	5,00	4,0028	,68153			
L3 NJE – receptivne vještine	177	1,00	5,00	3,3616	,93802			
L3 NJE – receptivne vještine	177	1,00	5,00	2,9040	1,00104			
L2 ENG – ukupna razina snalaženja	177	2,50	5,00	4,2768	,51847	109,746	176	,000
L3 NJEM – ukupna razina snalaženja	177	1,00	5,00	3,1328	,90729	45,937	176	,000

Sagledavanje uzroka te razlike može ići u više smjerova. No, s obzirom na ograničen prostor ovdje ćemo se ograničiti na dva čimbenika, na razliku u trajanju učenja L2 i L3 te na razliku u korištenju obaju jezika u izvan nastavnom kontekstu.

Za prvi je čimbenik postavljena polazna hipoteza da bi duže učenje određenog jezika trebalo rezultirati boljim snalaženjem na tom jeziku (a), a za drugi da bi se učestalost korištenja određenog jezika izvan nastave stranog jezika trebala pozitivno odraziti na razvoj kompetencije u tom jeziku (b).

a) Glede trajanja učenja stranih jezika utvrđena je sljedeća struktura ispitanika: 45,6% ispitanika učilo je engleski dvanaest ili više godina, 10,5% deset godina, 37,1% osam do devet godina, a tek 5,9% četiri godine. Njemački je kao L3 najveći postotak ispitanika od 36,3% učio četiri godine, potom slijedi 32,9% ispitanika koji su njemački učili osam do devet godina, a tek ih je 5,1% njemački jezik učilo dvanaest i više godina. Pritom se kod trajanja učenja od dvanaest i više godina te kod osmogodišnjeg/devetogodišnjeg učenja radi o L2, a kod četverogodišnjeg trajanja učenja o L3. Univarijantna analiza varijance pokazala je da u slučaju engleskoga jezika polazna hipoteza o povezanosti duljine učenja i snalaženja u stranom jeziku nije opravdana, jer među podskupinama ispitanika prema različitom trajanju učenja engleskog kao L2 ili L3 nije utvrđena statistički značajna razlika (grafikon 4). Uočeno je da u samopercepciji ispitanika godine bavljenja engleskim jezikom nemaju bitnu ulogu. Ispitanici koji su učili engleski četiri godine i oni koji su ga učili osam godina ocjenjuju da se dobro snalaze u korištenju tim jezikom.

Za njemački kao L2 ili L3 dobiveni su drugačiji podatci (grafikon 4). Analiza varijance potvrdila je polaznu hipotezu pokazavši da postoji statistički značajna razlika između podskupina ispitanika razvrstanih po godinama učenja. Iz tablice je vidljivo da ispitanici s četiri godine učenja svoje snalaženje opisuju kao minimalno, dok ispitanici s osam do devet godina učenja svoje snalaženje opisuju kao osrednje s tendencijom prema dobrom snalaženju (3,52).

Grafikon 4: Rezultat utvrđivanja povezanosti između trajanja učenja L2 i L3 te ukupne razine snalaženje u L2 i L3

Zavisna varijabla: ENGLESKI (L2) – ukupna razina snalaženja

Koliko dugo ste učili engleski jezik?	Mean	Std. Deviation	N	df	F	Sig.
12 godina i više	4,3301	,45136	78	4	1,845	,122
deset godina	4,4706	,49119	17			
osam do devet godina	4,2164	,59971	67			
4 godine	4,0769	,38709	13			
ostalo	3,8750	,53033	2			
Total	4,2768	,51847	177			

Zavisna varijabla: NJEMAČKI (L3) – ukupna razina snalaženja

Koliko dugo ste učili njemački jezik?	Mean	Std. Deviation	N	df	F	Sig
12 godina i više	3,8409	,91701	11	5	11,779	,000
deset godina	3,5000	,00000	2			
osam do devet godina	3,5230	,74294	76			
4 godine	2,7500	,83055	82			
2 godine	1,9167	,87797	3			
ostalo	2,0833	,52042	3			
Total	3,1328	,90729	177			

b) Rezultati istraživanja potvrdili su hipotezu o važnosti korištenja stranog jezika izvan nastavnog konteksta za snalaženje u tom jeziku. Pritom je na osnovi analize podataka vezanih za korištenje L2 i L3 u svakodnevnim situacijama kao što su: pretraživanje interneta, elektroničko dopisivanje, chat, čitanje stručne literature, čitanje književnih tekstova, čitanje časopisa, gledanje TV programa, slušanje govornih radio programa, slušanje glazbe, putovanje i dr., utvrđena velika razlika između korištenja njemačkim i engleskim jezikom⁸. Za njemački kao L3 ni kod jedne navedene aktivnosti nije dobivena srednja vrijednost veća od 3, što znači da se ispitanici u svim ispitanim situacijama, zbirno gledano, rijetko koriste njemačkim jezikom. S obzirom na vrstu aktivnosti najveća razina učestalosti ostvarena je kod gledanja TV programa (2,68). Za engleski je u četiri od deset aktivnosti utvrđena srednja vrijednost manja od 3 (chat, čitanje stručne literature, čitanje književnih tekstova i slušanje radija), tri se aktivnosti kreću na skali između 3,02 i 3,72 (čitanje časopisa: 3,02; elektroničko dopisivanje: 3,37 i putovanje: 3,72) dok su preostale tri aktivnosti, slušanje glazbe (4,74); pretraživanje Interneta (4,58) i gledanje TV programa (4,34) na razini učestalosti od često do vrlo često.

Iz navedenih se podataka vidi da ispitanici u izvannastavnim situacijama njemački jezik rabe vrlo rijetko ili rijetko, a engleski često. Unutar kategorije „vrlo često“ kod engleskog se jezika ističu četiri aktivnosti koje ovdje navodimo redom prema postotku ispitanika koji ih prakticira tom učestalošću: slušanje glazbe (81%), pretraživanje interneta (67,1%), gledanje TV programa (56,1%) te putovanje (32,5%). Budući da se kod njemačkog jezika unutar kategorije „vrlo često“ postoci ispitanika kreću između 0,8 i 5,5, smislenije je razmotriti kategoriju „često“. U toj se kategoriji pojavljuju iste aktivnosti kao i kod engleskog jezika, sa-

⁸ Na skali 1 – 5 ispitanici su trebali označiti učestalost korištenja svakim od dvaju jezika u pojedinačnim situacijama. Opisne vrijednosti su bile: 1 – nikad, 2 – vrlo rijetko, 3 – rijetko, 4 – često, 5 – vrlo često.

mo drugačijim redom: gledanje TV programa (12,2%), putovanje (8,4%), slušanje glazbe (5,5%) te pretraživanje interneta (4,6%).

Iz navedenoga proizlazi da su oba jezika rabljena za primarno iste aktivnosti, ali s različitom razinom učestalosti. Stoga je upravo za te četiri aktivnosti ispitan suodnos između učestalosti korištenja i ukupne razine snalaženja ispitanika u vještinama njihova prvog i drugoga stranog jezika. Za oba je jezika utvrđena signifikantna korelacija između korištenja jezikom u izvannastavnoj aktivnosti i ukupne razine snalaženja u tom jeziku (grafikon 6). Stoga se može zaključiti da veća izloženost autentičnim izvorima jezika može pridonijeti boljem snalaženju u tom jeziku, ali i da veća sigurnost snalaženja u nekom jeziku može biti povezana s češćim korištenjem tog jezika izvan konteksta svjesnog učenja jezika.

Grafikon 5: Korelacija između ukupne razine snalaženja u L2 i L3 te korištenja L2 i L3 u izvannastavnom kontekstu

	Pret. interneta	Gledanje TV	Slušanje glazbe	Putovanje
ENG (L2) – ukupna razina snalaženja	,219**	,316**	,325**	,260**
NJ (L3) – ukupna razina snalaženja	,474**	,501**	,445**	,481**

** Korelacija je signifikantna na razini od 0,01

Stav ispitanika o utjecaju predznanja i iskustva L1 i L2 na učenje L3

Polazeći od načela metodike i didaktike višejezičnosti da materinski jezik (L1) i svaki sljedeći strani jezik svjesno treba dovesti u međusoban odnos, dakle povezivati ih (usp. Neuner, 2003, str. 28), analizirani su odgovori na pitanja vezana uz utjecaj predznanja i iskustava materinskog jezika i prvoga stranog jezika na učenje drugoga stranog jezika, tj. utjecaj hrvatskoga i engleskog jezika na učenje njemačkog jezika. Glede utjecaja engleskoga (L2) na njemački (L3) pretpostavka je da bi utjecaj mogao biti izraženiji od utjecaja hrvatskog jezika (L1), s obzirom na pripadnost L2 i L3 skupini germanskih jezika⁹.

Na pitanje: *Koliko Vam znanje hrvatskoga jezika pomaže u učenju njemačkoga?* najveći broj ispitanika, 40,9%, odgovara da im L1 niti pomaže, niti odmaže. Idući veći postotak od 16% ispitanika smatra da im L1 pomaže, a samo 4,2% da im vrlo pomaže. Osim pitanja o općenitom utjecaju materinskoga jezika na učenje

⁹ Neuner (2003, str. 25) o toj pretpostavci kaže: „Kad postoji uska jezično-tipološka srodnost (...) – kao što je to slučaj kod engleskoga i njemačkoga – temeljem istih ili sličnih jezičnih oblika nastaju relativno široki prijelazi između jezika (*Übergänge zwischen den Sprachen*) koje učenik sam lako prepoznaje – npr. u području vokabulara, ali i u području gramatičkih struktura (struktura rečenice, tvorba riječi) koji dovode do transfera prepoznavanja (*Wiedererkennenstransfer*) u obliku postavljanja hipoteza o sličnostima (s obzirom na oblik i značenje u jeziku)“ (prev. I.H.Č.)

L3, postavljeno je i pitanje o zasebnom području vokabulara: *Koliko Vam znanje hrvatskoga pomaže u razumijevanju pojedinačnih riječi u njemačkom?* Dobiveni rezultat ne pokazuje bitnu razliku u odnosu na prvo pitanje. 44,3% ispitanika smatra da im L1 ne pomaže, ali i ne odmaže, dok 18,1% smatra da im L1 pomaže u razumijevanju riječi. Postotak ispitanika koji u okviru ovih dvaju pitanja smatraju da im L1 odmaže u učenju L3 relativno je nizak. Zbirni postotak za oba pitanja u kategoriji „jako mi odmaže“ iznosi 8,2%, a u kategoriji „odmaže mi“ 7,2%. Iz navedenog proizlazi da je utjecaj predznanja i iskustva materinskoga jezika u učenju njemačkoga kao drugoga stranog jezika neutralan, jer utvrđeni postotci ne pokazuju niti visoku razinu transfera, niti visoku razinu interferencije.

Ispitanici provedenog istraživanja svojim odgovorima **nisu** potvrdili pretpostavku o većoj izraženosti utjecaja engleskog kao L2 na učenje njemačkog kao L3. 48,1% ispitanika smatra da im engleski ne pomaže niti odmaže u učenju njemačkoga. Samo 17,7% smatra da im L2 pomaže u učenju L3. Iz dobivenih rezultata ne proizlazi niti zamjetna razina interferencije, budući da tek 7,2% smatra da im engleski odmaže u učenju njemačkog. No, obrati li se pozornost na odgovore ispitanika o utjecaju L2 na L3 na razumijevanje vokabulara, sintakse i tekstova, što se u metodici i didaktici trećih jezika smatra temeljem i polazištem učenja¹⁰, rezultati su nešto drugačiji. Na pitanje: *Koliko Vam znanje engleskog pomaže u razumijevanju pojedinačnih riječi u njemačkom?*, 25,3% ispitanika odgovara da pomaže, a 35,4% ima neutralan stav. Upravo su se na području vokabulara najviše približili udjeli ispitanika čiji odgovori ukazuju na mogućnost pozitivnog transfera i ispitanika koji imaju neutralan stav. Odgovori na pitanja: *Koliko Vam znanje engleskog pomaže u razumijevanju rečenice, odnosno teksta na njemačkom?*, ponovno pokazuje veću razliku između neutralne srednje vrijednosti i mogućeg pozitivnog transfera. Kod rečenice je 47,3% ispitanika neutralno, a 11,4% vidi pozitivan utjecaj L2. Kod globalnog razumijevanja teksta je u prvoj skupini 46,0%, a u drugoj 16,0% ispitanika. Iz navedenih se podataka vidi da kod ispitanog uzorka nije utvrđen zamjetan broj ispitanika koji su imali konkretno iskustvo povezivanja predznanja iz L1 i L2 tijekom učenja L3.

Te rezultate svakako valja sagledati u odnosu na svjesnost ispitanika o jeziku i o učenju jezika koja je ispitana pomoću sljedeća dva pitanja: *Koliko često ste Vi osobno tijekom nastave jezika zapažali sličnosti i razlike među jezicima?* i *Koliko često ste od svojih nastavnika tražili pojašnjenja / komentar o povezanosti među jezicima, o sličnostima i razlikama među dva ili više jezika?*. Na prvo je pitanje 42,6% ispitanika dalo odgovor „često“, a 25,7% odgovor „rijetko“. Kod drugog je pitanja 12,2% ispitanika naznačilo odgovor „često“, a 28,7% „rijetko“. Zaključak je da zamjetan broj ispitanika zapaža sličnosti i razlike, ali nema razvijenu naviku i vještinu razgovora o jeziku i procesu učenja jezika.

¹⁰ Neuner (2003, str. 27 – 32) razlikuje pet osnovnih načela metodike i didaktike trećih jezika: kognitivno učenje, razumijevanje kao temelj učenja, orijentiranost na sadržaj, orijentiranost na tekst, postizanje ekonomičnosti u procesu učenja.

Odgovor na pitanje kakvo su iskustvo povezivanja jezika ispitanici stekli u okviru stranojezične nastave dobiven je uz pomoć sljedećih pitanja: *Koliko često su Vaši nastavnici stranih jezika tijekom Vašeg dosadašnjeg školovanja upozoravali na razlike među jezicima?* i *Koliko često ste imali priliku rješavati zadatke i vježbe kojima je cilj povezivanje znanja iz različitih jezika?*. Na prvo je pitanje nešto više od trećine ispitanika (36,7%) odgovorilo s „često“, a nešto manje od trećine ispitanika (31,6%) s „rijetko“. Kod pitanja o konkretnim vježbama samo je 11% odgovorilo „često“, a 28,3% „rijetko“. Na toj bi se osnovi mogao izvesti zaključak da, sagledano iz perspektive studenata, određeni broj nastavnika upozorava na sličnosti i razlike između jezika, ali ne poseže za metodama i načelima metodike i didaktike trećih jezika i u okviru nastave stranog jezika ne radi dovoljno na razvoju višejezične kompetencije učenika, u smislu povezivanja sveukupnog jezičnog znanja i izgradnje prijenosnih mostova koji učenje jezika mogu učiniti učinkovitijim i ekonomičnijim (usp. Neuner, 2003, str. 31).

Korelacijskom je analizom utvrđena signifikantna korelacija između svjesnosti ispitanika o jeziku i učenju jezika te utjecaja L1 i L2 na učenje L3, između uloge nastavnika i utjecaju L1 i L2 na učenje L3 te najveći stupanj signifikantne korelacije između uloge nastavnika i svjesnosti ispitanika o jeziku i učenju jezika (grafikon 6).

Grafikon 6: Korelacija između utjecaja L1 i L2 na učenje L3 i svjesnosti ispitanika o učenju / i uloge nastavnika u poticanju razvoja te svjesnosti

Prijenosni most između	Svjesnost ispitanika o jeziku i učenju jezika	Uloga nastavnika	Svjesnost ispitanika o jeziku i učenju jezika
LJ1 HR i L3 NJ	,301**	,216**	
L2 ENG i L3 NJ	,314**	,247**	
ULOGA NASTAVNIKA			,545**

** Korelacija je signifikantna na razini od 0,01

Ti rezultati dopuštaju sljedeća dva zaključka:

1. Otvaranje nastave stranog jezika za unošenje višejezične perspektive i poticanje višejezične kompetencije utjecalo bi na razvoj svjesnosti učenika o jeziku i procesu učenja jezika.
2. Ta bi svjesnost mogla pomoći u boljem korištenju jezičnih predznanja i iskustava iz L1 i L2 u učenju L3, čime bi učenje jezika i razvijanje komunikacijske kompetencije u kontekstu cjeloživotnog učenja moglo biti učinkovitije.

RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici na kraju srednjoškolskog obrazovanja u pravilu raspoložu poznavanjem dvaju stranih jezika, pri čemu je njemački kao drugi strani jezik (L3) nakon engleskoga kao prvoga stranog jezika (L2) dominantna konstelacija stranih jezika. Kao treći živi strani jezik najčešće se uči talijanski. Glede snalaženja u jezičnim vještinama prvoga i drugog stranog jezika utvrđena je bitna razlika koja se sažeto može opisati kao dobro snalaženje u korištenju engleskim jezikom i osrednje snalaženje u korištenju njemačkim jezikom. Kod ispitivanja utjecaja trajanja učenja na razinu snalaženja za engleski nije utvrđena statistički značajna razlika, dok kod drugoga stranog jezika njemačkog postoji statistički značajna razlika. Analiza rezultata vezanih za korištenje obaju jezika u izvannastavnim situacijama pokazala je da se ispitanici u svim situacijama rijetko koriste njemačkim, a često engleskim jezikom. No u oba su jezika utvrđene iste četiri aktivnosti u kojima se ispitanici najčešće koriste stranojezičnim znanjima: gledanje TV programa, pretraživanje interneta, slušanje glazbe i putovanje. Za navedene je četiri aktivnosti ispitan suodnos korištenja jezikom i razine snalaženja u njemu te je i za engleski kao L2 i za njemački kao L3 utvrđena signifikantna korelacija. Iz navedenog proizlazi da bi trebalo razmotriti mogućnosti postizanja više razine snalaženja u drugom stranom jeziku te njegove učestalije primjene u izvannastavnim aktivnostima, jer dobiveni rezultati nužno ne ukazuju na učinkovitu iskorištenost vremena i prostora posvećenog drugom stranom jeziku tijekom obrazovanja.

Glede stava ispitanika o utjecaju predznanja i iskustva L1 i L2 na učenje L3, utvrđeno je da kod utjecaja hrvatskoga kao L1 postoji neutralan stav, tj. hrvatski jezik ispitanicima ne odmaže niti ne pomaže u učenju njemačkoga. Unatoč srodnosti engleskoga i njemačkoga jezika ispitanici, općenito gledano, također imaju neutralan stav o transferu i interferenciji između ta dva jezika, ali u području vokabulara zamjetan udio ispitanika ukazuje na mogućnosti pozitivnog transfera. Povezivanje tih rezultata s pitanjem svjesnosti o jeziku i procesu učenja jezika dovelo je do zaključka da veći broj ispitanika zapaža sličnosti i razlike među jezicima, ali nema razvijenu vještinu razgovora o jeziku i procesu učenja jezika. Glede uloge nastavnika u osvještavanju jezičnih pojava analiza je pokazala da, iz perspektive studenata, određeni broj nastavnika upozorava na sličnosti i razlike između jezika, ali ne poseže za konkretnim metodama i načelima metodike i didaktike trećih jezika u okviru nastave određenog stranog jezika s ciljem postizanja višejezične kompetencije učenika. To navodi na postavljanje hipoteze da ni nastavu materinskoga jezika niti stranojezičnu nastavu određenoga ciljnog jezika još uvijek ne obilježava uključivanje drugih jezika i osmišljavanje nastave koja nadilazi razinu jednog jezika (*sprachübergreifender Unterricht*), (usp. Sartre, 2006, str. 306; Behr, 2007., str. 162). Budući da se istraživanjem dobiveni podatci temelje isključivo na samopercepciji ispitanika, opravdanost navedene hipoteze valja

lo bi utvrditi daljnjim istraživanjima koja bi uključila perspektivu samih nastavnika, analizu udžbenika te promatranje nastave. Treba napomenuti da se rezultati samoocjenjivanja stranojezične i višejezične kompetencije ispitanika ne moraju podudarati s njihovom činjeničnom kompetencijom. Stoga bi sljedeći korak istraživanja mogao biti provođenje testova stranojezične i višejezične kompetencije objektivnog tipa s istim ispitanicima te uspoređivanje rezultata obaju istraživanja. Unatoč mogućim ograničenjima empirijskog pristupa odabranog za istraživanje opisano u ovom članku, postoje elementi koji ukazuju na zamjetnu potrebu za raspravom o teoretskim i praktičnim mogućnostima metodike i didaktike trećih jezika te o integraciji njezinih načela u stranojezičnu nastavu i nastavu materinskoga jezika unutar vertikale općeg obrazovanja u Republici Hrvatskoj.

LITERATURA: vidi popis literature u inačici članka na engleskom jeziku