

Izvorni znanstveni članak  
UDK 37.025:[378.147:81`243]

## UPORABA STRATEGIJA UČENJA U ODNOSU NA ZNANJE I RAZINU UČENJA STRANOGA JEZIKA

Nikolina Božinović, Barbara Perić

American College of Management and Technology,  
Rochester Institute of Technology, Dubrovnik, Hrvatska  
[nikolina@acmt.hr](mailto:nikolina@acmt.hr); [barbarap@acmt.hr](mailto:barbarap@acmt.hr)

Primljeno: 2. 12. 2011.

*Strategije učenja danas predstavljaju aktualno područje ispitivanja u području usvajanja stranoga jezika. Oxford (1990) ih definira kao specifične aktivnosti koje učenik poduzima kako bi proces učenja učinio lakšim, bržim i ugodnijim te kako bi ih mogao primijeniti u novim situacijama učenja i uporabe jezika. Primjena prikladnih strategija učenja osigurava veći uspjeh u učenju i veću sigurnost. U prvome dijelu rada navode se ključne definicije pojma 'strategija učenja', dok su u drugome dijelu predstavljeni rezultati kvantitativnoga istraživanja koje je provedeno na Američkoj visokoj školi za management i tehnologiju u Dubrovniku (ACMT) i na Sveučilištu u Dubrovniku. Uzorak je obuhvatio 181 ispitanika koji uče njemački, španjolski, francuski i talijanski kao strani jezik na dvije razine učenja: početnoj i srednjoj. Za ispitivanje strategija učenja izrađen je upitnik koji se temelji na upitniku o strategijama učenjima (Strategy Inventory for Language Learning) koji je oblikovala Oxford (1990). Ciljevi istraživanja bili su utvrditi razlike u uporabi strategija učenja u odnosu na razinu učenja stranoga jezika te prethodnu ocjenu iz stranoga jezika. Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da se u odnosu na razinu učenja stranoga jezika ispitanici statistički značajno razlikuju prema uporabi strategija učenja. Razlike su prisutne za dvije skupine strategija učenja: društveno-afektivne i kognitivne, i to u smjeru veće zastupljenosti kod ispitanika na početnom stupnju učenja. S druge strane, utvrđena je statistički značajna razlika u uporabi strategija učenja u odnosu na prethodnu ocjenu iz stranoga jezika. Učenici s izvrsnom ocjenom više se koriste skupinom društveno-afektivnih strategija i strategija pamćenja. U završnome dijelu navode se implikacije za nastavnu praksu te se daju smjernice za buduća istraživanja.*

**Ključne riječi:** strategije učenja, jezična kompetencija, uspjeh u učenju, stupanj učenja stranoga jezika

## Uvod

Posljednjih desetljeća strategije učenja predstavljaju važno područje ispitivanja u području usvajanja stranoga jezika. Istraživanja strategija učenja stranoga jezika započela su još sedamdesetih godina dvadesetoga stoljeća (Rubin, 1975; Savignon, 1972; Stern, 1975), a tijekom osamdesetih i devedesetih godina prošloga stoljeća interes za istraživanja strategija učenja kao jedne od značajnih individualnih razlika među učenicima dobio je na značaju. Prilikom učenja stranoga jezika učenici se koriste nizom različitih strategija koje djeluju poput alata koji učenicima pomaže da samostalno utječu na učinkovitost učenja stranoga jezika (Oxford i Nyikos, 1989; O'Malley i Chamot, 1990; Gardner i MacIntyre, 1993). Glavna istraživačka pitanja kojima se istraživači strategija učenja jezika bave odnose se na ulogu strategija u ovladavanju jezikom, na povezanost strategija s drugim individualnim obilježjima učenika kao sa stilom učenja, stavom prema učenju, motivacijom, strahom od jezika i drugim čimbenicima te na učinak poučavanja strategija učenja.

Pojam 'strategija učenja' različito je definiran u literaturi u području usvajanja stranoga jezika. Oxford (1990) definira strategije učenja jezika kao specifične aktivnosti koje učenik poduzima kako bi proces učenja učinio lakšim, bržim i ugodnijim te kako bi ih mogao primijeniti u novim situacijama učenja i uporabe jezika. O'Malley i Chamot (1990) smatraju da je riječ o posebnim načinima obrade informacija koje poboljšavaju razumijevanje, učenje i zadržavanje informacija. Strategije učenja pružaju pomoć učenicima u ovladavanju jezičnim oblicima i funkcijama potrebnima za razumijevanje i produkciju u ovladavanju drugim jezikom (Rubin, 1981) te također utječu na postignuće (Bialystok, 1981; Oxford i Nyikos, 1989; Ehrman i Oxford, 1989; Bedell i Oxford, 1996; Dreyer i Oxford, 1996; Kaylani, 1996; Wharton, 2000; Bremner, 1999; Cohen, 1998; O'Malley i Chamot, 1990; Yu, 2003; Shmais, 2003). Nalazi provedenih istraživanja ukazuju da se uspješniji učenici koriste većim brojem strategija od manje uspješnih učenika. Učenici se također razlikuju prema vlastitom odabiru strategija te svjesno odabiru one strategije koje im najviše odgovaraju.

### 1. Pojam 'strategija učenja'

Prisutne su različite definicije pojma 'strategija učenja' u području usvajanja stranoga jezika. U ranim radovima nailazimo na čitav niz

različitim pojmova kojima se označava pojam ‘strategija učenja’, poput ‘tehnika’, ‘taktika’, ‘svjesni planovi’, ‘vještina učenja’, ‘funkcionalne vještine’, ‘kognitivne sposobnosti’, dok Oxford (1990) proširuje lepezu pojmova navodeći termine poput ‘vještina mišljenja’, ‘vještina razmišljanja’ i ‘vještina učenja kako učiti’. Međutim, znakovito je da istraživači nisu suglasni po pitanju definiranja pojma ‘strategija učenja’, budući da se navedeni pojam ponekad koristi sinonimno, a ponekad s izrazitim distinkcijama u odnosu na druge pojmove. Drugim riječima, strategije učenja općenito se odnose na mentalne procese koji se ne mogu promatrati (usp. Wenden i Rubin, 1987), dok vještine učenja opisuju određena ponašanja (npr. zapisivanje, pisanje sažetaka ili korištenje rječnika) koja se mogu promatrati. Chamot (1987, u: Gimeno, 2002) navodi da su strategije učenja tehnike, pristupi ili namjerna djelovanja koje učenik poduzima kako bi olakšao učenje i prizivanje lingvističkih i tematskih informacija. Wenden (1991) je naglasila važnost metakognitivnoga znanja i ulogu metakognicije u procesu učenja stranoga jezika te objasnila razliku između metakognitivnoga znanja i metakognitivnih strategija. Metakognitivno znanje definirala je kao znanje koje posjeduje učenik o stranome jeziku, a metakognitivne strategije kao način pomoću kojega učenik planira, regulira, usmjerava te procjenjuje vlastiti napredak u procesu učenja. Ista autorica smatra da su strategije mentalni koraci ili operacije koje učenik poduzima kako bi naučio novi jezik i prilagodio vlastita nastojanja u učenju jezika. Weinstein i Mayer (u: O’Malley i Chamot, 1990) pod strategijama podrazumijevaju ponašanja i misli učenika za vrijeme učenja kojima je cilj utjecati na učenikov proces kodiranja. Ellis (1995) pak navodi da se strategije odnose na neku vrstu mentalne aktivnosti ili ponašanja koja se može odvijati u određenoj fazi u procesu učenja i komunikacije. Cohen (1998) naglašava da je riječ o potezima koje učenik djelomično svjesno odabire u cilju intenziviranja učenja putem pohrane, zadržavanja, prizivanja i primjene informacija o jeziku.

## 2. Klasifikacija strategija učenja

Američka psihologinja Rebecca Oxford oblikovala je jedan od najpoznatijih instrumenata za mjerenje strategija učenja, tzv. SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), koji je validiran u mnogobrojnim jezicima i kulturama diljem svijeta. Oxford (1990) klasificira strategije u dvije glavne skupine, u izravne i neizravne strategije, a one

se dalje dijele u šest podskupina. U izravne strategije Oxford (1990) ubraja strategije pamćenja, kognitivne i kompenzacijske strategije, dok u neizravne strategije ubraja metakognitivne, afektivne i društvene strategije. Izravne strategije odnose se na ciljni jezik i zahtijevaju mentalno procesiranje jezika, odnosno pomažu učenicima u razumijevanju i uporabi stranoga jezika, dok neizravne strategije ne utječu izravno na ciljni jezik, ali imaju značajnu ulogu u učenju jezika. Klasifikacija koju navodi Oxford doživjela je brojne kritike prije svega što nije temeljena na faktorskoj analizi i znanstvenim dostignućima kognitivne psihologije, a pored toga nije uspostavljena jasna razlika između strategija učenja jezika i strategija uporabe jezika. Nekolicina teoretičara strategija učenja (Dörnyei, 2005; Purpura, 1999, u: Dörnyei, 2005) smatra da kompenzacijske strategije ne pripadaju strategijama učenja jezika, nego komunikacijskim strategijama te da je problematično razdvajanje komunikacijskih strategija i strategija pamćenja budući da strategije pamćenja zapravo čine samo podskupinu kognitivnih strategija.

Najšire prihvaćenu klasifikaciju strategija učenja ponudili su danas O'Malley i Chamot (1990), a ona je zapravo slična klasifikaciji koju je predložila Oxford (1990). O'Malley i Chamot (1990) polaze od podjele strategija u tri glavne skupine, i to u kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne strategije. Kognitivne strategije, prema tim autorima, odnose se na misaone procese kojima se učenik služi pri učenju jezika te one odgovaraju strategijama pamćenja i kognitivnim strategijama prema klasifikaciji koju predlaže Oxford (1990). Za razliku od kognitivnih strategija, metakognitivne strategije uključuju izvršne funkcije, kao usmjeravanje pozornosti na bitne sadržaje, selektivnu pažnju, funkcionalno planiranje učenja, nadgledanje i vrednovanje naučenog te predstavljaju zapravo izravan ekvivalent sustava koji predlaže Oxford (1990). Za razliku od kognitivnih i metakognitivnih strategija, O'Malley i Chamot (1990) ističu da društveno-afektivne strategije omogućuju interakciju s drugim učenicima, a ove skupine strategija odgovaraju društvenim, afektivnim i komunikacijskim strategijama kod Oxford. Empirijska analiza koju su proveli Hsiao i Oxford (2002) potvrdila je da će eksplanatorna snaga modela koji su predložili O'Malley i Chamot (1990) biti veća ukoliko se društveno-afektivne strategije klasificiraju kao zasebne skupine strategija, koje se u literaturi danas najčešće klasificiraju kao zajednička skupina strategija (usp. Dörnyei, 2005). Navedena razmatranja ukazuju na činjenicu da je tipologija strategija koju su predložili Oxford (1990) i O'Malley i Chamot (1990) u velikoj

mjeri kompatibilna, no Dörnyei (2005) je naglasio da će kompatibilnost biti značajnija ukoliko se izvrše tri promjene, i to isključenje komunikacijskih strategija iz okvira strategija učenja, kombiniranje strategija pamćenja i kognitivnih strategija prema Oxford, te razdvajanje društveno-afektivnih strategija. Stoga Dörnyei (2005) predlaže novi sustav strategija koji uključuje četiri skupine strategija: (1) kognitivne strategije, koje podrazumijevaju konkretnu manipulaciju ili transformaciju jezičnoga gradiva kojeg se treba naučiti (npr. ponavljanje, sažimanje, uporaba mnemotehnika), (2) metakognitivne strategije, kao strategije »višeg reda« koje podrazumijevaju analizu, nadgledanje, vrednovanje, planiranje i organiziranje vlastitoga učenja, (3) društvene strategije, koje podrazumijevaju interakciju s drugim učenicima čiji je cilj povećanje komunikacije na stranome jeziku i vježbanje (npr. interakcija s izvornim govornicima, suradnja s drugim učenicima) i (4) afektivne strategije, koje podrazumijevaju učenikovu kontrolu nad vlastitim emocijama i iskustvima i koje odražavaju njegovu subjektivnu uključenost u proces učenja.

U skladu s tumačenjima brojnih teoretičara, nije utvrđena jasna crta razgraničenja između kognitivnih i metakognitivnih strategija, stoga se većina istraživača slaže da su metakognitivne strategije egzekutivne, a kognitivne strategije operativne (O'Malley i Chamot, 1990). Navedeno podrazumijeva da metakognitivne strategije uključuju razmišljanje o vlastitome procesu učenja, planiranje učenja, promatranje razumijevanja ili produkcije, kao i samoevaluaciju učenja. Kognitivne strategije odnose se pak na neposredne i pojedinačne zadatke u procesu učenja i uključuju izravnu manipulaciju ili transformaciju sadržaja koji se uči. Cohen i Dörnyei (2002) ukazuju na izuzetnu važnost metakognitivnih strategija te ih definiraju kao procese kojima se učenici svjesno koriste kako bi izvršili superviziju vlastitoga učenja i njime upravljali. Metakognitivne strategije omogućuju kontrolu vlastite kognicije na način da učenici planiraju aktivnosti, provjeravaju ih i potom evaluiraju. Provedena su brojna istraživanja u području metakognitivnih i kognitivnih strategija te je istražena njihova primjena i transfer na nove jezične zadatke. U tim se istraživanjima ističe važnost metakognitivnih strategija koje su ključne u uspješnome učenju. O'Malley i Chamot (1990) ističu da učenici koji nemaju metakognitivni pristup ili ga ne znaju primijeniti, ostaju bez pravoga cilja i usmjerenja, bez mogućnosti planiranja vlastitoga učenja, nadgledanja vlastitoga napredovanja i praćenja vlastitih postignuća i budućih ciljeva učenja.

Među teoretičarima i istraživačima i dalje se postavlja pitanje o teorijskoj utemeljenosti samoga koncepta strategija učenja. Dörnyei i Skehan (2003) naglašavaju da su definicije i konceptualizacija strategija, ponuđena u literaturi o usvajanju drugoga jezika, u određenoj mjeri nekonzistentne i neopipljive. U isto vrijeme ovi autori naglašavaju potrebu isključivanja komunikacijskih i kompenzacijskih strategija iz okvira strategija učenja i ističu potrebu za izgradnjom teorijskoga okvira, koji razlikuje kognitivne, metakognitivne, društvene i afektivne strategije. Slijedom navedenog, Dörnyei i Skehan (2003) usmjeravaju istraživanja strategija učenja u području usvajanja stranoga jezika istraživanjima u edukacijskoj psihologiji, u okviru kojih je prisutan koncept samoregulacije (engl. *self-regulation*) koji integrira motivacijske strategije kao zasebnu skupinu strategija u okviru kojeg su učenici aktivni sudionici u procesu učenja. Dörnyei (2005) naglašava da je pojam ‘samoregulacija’ dinamičniji koncept od pojma ‘strategija učenja’ te navodi važnost vlastitih strateških nastojanja s ciljem upravljanja vlastitim procesom učenja primjenom specifičnih uvjerenja i procesa. Upravo zbog toga pojam ‘samoregulacija’ predstavlja multidimenzionalan konstrukt, koji uključuje kognitivne, metakognitivne, motivacijske i bihevioralne procese, odnosno strategije, primjena kojih će zasigurno rezultirati većim uspjehom u učenju stranoga jezika.

### **3. Istraživanja povezanosti strategija učenja i jezične kompetencije**

Jedno od središnjih pitanja na koja se pokušava odgovoriti kroz empirijska istraživanja jest odnos strategija učenja i jezične kompetencije u stranome jeziku. Proveden je čitav niz kvantitativnih istraživanja u kojima se pokušala objasniti uzajamna povezanost između uporabe strategija učenja i uspjeha u učenju kako bi se istražila moguća povezanost strategija učenja i razine jezične kompetencije. Rana istraživanja strategija učenja stranoga jezika ukazala su da se uspješni učenici stranoga jezika koriste širim repertoarom strategija u procesu učenja stranoga jezika od onih manje uspješnih učenika (Rubin, 1975; Bialystok, 1979, u: Gimeno, 2002; O’Malley i Chamot, 1990; McDonough, 1999 i Skehan, 1989, u: Harris i Grenfell, 2004). Ova istraživanja imala su za cilj pomoći manje uspješnim učenicima ovladavanje strategijama kojima se koriste uspješniji učenici (Hosenfeld, 1979; Bialystok, 1984; Faerch i Kasper, 1983; Oxford, 1989, u: Gimeno, 2002).

U nekim istraživanjima uspjeh u učenju izmjeren je testovima znanja (Dreyer i Oxford, 1995; Green i Oxford, 1995; Phillips, 1991, u: Lee i Oxford, 2008), dok je u drugima korištena samostalna procjena jezične kompetencije (Wharton, 2000, u: Lee i Oxford, 2008). Rezultati provedenih istraživanja ukazuju na činjenicu da uspješni učenici imaju aktivan pristup učenju, njih karakterizira odgovorno ponašanje prema učenju te se koriste čitavim nizom strategija pri rješavanju zadatka koje učinkovito i fleksibilno razvijaju (Cohen, 1998; Chamot i Beard El-Dinary, 1999; Lawson i Hogben, 1996; Naiman i sur., 1978; O'Malley i Chamot, 1990; Oxford i Nyikos, 1989; Oxford i Burry-Stock, 1995; Rubin, 1975; Stern, 1975, u: Victori i Tragant, 2003). Unatoč tome, nekolicina istraživača (Lahuerta, 1998; Naiman i sur., 1978; Porte, 1988; Vann i Abraham, 1990, u: Victori i Tragant, 2003) ne podupiru navedeno stajalište te navode da je metodom promatranja utvrđeno da se i manje uspješni učenici koriste strategijama koje su tipične za uspješne učenike.

Nalazi istraživanja koje su proveli Dreyer i Oxford (1996) ukazuju kako je uporaba strategija značajno korelirala s rezultatima na testovima znanja kod studenata koji uče engleski kao drugi strani jezik. Istraživanja u Aziji, Tajlandu (Mullins, 1992, u: Lee i Oxford, 2008), Japanu (Watanabe, 1990, u: Lee i Oxford, 2008) te u Koreji (Kim, 2000; Lee, 2000; Lee i Oh, 2001; J. Park, 2001; Y. Park, 1999; Yoon, Won i Kang, 2001, u: Lee i Oxford, 2008) također ukazuju na snažnu povezanost između uporabe strategija učenja i jezične kompetencije u stranome jeziku.

Rezultati istraživanja koje je provela Bialystok (1981) na uzorku učenika u dobi od 10 i 12 godina koji uče francuski jezik u Torontu ukazuju kako strategije praćenja (engl. *monitoring strategies*) i strategije funkcionalnog vježbanja imaju pozitivan utjecaj na postignuće. Kako bi potvrdili pretpostavku u kojoj je mjeri uporaba strategija učenja povezana s razinom znanja u stranome jeziku, provedeno je niz istraživanja na temelju kojih su se izvodili statistički utemeljeni zaključci. Hsiao i Oxford (2002) navode istraživanje u kojem Oxfordin SILL objašnjava 78% varijance rezultata na standardiziranim testovima znanja. Rezultati istraživanje koje su proveli Vann i Abraham (1990) ukazali su da su i manje uspješni učenici također u stanju vršiti odabir te kombinirati strategije koje su se pokazale uspješnima u rješavanju određenoga zadatka. Autori su spoznali da se uspješni i manje uspješni učenici razlikuju prema stupnju fleksibilnosti pri odabiru strategija te prema adekvatnoj



primjeni strategija u određenoj situaciji. Naime, uspješni učenici koriste se širim repertoarom strategija i njima se koriste češće. Oxford i Crookall (1989) utvrdili su da uspješni učenici kombiniraju određene kognitivne strategije (npr. prevođenje, analiza, bilježenje) s određenim metakognitivnim strategijama poput samoevaluiranja, planiranja i organiziranja. Nalazi istraživanja koje je provela Kaylani (1996) među učenicima engleskoga kao stranoga jezika u Jordanu ukazuju da uspješni učenici u većoj mjeri koriste strategije pamćenja, kognitivne i metakognitivne strategije od manje uspješnih učenika. Nyikos (1987) je pak došla do zaključka da se manje uspješni učenici koriste manjim brojem strategija od uspješnih učenika, a njihove su strategije u znatnoj mjeri ograničene prema tipu strategije. Ova autorica pritom je naglasila da manje uspješni učenici zapravo nisu svjesni strategija kojima se koriste. Naime, ukoliko je manje uspješan učenik svjestan vlastite uporabe strategija, on ih može kombinirati i koristiti na uspješan način (Lavine i Oxford, 1990). S tim u vezi, Mihaljević Djigunović (2002) je ukazala da je važno da je učenik svjestan koje su od strategija kojima se koristi doista učinkovite te je istaknula potrebu da se učenika upozna i sa strategijama koje mu nisu poznate, a kojima se služe uspješni učenici stranoga jezika.

Wharton (2000) je proveo istraživanje na uzorku od 678 dvojezičnih sveučilišnih učenika koji uče japanski i francuski u Singapuru te je utvrdio značajnu povezanost između uporabe strategija i jezične kompetencije. U skladu s rezultatima ovoga istraživanja, uspješni odrasli učenici koristili su se češće strategijama učenja za razliku od manje uspješnih učenika. Rezultati istraživanja koje se proveli Bremner (1999), Yu (2003) i Shmais (2003) ukazuju također na činjenicu da se uspješni učenici češće koriste strategijama učenja. Daljnja istraživanja u ovome području nastavljaju se baviti odnosom strategija učenja i jezične kompetencije. Pritom je značajno spomenuti istraživanje koje su proveli Oxford i Nyikos (1989) koristeći se upitnikom SILL (Oxford, 1990) na uzorku od 1200 sveučilišnih studenata koji uče francuski, španjolski, njemački, ruski i talijanski kao strani jezik, a koje predstavlja jedno od najobuhvatnijih istraživanja u svijetu u području ispitivanja strategija učenja stranoga jezika. Nalazi ovoga istraživanja ukazali su da su studenti skloni uporabi strategija formalnoga vježbanja i strategija opće jezične uporabe koje su karakteristične za tradicionalna i strukturirana okruženja u kojima se poučava strani jezik. Rezultati



istraživanja upućuju na činjenicu da je povećana uporaba strategija u značajnoj mjeri povezana s učeničkim kompetencijama u vještinama slušanja, čitanja i govora. Navedeno istraživanje potvrdilo je da motivacija ima vrlo snažan utjecaj na odabir strategija te da se ženski spol češće koristi strategijama učenja. Ovim istraživanjem naglašena je potreba poticanja učenika na uporabu i eksperimentiranje sa strategijama učenja te na njihovu primjenu na zadatke koji potiču kreativno i komunikacijsko učenje jezika. Oxford i Crookall (1989) naglasili su da što je veća jezična kompetencija kod učenika, povećava se kompleksnost i učestalost uporabe strategija. Pored metakognitivnih i društvenih strategija, neka istraživanja naglasila su uporabu specifičnih kognitivnih strategija koje su povezane s višim stupnjem jezične kompetencije, kao pogađanje iz konteksta i kodiranje (Gu i Johnson, 1996, u: Victori i Tragant, 2003), uvježbavanje pravila i jezičnih oblika (Bialystok, 1981; Rossie-Le, 1989, Oxford i Burry-Stock, 1995, u: Victori i Tragant, 2003), bilježenje i analiziranje riječi (Takeuchi, 1993, u: Victori i Tragant, 2003), parafraziranje i izbjegavanje doslovnog prevođenja (Philips, 1991, u: Victori i Tragant, 2003) te uporabu kompenzacijskih strategija (Green i Oxford, 1993, u: Victori i Tragant, 2003). Sanaqui (1995, u: Victori i Tragant, 2003) pak navodi kako nisu utvrđene razlike u uporabi strategija kojima se koriste učenici na različitim stupnjevima kompetencije.

Prikazana istraživanja ukazuju na relativno proturječne nalaze kada je riječ o uporabi strategija kojima se koriste učenici na različitim stupnjevima kompetencije. Nalazi ovih istraživanja upućuju na zaključak da uporaba strategija nije jasno povezana sa stupnjem jezične kompetencije, već na nju utječu i neki drugi čimbenici kao spol, dob, motivacija za učenje stranoga jezika te prethodno iskustvo u učenju jezika.

#### **4. Istraživanje razlika u uporabi strategija učenja u odnosu na razinu učenja stranoga jezika i prethodni uspjeh u učenju stranoga jezika**

##### **4.1. Ciljevi i problemi**

Kao glavni cilj našega istraživanja postavili smo utvrđivanje razlika u uporabi strategija učenja prema klasifikaciji koju je oblikovala Oxford (1990) u odnosu na dvije varijable: razinu učenja stranoga je-

zika i prethodni uspjeh u učenju stranoga jezika. Ispitanici obuhvaćeni ovim istraživanjem nalaze se na dvije različite razine učenja stranoga jezika: početnom stupnju (razina A2) i srednjem stupnju (razina B1) u skladu sa Zajedničkim referentnim okvirom za jezike (2005). Pretpostavili smo da postoje razlike u uporabi strategija učenja u odnosu na razinu učenja jezika i prethodni uspjeh u učenju jezika. Naime, učenici na višoj razini učenja jezika koristit će se većim brojem strategija od učenika na nižoj razini, a učenici koji su postigli bolju ocjenu iz stranoga jezika koristit će se također većim brojem strategija.

## **4.2. Metodologija**

### *4.2.1. Ispitanici*

U istraživanju je sudjelovao ukupno 181 ispitanik s Američke visoke škole za management i tehnologiju i Sveučilišta u Dubrovniku. Od ukupnog broja ispitanika, 72 ispitanika (40%) muškog su spola, dok je 109 ispitanika (60%) ženskog spola. Vezano za stupanj učenja jezika, 58 ispitanika (32,3%) polaznici su početnog stupnja učenja (razina A2), dok su 123 ispitanika (67,7%) polaznici srednjeg stupnja učenja (razina B1) prema Zajedničkom referentnom okviru za jezike (2005). Od ukupnog broja ispitanika, 159 ispitanika (88%) ima hrvatski kao materinski jezik, dok preostala 22 ispitanika (12%) imaju jedan od navedenih jezika (bosanski, makedonski, engleski, njemački) kao materinski jezik. 172 ispitanika (95,5%) su navela da im je engleski prvi strani jezik. Od ukupnog broja ispitanika, 36 ispitanika (19,9%) uče njemački kao drugi strani jezik, 56 ispitanika (30,8%) španjolski kao drugi strani jezik, 51 ispitanik (28,4%) talijanski kao drugi strani jezik, dok 38 ispitanika (20,9%) uče francuski kao drugi strani jezik. Kao mjera uspješnosti uzeta je ocjena iz stranoga jezika koju su ispitanici postigli u prethodnom tromjesečju. Vezano za postignut uspjeh u učenju drugoga stranoga jezika, 68 ispitanika (37,8%) navelo je da su u posljednjem tromjesečju dobili ocjenu izvrstan iz stranoga jezika, 44 ispitanika (24,4%) ocjenu vrlo dobar, 15 ispitanika (8,5%) ocjenu dobar, dok 7 ispitanika (4%) ocjenu dovoljan iz stranoga jezika.

### *4.2.2. Instrument*

Uporaba strategija učenja ispitana je upitnikom o strategijama učenja koji je za potrebe ovoga istraživanja oblikovala koautorica N.

Božinović, koristeći modificirane čestice iz upitnika SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) Rebecce Oxford (1990). Izrada instrumenta o strategijama učenja provedena je u više koraka. U prvoj fazi proveden je intervju s fokus-grupom, sastavljenom od po dva odrasla učenika koji uče navedene strane jezike na različitom stupnju kompetencije. Učenici su zamoljeni da iscrpno opišu načine koji im pružaju pomoć u učenju stranoga jezika. Njihovi odgovori su zapisani, a potom grupirani. Sljedeći korak u izradi upitnika sastojao se od prikupljanja kratkih pisanih izjava, na način da se ispitanike zamolilo da opišu načine za koje smatraju da im pružaju pomoć u učenju stranoga jezika. Na temelju intervjua s fokus-grupom i dobivenih informacija iz slobodnih učeničkih popisa, u daljnjem postupku uslijedila je operacionalizacija tvrdnji. U postupku operacionalizacije analizirani su navodi iz slobodnih opisa učenika i identificirani načini kojima se učenici služe u procesu učenja stranoga jezika. Pri analizi pisanih opisa učenika počele su se stvarati grupe vođene samim odgovorima ispitanika. Identificirane strategije učenja uspoređene su sa strategijama koje su prethodno izdvojene iz SILL-a te je na taj način nastala prvotna inačica upitnika. *Upitnik o strategijama učenja* sadrži 55 čestica koje odgovaraju pojedinačnim strategijama učenja stranoga jezika. Upitnikom su također prikupljeni demografski podaci o ispitanicima (spol, dob, stupanj učenja jezika, materinski jezik i ocjena).

Jedna od glavnih kritika Oxfordinog izvornog upitnika njegova je nepotvrđenost u smislu faktorske (konstruktne) valjanosti, pa smo nastojali i nju ispitati. S obzirom da su različite varijante faktorske analize pod komponentnim i faktorskim modelom, s ortogonalnim i kosokutnim rotacijama, rezultirale solucijama s dimenzijama u kojima redovito interferira tri i više strategija učenja, smatrali smo korektnijim rješenjem provjeravati da li čestice koje teorijski opisuju određenu strategiju učenja metrijski dovoljno kvalitetno pokrivaju samo tu jednu strategiju učenja. Da bismo to postigli, podijelili smo naš upitnik na subupitnike koji sadrže čestice koje opisuju pojedinu strategiju učenja prema Oxford (1990). Potom smo primjenom komponentne analize s apriornom pretpostavkom o jednokomponentnoj strukturi svake od dimenzija upitnika (koje hipotetski odgovaraju pojedinim strategijama učenja: društvenim, afektivnim, strategijama pamćenja, metakognitivnim i kognitivnim strategijama) utvrdili metrijske karakteristike svake od dimenzija. Pokazalo se da subupitnik strategije pamćenja (11 čestica) posjeduje zadovoljavajuću pouzdanost (mjera pouzdanosti dimenzije

strategije pamćenja, odnosno Cronbachov  $\alpha$ -koeficijent interne konzistencije iznosio je ,60) te objašnjava samo 21,84% ukupne varijance za dimenziju strategije pamćenja. Subupitnik kognitivne strategije (10 čestica) posjeduje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach  $\alpha = ,76$ ) i objašnjava samo 32,34% ukupne varijance za dimenziju kognitivne strategije učenja. Subupitnik metakognitivne strategije (12 čestica) posjeduje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach  $\alpha = ,77$ ) te objašnjava samo 29,39% ukupne varijance za dimenziju metakognitivne strategije učenja. Međutim, subupitnici afektivnih (3 čestice) i društvenih (4 čestice) strategija nisu pokazali zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach  $\alpha = ,37$  za društvene strategije te Cronbach  $\alpha = ,38$  za afektivne strategije). Stoga smo čestice ove dvije strategije »fuzionirali« u subupitnik društveno-afektivne strategije (7 čestica) koja posjeduje nisku, ali zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach  $\alpha = ,52$ ) te objašnjava samo 26,21% ukupne varijance za dimenziju društveno-afektivne strategije učenja. Linearnom kombinacijom čestica koje definiraju pojedinu dimenziju dobili smo ukupne rezultate za pojedinu strategiju učenja. Zbog lakše usporedbe, ukupne rezultate podijelili smo brojem čestica dimenzije (strategije učenja) koju čestice definiraju.

#### 4.2.3. *Postupak prikupljanja i analize podataka*

Podaci su prikupljeni za vrijeme redovne nastave stranoga jezika na Američkoj visokoj školi za management i tehnologiju u Dubrovniku i na Sveučilištu u Dubrovniku. Istraživanjem su obuhvaćeni ispitanici koji na navedenim institucijama uče njemački, talijanski, francuski i španjolski kao strani jezik. Ispitanici nisu bili prethodno obaviješteni o provedbi istraživanja. Upitnik je primijenjen anonimno, kako bi ispitanici bili što iskreniji u odgovorima na pitanja.

Prilikom analize podataka, uz deskriptivnu statistiku koristili smo se i diskriminacijskom analizom za utvrđivanje razlika u strategijama učenja kod ispitanika na početnom i srednjem stupnju učenja, odnosno s različitim prethodnim uspjehom iz stranoga jezika. Podaci dobiveni upitnikom obrađeni su uz pomoć statističkog programa SPSS 11.0.

#### 4.3. *Rezultati i rasprava*

Deskriptivnom analizom strategija učenja prema Oxfordinoj klasifikaciji utvrđena je učestalost uporabe pojedine skupine strategija uče-

nja. U Tablici 1 uočljivo je da su strategije pamćenja najčešće zastupljene, dok su kognitivne strategije najrjeđe zastupljene.

**Tablica 1.** Deskriptivna statistika za dimenzije strategija učenja

Strategije učenja	M	SD	Min	Max
Strategije pamćenja	2,3112	,2806	1,36	2,91
Društveno-afektivne strategije	2,1905	,3376	1,00	3,00
Metakognitivne strategije	1,8765	,3318	,92	2,75
Kognitivne strategije	1,8020	,3972	1,00	2,90

Kao što je vidljivo iz Tablice 2, koeficijent kanoničke korelacije koji predstavlja mjeru povezanosti između pripadnosti pojedinom subuzorku i rezultata na diskriminacijskoj funkciji je nizak te iznosi 0,276. Wilksov lambda (0,924) ukazuje da diskriminacijska funkcija razlikuje statistički značajno ispitanike prema stupnju učenja stranoga jezika pa se oni mogu razlikovati na temelju Oxfordinih modificiranih dimenzija strategija učenja. Centroidi grupa imaju vrijednosti 0,413 za ispitanike na početnom stupnju učenja i  $-0,198$  za ispitanike na srednjem stupnju učenja. Koeficijenti strukture koji ukazuju na povezanost pojedine diskriminacijske varijable s diskriminacijskom funkcijom, u ovom slučaju variraju u rasponu od 0,284 do 0,874. Analiziraju li se rezultati univarijatne analize varijance za pojedine dimenzije strategija učenja, između ispitanika na početnom i srednjem stupnju učenja, razlikovanje ispitanika na temelju diskriminacijske funkcije moguće je statistički značajno za dvije strategije učenja: društveno-afektivnu strategiju i kognitivnu (u smjeru većih rezultata za ispitanike na početnom stupnju učenja), dok razlika nije statistički značajna za dimenzije pamćenje te metakognitivnu strategiju učenja. Na temelju diskriminacijske funkcije, može se točno predvidjeti 64,7% točnih klasifikacija ispitanika.

**Tablica 2.** Rezultati diskriminacijske analize za pojedine dimenzije *Upitnika o strategijama učenja* u odnosu na stupanj učenja stranoga jezika

Značajnost diskriminacijske funkcije		Karakteristični korijen	Wilksov lambda		Kanonička korelacija		$\chi^2$ (stupnjevi slobode)	p
Diskriminacijska funkcija		,082	,924		,276		15,616 (4)	<,01
VARIJABLE	Wilksova lambda	Korelacija s diskriminacijskim faktorom	F-test (1,199)	p	M početni stupanj	$\sigma$ početni stupanj	M srednji stupanj	$\sigma$ srednji stupanj
Strategije pamćenja	,993	,284	1,322	>,20	2,3441	,3327	2,2955	,2518
Društveno-afektivne strategije	,975	,562	5,191	<,05	2,2681	,3784	2,1534	,3109
Meta-kognitivne strategije	,986	,417	2,850	>,05	1,9333	,3759	1,8493	,3062
Kognitivne strategije	,941	,874	12,540	<,01	1,9415	,4616	1,7353	,3448

Legenda: M = aritmetička sredina;  $\sigma$  = standardna devijacija

Kao što je vidljivo iz Tablice 3, koeficijent kanoničke korelacije koji predstavlja mjeru povezanosti između pripadnosti pojedinom subuzorku i rezultata na diskriminacijskoj funkciji je nizak te iznosi 0,260. Wilksov lambda (0,932) ukazuje da diskriminacijska funkcija statistički značajno razlikuje ispitanike prema ocjeni iz prethodnog tromjesečja iz stranoga jezika, pa se oni ne mogu razlikovati na temelju Oxfordinih modificiranih dimenzija strategija učenja. Centroidi grupa imaju vrijednosti 0,264 za ispitanike s odličnim uspjehom, a  $-0,271$  za ispitanike s vrlo dobrim, dobrim i dovoljnim uspjehom. Koeficijenti strukture koji ukazuju na povezanost pojedine diskriminacijske varijable s diskriminacijskom funkcijom, u ovom slučaju variraju u rasponu od 0,205 do 0,890. Analiziraju li se rezultati univarijatne analize varijance za pojedine dimenzije strategija učenja, između ispitanika s različitim uspjehom iz stranoga jezika, razlikovanje ispitanika na temelju diskriminacijske funkcije moguće je statistički značajno samo za dvije strategije učenja: strategije pamćenja i društveno-afektivne strategije (u smjeru većih rezultata za ispitanike koji su bili izvrsni učenici), dok razlika nije statistički značajna za preostale dvije dimenzije, tj. strategije

učenja. Na temelju diskriminacijske funkcije, može se točno predvidjeti 60,7% točnih klasifikacija ispitanika.

**Tablica 3.** Rezultati diskriminacijske analize za pojedine dimenzije *Upitnika o strategijama učenja* u odnosu na prethodnu ocjenu u stranom jeziku za ispitanike (izvrstan naspram vrlo dobar, dobar i dovoljan)

Značajnost diskriminacijske funkcije		Karakteristični korijen	Wilksov lambda		Kanonička korelacija		$\chi^2$ (stupnjevi slobode)	p
Diskriminacijska funkcija		,073	,932		,260		10,231 (4)	<,05
VARIJABLE	Wilksova lambda	Korelacija s diskriminacijskim faktorom	F-test (1,148)	P	M izvrstan	$\sigma$ izvrstan	M lošiji uspjeh	$\sigma$ lošiji uspjeh
Startegije pamćenja	,946	,890	8,511	<,01	2,3589	,2592	2,2371	,2517
Društveno-afektivne strategije	,962	,736	5,823	<,05	2,2274	,3276	2,1004	,3170
Metakognitivne strategije	,981	,523	2,936	>,05	1,8980	,3051	1,8086	,3341
Kognitivne strategije	,997	,205	,453	>,20	1,7882	,3812	1,7473	,3616

Legenda: M= aritmetička sredina;  $\sigma$  = standardna devijacija

Statističkom analizom rezultata provedenoga istraživanja dobili smo podatke koji nam daju odgovor na temeljna pitanja istraživanja, a to je postoje li razlike u uporabi strategija učenja u odnosu na stupanj učenja stranoga jezika te na ocjenu iz stranoga jezika iz prethodnog tromjesečja. Rezultati ovoga istraživanja potvrdili su da postoje razlike u uporabi strategija učenja u odnosu na stupanj učenja jezika: ispitanici na početnom stupnju učenja jezika češće se koriste društveno-afektivnim i kognitivnim strategijama, dok nije utvrđena statistički značajna razlika za strategije pamćenja te metakognitivne strategije. Dakle, možemo pretpostaviti da je uporaba društveno-afektivnih strategija kod naših ispitanika na početnom stupnju učenja bila češća u odnosu na ispitanike na srednjem stupnju učenja budući da se ispitanici na početnom stupnju učenja u većoj mjeri oslanjaju na pomoć svojih vršnjaka te odabiru načine koji su usmjereni ka razvijanju samopouzdanja i ustraj-



nosti koja je potrebna da bi se postigao uspjeh u učenju jezika. Osim društveno-afektivnim strategijama, rezultati istraživanja ukazuju da je uporaba kognitivnih strategija kod naših ispitanika na početnom stupnju učenja bila češća u odnosu na ispitanike na srednjem stupnju učenja jer upravo učenici na početnom stupnju učenja odabiru najučinkovitije načine rješavanja problema koji im pomažu u razumijevanju gradiva koje uče. Jedan od mogućih razloga leži i u činjenici da su ispitanici na početnom stupnju učenja motiviraniji za stjecanje i razvijanje novih znanja i vještina za razliku od ispitanika na srednjem stupnju učenja što je rezultiralo i većom uporabom strategija na početnom stupnju učenja.

Rezultati ovoga istraživanja također su potvrdili da postoji statistički značajna razlika u uporabi strategija učenja u odnosu na ocjenu iz stranoga jezika iz prethodnoga tromjesečja. Izvrsni učenici koriste se u većoj mjeri strategijama pamćenja jer upravo ova skupina strategija učenicima pruža pomoć u razumijevanju i uporabi stranoga jezika. Osim strategijama pamćenja, izvrsni učenici koriste se i društveno-afektivnim strategijama učenja te smatraju da su njihovi vršnjaci najkompetentniji u pružanju pomoći kada je riječ o učenju stranoga jezika (usp. Oxford i sur., 2007).

## Zaključak

Istraživanjem smo nastojali dati uvid kojim se strategijama učenja najčešće koriste naši ispitanici te utvrditi razlike u uporabi strategija učenja u odnosu na stupanj učenja stranoga jezika i prethodnu ocjenu iz stranoga jezika. Nalazi ovoga istraživanja ukazali su da se strategije učenja statistički značajno različito često koriste: najčešće se koriste strategije pamćenja i društveno-afektivne strategije, dok je uporaba kognitivnih strategija bila rijetka. Rezultati su također potvrdili našu inicijalnu hipotezu da se učenici na višoj razini učenja jezika koriste većim brojem strategija od učenika na nižoj razini učenja. Naši ispitanici statistički se značajno razlikuju prema uporabi strategija u odnosu na stupanj učenja stranoga jezika. Ispitanici na početnom stupnju učenja jezika češće se koriste društveno-afektivnim i kognitivnim strategijama. Nalazi ovoga istraživanja također su potvrdili i našu drugu hipotezu koja ukazuje da se učenici s izvrsnom ocjenom iz stranoga jezika u većoj mjeri koriste društveno-afektivnim strategijama i strategijama

pamćenja. Jedno od potencijalnih tumačenja dobivenih rezultata leži u činjenici da su učenici određene strategije učenja stranoga jezika već razvili učeći prethodno neki drugi strani jezik te su ih samo nadogradili, prenijeli i primijenili u učenju novoga stranoga jezika. Osim toga, ne smijemo zanemariti ni činjenicu da je većina ispitanika u ovome istraživanju prethodno bila izložena učenju engleskoga jezika koji je globalno prisutan. Stoga pretpostavljamo da ispitanici koji posjeduju prethodno iskustvo u nekom drugom stranom jeziku imaju već razvijene određene strategije koje prenose, nadograđuju i implementiraju u učenju novoga stranoga jezika.

Kako je ovim istraživanjem utvrđena razmjerno niska razina uporabe kognitivnih strategija, odnosno utvrđena je učestalija uporaba kognitivnih strategija kod ispitanika na početnom stupnju učenja, smatramo da je potrebno kontinuirano poticati i osvještavati uporabu kognitivnih strategija učenja na svim razinama učenja jezika budući da kognitivne strategije imaju značajnu ulogu u procesu ovladavanja stranim jezikom. Eksplicitnim poučavanjem strategija učenja potaknut ćemo učenikovu autonomiju i samousmjerenost na način da omogućimo učenicima odabir vlastitih strategija učenja koje im najviše odgovaraju, što će zasigurno rezultirati većim uspjehom u učenju. Bilo bi korisno istražiti i neke druge aspekte uporabe strategija učenja kao i utvrditi razlike u uporabi strategija učenja u različitim stranim jezicima ili pak utvrditi utječu li individualna obilježja učenika (npr. prirodna sklonost za učenje stranoga jezika, strah od stranoga jezika) na uporabu strategija učenja. To su samo neki od aspekata na koje bi buduća istraživanja mogla dati odgovor. Na kraju je neophodno naglasiti potrebu za provedbom daljnjih istraživanja u području strategija učenja budući da takva istraživanja vode k dubljem razumijevanju procesa ovladavanja stranim jezikom.

## Literatura

- Bedell, David i Oxford, Rebecca L. (1996), »Cross-Cultural Comparisons of Language Learning Strategies in The People's Republic of China and other Countries«, u: Oxford, Rebecca L. (ur.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Tech. Rep. 13, Honolulu, HI, University of Hawaii Press, str. 47–60.
- Bialystok, Ellen (1981), »The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency«, *Modern Language Journal*, god. 65, sv. 1, str. 24–35.

- Bremner, Stephen (1999), »Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong«, *Canadian Modern Language Review*, god. 55, sv. 4, UTPJOURNALS online. Dostupno na: <http://UTPJOURNAL.com>, stranica posjećena 1. 3. 2011.
- Cohen, Andrew D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, New York: Addison Wesley Longman.
- Cohen, Andrew D. i Dörnyei, Zoltán (2002), »Focus on the Language Learner: Motivation, Styles, and Strategies«, u: Schmitt, Norbert (ur.), *An Introduction to Applied Linguistics*, London: Arnold, str. 170–190.
- Dörnyei, Zoltán (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dörnyei, Zoltán i Skehan, Peter (2003), »Individual Differences in Second Language Learning«, u: Doughty, Catherine J. i Long, Michael H. (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell, str. 589–630.
- Dreyer, Carisma i Oxford, Rebecca L. (1996), »Learning Strategies and other Predictors of ESL Proficiency among Afrikaans Speakers in South Africa«, u: Oxford, Rebecca L. (ur.), *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Tech. Rep. 13, Honolulu, HI: University Of Hawaii Press, str. 61–74.
- Ellis, Rod (1995), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ehrman, Madeline i Oxford, Rebecca L. (1989), »Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies«, *The Modern Language Journal*, god. 73, sv. 1, str. 1–13.
- Gardner, Robert C. i MacIntyre, Peter Daniel (1993), »A Student's Contribution to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables«, *Language Teaching*, god. 26, sv. 1, str. 1–11.
- Gimeno, Vicenta Viñez (2002), *Grammar Learning through Strategy Training: A Classroom Study on Learning Conditionals through Metacognitive and Cognitive Strategy Training*, doktorska disertacija. Dostupno na: <https://proxy.knjiznice.ffzg.hr>, stranica posjećena 23. 10. 2011.
- Harris, Vee i Grenfell, Michael (2004), »Language Learning Strategies: A Case for Cross-curricular Collaboration«, *Language Awareness*, god. 13, sv. 2, str. 116–130.
- Hsiao, Tsung-Yuan i Oxford, Rebecca L. (2002), »Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis«, *The Modern Language Journal*, god. 86, sv. 2, str. 368–383.
- Kaylani, Cora (1996), »The Influence of Gender and Motivation of EFL Learning Strategy Use in Jordan«, u: Oxford, Rebecca L. (ur.), *Language Learning*

- Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Honolulu: University of Hawaii: Second Language Teaching and Curriculum Center, str. 75–88.
- Lavine, Roberta Z. i Oxford, Rebecca L. (1990), *Dealing with Affective Issues in the Foreign or Second-Language Classroom*, Modern Language Association Annual Meeting, Chicago.
- Lee, Kyoung Rang i Oxford, Rebecca L. (2008), »Understanding EFL Learner's Strategy Use and Strategy Awareness«, *Asian EFL Journal*, god. 10, sv. 11, str. 7–32.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2002), *Strah od stranoga jezika*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Nyikos, Martha (1987), *The Effect of Color and Imagery as Mnemonic Strategies on Learning and Retention of Lexical Items in German*, doktorska disertacija, Purdue University.
- O'Malley, J. Michael i Chamot, Anna Uhl (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. i Crookall, David (1989), »Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings and Instructional Issues«, *Modern Language Journal*, god. 73, sv. 4, str. 404–419.
- Oxford, Rebecca L. i Nyikos, Martha (1989), »Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students«, *Modern Language Journal*, god. 73, sv. 3, str. 291–300.
- Oxford, Rebecca L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca L., Rang Lee, K. i Park, G. (2007). »L2 Grammar Strategies: The Second Cinderella and Beyond«, u: Cohen, Andrew D. i Macaro, Ernesto (ur.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press, str. 117–139.
- Rubin, Joan (1975), »What the 'Good Language Learner' Can Teach Us?«, *TESOL Quarterly*, god. 9, sv. 1, str. 41–51.
- Rubin, Joan (1981), »The Study of Cognitive Processes in Second Language Acquisition«, *Applied Linguistics*, god. 11, str. 117–131.
- Savignon, Sandra J. (1972), *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*, Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.
- Shmais, Wafa Abu (2003), »Language Learning Strategy Use in Palestine«, *TESL-EJ*, god. 7, sv. 2, str. A-3.
- Stern, Hans Heinrich (1975), »What Can We Learn from the Good Language Learner?«, *Canadian Modern Language Review*, god. 31, sv. 4, str. 304–318.

- Vann, Roberta i Abraham, Roberta (1990), *Strategies of Unsuccessful Language Learners*, Paper presented at the 24th Annual TESOL Convention, San Francisco, CA. March, str. 117–199.
- Victori, Mia i Tragant, Elsa (2003), »Learner Strategies: A Cross-sectional and Longitudinal Study of Primary and High-school EFL Learners«, u: García Mayo, María Del Pilar i García Lecumberri, María Luisa (ur.), *Age and Acquisition of English as a Foreign Language*, Multilingual Matters Ltd., str. 182–209.
- Wenden, Anita (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, New York: Prentice Hall
- Wenden, Anita i Rubin, Joan (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge: Prentice Hall International.
- Wharton, Glenn (2000), »Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore«, *Language Learning*, god. 50, sv. 2, str. 203–244.
- Yu, Li (2003), »Learning Strategies and Their Relationship to Listening Comprehension. A Report on Non-English Majors in a Medical University in China«, *Teaching English in China*, god. 26, sv. 4, str. 3–11.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005), Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg. (Prijevod: Bressan, V. i Horvat, M.). Zagreb: Školska knjiga.

## LANGUAGE LEARNING STRATEGY USE IN RELATION TO FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY AND LANGUAGE LEARNING LEVEL

Nikolina Božinović, Barbara Perić

*Learning strategies today represent an important field of research in the field of second language acquisition. Oxford (1990) defines them as specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, and more transferrable to new situations of language learning and use. The use of appropriate strategies ensures greater success in learning and more confidence. The first part of the paper contains the key definitions of learning strategies, while the second part presents the results of a quantitative survey that was conducted at the American College of Management and Technology and at the University in Dubrovnik on a sample of 181 respondents learning German, Spanish, French and Italian as a foreign language at two language learning levels: beginning and intermediate. The learning strategies were tested using a questionnaire based on Oxford's SILL*

*(Strategy Inventory for Language Learning, Oxford, 1990). The survey aimed at determining differences in the use of learning strategies in relation to the language learning level, and previous grade earned in the foreign language. Compared to the language learning level the results have shown that there are statistically significant differences in the use of social-affective and cognitive strategies in the direction of greater strategy use among the students at the beginning language level. However, there is a statistically significant difference in the use of learning strategies compared to the previous grade earned in a foreign language. Students with an excellent grade use more frequently social-affective and memory strategies. The final part of the paper specifies the implications for teaching practice and provides guidelines for future research.*

**Key words:** *learning strategies, language competence, success in learning, language learning level*