



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET U ZAGREBU

Jasmina Rogulj

**ODNOS IZMEĐU LIČNOSTI,
STRATEGIJA UČENJA, STRATEGIJA
POUČAVANJA I ZNANJA ENGLESKOGA
JEZIKA**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2016



UNIVERSITY OF ZAGREB
FACULTY OF HUMANITIES OF ZAGREB

Jasmina Rogulj

**RELATIONSHIP BETWEEN
PERSONALITY, LEARNING
STRATEGIES, TEACHING STRATEGIES
AND ENGLISH LANGUAGE
PROFICIENCY**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2016



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET U ZAGREBU

JASMINA ROGULJ

**ODNOS IZMEĐU LIČNOSTI,
STRATEGIJA UČENJA, STRATEGIJA
POUČAVANJA I ZNANJA ENGLESKOGA
JEZIKA**

DOKTORSKI RAD

Mentori:

dr. sc. Jelena Mihaljević Djigunović, red. prof. u miru
Sveučilište u Zagrebu

dr.sc. Denis Bratko, red. prof. – Sveučilište u Zagrebu

Zagreb, 2016.

O mentorima

Jelena Mihaljević Djigunović rođena je 1953. u Zagrebu. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu diplomirala je engleski jezik i književnost i ruski jezik. Magistrirala je radom iz sintakse engleskog jezika u funkciji struke, a doktorirala temom *Nastava engleskog jezika i motivacija za učenje*.

Od 1977. do 1981. godine radi kao profesor engleskog i ruskog jezika u srednjoj školi u Grubišnom Polju, a zatim četiri godine predaje engleski jezik u Centru za strane jezike u Zagrebu. Od 1985. do 2014. radi na Odsjeku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu. U zvanje redovitog profesora u trajnom zvanju izabrana je 2008. godine. Bila je predstojnica Katedre za metodiku nastave engleskog jezika od 2000. do 2014. godine, kada odlazi u mirovinu. Jedna je od osnivača i prva voditeljica Doktorskog studija glotodidaktike.

Unutar struke bavi se posebno afektivnom domenom ovladavanja stranim jezikom i usvajanjem engleskog jezika u ranoj dobi. Sudjelovala je u šest nacionalnih i osam međunarodnih znanstveno-istraživačkih projekata. Objavila je više od 120 znanstvenih radova, među kojima je deset knjiga (dvije autorske, osam ko/uredničkih).

Održala je brojna izlaganja na skupovima, organizirala je nekoliko domaćih i međunarodnih znanstvenih skupova, te predavala na poslijediplomskim specijalističkim tečajevima za poljske profesore metodike.

Bila je predsjednica Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku, kao i njegoa predstavica u AILA-i, te glavna urednica časopisa *Strani jezici*.

Denis Bratko rođen je 1966. godine u Zagrebu. Osnovnu i srednju školu pohađao je u Varaždinu. Studij psihologije je upisao 1986. godine na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, gdje je i diplomirao 1990. godine završnim radom pod naslovom Utjecaj zahtjevnih karakteristika eksperimentalne procedure na procjenu pojma "agresivnost". Magistarski rad pod naslovom Bihevioralno-genetička analiza verbalnih i spacijalnih sposobnosti: studija blizanaca obranio je 1993. godine, a doktorski rad pod naslovom Genetski i okolinski doprinos individualnim razlikama u ličnosti: longitudinalno istraživanje blizanaca obranio je 1997. godine.

Po završetku diplomskog studija Denis Bratko se zaposlio na *Odsjeku za psihologiju* Filozofskog fakulteta gdje i danas radi. U zvanje redovitog profesora u trajnom zvanju izabran je 2014. godine. Tijekom navedenog razdoblja proveo je veći broj istraživanja, sudjelovao u različitim znanstvenim i nastavnim aktivnostima te obnašao više različitih funkcija u znanstvenim, stručnim i upravnim tijelima.

Denis Bratko sudjelovao je kao polaznik, voditelj ili suvoditelj u nizu ljetnih škola, u organizaciji desetak znanstvenih konferencija te većeg broja simpozija na znanstvenim skupovima. Od 1998. do 2004. godine bio je član Upravnog odbora Europskog udruženja za psihologiju ličnosti. U jednom je mandatu bio koordinator *Znanstvenog odbora za područje društvenih i humanističkih znanosti Hrvatske zaklade za znanost*. Trenutno kao predsjednik sudjeluje u radu *Matičnog odbora* za polje psihologije.

Obnašao je ili obnaša i više administrativnih funkcija na fakultetu i sveučilištu. Član je nekoliko strukovnih udruga: *Hrvatskog psihološkog društva (HPD)*, *Europskog udruženja za istraživanje adolescencije (European Association for Research on Adolescence - EARA)*, *Europskog udruženja za psihologiju ličnosti (European Association for Personality Psychology - EAPP)* te *Udruženja za genetiku ponašanja (Behavioral Genetics Association - BGA)*. U razdoblju od 2000. do 2005. godine bio je član uredništva časopisa *European Journal of Personality*. Pored toga, često je recenzirao radove u različitim međunarodnim i domaćim časopisima te u brojnim knjigama i zbornicima. Denis Bratko sudjelovao je kao voditelj ili suradnik u radu većeg broja znanstvenih projekata. Znanstvene radove je objavljivao u brojnim međunarodnim i domaćim časopisima, a priopćenjima je sudjelovao na brojnim znanstvenim skupovima. Objavio je 150 znanstvenih radova, među kojima je sedam knjiga (jedna autorska i šest ko/autorskih, odnosno ko/uredničkih). Njegovi radovi citirani su 1363 puta. Dobitnik je *Državne nagrade za znanost* za 2007. godinu, a ove godine ponovno je nominiran za istu nagradu od strane Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Zahvale

Od srca zahvaljujem svojim mentorima, prof. dr. sc. Jeleni Mihaljević Djigunović i prof. dr. sc. Denisu Bratku na nesebičnoj potpori i stručnom vodstvu koje su mi pružali tijekom izrade doktorskoga rada kao i mudrosti i strpljenju kojima su me pratili do cilja. Hvala svim profesorima Poslijediplomskog doktorskog studija glotodidaktike koji su svojim znanjem postavili temelje ovoga rada te dragim kolegicama doktorandicama s kojima sam dijelila strast prema novim znanjima kao i strepnje vezane uz naš uspjeh. Toplu zahvalu dugujem kolegicama i kolegama Sveučilišnog odjela za stručne studije u Splitu, posebno kolegicama Zavoda za jezike koje su mi pružile profesionalnu i prijateljsku podršku u trenucima kada mi je bila najpotrebnija. Hvala studentima Medicinskog fakulteta Sveučilišta u Splitu koji su svoje dragocjeno vrijeme odvojili da bi sudjelovali u istraživanju na kojem se temelji ovaj doktorski rad.

Najiskrenije zahvaljujem prijateljicama i prijateljima koji su vjerovali u mene i poticali me, s kojima sam dijelila trenutke kriza i nadahnuća tijekom pisanja rada. Zagrebački dio moje obitelji dao je veliki doprinos od početka mog doktorskog studija i na tome im najtoplije zahvaljujem. Hvala mojoj djeci, Magdaleni i Krešimiru, što su odrastali i sazrijevali često i bez moje pomoći shvaćajući da bez rada i odricanja nije moguće postići željeni cilj. Naposljetku, posebnu zahvalu dugujem dragom ocu Ivici, bez čije financijske te bezuvjetne moralne podrške i ljubavi ova stepenica mog akademskog obrazovanja ne bi bila moguća.

Sažetak

Ovladavanje inim jezikom (OVIJ) dinamičan je proces koji se temelji na interakciji individualnih i kontekstualnih čimbenika. Istraživanja individualnih razlika (eng. *individual differences*), kao jedna od ključnih tema psihologije ličnosti i psihologije obrazovanja, sedamdesetih godina prošloga stoljeća doživljavaju zamah i na području glotodidaktike. Budući da individualne razlike (kao npr. ličnost, nadarenost za jezik, stilovi i strategije učenja, motivacija, strah od jezika), izravno ili neizravno doprinose varijaciji u ishodima učenja inih jezika, postale su jedno od najistraživanijih područja glotodidaktike. Međutim, suvremeni trendovi u istraživanjima OVIJ-a naglašavaju i situacijsku prirodu individualnih čimbenika i upućuju na novu dinamičnu konceptualizaciju u kojoj individualni čimbenici ulaze u određenu vrstu interakcije sa situacijskim parametrima (Dörnyei, 2009).

U skladu s gore navedenim, cilj ovoga istraživanja bio je proniknuti u odnos između ličnosti, strategija učenja, percipiranih strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika. Iako brojna psihologijska istraživanja ukazuju na učinak ličnosti kao nekognitivne varijable na akademski uspjeh, mali je broj istraživanja OVIJ-a u svjetskim razmjerima, a posebno u Hrvatskoj koja su se bavila fenomenom povezanosti ličnosti sa strategijama učenja ili sa znanjem inoga jezika.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 229 studenata medicine Sveučilišta u Splitu. Za procjenu ličnosti korišten je kros-kulturalni upitnik IPIP100 (*International Personality Item Pool*) (Goldberg, 1999), temeljen na modelu velikih pet dimenzija ličnosti (*ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, emocionalna stabilnost i intelekt*). Za razliku od psihologijskih istraživanja u kojima ovaj model predstavlja dominantu konceptualizaciju strukture ličnosti, istraživači s područja OVIJ-a pokazali su tek slabo zanimanje za uključivanje petofaktorskoga modela ličnosti u nacрте svojih istraživanja. Stoga se činilo vrijednim istražiti mogući učinak velikih pet crta ličnosti na ovladavanje engleskim jezikom. Nadalje, u svrhu mjerenja strategija učenja engleskoga jezika korišten je upitnik SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) (Oxford, 1990) u kojemu su strategije učenja engleskoga jezika grupirane u šest kategorija: strategije pamćenja, kognitivne strategije, kompenzacijske strategije, metakognitivne strategije, afektivne strategije i društvene strategije. Konačno, posljednji korišteni upitnik posebno izrađen za ovo istraživanje bio je Upitnik o percipiranim strategijama poučavanja (UPSP) čija je svrha bila utvrditi u kolikoj mjeri studenti percipiraju određene nastavne aktivnosti, tehnike poučavanja i modele razredne interakcije učinkovitima za vlastiti proces učenja. Faktorskom analizom identificirana su četiri percipirana pristupa poučavanju koji se temelje na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti, razvoju pragmatičke kompetencije, promicanju samostalnosti u učenju i tradicionalnom pristupu usmjerenom nastavniku. Kao instrumenti procjene znanja engleskoga jezika u ovom su

istraživanju korišteni *cloze* test za mjerenje opće jezične kompetencije i test slušanja s razumijevanjem za mjerenje receptivne sposobnosti slušanja s razumijevanjem. Svi prikupljeni podatci analizirani su deskriptivnim i inferencijalnim statističkim metodama.

Rezultati analize doveli su do zanimljivih spoznaja. Prvo, uočena je značajna negativna povezanost *savjesnosti* i opće jezične kompetencije, što bi se moglo protumačiti primjenom *cloze* testa kao instrumenta procjene znanja. Drugo, dokazano je da su studenti više razine *intelekt*a bili skloni učestalijoj primjeni kognitivnih i metakognitivnih strategija, dok su oni s višim rezultatima na skalama *ekstraverzije* i *ugodnosti* pokazali tendenciju prema učestalijoj uporabi društvenih strategija. Treće, statistički značajno bolju opću jezičnu kompetenciju i razvijeniju vještinu slušanja s razumijevanjem pokazali su studenti koji su se izjasnili o učestalijem korištenju kognitivnih strategija, dok su oni skloniji češćoj primjeni afektivnih strategija imali značajno lošije rezultate na mjerama obje jezične sposobnosti. Nadalje, detaljniji uvid dobiven je analizom odnosa između pojedinačnih strategija učenja i obiju jezičnih komponenti, posebno ako ga se sagleda u interakciji s osobinama ličnosti. Drugim riječima, iz kategorije kognitivnih strategija identificiran je podskup pojedinačnih strategija čija je primjena bila statistički značajno pozitivno povezana sa znanjem engleskoga jezika i *intelektom*. Rezultati su također uputili na to da su strategije učenja značajnije od ličnosti doprinijele objašnjenju varijance u znanju engleskoga jezika. Međutim, budući da su crte ličnosti statistički značajno doprinijele objašnjenju varijance u objema jezičnim komponentama, njihova se uloga u istraživanjima OVIJ-a ne bi smjela zanemariti. Konačno, analizom je utvrđen i niz značajnih pozitivnih korelacija između crta ličnosti i percepcije studenata o učinkovitosti različitih pristupa poučavanju, čime je dokazano da razina do koje studenti određene strategije poučavanja doživljavaju djelotvornima ovisi dijelom i o njihovoj ličnosti.

Iz nalaza ovoga istraživanja proizlazi i niz praktičnih glotodidaktičkih implikacija koje se odnose na podizanje svijesti nastavnika o učenju kao dinamičnom procesu koji se temelji na interakciji između ličnosti i strategija učenja kao individualnih varijabli i strategija poučavanja kao situacijskih varijabli. Takva bi osviještenost nastavnika trebala rezultirati fleksibilnijim pristupom poučavanju, uključivanjem raznovrsnih aktivnosti i tipova zadataka u proces poučavanja i poticanjem učenika na samostalno učenje. Imajući sve navedeno na umu, nastavnici bi mogli potaknuti razvoj učenikovih sposobnosti koje će im omogućiti da postanu bolji učenici jezika.

Ključne riječi: crte ličnosti, strategije učenja, percipirane strategije poučavanja, interaktivno djelovanje, opća jezična sposobnost, receptivna jezična sposobnost slušanja s razumijevanjem

Summary

Second language acquisition (SLA) is a dynamic process based on the interaction of individual and contextual factors. Individual differences research, as one of the key topics in the personality psychology and educational psychology, gained momentum also in the field of applied linguistics during the 1970s of the last century. Since individual differences (such as personality, language aptitude, learning styles and strategies, motivation, language anxiety), directly or indirectly contribute to second language learning outcomes, they have become one of the most frequently researched areas in applied linguistics. However, current trends in the SLA research also place emphasis on the situational nature of individual factors and suggest a new dynamic conceptualization in which individual factors enter a particular type of interaction with situational parameters (Dörnyei, 2009).

In line with the above mentioned, this research aimed at gaining insight into the relationship among personality, learning strategies, perceived teaching strategies and English language proficiency. Although numerous psychological research studies indicate that personality as a non-cognitive variable has an impact on academic performance, only a small number of SLA studies worldwide, and especially in Croatia, have investigated the relationship between personality on the one hand, and learning strategies or second/foreign language performance on the other.

The research sample included 229 medical students from the University of Split, Croatia. Five major dimensions of personality (*extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and intellect*) were assessed by means of the cross-cultural personality inventory IPIP100 (*International Personality Item Pool*) (Goldberg, 1999), based on the Big Five model of personality. In psychological research studies this model represents the dominant conceptualization of personality structure, which stands in sharp contrast with the field of SLA, where researchers have shown only limited interest in integrating five-factor model of personality in their research designs. Therefore, it seemed valuable to explore potential effects of big five personality traits on English language acquisition. Further, the 80-item *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1990) was used to collect information on strategies grouped into six categories: memory strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, affective strategies and social strategies. The last instrument used in this study was the *Questionnaire on Perceived Teaching Strategies* designed exclusively for the purpose of this research to measure the level to which students perceive particular teaching activities and techniques as well as classroom interaction models effective for their own learning process. By applying factor analysis, four perceived teaching approaches have been identified, based on the following: positive interaction and methodological diversity, development of pragmatic

competence, promotion of autonomous learning, and traditional teacher-centred approach. Two test formats were created to test English language proficiency. The *cloze* test was applied to measure general language competence and the listening comprehension test was used to assess receptive listening comprehension skills. All collected data were analysed by using descriptive and inferential statistical methods.

The research findings uncovered some interesting trends. First, the results revealed a significant negative relationship between *conscientiousness* and general language competence which could be attributed to the use of the *cloze* test as an assessment tool. Second, the findings indicated that students who scored higher on *intellect* were more likely to use cognitive and metacognitive strategies, whereas those with higher *extraversion* and *agreeableness* scores tended to use social strategies more frequently. Third, students who reported more frequent use of cognitive strategies showed significantly higher levels of general language competence and listening comprehension skills, whereas those who reported a higher use of affective strategies scored significantly lower on both measures of language proficiency. Moreover, a more detailed insight was gained by exploring the relationship between individual learning strategies and both measures of language competence, especially when considered in interaction with personality traits. In other words, a number of individual cognitive strategies showed significant positive association with both measures of language proficiency and *intellect*. Our findings also suggested that learning strategies were better predictors of English language proficiency than personality traits. However, since personality traits still made a unique significant contribution to variance in both measures of language proficiency, their role in SLA research should not be neglected. Finally, the results suggested a number of positive significant associations between students' personality traits and their perceptions of effective teaching approaches which proved that the extent to which students perceived certain teaching strategies to be more effective than others, at least partly depended on their personality.

The findings of this study have some clear implications for teaching English as a foreign language. They refer to raising teachers' awareness about learning as a dynamic process based on the interaction between personality and learning strategies as individual variables on the one hand, and teaching strategies as situational variables on the other. This should result in adopting more flexible teaching approaches, integrating diverse teaching activities and task types into the teaching process and fostering autonomous learning. Having all the above mentioned in mind, teachers could improve students' ability to become more effective language learners.

Key words: personality traits, learning strategies, perceived teaching strategies, interaction, general language competence, receptive listening comprehension skills

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. LIČNOST	5
2.1. Konceptualizacija crta ličnosti u svakodnevnom životu.....	5
2.2. Konceptualizacija crta ličnosti u znanstveno-istraživačkoj paradigmi.....	6
2.2.1. Uloga studija izvedbe (eng. performance studies) u istraživanjima odnosa između crta i objektivnih indikatora ponašanja.....	8
2.3. Taksonomije crta ličnosti.....	11
2.3.1. Petofaktorski model ličnosti.....	12
2.3.1.1. International Personality Item Pool (IPIP).....	13
2.3.1.2. Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R).....	14
2.4. Ličnost i akademska postignuća	15
2.4.1. Primjena petofaktorskoga modela u istraživanjima akademskoga postignuća	17
2.5. Ličnost u glotodidaktičkim istraživanjima	22
2.5.1. Rane studije vezane uz koncept „uspješnoga učenika jezika“	24
2.5.2. Primjena instrumenta Myers-Briggs indikator tipova (MBTI)	24
2.5.3. Odnos između ličnosti i znanja stranoga jezika	27
2.5.3.1. <i>Ekstraverzija - introverzija</i>	27
2.5.3.2. <i>Ugodnost</i>	31
2.5.3.3. <i>Savjesnost</i>	32
2.5.3.4. <i>Emocionalna stabilnost</i>	34
2.5.3.5. <i>Intelekt</i>	36
3. STRATEGIJE UČENJA	40
3.1. Definiranje strategija učenja jezika.....	41
3.2. Terminološke i konceptualne neusklađenosti	44
3.3. Klasifikacije strategija učenja.....	48
3.3.1. Klasifikacije strategija u ranim istraživanjima	48
3.3.2. Klasifikacija O'Malley i Chamot (1990)	49
3.3.3. Klasifikacija Oxford (1990)	51
3.3.3.1. Strategy Inventory for Language Learning (SILL).....	53
3.3.4. Usporedba prikazanih klasifikacija	54
3.4. Uloga strategija učenja u različitim metodama i pristupima poučavanju inoga jezika.....	56

3.5. Pregled istraživanja strategija učenja.....	61
3.5.1. Povezanost ličnosti s primjenom strategija učenja.....	72
4. PERCEPCIJE O UČINKOVITOM POUČAVANJU	79
4.1. Uloga nastavnika u procesu učinkovitoga poučavanja	79
4.2. Percepcija učinkovitih nastavnika stranoga jezika	81
5. ZNANJE STRANOGA JEZIKA.....	86
5.1. Opća jezična sposobnost mjerena <i>cloze</i> testom kao instrumentom procjene	87
5.2. Receptivna jezična sposobnost slušanja s razumijevanjem	88
6. ISTRAŽIVANJE ODNOSA IZMEĐU LIČNOSTI, STRATEGIJA UČENJA, PERCIPIRANIH STRATEGIJA POUČAVANJA I ZNANJA ENGLESKOGA JEZIKA.....	91
6.1. Cilj istraživanja	91
6.2. Metodologija	93
6.2.1. Ispitanici	93
6.2.2. Instrumenti.....	94
6.2.3. Postupak	96
6.2.3.1. Konstruiranje UPSP-a u postupku predispitivanja	98
6.3. Rezultati	101
6.3.1. Preliminarna analiza	101
6.3.1.1. Deskriptivna obilježja ličnosti	101
6.3.1.2. Deskriptivna obilježja primjene strategija učenja.....	103
6.3.1.3. Deskriptivna obilježja percipiranih strategija poučavanja.....	105
6.3.1.4. Opća jezična kompetencija i vještina slušanja s razumijevanjem	107
6.4. Glavna analiza.....	107
6.4.1. Povezanost ličnosti sa znanjem engleskoga jezika.....	107
6.4.2. Povezanost ličnosti s primjenom strategija učenja.....	109
6.4.3. Povezanost primjene strategija učenja sa znanjem engleskoga jezika	112
6.4.4. Povezanost ličnosti s percipiranim strategijama poučavanja	116
6.4.5. Doprinos ličnosti i učestalosti primjene strategija učenja objašnjenju varijance znanja engleskoga jezika	117
6.5. Rasprava.....	122
6.5.1. Tumačenje rezultata preliminarne analize	123
6.5.1.1. Ličnost.....	123
6.5.1.2. Primjena strategija učenja.....	124

6.5.1.3. Percipirane strategije poučavanja	129
6.5.2. Tumačenje rezultata glavne analize	131
6.5.2.1. Tumačenje povezanosti ličnosti sa znanjem engleskoga jezika	131
6.5.2.1.1. Povezanost s ekstraverzijom.....	131
6.5.2.1.2. Povezanost s <i>ugodnosti</i>	132
6.5.2.1.3. Povezanost sa <i>savjesnosti</i>	133
6.5.2.1.4. Povezanost s emocionalnom stabilnosti	135
6.5.2.1.5. Povezanost s <i>intelektom</i>	136
6.5.2.2. Tumačenje povezanosti ličnosti s primjenom strategija učenja.....	137
6.5.2.2.1. Povezanost <i>intelektu</i> s primjenom kognitivnih i metakognitivnih strategija	137
6.5.2.2.2. Povezanost <i>ekstraverzije</i> i <i>ugodnosti</i> s primjenom kompenzacijskih i društvenih strategija	139
6.5.2.3. Tumačenje povezanosti primjene strategija učenja sa znanjem engleskoga jezika	141
6.5.2.3.1. Povezanost primjene kognitivnih strategija sa znanjem engleskoga jezika.....	141
6.5.2.3.2. Povezanost primjene metakognitivnih strategija sa znanjem engleskoga jezika.....	144
6.5.2.3.3. Povezanost primjene afektivnih strategija sa znanjem engleskoga jezika.....	146
6.5.2.4. Tumačenje povezanosti skala ličnosti s percipiranim strategijama poučavanja	148
6.5.2.5. Tumačenje doprinosa ličnosti i učestalosti primjene strategija učenja objašnjenju varijance opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem.....	152
6.5.2.5.1. Doprinos ličnosti i primjene strategija učenja objašnjenju varijance opće jezične kompetencije	153
6.5.2.5.2. Doprinos ličnosti i primjene strategija učenja objašnjenju varijance vještine slušanja s razumijevanjem	155
7. ZAKLJUČAK.....	157
7.1. Prednosti i ograničenja istraživanja	161
7.2. Glotodidaktičke implikacije na praktičnoj razini.....	163
7.3. Smjernice za daljnja istraživanja	169
8. LITERATURA	171
9. PRILOZI.....	189
9.1. IPIP100 (<i>International Personality Item Pool</i>)	189

9.2. Upitnik o strategijama učenja	193
9.3. Upitnik o percipiranim strategijama poučavanja (UPSP).....	198
9.4. <i>CLOZE</i> TESTOVI	199
9.5. TESTOVI SLUŠANJA S RAZUMIJEVANJEM.....	203
9.6. Deskriptivna obilježja rezultata primjene pojedinačnih strategija učenja	207
9.7. Povezanost primjene pojedinačnih strategija učenja s crtama ličnosti	211
9.8. Povezanost primjene pojedinačnih strategija učenja sa znanjem engleskoga jezika....	216
9.9. Razlike u crtama ličnosti prema prethodnom iskustvu učenja engleskog jezika kao izvannastavne aktivnosti	220
9.10. Razlike u primjeni kognitivnih i metakognitivnih strategija prema prethodnom iskustvu učenja engleskog jezika kao izvannastavne aktivnosti.....	221
9.11. Povezanost percipiranih pristupa poučavanju sa znanjem engleskog jezika.....	224
9.12. Razlike u znanju prema prethodnom iskustvu učenja engleskog jezika kao izvannastavne aktivnosti	224
9.13. Razlike u percipiranim pristupima poučavanju engleskoga jezika prema prethodnom iskustvu učenja engleskog jezika kao izvannastavne aktivnosti	225
9.14. Razlike u primjeni strategija učenja prema spolu.....	225
9.15. Razlike u crtama ličnosti prema spolu.....	226
Životopis.....	227
Popis objavljenih radova	228

1. UVOD

Poznavanje stranih jezika jedno je od osnovnih vještina kojima treba ovladati svaki građanin EU-a jer mu osigurava pravo na slobodno kretanje te pruža mogućnost obrazovanja i zapošljavanja na zajedničkom europskom tržištu rada. Europski parlament na svojim službenim stranicama (Fact Sheets on the European Union, 2014) jasno ističe važnost promicanja višejezičnosti (materinski jezik + dva strana jezika) navodeći inicijative, programe i vrste podrške koje su usmjerene poticanju izvrsnosti i inovacija u poučavanju, ali također i pružanju pomoći Europljanima u učenju stranih jezika. Temeljem takvih smjernica obveza je svake zemlje članice u okviru svoga obrazovnog programa izgraditi vlastitu jezičnu politiku koja će se odraziti u njihovim nacionalnim kurikulumima. Hrvatski obrazovni sustav odgovorio je preporukama europskih institucija uvođenjem učenja stranih jezika u primarno obrazovanje. U jednom od temeljnih dokumenata Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) na kojem je pod pokroviteljstvom Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ) radio niz stručnjaka, navodi se da je „znanje stranih jezika jedna [...] od ključnih kompetencija koje pojedinac treba steći kako bi poboljšao svoje mogućnosti tijekom obrazovanja kao i u sve dinamičnijem svijetu rada“ (MZOŠ, 2006: 81). Učenje engleskoga jezika kao prvoga stranog jezika započinje u prvom razredu, dok je uvođenje drugoga stranog jezika predviđeno za četvrti razred osnovne škole. Temeljem svega navedenog može se zaključiti da procesi učenja i poučavanja stranih jezika u hrvatskom, ali i šire, u europskom obrazovnom kontekstu, zauzimaju važno mjesto.

Gledajući iz znanstvenoistraživačke perspektive, višejezičnost se analizira unutar interdisciplinarnoga područja istraživanja ovladavanja inim jezikom (skraćeno OVIJ)¹. Taj je pojam u opsežnoj literaturi na engleskom jeziku poznat pod nazivom *second language acquisition* (skraćeno SLA) što Ellis (1997) jednostavno definira kao „[...] način na koji pojedinci uče strani jezik koji nije njihov materinski, unutar ili izvan učionice, [...]“ (str. 3). Tijekom 1980-ih i 1990-ih godina prevladavalo je mišljenje da je jedan od glavnih ciljeva OVIJ-a analiziranje isključivo unutarnjih mehanizama jezične obrade (eng. *language processing*) bez uključivanja vanjskih čimbenika (npr. poučavanja jezika), međutim suvremeni trendovi pokazuju da takav stav ima sve manje pristaša jer se čini nemogućim

¹ Zrinka Jelaska (2005) prva je predložila naziv *ovladavanje inim jezikom*. Kao pojam, naziv *ovladavanje* nadređen je procesima usvajanja (neformalnog i spontanog) i učenja (formalnog i svjesnog) te se koristi kada nije važno razlikovati radi li se o učenju ili usvajanju inoga jezika. Naziv *ini jezik* nadređen je pojmovima drugi / strani jezik i odnosi se na usvajanje bilo kojega osim prvoga usvojenog jezika. U ovom će se radu naizmjenično koristiti navedene podređenice.

psiholingvističke procese promatrati izvan konteksta djelovanja ostalih psiholoških, socioloških i obrazovnih čimbenika (v. Medved Krajnović, 2010). Medved Krajnović nadalje pojašnjava kako su početna istraživanja OVIJ-a u Zapadnoj Europi i Sjevernoj Americi s jedne strane bila određena kontekstom učenja (prirodnim ili kombinacijom prirodnog i institucionaliziranog) te različitim skupinama ispitanika, dok su, s druge strane, znanstvenici uključeni u ta istraživanja bili uglavnom lingvisti i psiholingvisti. Obje činjenice velikim su dijelom uvjetovale nedostatak interesa za proučavanje glotodidaktičke relevantnosti dobivenih spoznaja.

U Hrvatskoj je trend znanstvenoistraživačkoga bavljenja OVIJ-em od samoga početka 70-ih godina prošloga stoljeća bio usko povezan s glotodidaktikom, teorijom nastave stranih jezika, koja se kao posebna grana razvila unutar primijenjene lingvistike (Mihaljević Djigunović, 2014). Ta je povezanost i razumljiva jer su se istraživanja OVIJ-a odvijala isključivo u institucionaliziranom kontekstu, a provodili su ih glotodidaktičari zainteresirani ne samo za proučavanje procesa učenja, nego i za primjenu dobivenih znanstveno utemeljenih spoznaja na proces poučavanja. Takav znanstvenoistraživački pristup koji se unutar interdisciplinarnoga područja glotodidaktike u Hrvatskoj njegovao od samoga početka danas je prepoznat i u svjetskim istraživanjima. Prema riječima Dörnyeia (2009): „Većina znanstvenika koja odluči posvetiti svoju profesionalnu karijeru proučavanju procesa ovladavanja stranim jezikom pokazuje gorući interes za praktične implikacije njihovih istraživanja“ (str. 267).

Široki raspon istraživačkih tema koje proistječu iz složenosti procesa učenja i poučavanja, učinile su glotodidaktiku interdisciplinarnim područjem koje se naslanja na lingvistiku, psihologiju, sociologiju, pedagogiju i sociolingvistiku (Vilke, 1977). Jedna od ključnih tema kojom se bave psiholozi obrazovanja i psiholozi ličnosti, a koja je izazvala i veliki interes u glotodidaktičkim krugovima je istraživanje individualnih razlika (eng. *individual differences research*). Budući da individualne razlike značajno, izravno ili neizravno, doprinose varijaciji u ishodima učenja inih jezika, postale su jedan od najistraživanijih psiholoških aspekata glotodidaktičkih istraživanja.

Na mrežnoj stranici poznatoga znanstvenog časopisa *Individual Differences Research* (<http://www.idr-journal.com/description.html>) mogu se pronaći neke od tema koje pripadaju širokom spektru psihologijskih istraživanja individualnih razlika kao što su: „[...] crte i ličnost (zdrava i bolesna), društveno ponašanje, afekti, interesi i vrijednosti, kognicija i inteligencija, pažnja, motivacija, razvoj, učenje i promjena, stres i zdravlje, i

percepcija...između ostalih“. S motrišta istraživanja OVIJ-a u posljednjih je trideset godina razvijena teorijska paradigma u kojoj se kao prominentne individualne razlike navode ličnost, nadarenost za jezik i motivacija, zatim stilovi i strategije učenja te, konačno, strah od jezika, samopoštovanje, kreativnost, spremnost na komunikaciju i učenikova vjerovanja (Dörnyei, 2005). Međutim, recentna istraživanja usmjerena su proučavanju individualnih razlika kao onih čimbenika koji pokazuju značajnu situacijsku i vremensku varijaciju, dakle nisu monolitne jedinice, već se sinkronijski i dijakronijski prožimaju kako u međusobnoj interakciji, tako i u interakciji s okolinom (Dörnyei, 2009). Dörnyei ističe da individualna varijacija u razini znanja jezika ne ovisi, dakle, o snazi jedne individualne determinante, već o načinu na koji različiti individualni i okolinski čimbenici djeluju unutar složenoga sustava kao što je proces ovladavanja inim jezikom. Prateći slijed takvih razmišljanja unutar interdisciplinarnoga okvira glotodidaktike i psihologije ličnosti, postavljen je i cilj ovoga istraživanja usmjeren prema ispitivanju povezanosti ličnosti, strategija učenja, percipiranih strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika.

U prvom je dijelu predstavljen teorijski okvir unutar kojega su opisani i definirani osnovni koncepti i njihovi međusobni odnosi relevantni za istraživanje predstavljeno u drugom dijelu rada. Poglavlje kojim započinje teorijski prikaz posvećeno je ličnosti, konceptualizaciji crta ličnosti u svakodnevnom životu (potpoglavlje 2.1.) i u znanstvenoistraživačkoj paradigmi (potpoglavlje 2.2.). Posebno potpoglavlje (2.3.) donosi kratak prikaz taksonomija crta ličnosti s posebnim osvrtom na petofaktorski model ličnosti koji je korišten u ovom istraživanju. S obzirom na rastuće zanimanje istraživača na području psihologije obrazovanja o učinku ličnosti u akademskom uspjehu, o povezanosti tih dvaju čimbenika raspravlja se u potpoglavlju 2.4., da bi se u nastavku detaljno razmotrila i uloga ličnosti u glotodidaktičkim istraživanjima (potpoglavlje 2.5.).

Treće je poglavlje posvećeno strategijama učenja, pri čemu su analizirane različite definicije (potpoglavlje 3.1.) i neusuglašenosti koje se među njima javljaju (potpoglavlje 3.2.). U potpoglavlju 3.3. prikazane su i uspoređene istaknute klasifikacije strategija učenja te Upitnik o strategijama učenja *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford, 1990), kao najučestalije primjenjivani instrument za procjenu strategija učenja jezika temeljen na klasifikaciji Rebecce Oxford, a koji je ujedno korišten i u ovom istraživanju. Potpoglavlje 3.4. donosi pregled o ulozi strategija učenja u različitim metodama i pristupima poučavanju te o teorijskim okvirima procesa OVIJ-a, dok potpoglavlje 3.5. daje detaljan prikaz istraživanja strategija učenja stranoga jezika, u okviru kojega je posebna pozornost posvećena malobrojnim istraživanjima povezanosti između ličnosti i primjene strategija učenja.

U četvrtom se poglavlju razmatraju percepcije učenika o učinkovitom poučavanju i ulozi nastavnika u tom procesu (potpoglavljje 4.1.), s naglaskom na percepciju specifičnih osobina nastavnika jezika koje se ne mogu promatrati izolirano od samoga procesa poučavanja (potpoglavljje 4.2.). Posljednje, peto poglavljje teorijskoga prikaza posvećeno je dvama aspektima znanja jezika, općoj jezičnoj sposobnosti mjerenoj *cloze* testom (potpoglavljje 5.1.) i receptivnoj jezičnoj sposobnosti slušanja s razumijevanjem (potpoglavljje 5.2.).

U drugom dijelu rada, dakle u šestom poglavlju, opisano je istraživanje odnosa između ličnosti, strategija učenja, percipiranih strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika koje je provedeno na uzorku studenata medicine. Za razliku od psihologa obrazovanja koji od devedesetih godina prošloga stoljeća pokazuju rastuće zanimanje za ispitivanje uloge ličnosti kao nekognitivnoga čimbenika u postizanju akademskoga uspjeha, mali je broj istraživača s područja gotodidaktike uključivao ličnost u istraživanja OVIIJ-a. Stoga smo se u ovom istraživanju usredotočili na moguće djelovanje ličnosti i strategija učenja kao individualnih čimbenika na ovladavanje inim jezikom, uz pretpostavku da će strategije učenja imati bolju prediktivnu valjanost za utvrđivanje obiju mjenjenih jezičnih sposobnosti, opće jezične kompetencije i receptivne jezične sposobnosti slušanja s razumijevanjem. Pozivajući se na teoriju dinamičnih sustava prema kojoj se svi njegovi elementi nalaze u interakciji, očekujemo da će rezultati korelacijskih analiza na razini pojedinačnih strategija učenja produbiti spoznaje o interaktivnom djelovanju crta ličnosti i strategija učenja na proces OVIIJ-a. Konačno, u ovom dijelu rada objasniti će se i povezanost ličnosti studenata i njihove percepcije o učinkovitosti strategija poučavanja koje nastavnici primjenjuju i razrednoga okruženja kojega stvaraju. Gledano s teorijskoga aspekta, očekuje se da će rezultati ovoga istraživanja, uz već dokazanu važnost primjene strategija učenja, ukazati i na neospornu ulogu ličnosti, a posebno na interaktivno djelovanje ovih dviju individualnih varijabli, na proces OVIIJ-a. Unutar iste teorijske paradigme doprinos se očekuje i u stjecanju novih spoznaja o tome do koje razine crte ličnosti učenika djeluju na njihovu percepciju o učinkovitosti određenih strategija poučavanja, kao situacijske varijable, na OVIIJ. U praktičnom smislu dobiveni nalazi mogli bi predstavljati temelj za podizanje razine osviještenosti nastavnika o potrebi uvažavanja individualnih karakteristika učenika u procesima učenja i poučavanja, razumijevanja povezanosti ličnosti sa strategijama učenja kojima se služe, ali i potrebe da ih se pouči strategijama učenja koje će biti kompatibilne sa zadacima koje rješavaju.

2. LIČNOST

U uvodnom dijelu knjige *Psihologija ličnosti*, Larsen i Buss (2008) ističu da je pojam ličnosti vrlo složen i da je stoga teško postaviti sveobuhvatnu definiciju koja će uključiti sve njezine aspekte. Ipak, za razliku od nekih udžbenika psihologije ličnosti koji potpuno isključuju formalnu definiciju, Larsen i Buss se odlučuju na definiranje ličnosti nastojeći obuhvatiti njezine bitne elemente: „Ličnost je skup psihičkih osobina² i mehanizama unutar pojedinca koji su organizirani i relativno trajni, te utječu na interakcije i adaptacije pojedinca na intrapsihičku, fizičku i socijalnu okolinu“ (Larsen i Buss, 2008: 4). Chamorro-Premuzic i Furnham nude nešto općenitiju definiciju kada kažu da se „[...] ličnost odnosi na stabilne obrasce ponašanja i osobine koje predodređuju pojedince da se ponašaju na određeni (više ili manje dosljedan) način“ (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005: 1). Autori nadalje ističu da se vlastita ponašanja kao i ponašanja ljudi koji nas okružuju uglavnom opisuju u smislu crta ličnosti pa svakodnevni diskurs često sadrži ovakve i slične rečenice: „ona je odgovorna“, „on je vrlo kreativan“, „ona je vrlo sramežljiva“, ili „on je vrlo pričljiv“ (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005: 1). Stoga i ne čudi što psiholozi ličnosti upravo koncept crta stavljaju u središte znanstvenoga istraživanja ličnosti jer „[...] ako *ličnost* postoji kao zasebna znanstvena grana, jedinstvene karakteristike koje je definiraju su crte“ (Buss, 1989 prema Matthews, Deary i Whiteman, 2003: 4). Iz navedenoga se izvodi zaključak da se crte ličnosti mogu konceptualizirati dvojako, iz perspektive razumijevanja i opisivanja ljudske prirode u svakodnevnom životu s jedne te iz znanstveno-istraživačke perspektive s druge strane (Matthews i sur., 2003).

2.1. Konceptualizacija crta ličnosti u svakodnevnom životu

Zapanjuje činjenica da u engleskom jeziku postoji više od 20 000 pridjeva deskriptora crta ličnosti kojima se opisuju karakteristike ljudi (Larsen i Buss, 2008). Međutim, osim pridjevima, opisivanje svoje vlastite prirode i prirode drugih osoba i objašnjavanje ponašanja u svakodnevnoj se komunikaciji manifestira i kroz uporabu imenica, navođenje postupaka ili čitavih rečenica koje sadrže konotacije vezane uz ličnost (Hofstee, 1990 prema Matthews i sur., 2003). Matthews i sur. naglašavaju nadalje mogućnost da je ideja o crtama ličnosti stara koliko i sam jezik te navode kako je još u četvrtom stoljeću prije

² Eng. *trait* se u ovom radu prevodi kao osobine ili crte te se koriste naizmjenično s obzirom na to da se radi o istoznačnim pojmovima.

Krista Aristotel u svojoj knjizi o etici analizirao mnoge karakteristike ličnosti prepoznavši npr. taštinu, čednost i kukavičluk kao glavne determinante moralnoga i nemoralnoga ponašanja.

Ta svakodnevna konceptualizacija crta ličnosti polazi od dvije ključne pretpostavke. Prva pretpostavka je da su crte ličnosti konzistentne tijekom vremena. Većina ljudi vjeruje da, iako se ponašanje ponešto mijenja ovisno o situaciji, ipak postoji temeljna konzistencija koja definira pravu prirodu svakoga pojedinca. Primjerice, iz iskustva znamo da ekstravertirani pojedinci preuzimaju dominaciju u društvenim okupljanjima, pričljivi su, vole privlačiti pozornost i hrabriji su u pristupanju drugim ljudima. Iako čak i vrlo druželjubive osobe mogu imati trenutke u kojima žele biti same i u tišini, one su ipak u načelu sklone intenzivnijem druženju od osoba koje su povučeniije i mirnije. Dakle, *stabilnost* je odlika po kojoj se crte ličnosti razlikuju od prolaznih raspoloženja (Matthews i sur., 2003).

Druga pretpostavka kojom se rukovodi većina ljudi je da crte ličnosti izravno utječu na ponašanje. Na primjer, ukoliko osoba često odlazi na zabave, vjerojatno će se implicitno izvesti zaključak da se radi o ekstravertiranoj osobi, pri čemu se isključuju ostali mogući razlozi za to ponašanje. S obzirom na sklonost ljudi da svakodnevno razmišljaju i raspravljaju o crtama ličnosti pokušavajući njima objasniti vlastito i tuđe ponašanje, Larsen i Buss (2008) se, čini se, s pravom pitaju „[...] jesmo li svi u određenoj mjeri amaterski psiholozi ličnosti?“ (str. 3). Uočavajući tu razliku između „amaterske“ konceptualizacije crta ličnosti u svakodnevnom životu i njihove znanstvene konceptualizacije, Matthews i sur. (2003) definiraju nekoliko koraka koje je nužno slijediti u istraživanju koncepta crta ličnosti unutar znanstvene paradigme.

2.2. Konceptualizacija crta ličnosti u znanstveno-istraživačkoj paradigmi

Prvi korak znanstvene konceptualizacije su mjerenje i klasifikacija crta ličnosti. Podatci o nečijoj ličnosti mogu se prikupljati samoiskazima (ispunjavanjem upitnika ili intervjuima, što predstavlja najjednostavniju tehniku mjerenja), iskazima opažača, test-istraživanjima (u laboratorijskim uvjetima izazivanjem ponašanja, korištenjem mehaničkih uređaja za snimanje, fiziološkim mjerenjima ili projektivnim tehnikama) kao i temeljem životnih ishoda (Larsen i Buss, 2008). Kao što je već i spomenuto, za opisivanje osobina ličnosti postoji veliki broj riječi koje imaju vrlo slično značenje. Primjerice, za neku se osobu može reći da je organizirana, vrijedna, pedantna, usmjerena postignuću, što se svodi na široku zajedničku dimenziju *savjesnosti*. Istraživačko pitanje kojim se bave psiholozi ličnosti odnosi

se upravo na broj širokih crta koje obuhvaćaju glavne aspekte ličnosti. U mnogim istraživanjima posvećenim izradi klasifikacijskih shema identificirano je od tri do tridesetak širokih crta ličnosti (Matthews i sur., 2003).

Drugi korak u istraživanju ličnosti temelji se na pitanju jesu li i na koji način crte povezane s ponašanjem. Na primjer, pojedinci više razine *ekstraverzije* više vremena provode pričajući i družeći se. Međutim, izvjesno je da će se ekstraverti tako ponašati na zabavama i druženjima, ali se teško može pretpostaviti da će takvom ponašanju biti skloni i u knjižnici. Drugim riječima, svakodnevna konceptualizacija opisana u prethodnom potpoglavlju koja se zaustavlja na izravnoj povezanosti između crte ličnosti i ponašanja razlikuje se od znanstvenoga pristupa koji uz postavljeno pitanje o povezanosti crta i njihovih ponašajnih manifestacija vezuje i problem dosljednosti određenoga ponašanja u različitim situacijama. Upravo pitanje kros-situacijske konzistentnosti u kasnim je šezdesetima i sedamdesetima dovelo do pojave radikalnije teorijske pozicije u psihologiji ličnosti poznate pod nazivom *situacionizam* koja ponašanja objašnjava u terminima situacijskih razlika, a ne osobina ličnosti (Walter Mischel, 1968 prema Larsen i Buss, 2008; Matthews i sur., 2003). S vremenom je ipak došlo do približavanja situacionističkoga pristupa i teorije o osobinama kao isključivim determinantama ljudskoga ponašanja, što je rezultiralo nastankom *interakcionizma*, stajališta prema kojem „[...] osobine ličnosti u interakciji sa situacijskim silama proizvode ponašanje“ (Larsen i Buss, 2008: 101). U okviru interakcionističkoga pristupa prepoznata je važna uloga situacijskih čimbenika u moderiranju učinka crta ličnosti na ponašanje, što je postalo temelj suvremenih istraživanja u psihologiji ličnosti. Međutim, i dalje među znanstvenicima ostaje otvorena rasprava o tome kako definirati te situacijske čimbenike i kako najbolje opisati dinamičnu interakciju između osobe i situacije (Matthews i sur., 2003).

Posljednji, ali i vrlo zahtjevan korak u psihologijskim istraživanjima odnosi se na razvijanje zadovoljavajuće teorije crta ličnosti. Iako se crte ličnosti mogu procjenjivati, a temeljem procjena neki aspekti ponašanja i predviđati, ta mjerenja sama po sebi ne govore ništa o razlogu zbog kojega se određenom crtom ličnosti zaista i može predvidjeti ponašanje. Pritom jedna od poteškoća leži u činjenici što se ličnost može ispitivati na različitim razinama psihološke analize. Na primjer, crta *ekstraverzije* može biti vezana uz svojstva središnjega živčanog sustava, kao što je pobudljivost neurona, uz način obrade informacija, ili uz usvojena znanja i stavove. Drugim riječima, objašnjavanje ponašanja zahtijeva različite razine analize (genetsku i fiziološku, ali i razine učenja i društvenih čimbenika) s konačnim ciljem

da se razvije sveobuhvatna teorija sagledana kroz prizmu međudjelovanja svih razina analize (Larsen i Buss, 2008).

Crtama se, dakle, opisuje i objašnjava ponašanje – one su *interne* (postoje unutar svake osobe) i *kauzalne* (utječu na ponašanje) dispozicije. Drugim riječima, povezane su s temeljnim, unutarnjim osobinama pojedinca, ali mogu biti i pritajene, bez lako vidljivih ponašajnih manifestacija. Ipak, njihova kauzalnost implicira da postojeće unutarnje dispozicije objašnjavaju i utječu na vanjsko ponašanje osoba koje ih posjeduju. Tradicionalno stajalište pretpostavlja izravno uzročno-posljedično djelovanje crta na vanjsko ponašanje. Međutim, Matthews i sur. (2003) upućuju na dvojbenost takve pretpostavke. Naime, još od vremena Aristotela, iako je i on sam pretpostavljao mogućnost recipročnoga odnosa između crta ličnosti i ponašanja, prevladavalo je mišljenje da je dominantan smjer uzročno-posljedične povezanosti od crte ličnosti prema ponašanju. U tom smislu su zabilježena i promišljanja jednoga od pionira psihologije ličnosti, Gordona Allporta (1937 prema Matthews i sur., 2003) koji je crte vidio kao organizirane mentalne strukture koje variraju od osobe do osobe i koje upravljaju ponašanjem. Međutim, moderniji pristupi ovakvo stajalište da se različiti oblici ponašanja mogu opisati samo na razini mentalnih struktura drže odviše simplističkim.

I, konačno, pored formuliranja crta ličnosti kao interno kauzalnih svojstava, postoji i alternativna formulacija koja na njih gleda samo kao na deskriptivne sažetke ponašanja ljudi. Psiholozi koji crte smatraju deskriptivnim sažetcima, ne pretpostavljaju uzroke, već samo opisuju različite oblike ponašanja ljudi.

2.2.1. Uloga studija izvedbe (eng. performance studies) u istraživanjima odnosa između crta i objektivnih indikatora ponašanja

U kontekstu razmatranja povezanosti crta ličnosti i ponašanja, svakako se treba osvrnuti i na studije izvedbe jer predstavljaju značajan doprinos u razvijanju teorija crta ličnosti, ali i u prevođenju teorijskih postulata u područje praktične primjene. Povezanost između crta ličnosti i izvedbe može varirati s obzirom na prirodu zadatka i kontekst u kojem se određeni zadatak izvodi, što je za područje istraživanja OVIJ-a od iznimne važnosti (Dörnyei, 2005). U tom slučaju govorimo o moderatorskim čimbenicima koji se ispituju u empirijskim studijama. Prvo, povezanost između crta i izvedbe često ovisi o okolinskim čimbenicima kao što su npr. količina stimulacije ili strah koji mogu biti prisutni u različitim situacijama. Pritom određena crta ličnosti u nekoj situaciji može biti prednost, a u drugoj nedostatak. Primjerice, osobe više razine *introverzije* i *neuroticizma* sklonije su lošijoj izvedbi

određenih zadataka kada se nalaze u visoko podražajnim i stresnim uvjetima (Eysenck i Eysenck, 1985 prema Matthews i sur., 2003). Ta osjetljivost na kontekst (eng. *context sensitivity*) zauzima središnje mjesto u teoriji ličnosti i ukazuje na potrebu prihvaćanja interakcionističke perspektive. Druga vrsta moderatora je priroda samoga zadatka. Neki su zadatci osjetljivi na crte ličnosti tako da određena crta, ovisno o samom zadatku (eng. *task dependence*), može imati pozitivan ili negativan učinak na izvedbu.

Dva su teorijska pristupa zanimljiva u razumijevanju učinka ličnosti na izvedbu koji je moderiran kontekstualnim čimbenicima i zadatkom. Prvi je psihobiološki pristup prema kojemu npr. razlike u izvedbi između ekstraverata i introverata reflektiraju individualne razlike u kortikalnoj pobudljivosti. Biološki utemeljenu teoriju ličnosti postavio je i razvio Eysenck (1967 prema Larsen i Buss, 2008), jedan od najeminentnijih diferencijalnih psihologa³ dvadesetoga stoljeća, postulirajući da introvertima odgovaraju tiha okruženja kako bi relativno povišenu razinu kortikalne pobuđenosti držali pod kontrolom, dok ekstraverti traže stimulirajuću okolinu i aktivnosti koje bi podigle sniženu razinu kortikalne pobuđenosti. Tijekom vremena se istraživanjima dokazalo da u stanju mirovanja ekstraverti i introverti ne pokazuju razlike u moždanoj aktivnosti, što je i Eysencka (1985 prema Larsen i Buss, 2008) navelo da modificira svoju početnu teoriju. Suvremene spoznaje ukazuju na to da se razlika između introverata i ekstraverata očituje u njihovoj kortikalnoj pobudljivosti, a ne u osnovnoj razini pobuđenosti. Na području primjene to bi značilo da dugotrajni, monotoni zadatci s niskom razinom stimulacije više odgovaraju introvertima, dok pod istim uvjetima, čak i kod jednostavnih zadataka, ekstraverti pokazuju lošiju izvedbu. Nadalje, Eysenck (Eysenck i Eysenck, 1985 prema Chamorro Premuzic i Furnham, 2005) i individualne razlike u crti *neuroticizma* objašnjava različitom razinom simpatičke aktivacije središnjega živčanog sustava vezujući ih uz laku pobudljivost limbičkoga sustava, što rezultira osjećajima zabrinutosti, ljutnje, straha ili razdražljivosti.

Drugu utjecajnu biološku teoriju ličnosti postavio je Gray (1991) istražujući funkcioniranje mozga kod životinja. Gray svoju teoriju, koju naziva teorijom osjetljivosti na potkrepljenje (eng. *Reinforcement Sensitivity Theory*), temelji na povezanosti crta s dvama motivacijskim sustavima. Prvi takav sustav (skraćeno BAS, od eng. *Behavioural Activation System*) reagira na poticanje, tj. na znakove nagrađivanja, dok drugi (skraćeno BIS, od eng.

³ Diferencijalna se psihologija može definirati kao potpolje psihologije ličnosti koje naglasak stavlja na istraživanje razlika među ljudima. Osim u osobinama ličnosti, diferencijalna psihologija uključuje i istraživanja drugih oblika individualnih razlika, kao što su one u sposobnostima, sklonostima i inteligenciji (Larsen i Buss, 2008: R6).

Behavioural Inhibition System) razvija zaustavljanje ponašanja, tj. reaktivan je na znakove kažnjavanja. U okviru primijenjenih disciplina, neka istraživanja učenja u razrednom okruženju upućuju na to da je nagrađivanje poticajnije za ekstraverte nego za introverte, dok anksiozni i visoko neurotični pojedinci snažnije reagiraju na sustav kažnjavanja (Matthews i sur., 2003).

Uz psihobiološki, drugi važan teorijski pristup temelji se na kognitivnoj psihologiji koja se bavi različitim komponentama kognicije, od percepcije do rješavanja problema. Kognitivne teorije pretpostavljaju da izvedbu kontrolira niz procesa koji su različito povezani s pojedinom crtom ličnosti. U tom je smislu važno znati od kojih se kognitivnih komponenti sastoji zadatak, zaključiti prema kakvom se kognitivnom modelu zadatak izvodi i pokušati staviti u odnos određenu crtu s pojedinim kognitivnim procesom. Primjerice, ekstraverti imaju veći kapacitet pažnje od introverata, što objašnjava njihovu bolju izvedbu na zadacima podijeljene pažnje, tj. paralelne obrade informacija, otporniji su na ometajuće čimbenike i odvlačenje pažnje (Eysenck, 1982 prema Matthews i sur., 2003), a pokazali su se boljima i u obradi verbalne informacije, npr. u govornoj proizvodnji kod učenja stranoga jezika (Dewaele i Furnham, 1999). Za razliku od ekstraverata koji pokazuju superiornost u kratkoročnom pamćenju, introverti imaju bolje rezultate na zadacima koji procjenjuju kapacitet dugoročnoga pamćenja i reflektivnoga rješavanja problema. Kognitivno-psihološki pristup povezuje crtu *ekstraverzije* s nizom mehanizama kognitivne obrade, ali ipak ne nudi cjelovitu sliku o tome kako ti mehanizmi oblikuju ličnost u svakodnevnom okruženju (Matthews i Dorn, 1995). Psiholozi ličnosti koji se bave adaptivnim pristupom kogniciji (eng. *adaptive approach*) nude preciznija objašnjenja. Primjerice, superiornost u verbalnom procesiranju i brzina dosjećanja informacija iz pamćenja su prednosti koje ekstravertima u razgovoru omogućuju da se prije svojih sugovornika sjete onoga što žele reći (Matthews i sur., 2003).

Nadalje, važno je istaknuti da je anksioznost kao jedna od faceta⁴ *neuroticizma* povezana sa slabijom izvedbom zadatka jer kognitivni procesi vezani uz zabrinutost, kojoj su skloni anksiozniji pojedinci, iskorištavaju sav kapacitet radne memorije. Pritom se aktiviraju strategije koje preusmjeravaju kapacitet pažnje sa zadatka na procesiranje prijetećih podražaja, što kompromitira proces obrade informacija te posljedično ima negativan učinak na kognitivnu izvedbu (npr. Sarason i sur., 1995). Pojedinci visoke razine *neuroticizma* pokazuju lošiju izvedbu na zahtjevnijim zadacima u stresnim okolnostima, dok su

⁴ Facete pretpostavljaju međusobno povezani skup preciznije definiranih osobina nižega reda koje zajedno čine općenitiji obrazac ponašanja sažetog u svakoj od pet velikih crta ličnosti.

emocionalno stabilnije osobe dobro prilagođene zadržavanju pažnje na zadatku i njegovoj izvedbi u stresnim okolnostima.

2.3. Taksonomije crta ličnosti

Uz konceptualizaciju crta ličnosti o kojoj je bilo riječi u prethodnom poglavlju i njihovu identifikaciju (korištenjem leksičkog, statističkog i teorijskog pristupa), treća ključna tema u psihologiji ličnosti bavi se formuliranjem sveobuhvatne taksonomije crta ličnosti (Larsen i Buss, 2008). Diferencijalna psihologija, kao čvrsta empirijska disciplina, temelji se u potpunosti na načelima crta ličnosti koje su korisne za razumijevanje i predviđanje ljudskoga ponašanja u nizu situacija. Međutim, rasprava o broju nezavisnih i temeljnih dimenzija ličnosti prisutna je od vremena kada su Eysenck i Catell, dvojica prominentnih znanstvenika na području psihologije ličnosti, postavili međusobno nepodudarajuće taksonomije ličnosti (Chamorro Premuzic i Furnham, 2005).

Eysenckova teorija ličnosti koja proizlazi iz njegovoga inovativnog i dugotrajnog ispitivanja ličnosti i individualnih razlika (Eysenck, 1947, 1952, 1977, 1982 prema Chamorro Premuzic i Furnham, 2005), zasniva se na trima velikim faktorima (eng. *The Gigantic Three*) koje čine *ekstraverzija–introverzija* (E), *neuroticizam-emocionalna stabilnost* (N) i *psihoticizam* (P)⁵. Posebni doprinosi ove teorije u odnosu na dotadašnje teorije ličnosti nalaze se s jedne strane u primjeni jasne empirijske, sustavne i kvantitativne istraživačke metodologije, a s druge u pokušaju tumačenja individualnih razlika u ličnosti u okvirima biološke teorije (Chamorro Premuzic i Furnham, 2005). Unatoč spomenutim doprinosima, jedno od ograničenja Eysenckove taksonomije na koju upućuju mnogi psiholozi ličnosti je izostavljanje nekih važnih osobina ličnosti.

Jedan od prvih čije se ime spominje u kontekstu kritiziranja Eysenckove taksonomije je njegov suvremenik Raymond B. Cattell, jedan od vodećih istraživača u razvijanju različitih statističkih tehnika, među kojima posebno važno mjesto zauzima faktorska analiza (Larsen i Buss, 2008). Cattell je iscrpnom analizom engleskoga jezika svoj model izgradio na sustavu od 16 temeljnih faktora ličnosti (Cattell, 1970 prema Chamorro Premuzic i Furnham, 2005), zagovarajući pristup da je svaki aspekt ljudske ličnosti opisan riječima (leksički pristup). Započeo je s 4 500 riječi, odnosno pridjeva za opisivanje ponašanja, koje je faktorskom analizom reducirao na 12 faktora kojima je nadodao još četiri faktora tipična za upitnike, od

⁵ Navedena tri velika faktora ili „superfaktora“ poznata su pod akronimom PEN (Psychoticism-Extraversion-Neuroticism).

kojih je jedan bio i intelektualna sposobnost. Iako je bio vrlo produktivan istraživač s izrazitim zaslugama za razvijanje empirijskih analiza u identificiranju glavnih crta ličnosti, njegov je rad ipak bio kritiziran. Budući da je Cattell za ekstrakciju faktora koristio preblage kriterije, drugi istraživači nisu replicirali Cattellovih 16 faktora, već su iz njegovih podataka pronalazili pet faktora (v. Goldberg, 1990) kao što je operacionalizirano i instrumentom korištenim u istraživanju predstavljenom u drugom dijelu ovoga rada. Pored toga, ideja da se inteligencija konceptualizira u okviru ličnosti i mjeri samoizvješćima pokazala se kontroverznom i nije naišla na odobravanje šire istraživačke zajednice (Chamorro Premuzic i Furnham, 2005).

S obzirom na važnost uspostavljanja konsenzusa o broju crta kojima će se opisati temeljne individualne razlike koje se nalaze u podlozi ljudskoga ponašanja, osamdesete godine prošloga stoljeća obilježene su velikim interesom psihologa ličnosti prema izradi znanstveno utemeljene taksonomije crta ličnosti. Ta su istraživanja rezultirala petofaktorskim modelom⁶ ličnosti, taksonomijom koja je u posljednja dva i pol desetljeća dobila najveću potporu među znanstvenicima koji se bave ovom disciplinom.

2.3.1. Petofaktorski model ličnosti

Početke razvoja petofaktorskoga modela ličnosti nalazimo 1930-ih i 1940-ih godina prošloga stoljeća u radovima s uporištem u leksičkoj hipotezi koja pretpostavlja da su važne individualne razlike u ličnosti obilježene u prirodnom jeziku (Larsen i Buss, 2008). Ovaj se model, koji je našao veliki broj pristaša među psiholozima ličnosti (npr. Goldberg, 1993; McCrae i Costa, 1992; McCrae i John, 1992; Sauciere i Goldberg, 1998), pokazao replikabilnim s jedne strane tijekom vremena, a s druge i kod različitih jezika, kultura, istraživača i formata čestica (Larsen i Buss, 2008). Važno je istaknuti da petofaktorska struktura ne implicira reduciranje razlika u ličnosti na samo pet crta, već da one predstavljaju ličnost na najširoj razini apstrakcije, a svaka crta sadrži veliki broj različitih, preciznije definiranih karakteristika ličnosti (John i Srivastava, 1999).

Matthews i sur. (2003) naglašavaju kako nema jedinstvenoga petofaktorskoga modela, već se taj model operacionalizira nizom instrumenata koji pokazuju ponešto različite inačice petofaktorske strukture. Razlog tomu je postojanje više izvora prikupljanja podataka među kojima se u suvremenoj literaturi ističu dva koja će biti prikazana u nastavku. Prvi je izvor

⁶ Izvorni eng. nazivi „*the five factor model*“ ili „*the Big Five*“, poznati su u hrvatskoj psihologijskoj literaturi kao „petofaktorski model“, „model Velikih Pet“, odnosno „velepetori model“.

već spomenuti „leksički pristup“⁷ kojim se identificiraju skupine deskriptora ličnosti koje postoje u prirodnom jeziku.

2.3.1.1. International Personality Item Pool (IPIP)

Najsveobuhvatnije sustavno istraživanje velikih pet faktora korištenjem pojedinačnih riječi - pridjevskih crta proveo je Lewis Goldberg (1990). Zahvaljujući uključivanju velikoga broja pridjevskih markera u svoju studiju i istovremene analize četiriju različitih uzoraka ispitanika, njegovo je istraživanje omogućilo izravno testiranje faktorske replikabilnosti. Goldberg je na temelju gore navedene studije identificirao ključne pridjevske markere velikih pet faktora:

1. *Ekstraverzija*: pričljiv, ekstravertiran, asertivan, izravan, otvoren nasuprot sramežljiv, tih, introvertiran, plah, inhibiran.
2. *Ugodnost*: suosjećajan, ljubazan, topao, pun razumijevanja, iskren nasuprot nesuosjećajan, neljubazan, grub, okrutan.
3. *Savjesnost*: organiziran, uredan, praktičan, promptan, pedantan nasuprot neorganiziran, neuredan, nepažljiv, površan, nepraktičan.
4. *Emocionalna stabilnost*: miran, opušten, stabilan nasuprot mrzovoljan, anksiozan, nesiguran.
5. *Intelekt ili maštovitost*: kreativan, maštovit, intelektualan nasuprot nekreativan, nemaštovit, neintelektualan.

Kao što je već spomenuto, u svrhu mjerenja velikih pet dimenzija ličnosti temeljenih na leksičkom pristupu, Goldberg (1999) je razvio kros-kulturalni upitnik poznat pod nazivom IPIP100 (*International Personality Item Pool*) koji je javno dostupan na mrežnoj stranici <http://ipip.ori.org/>. Goldberg i sur. (2006) identificiraju sljedećih pet čimbenika kojima se može pripisati rastuća popularnost navedenoga upitnika: a) besplatan je; b) sve čestice (tj. mjere individualnih razlika) u svakom su trenutku dostupne putem Interneta; c) uključuje više od 2000 pojedinačnih čestica koje se lako mogu pregledati; d) priložen je sustav bodovanja; e) čestice se mogu koristiti bilo kojim redoslijedom, međusobno povezivati na različite načine, preformulirati, prevoditi na druge jezike i administrirati na mrežnoj stranici bez traženja

⁷ Detaljan povijesni pregled leksičkoga pristupa ličnosti dali su De Raad (2000) i Goldberg (2001) (prema Matthews i sur., 2003).

suglasnosti od bilo koga. Format IPIP upitnika temelji se na kratkim verbalnim frazama koje su s jedne strane kontekstualizirane od pojedinačnih pridjeva, ali s druge i sažetije od tvrdnji od kojih se sastoje mnogi moderni instrumenti za mjerenje ličnosti.

2.3.1.2. Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R)

Drugi izvor podataka koji podupire dosljednost petofaktorskoga modela crta ličnosti proizlazi iz studija koje uspoređuju više od jednoga upitnika ličnosti na istom uzorku ispitanika. Oslanjajući se na široki raspon rezultata dobivenih u istraživanjima ličnosti, Costa i McCrae (1992a prema Matthews i sur., 2003) su se usmjerili prema određenim domenama, konstruirali skale za njihovu procjenu te ih potom podvrgli faktorskoj analizi. Cilj spomenutih istraživača bio je da, korelirajući svoje skale s onima iz drugih poznatih instrumenata za procjenu ličnosti, uvjere ostale istraživače kako postoji značajna podudarnost između naizgled različitih modela ličnosti.

Njihova su istraživanja dovela do spoznaje da navedenih pet faktora predstavljaju osnovne dimenzije ličnosti koje se temelje na sljedećim promišljanjima i dokazima: a) longitudinalna i transferzalna istraživanja upućuju na to da se radi o trajnim ponašajnim dispozicijama; b) crte povezane sa svakim od pet faktora pojavljuju se u različitim modelima ličnosti kao i u prirodnom jeziku; c) faktori su prepoznatljivi među pripadnicima različitih dobnih skupina, spola, rase i jezika; i d) studije o heritabilnosti ukazuju na biološku utemeljenost svakoga faktora (Bratko, Butković, Chamorro-Premuzic i Von Stumm, 2012; Bratko i Marušić, 1997).

Instrument kojega su razvili Costa i McCrae (1989 prema Larsen i Buss, 2008), *Revised NEO Personality Inventory* (NEO-PI-R), procjenjuje 30 zasebnih crta koje su unutar modela organizirane u pet domena: *neuroticizam* (N), *ekstraverzija* (E), *otvorenost* (O), *ugodnost* (U), i *savjesnost* (S). Svaka od pet domena, tj. glavnih crta obuhvaća šest faceta ili crta nižega reda:

- 1) *Neuroticizam*: anksioznost, ljutita hostilnost, depresivnost, sputanost, impulzivnost i ranjivost.
- 2) *Ekstraverzija*: toplina, druželjubivost, asertivnost, aktivnost, traženje uzbuđenja, pozitivne emocije.
- 3) *Otvorenost*: maštovitost, estetičnost, osjećaji, postupci, ideje, vrijednosti.
- 4) *Ugodnost*: povjerenje, iskrenost, altruizam, pomirljivost, skromnost, blagost.

- 5) *Savjesnost*: kompetentnost, urednost, vršenje dužnosti, ambicioznost, samodisciplina, promišljenost.

Usporedbom dviju glavnih taksonomija pet velikih crta ličnosti, uočava se da je faktorska struktura čestica vrlo slična. Larsen i Buss (2008) navode da postoji visoka replikabilnost četiriju faktora (*ekstraverzije, ugodnosti, savjesnosti, emocionalne stabilnosti*, odnosno *neuroticizma*), ali izražavaju i nesigurnost vezanu uz sadržaj, naziv i replikabilnost petoga faktora (*intelekt, odnosno otvorenosti*)⁸. Analizirajući podatke dobivene u različitim kulturama i jezicima, autori zaključuju da petom faktorom nedostaje međukulturalna univerzalnost. Drugim riječima, moguće je da su u nekim kulturama određene individualne razlike važnije od drugih, što uvjetuje i različito označavanje petoga faktora. Istraživanja provedena u Hrvatskoj korištenjem hrvatskoga prijevoda NEO PI-R upućuju na zaključak da se radi o valjanom instrumentu za mjerenje širokih pet dimenzija ličnosti u našoj populaciji, a rezultati istraživanja predstavljaju vrijedan doprinos kroskulturalnoj replikabilnosti petofaktorskoga modela ličnosti (Marušić i Bratko, 2000; Marušić, Bratko i Eterović, 1996).

Iako postoje i kritike petofaktorskoga modela ličnosti koje su vezane uz tvrdnje da model nije sveobuhvatan te da niti jedan od pet faktora ne zahvaća kauzalne procese koji se nalaze u osnovi ličnosti, veliki broj psihologa ličnosti podupire ovaj model koristeći ga kako u brojnim istraživanjima, tako i u psihološkoj praksi. Jedno od istraživačkih područja na kojem od 1990-ih godina petofaktorski model ličnosti nalazi svoju široku primjenu je i obrazovanje, o čemu će biti riječi u nastavku.

2.4. Ličnost i akademska postignuća

Psiholozi obrazovanja oduvijek su željeli razumjeti razloge postojanja individualnih razlika u akademskom postignuću jer njihovo poznavanje ima važne implikacije za učenje i obrazovanje. S jedne strane mnoge stručnjake s područja obrazovanja unaprijed zanima tko će u određenom studijskom programu imati bolje, a tko lošije rezultate, dok su drugi primjerice zainteresirani za identificiranje odrednica akademskoga uspjeha kako bi mogli poboljšati postojeće nastavne programe, što posljedično podiže razinu opće akademske izvedbe (O'Connor i Paunonen, 2007).

⁸ U ovom će se radu za peti faktor naizmjenično koristiti termini *otvorenost* i *intelekt* s obzirom na različite skupove čestica (tj. instrumente mjerenja) koje su citirani istraživači u svojim radovima koristili.

Neosporno je da je kognitivna sposobnost važna pretpostavka za postizanje akademskoga uspjeha (npr. Ackerman i Heggstadt, 1997). Međutim, testovima inteligencije rijetko se objašnjava više od 50% varijance u akademskom postignuću (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2004; O'Connor i Paunonen, 2007), a u nekim istraživanjima (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) povezanost između inteligencije i akademskoga postignuća znatno je slabija od očekivane ili čak ne doseže razinu statističke značajnosti, što se osobito uočava na razini visokoškolskoga obrazovanja. Takve spoznaje potakle su istraživače na proučavanje prediktivne valjanosti drugih konstrukata koji doprinose objašnjenju individualnih razlika u akademskom uspjehu. Chamorro-Premuzic i Furnham (2005) navode mogućnost da sazrijevanjem i napredovanjem kroz sustav obrazovanja uloga nekognitivnih varijabli kao što su interes, motivacija i crte ličnosti postaje sve važnija. U tom smislu ne čudi da je od kraja devedesetih godina prošloga stoljeća izrazito poraslo zanimanje za proučavanje uloge nekognitivnih individualnih razlika u akademskom uspjehu.

Prema O'Connor i Paunonen (2007) postoje tri glavna razloga koja opravdavaju istraživanje crta ličnosti kao prediktora akademske izvedbe. Prvo, u literaturi se navodi kako ponašajne tendencije koje su sastavni dio crta ličnosti djeluju na stvaranje određenih navika koje zauzvrat utječu na postizanje školskoga, odnosno akademskoga uspjeha. Drugi argument se odnosi na već spomenutu činjenicu da kognitivna sposobnost odražava ono što su pojedinci sposobni postići, dok crte ličnosti reflektiraju ono što će pojedinci u određenim okolnostima zaista i postići (Ackerman i Heggstad, 1997; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004). Bez obzira na razinu sposobnosti koju pojedinci posjeduju, količina sposobnosti koju će oni iskoristiti ovisi o karakteristikama ličnosti kao i o tipičnom intelektualnom angažmanu (eng. *typical intellectual engagement*) kojega su spremni uložiti u učenje (Ackerman i Heggstad, 1997).

Treći razlog koji opravdava povećani interes za proučavanjem crta ličnosti kao prediktora akademske izvedbe je već navedeni trend istraživanja usmjeren prema proučavanju uspješnosti studenata. Crte ličnosti su relevantne za predviđanje uspješnosti u post-srednjoškolskom obrazovanju jer je na višim razinama obrazovanja uočeno opadanje prediktivne snage kognitivnih sposobnosti (Furnham, Chamorro-Premuzic i McDougall, 2003). Kriteriji akademskoga postignuća s vremenom se pomiču s onih čimbenika kojima pogoduju kognitivne sposobnosti, kao što je npr. kritičko promišljanje, prema onima kojima u korist idu crte ličnosti ili motivacijske varijable. Primjerice, nazočnost na nastavi, izrada domaćih zadaća, aktivno sudjelovanje u raspravama, interakcija s nastavnicima i kolegama te

izloženost stresu tijekom ispita predstavljaju nekognitivne čimbenike za koje se očekuje da utječu na akademsko postignuće (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005). Stoga je sasvim razumljivo da individualne razlike u crtama ličnosti postaju značajne varijable u predviđanju akademskoga postignuća (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a, 2003b; Furnham i sur., 2003; Petrides i sur., 2005).

2.4.1. Primjena petofaktorskoga modela u istraživanjima akademskoga postignuća

Najnoviji teorijski pristup u istraživanjima odnosa između crta ličnosti i akademskoga postignuća temelji se na petofaktorskom modelu ličnosti koji, kako je već spomenuto, predstavlja dominantnu konceptualizaciju strukture ličnosti u suvremenoj literaturi. Prema De Raad i Schouwenburg (1996), tri faktora petofaktorskoga modela, *savjesnost*, *otvorenost* i *ekstraverzija* igraju važnu ulogu u obrazovanju. Nešto novijim meta-analizama (O'Connor i Paunonen, 2007; Poropat, 2009) utvrđeno je da je *savjesnost* najснаžniji i najkonzistentniji prediktor akademskoga postignuća, dok za ostale crte ličnosti rezultati nisu tako jednoznačni.

U brojnim empirijskim studijama potvrđeno je da je *savjesnost* pozitivno povezana s različitim kriterijima školskoga i akademskoga postignuća (npr. Blickle 1996; Bratko i sur., 2006; Busato i sur., 2000; Chamorro-Premuzic, 2006; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a, 2003b, Conrad, 2006; De Raad, 1996; Furnham i sur., 2003; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004; Matešić i sur., 2009; Matešić, ml. i Zarevski, 2008; Paunonen i Ashton, 2001). *Savjesnost* je važan pokazatelj upornosti, odgovornosti, težnje za postignućem i intrinzične motivacije koje su povezane s boljim akademskim i radnim uspjehom (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2006). Stoga i ne čudi da se pozitivna povezanost *savjesnosti* i akademskoga postignuća često tumači u smislu motivacije. Naime, pretpostavlja se da su savjesni studenti motiviraniji za postizanje akademskoga uspjeha od onih manje savjesnih (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005). Na primjer, motivacija postignuća (eng. *achievement motivation*), koja podrazumijeva upornost i natjecateljski duh, pozitivno je povezana sa skalom *savjesnosti*, dok je motivacija izbjegavanja (eng. *avoidance motivation*), koja uključuje strah, povlačenje i nesklonost školi, sa skalom *savjesnosti* u negativnoj korelaciji (Komarraju i Karau, 2005).

Ipak, unatoč jasnoj empirijskoj potvrdi pozitivne povezanosti između *savjesnosti* i akademskoga uspjeha, neka istraživanja ukazuju i na drugačije rezultate. Primjerice, iznimno visoka razina *savjesnosti* može imati i negativan učinak na akademski uspjeh. Cucina i Vasilopoulos (2005) pronalaze nelinearan odnos u obliku obrnute U krivulje između

savjesnosti i središnje prosječne ocjene. Takvi rezultati upućuju na zaključak da pojedinci srednje razine *savjesnosti* imaju bolje prosječne ocjene od onih s izrazito visokim ili niskim rezultatima na toj skali ličnosti. Jedno od mogućih tumačenja je da visoko savjesni pojedinci imaju tendenciju istovremenoga rješavanja velikoga broja zadataka, što im onemogućuje maksimalno korištenje kognitivnih potencijala (De la Casa i sur., 1998 prema Cucina i Vasilopoulos, 2005).

S druge strane, zanimljivo je istaknuti da se *savjesnost* pokazala i negativnim korelatom fluidne inteligencije (Gf) (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008; Moutafi, Furnham, i Patiel, 2004), što podupire tezu da pojedinci niže razine intelektualnih sposobnosti svojom savjesnošću kompenziraju taj nedostatak (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2004; 2006; 2008). Međutim, rezultati nekih istraživanja (v. Murray, Johnson, McGue i Iacono, 2014) ipak dovode u pitanje ovakav zaključak pripisujući ga statističkom artefaktu restrikcije u rangu. Drugim riječima, studije u kojima se pronalazi negativna povezanost između inteligencije i *savjesnosti* uključuju ispitanike više razine obrazovnog i profesionalnog postignuća. Murray i sur., nasuprot tome, dokazuju da povezanost između obaju konstrukata na razini opće populacije može biti nulta ili pozitivna, dok uključivanje selekcioniranoga uzorka u istraživanja rezultira pojavljivanjem negativne povezanosti.

Chamorro-Premuzic i Furnham (2006) nadalje upućuju na spoznaju da su ličnost i kognitivna sposobnost povezane i sa sklonošću prema različitim metodama procjene znanja. Tako se npr. višim rezultatom na testu inteligencije predviđa pozitivan stav studenata prema zadacima višestrukoga izbora i esejima, dok studenti više razine *savjesnosti* pokazuju izraženiju sklonost prema kontinuiranoj procjeni znanja. Savjesni studenti rade marljivo, temeljito i odgovorno te je stoga razumljivo da im više odgovara kontinuirana procjena znanja koja zahtijeva neprekidan rad i posvećenost učenju (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2005).

Pored *savjesnosti* koja se pokazala najdosljednijim prediktorom akademskoga postignuća, određeni broj istraživanja ukazuje i na pozitivnu povezanost između *otvorenosti* i akademske izvedbe (npr. Blickle, 1996; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008; Farsides i Woodfield, 2003), odnosno između *otvorenosti* i raspona vokabulara, tj. općega znanja (Ashton i sur., 2000; Goff i Ackerman, 1992 prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003b). Ta pozitivna povezanost *otvorenosti* s akademskim postignućem se uglavnom objašnjava pozitivnom korelacijom ove skale ličnosti s mjerama inteligencije (Costa i McCrae, 1985 prema Dewaele, 2012).

Navedena uzročna povezanost između *otvorenosti* i inteligencije, posebno kristalizirane inteligencije (Gc) (Ackermann i Heggstadt, 1997) kao komponente inteligencije koja se temelji na znanju, tumači se u smislu sklonosti otvorenih pojedinaca da se posvete onim aktivnostima koje stimuliraju usvajanje znanja (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2004; 2006). Pored toga, skala *otvorenosti* pokazala se pozitivno povezanom i s intrinzičnom motivacijom (Komarraju i sur., 2009) i motivacijom postignuća (Komarraju i sur., 2005). Ovakvi rezultati upućuju na to da studenti izražene intelektualne znatiželje uživaju u učenju, da su usmjereni prema postizanju cilja i vođeni svojim natjecateljskim duhom. Stoga i ne čudi da viši rezultati na ovoj skali utječu i na snažniju sklonost studenata prema korištenju širega raspona strategija i tehnika učenja (npr. kritičke procjene, temeljite analize, *otvorenosti* prema novim spoznajama), što pozitivno utječe na izvedbu u akademskom okruženju (Blickle, 1996). Također, usmjerenost primjeni raznovrsnih strategija i tehnika učenja može se objasniti i kreativnošću koja je konceptualno usko povezana s crtom *otvorenosti* (Chamorro-Premuzic (2006).

Suprotno ovim nalazima, u nizu studija povezanost između *otvorenosti* i akademskoga uspjeha ipak nije dokazana (npr. Busato i sur., 2000; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a, 2003b; Conrad, 2006; Duff i sur., 2004; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004). Moguće je da postoji jedna ili više moderatorskih varijabli koje određuju hoće li *otvorenost* imati pozitivan ili nulti učinak na akademsku izvedbu (Connor i Paunonen, 2007). Chamorro-Premuzic i Furnham (2005) teorijsko objašnjenje za nepostojanje povezanosti između *otvorenosti* i akademskoga postignuća pronalaze i u pozitivnoj korelaciji između *otvorenosti* i psihoticizma koji se pokazao negativnim korelatom akademskoga uspjeha (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003b; Petrides i sur., 2005). Slično promišljaju McCrae i Costa (1997a prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) ističući da pojedinci s visokim rezultatom na skali *otvorenosti* ponekad pokazuju neke karakteristike shizotipalnoga razmišljanja, pri čemu sposobnost njihove prilagodbe ovisi o drugim aspektima ličnosti, prije svega *ugodnosti* i *savjesnosti* te društvenom okruženju u kojem se nalaze.

Ekstraverzija se u mnogim istraživanjima pokazala negativnim korelatom akademskoga postignuća (npr. Busato i sur., 2000; Furnham i sur., 2003b; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004; Furnham i Monsen, 2008). Ta negativna povezanost tumači se uvjerenjem da introverti više vremena provode učeći, a ekstraverti družeći se (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005). Osim toga, opće je prihvaćeno mišljenje da su introverti u prednosti nad ekstravertima zbog svoje sposobnosti da konsolidiraju učenje, manje su

distraktibilni i imaju bolje navike učenja (Sanchez-Marin i sur., 2001 prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005). Također, jedan od razloga slabije uspješnosti nalazi se i u impulzivnosti zbog koje su ekstraverti u ispitnoj situaciji skloni u što kraćem vremenu dovršiti pisanje testa, odnosno pokazuju tendenciju prema korištenju strategije impulzivnoga napuštanja ispita (eng. *impulsive exit strategy*) (Matthews i sur., 2003).

Međutim, važno je također napomenuti da u određenom broju istraživanja nije uočena povezanost između akademskoga postignuća i *ekstraverzije* (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a, 2003b; Conrad, 2006; Diseth, 2003; Duff i sur., 2004; Farsides i Woodfield, 2003), dok je u nekima čak otkrivena i pozitivna povezanost te crte ličnosti s akademskim uspjehom (npr. Rothstein i sur., 1994 prema O'Connor i Paunonen, 2007). Takvi rezultati navode istraživače na zaključak da dob, odnosno razina obrazovanja i vrsta procjene znanja mogu igrati važnu ulogu u određivanju odnosa između *ekstraverzije* i akademskoga postignuća. S jedne strane, uočeno je da postoji tendencija promjene iz pozitivne povezanosti između *ekstraverzije* i školskoga postignuća na nižim razinama obrazovanja prema negativnoj od srednjoškolskoga obrazovanja nadalje (Petrides i sur., 2005). Takvi se rezultati objašnjavaju učincima neformalnoga, interaktivnoga okruženja na osnovnoškolskoj razini, nasuprot formalnijem ozračju viših razina srednjoškolskoga i visokoškolskoga obrazovanja. S druge strane, može se pretpostaviti da kratki zadatci višestrukoga izbora, usmeni ispiti i kontinuirana procjena znanja temeljena na aktivnom sudjelovanju u nastavi pogoduju ekstravertima, dok dugi zadatci esejskoga tipa i procjene koje se temelje na domaćim uradcima više odgovaraju introvertima (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005).

Neuroticizam se u literaturi često povezuje s lošijom izvedbom u postsrednjoškolskom obrazovanju (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a; 2003b) koja je dokazana i u meta-analizi koju su proveli Ackerman i Heggstad (1997). Ovakva se povezanost uglavnom objašnjava štetnim djelovanjem impulzivnosti, straha i stresa koji, javljajući se posebno u ispitnim situacijama, utječu na smanjenje akademske uspješnosti studenata više razine *neuroticizma* (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005). S psihobiološkoga motrišta, kao što je istaknuto u potpoglavlju 2.2.1., viši rezultati na skali *neuroticizma* vezuju se uz simpatičku aktivaciju središnjega živčanog sustava koja, naročito u stresnim situacijama provjere znanja, generira osjećaje straha i zabrinutosti koji zauzvrat imaju negativan učinak na proces obrade informacija. Međutim, pored toga, moguće je da se jedan od razloga lošijega postignuća studenata s višim rezultatima na skali *neuroticizma* može objasniti i pozitivnom povezanošću ove skale ličnosti s motivacijom izbjegavanja (Komarraju i sur., 2005). Autori

objašnjavaju da su ovi studenti skloni izbjegavati različite aspekte akademskoga života i percipirati obrazovanje kao sredstvo za postizanje cilja, a ne kao proces koji im istovremeno donosi i intrinzično zadovoljstvo.

Bez obzira na to što se gore navedena otkrića čine logičnima, u mnogim istraživanjima spomenuti korelacijski rezultati nisu replicirani. Niz istraživanja ipak upućuje na nepovezanost između skale *neuroticizma* i akademske izvedbe (npr. Busato i sur., 2000; Diseth, 2003; Duff i sur., 2004; Farsides i Woodfield, 2003; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004; Paunonen i Ashton, 2001), što je dokazano i meta-analizom koju su proveli O’Connon i Paunonen (2007). Međutim, zanimljivo je napomenuti da postoje istraživanja koja ukazuju na to da *neuroticizam* može biti i pozitivno povezan s akademskim postignućem (npr. Komarraju i sur., 2009; Rosander i sur., 2011). Neki autori (npr. Eysenck i Eysenck, 1985; Matthews i sur., 2000 prema Bratko i sur., 2006) navode mogućnost da povišena razina zabrinutosti i perfekcionizma koja karakterizira neurotične pojedince, rezultira boljom pripremom, a posljedično i kvalitetnijom akademskom izvedbom, naročito u uvjetima koji ne izazivaju previše stresa i uzbuđenja. Slično mišljenje iznose Chamorro-Premuzic i Furnham (2005) ukazujući na to da *neuroticizam* kod sposobnijih studenata ili pod manje stresnim okolnostima može, podižući razinu njihove motivacije, imati pozitivan učinak na postizanje akademskoga uspjeha. Isti autori također zaključuju da je u svakom slučaju važno imati na umu kako je utjecaj *neuroticizma* na akademsko postignuće gotovo sigurno moderiran nizom varijabli – od fluidne i kristalizirane inteligencije do metoda provjere znanja i stresa.

Uvidom u postojeću literaturu uglavnom se uočava izostanak statistički značajne povezanosti između *ugodnosti* i akademskoga postignuća (npr. Busato i sur., 2000; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a, 2003b, 2008; Furnham, Chamorro-Premuzic i McDougall, 2003; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004), što je potvrđeno i dvjema meta-analizama (Ackerman i Heggstadt, 1997; O’Connor i Paunonen, 2007). Takve su spoznaje potkrijepljene tumačenjem da se *ugodnost* odnosi na kvalitetu međuljudskih odnosa, komunikaciju, ljubazno, obazrivo i skromno ponašanje te se, s obzirom na to, ova crta ličnosti ne dovodi u izravnu vezu s akademskim uspjehom (De Raad i Schouwenburg, 1996).

Međutim, ne može se zanemariti da su neka istraživanja ipak ukazala na pozitivnu povezanost *ugodnosti* s akademskim uspjehom (npr. Conrad, 2006; Farsides i Woodfield, 2003; Komarraju, Karau i Schmeck, 2009). Čini se razumnim vjerovati da su ugodni studenti spremni surađivati i sudjelovati u grupnom radu, ali se također trude ostaviti dobar dojam na nastavnike, što može rezultirati pozitivnim akademskim ishodom (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005). Farsides i Woodfield (2003) u svom istraživanju otkrivaju da studenti s

višim rezultatom na skali *ugodnosti* učestalije pohađaju seminare te da je upravo takav oblik akademskoga ponašanja medijator odnosa između *ugodnosti* i akademskoga uspjeha. Drugim riječima, autori izvode zaključak da studenti više razine *ugodnosti* postižu bolji uspjeh kada se poučavanje i procjena znanja provode u okvirima društvene interakcije. Na tom su tragu i rezultati istraživanja Komarraju i sur. (2009) koji pronalaze negativnu povezanost skale *ugodnosti* s amotivacijom⁹. Dakle, studenti s nižim rezultatom na skali *ugodnosti* pokazuju tendenciju prema nekooperativnom ili antisocijalnom ponašanju u razredu, što u određenim okolnostima negativno utječe na konačan uspjeh.

Iz prikazanoga pregleda psihologijskih istraživanja može se zaključiti da crte ličnosti zauzimaju važno mjesto u predviđanju akademskoga postignuća. Naime, istraživanja pokazuju da napredovanjem pojedinaca kroz razine formalnoga obrazovanja opada utjecaj kognitivnih sposobnosti na akademski uspjeh, a raste utjecaj crta ličnosti, *neuroticizma*, *ekstraverzije*, *otvorenosti*, *psihoticizma* te iznad svega *savjesnosti* (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2002, 2003a, 2003b; Furnham i sur., 2003; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2006). Mogućnost preciznoga predviđanja doprinosa ličnosti u objašnjenju akademske izvedbe ima važne implikacije za obrazovanje općenito. Sukladno tomu, logičnim se čini pretpostaviti da ličnost igra važnu ulogu i u ovladavanju inim jezicima, o čemu će biti riječi u nastavku.

2.5. Ličnost u glotodidaktičkim istraživanjima

S obzirom na veliki broj glotodidaktičkih istraživanja posvećenih nadarenosti za jezik i motivaciji, iznenađujuće je mali broj onih koje ispituju učinak ličnosti na ovladavanje inim jezikom (Dewaele, 2012; MacIntyre, Clément i Noels, 2007). Neujednačeni rezultati i uglavnom slaba povezanost između crta ličnosti i mjera jezične sposobnosti kojima se procjenjuje uspješnost učenja stranoga jezika te nemogućnost izvođenja jasnih zaključaka obeshrabrile su istraživače u njihovim nastojanjima da dublje proniknu u odnos između ličnosti i učenja stranoga jezika (Dewaele, 2012). Dewaele navodi dva moguća uzroka: prvi je u samoj prirodi zavisne varijable, tj. primjeni različitih mjera „uspješnosti“ u uporabi stranoga jezika, dok se drugi nalazi u teškoći odvajanja nezavisne varijable od učinaka situacijskih i nastavnih čimbenika.

⁹ U okviru teorije samoodređenja koju su postavili Deci i Ryan (1985 prema Noels, Pelletier, Clément i Vallerand, 2000) amotivacija se odnosi na situaciju u kojoj ljudi ne vide povezanost između svoga djelovanja i rezultata toga djelovanja pretpostavljajući da oni proizlaze iz čimbenika koji su izvan njihove kontrole. Ryan i Deci (2000) definiraju amotivaciju kao stanje potpunoga nedostatka namjere za poduzimanjem bilo kakve aktivnosti. Može se javiti ako pojedinac ne doživljava određenu aktivnost vrijednom, ako se ne osjeća kompetentnim ili ne očekuje da će njegovo djelovanje rezultirati željenim ishodom.

Drugim riječima, pojedina dimenzija ličnosti može biti djelotvorna u određenoj situaciji ili pri rješavanju specifičnoga zadatka (MacIntyre i sur., 2007), ali u nekoj drugoj situaciji, odnosno pri izvedbi drugačijega zadatka, njezin učinak može potpuno izostati. To upućuje na zaključak da je s obzirom na složenu interakciju između osobina ličnosti i dinamičnoga socio-obrazovnog konteksta vrlo teško izolirati učinak ličnosti od djelovanja kognitivnih, društvenih i situacijskih varijabli koje doprinose procesu ovladavanja i uporabe inoga jezika. Potvrda ovoj tezi su primjerice rezultati istraživanja Dewaelea i Furnhama (1999) koji ne ukazuju na razliku između ekstraverata i introverata u odnosu na tečnost usmenoga izražavanja u opuštenom razgovoru, međutim u ispitnoj situaciji introverti su pokazali izrazito lošiju sposobnost tečnoga komuniciranja.

Izvjescno razočarenje koje su nedosljedni i nejasni rezultati izazvali među glotodidaktičarima moguće je povezati s teorijskim i metodološkim uzrocima. Naime, glotodidaktika kao složeno i slojevito interdisciplinarno područje znanstvenoga djelovanja (Mihaljević Djigunović, 2014) podrazumijeva da istraživači moraju posjedovati teorijska znanja i vještine metodoloških postupaka iz više znanstvenih disciplina - psihologije ličnosti, socijalne psihologije i psihologije obrazovanja s jedne te primijenjene lingvistike, sociolingvistike i psiholingvistike, s druge strane (Dewaele, 2009 prema Dewaele, 2012) koja se istovremeno trebaju prilagoditi i posebnostima glotodidaktičkih istraživanja (Mihaljević Djigunović, 2014). Sve navedeno u skladu je s tvrdnjom da se proučavanje usvajanja, obrade i mentalne reprezentacije inoga jezika u posljednje vrijeme nalazi u procesu tranzicije prema dobivanju novoga disciplinarnog identiteta koji se sve više vezuje uz aspekte relevantnih psihologijskih istraživanja (Dörnyei, 2009).

Pregled istraživanja odnosa između crta ličnosti i učenja stranoga jezika, započet ćemo u potpoglavlju koje slijedi kratkim prikazom ranih studija „uspješnoga učenika jezika“ (eng. *the good language learner*) u kojima su istraživači bili usredotočeni uglavnom na one psihološke varijable koje su smatrali povezanima s uspješnim učenjem jezika. Potpoglavlje 2.5.2. bit će posvećeno opisu jednoga od najučestalije korištenih instrumenata za procjenu ličnosti u glotodidaktičkim istraživanjima, Myers-Briggs indikatoru tipova (eng. *Myers-Briggs-Type-Indicator*, kratica MBTI) (Myers i sur., 1998 prema Larsen i Buss, 2008). Empirijski ustanovljena usporedivost četiriju MBTI tipova s onima iz petofaktorskoga modela ličnosti (McCrae i Costa, 1989) omogućit će sveobuhvatniji prikaz relevantnih istraživanja koja se bave odnosom između ličnosti i znanja stranoga jezika (potpoglavlje 2.5.3.).

2.5.1. Rane studije vezane uz koncept „uspješnoga učenika jezika“

Prva empirijska istraživanja u kojima se ličnost identificira kao potencijalno važan čimbenik u procesu OVIJ-a pojavila su se sredinom sedamdesetih godina prošloga stoljeća i bila su vezana uz koncept „uspješnoga učenika stranoga jezika“¹⁰ (Naiman, Stern i Todesco, 1978; Rubin, 1975). Krenuvši od premise da će se ispitivanjem postupaka koje pri učenju primjenjuju uspješni učenici jezika pomoći lošim učenicima da postignu napredak u procesu učenja, Naiman i sur. su se usmjerili na mogući doprinos ličnosti, kognitivnih stilova i strategija učenja u predviđanju uspješnoga učenja jezika. Navedeni autori, temeljem dobivenih rezultata, izvode zaključak da uspješnoga učenika jezika karakterizira primjena onih strategija koje se uglavnom odnose na količinu ulaganja truda i uključenost u proces učenja te individualni čimbenici kao što su neovisnost o polju (eng. *field independence*), koja konceptualno spada među kognitivne stilove, i stavovi. Drugim riječima, četiri karakteristike ličnosti, pedantnost, ustrajnost, društvenost i neovisnost, u njihovom su istraživanju identificirane kao značajni korelati uspjeha u učenju jezika. Zanimljivo je nadalje primijetiti da se u nešto kasnije provedenom istraživanju (Lalonde i sur. 1987 prema Dörnyei, 2005), 83% ispitanih nastavnika složilo s pretpostavkom da uspješan učenik jezika ima jedinstveni profil ličnosti u kojemu se ističe jedanaest osobina. Uz gore spomenute koje su identificirali Naiman i sur. (1978), nadodane su još znatiželja, sudjelovanje, organiziranost, aktivnost, fleksibilnost, asertivnost i maštovitost. Međutim, spomenuti autori ipak zaključuju da se, općenito gledajući, ne može govoriti o sustavnoj povezanosti između kognitivnih stilova i ličnosti s jedne i rezultata na testovima znanja kao kriterijskim varijablama s druge strane, tvrdeći da se trebaju konstruirati bolji instrumenti za mjerenje ličnosti. Njihovi su rezultati također potvrdili nalaze prethodnih studija prema kojima su se motivacija i stavovi u mnogim slučajevima pokazali boljim ukupnim prediktorima uspjeha u učenju stranoga jezika.

2.5.2. Primjena instrumenta Myers-Briggs indikator tipova (MBTI)

MBTI je najučestalije korišten instrument za procjenu ličnosti u poslovnom svijetu (Larsen i Buss, 2008), a čini se da se isto može tvrditi i za područje glotodidaktičkih istraživanja (Dörnyei, 2005). Iako se radi prvenstveno o instrumentu procjene ličnosti, njegova razmjerno široka primjena u glotodidaktičkim studijama čini se da proizlazi iz snažne povezanosti psiholoških tipova s određenim stilovima učenja (Ehrman, 1996). Upravo iz toga razloga Ehrman definira Myers-Briggs *indikator tipova* kao instrument koji procjenjuje stilove učenja utemeljene na ličnosti (eng. *personality-based learning styles*).

¹⁰ Za pregled v. MacIntyre i Noels, 1994.

Ovaj instrument identificira tipove ličnosti mjerene česticama u formatu prisilnoga izbora tako da ispitanici odabiru svoju preferenciju na jednom ili drugom kraju bipolarne skale čak i kada su skloniji odgovoru u sredini. Na taj se način dobiva osam temeljnih preferencija koje se svode na četiri rezultata, *ekstraverzija – introverzija; osjeti – intuicija; mišljenje – osjećanje; prosuđivanje – percipiranje*¹¹, iz kojih se kombinira 16 mogućih tipova ličnosti¹². Iako u stvarnosti svaki učenik jezika u nekom trenutku i do određene razine posegne za svakim od navedenih osam pristupa, teorija ove tipologije počiva na mišljenju da se svi ljudi, ovisno o njihovim preferencijama, ipak priklanjaju jednom od polova na svakoj od navedene četiri skale (Ehrman i Oxford, 1990).

Budući da se *ekstraverzija i introverzija* detaljno analiziraju u potpoglavlju 2.5.3. u kojem se prikazuje odnos između dimenzija ličnosti iz petofaktorskoga modela i znanja jezika, u ovom ćemo se dijelu osvrnuti na ostale skale koje su sastavni dio MBTI indikatora tipova. Tip ljudi sklon *osjetima* prikuplja informacije putem svih pet osjetila koje izravno, bez posebne kognitivne obrade, ulaze u svijest pojedinca. Takvi pojedinci su zainteresirani za detalje fizičkoga svijeta koji ih okružuje, zanimaju ih jasne, konkretne činjenice, ono što se događa sada i ovdje. Oslanjaju se na iskustvo i uče korak po korak prema logičnom redoslijedu. Nasuprot tome, *intuitivni* pojedinci se zbog svoje sklonosti prema apstraktnom procesiranju, koncentriraju na otkrivanje značenja i obrazaca, uočavanje mogućnosti i generaliziranje prikupljenih informacija. Nisu usmjereni na sadašnji trenutak nego na budućnost koja će generirati određena djelovanja. Ne odgovara im strukturirano učenje prema unaprijed utvrđenom redoslijedu, već informacije prikupljaju iz različitih izvora povezujući ih u njima logičnu cjelinu, pri čemu se ne koncentriraju na detalje nego nastoje zahvatiti „cjelovitu sliku“ (eng. *big picture*).

Nadalje, tip ljudi koji je sklon *razmišljanju* temelji proces donošenja odluka na logičnim i pragmatičnim načelima nastojeći iz njega isključiti subjektivne i nelogične kriterije. Takvi pojedinci prihvaćaju analitički pristup rješavanju problema, važni su im konačni rezultati i spremni su uputiti kritiku vjerujući da su dobri postupci očigledni, a poboljšanje proizlazi iz procjene učinjenoga i opisa potreba. Nasuprot ovom tipu, pojedinci

¹¹ Izvorni engleski termini su: *extraversion (E) – introversion (I); sensing (S) – intuition (N); thinking (T) – feeling (F); judging (J) – perceiving (P)*. Inačice na hrvatskom jeziku preuzete su iz knjige *Psihologija ličnosti* (Larsen i Buss, 2008) koju su na hrvatski jezik preveli prof.dr.sc. Denis Bratko, mr.sc. Ana Butković i Ivana Hromatko, prof. psihol.

¹² Za više informacija vezanih posebno uz implikacije za učenje stranoga jezika v. Ehrman (1996) i Moody (1988).

koji pripadaju tipu sklonom *osjećanju* donose odluke temeljem osobnih vrijednosti koje su važne njima i onima koji ih okružuju. Oni prosuđuju srcem, a ne glavom kao što je slučaj kod tipa sklonom *razmišljanju*. Pojedinci koji pripadaju tipu sklonom *osjećanju* uglavnom odbacuju analitičko procesiranje i usmjeravaju se prema harmoniji međuljudskih odnosa. Iako zauzimaju kritički stav, ne pribjegavaju lako otvorenom kritiziranju, ali su uvijek skloni odati priznanje drugima za njihov rad.

Ljudi koji pripadaju tipu sklonom *prosuđivanju* su savjesni i vole organiziran život. Takvi pojedinci uče prema unaprijed utvrđenom redoslijedu, vole sve isplanirati i držati pod kontrolom. Bolje se snalaze u onome što im je poznato, nepredvidivost situacije kod njih izaziva nelagodu i nisu skloni toleranciji dvosmislenosti (eng. *tolerance for ambiguity*). S druge strane, pojedinci tipa sklonog *percipiranju* ne planiraju previše, spontani su i otvoreni prema raznim mogućnostima. Kod učenja više vole samostalnost nego strukturiranu nastavnu rutinu i predvidivost pa im više odgovaraju aktivnosti rješavanja problema ili simuliranje situacija. Cijene fleksibilnost kod sebe samih, ali i kod drugih. Nisu skloni dugim promišljanjima, već se obično za neku aktivnost pripremaju u posljednjem trenutku.

McCrae i Costa (1989) su proveli istraživanje čiji je cilj bio procijeniti MBTI iz perspektive petofaktorskoga modela ličnosti. Kako je već istaknuto, njihovo istraživanje ukazuje na konvergenciju između četiriju MBTI skala i četiriju dimenzija petofaktorskoga modela. Crta *ekstraverzija* iz petofaktorskoga modela korelira s *ekstraverzijom* mjerenom MBTI instrumentom, *otvorenost s intuicijom*, *ugodnost s osjećanjem* i *savjesnost s prosuđivanjem*. Nije pronađena statistički značajna korelacija između *neuroticizma* i neke od MBTI dimenzija, što se poklapa i s rezultatima nekih drugih istraživanja (npr. Furnham, 1996; Harvey i sur., 1995). Međutim, važno je ovdje također napomenuti i da postoji suštinska razlika između MBTI-a i drugih instrumenata za procjenu ličnosti kao što su NEO-PI-R, IPIP ili EPQ. Primjena MBTI-a u metodološkom smislu podrazumijeva pristup usmjeren pojedincima, pri čemu skup niza varijabli određuje tip pojedinca koji objedinjuje više njegovih osobina. Suprotno tome, pristup na kojem se temelje ostali gore navedeni instrumenti nije usmjeren pojedincu nego varijablama. Drugim riječima, primjenom takvog pristupa ne povezuje se pojedinac s određenom konfiguracijom varijabli, već se do spoznaja dolazi povezivanjem jedne varijable s drugom.

U nastavku ćemo detaljnije prikazati dosadašnje spoznaje do kojih se došlo u istraživanjima odnosa između znanja jezika i ličnosti.

2.5.3. Odnos između ličnosti i znanja stranoga jezika

Iz pregleda psihologijskih istraživanja prikazanih u potpoglavlju 2.4., razvidno je da, uz kognitivne sposobnosti, i ličnost igra važnu ulogu u postizanju uspjeha (ili doživljavanju neuspjeha) u obrazovanju, pa je stoga logično očekivati da će se slični rezultati pokazati i na području istraživanja OVIJ-a. Međutim, u odnosu na broj psihologijskih istraživanja, glotodidaktičari se nisu učestalo bavili tim fenomenom te je broj glotodidaktičkih istraživanja usmjerenih na povezanost ličnosti i znanja jezika čak i na svjetskoj razini razmjerno mali. Ipak, detaljnijim proučavanjem literature uočava se da istraživači s područja OVIJ-a posebnu pozornost posvećuju crti *ekstraverzije*, dok ispitivanje učinka ostalih crta ličnosti na znanje inoga jezika nema toliku zastupljenost u glotodidaktičkim istraživanjima.

Osnovni razlog tome leži u činjenici da je dimenzija *ekstraverzija - introverzija* zajednička trima različitim taksonomijama, odnosno instrumentima za procjenu ličnosti koje se primjenjuju u istraživanjima OVIJ-a. Kao što je već spomenuto, najčešće korišteni instrument je Myers-Briggs *indikator tipova* predstavljen u potpoglavlju 2.5.2. koji se u glotodidaktičkoj literaturi uglavnom primjenjuje kao instrument za procjenu stilova učenja, što izaziva nejasnoće već i na konceptualnoj razini. Pored njega razmjerno učestala je i primjena Eysenckovoga inventara ličnosti koji osobine pojedinaca sažima u tri superfaktora, *ekstraverziju*, *neuroticizam* i *psihoticizam* (v. potpoglavlje 2.3.).

Slijedom suvremenih psihologijskih trendova prema učestaloj primjeni petofaktorskoga modela, a i zbog činjenice da je taj model korišten u istraživanju koje će biti predstavljeno u drugom dijelu ovoga rada, pregled dosadašnjih istraživanja povezanosti između znanja jezika i ličnosti bit će prikazan kroz prizmu petofaktorskoga modela ličnosti ali će sadržavati i spoznaje do kojih su došli istraživači koristeći MBTI i Eysenckov inventar ličnosti. U potpoglavlju 2.5.2. već je bilo riječi o usporedivosti MBTI skala i dimenzija petofaktorskoga modela koja se temelji na rezultatima korelacijskih istraživanja. Eysenckov inventar ličnosti, s druge strane, uključuje *ekstraverziju* i *neuroticizam* koje su ujedno i sastavni dio petofaktorskoga modela. Pored toga, treći faktor, *psihoticizam*, se u literaturi pokazuje negativnim korelatom *ugodnosti* i *savjesnosti* (Poropat, 2011) te se njegova povezanost sa znanjem stranoga jezika vjerojatno može pripisati i učinku *savjesnosti*.

2.5.3.1. Ekstraverzija - introverzija

Dimenzija *ekstraverzija - introverzija* je najistraživaniji aspekt ličnosti na području OVIJ-a, što je razumljivo iz dva razloga. Prvi je taj što je ova dimenzija, kao što je već spomenuto, sastavni dio svih teorija ličnosti i instrumenata za njihovo mjerenje, a drugi je

jasna povezanost *ekstraverzije* s uporabom jezika (Dörnyei, 2005). Među nastavnicima i istraživačima uvriježeno je mišljenje da bi razgovorljivi učenici s višim rezultatima na skali *ekstraverzije* trebali biti uspješniji učenici stranih jezika. Njihova druželjubivost i spremnost na interakciju vođena optimizmom i sklonošću preuzimanju rizika daju im prednost u odnosu na tipično rezervirane, mirne, umjerene, sabrane i povučene pojedince niske razine *ekstraverzije*. Međutim, važno je također naglasiti da se ne bi smjela potcjenjivati niti odlučnost i marljivost tih introverata koji su skloniji čitanju knjiga nego sudjelovanju u društvenim interakcijama jer su se upravo te osobine pokazale korisnima u određenim aspektima učenja jezika. Drugim riječima, logičnim se nameće zaključak da ekstraverti i introverti slijede različite puteve u ovladavanju inim jezikom (Dewaele, 2012). Ovakvo suvremeno promišljanje u skladu je i s nešto ranijom Skehanovom (1989) tvrdnjom da osobine obaju tipova ličnosti mogu pozitivno djelovati na proces učenja ovisno o prirodi zadatka koji se izvodi.

Mnogi istaknuti istraživači (npr. Dörnyei, 2005; Deweale, 2007, 2012; MacIntyre i sur., 2007) koji se bave proučavanjem individualnih razlika u OVIJ-u upućuju na to da rezultati korelacijskih studija pokazuju slabu i nedosljednu povezanost između *ekstraverzije* i jezičnih postignuća. Nakon objave rezultata jednoga od ranih istraživanja (Naiman i sur., 1978) u kojemu, suprotno očekivanjima, nije dokazano da „uspješne učenike jezika“ odlikuje viša razina *ekstraverzije*, došlo je do izvjesnoga zanemarivanja te osobine ličnosti među primijenjenim lingvistima, što je navelo Deweale i Furnham (1999) da *ekstraverziju* nazovu „nevoljenom varijablom“ (eng. *the unloved variable*). Izostanak korelacije među navedenim varijablama Naiman i sur. protumačili su sumnjom u konstruktnu valjanost instrumenata za procjenu ličnosti, što je među psiholozima izazvalo veliko iznenađenje, a primijenjene lingviste obeshrabilo u njihovim nastojanjima da intenzivnije nastave istraživati odnos između *ekstraverzije* i znanja stranoga jezika.

Deweale i Furnham (1999), međutim, iznose svoje neslaganje s gore navedenim tumačenjem obrazlažući da je pogrešno poimanje *ekstraverzije* na području primijenjene lingvistike prije svega rezultat nerazlikovanja između pisane i govorene jezične proizvodnje, što ubrzo i potvrđuju otkrićem da ekstraverti govore tečnije (iako ne i točnije) od introverata, preferiraju implicitan stil govora i služe se kraćim rečenicama (Deweale i Furnham, 2000). Ove rezultate Deweale i Furnham potkrepljuju spoznajama s područja psihologije ličnosti koje upućuju na to da stres i formalnost situacije mogu prouzročiti pretjeranu pobuđenost u mozgu introverata, što opterećuje njihovo kratkoročno pamćenje, utječe na kognitivnu obradu, a time i na tečnost usmenoga izričaja. Međutim, prednost koja je kod ekstraverata

zamijećena u odnosu na kapacitet kratkoročnoga pamćenja ne čini ih boljim učenicima u smislu manjega broja napravljenih pogrešaka, već boljim korisnicima jezika u smislu tečnosti njihovoga govora (Ożańska-Ponikwia i Dewaele, 2012).

U jednom od prvih istraživanja na području glotodidaktike u kojem je korišten petofaktorski model ličnosti proučavan je odnos između komunikacijske kompetencije¹³ i dimenzija ličnosti (Verhoeven i Vermeer, 2002). Rezultati ukazuju na statistički značajnu pozitivnu povezanost *ekstraverzije* sa strategijskom kompetencijom kao komponentom komunikacijske kompetencije koja uključuje planiranje i nadgledanje komunikacijskoga ponašanja. Verhoeven i Vermeer izvode zaključak da učenici s višim rezultatom na skali *ekstraverzije* lakše pronalaze strategije kojima će kompenzirati svoje manjkave jezične resurse kako bi uspješno ostvarili komunikacijski cilj. Ovakav je nalaz razumljiv i s obzirom na istraživanja koja upućuju na pozitivnu povezanost između spremnosti na komunikaciju (eng. *willingness to communicate*) i *ekstraverzije* (MacIntyre i Charos, 1996; Pavičić Takač i Požega, 2012).

Iako bi, dakle, bilo logično očekivati da će ekstraverti postići bolje rezultate pri procjeni konverzacijskih vještina, u nedavnom istraživanju psihološkoga profila „uspješnoga učenika jezika“ takva je hipoteza odbačena (Ehrman, 2008). Ehrman je iz uzorka od 3145 odraslih učenika stranoga jezika identificirala 62 ispitanika koji su postigli najbolje rezultate na usmenom intervjuu. Koristeći Myers-Briggs indikator tipova (Myers i sur., 1998 prema Ehrman, 2008) ona pronalazi da među najboljim učenicima jezika nadmoćno prevladava jedan od mogućih 16 tipova ličnosti: introvertiran, intuitivan, sklon razmišljanju i sklon prosuđivanju. Drugim riječima, u kontekstu rasprave o ovoj dimenziji ličnosti, Ehrman zaključuje da su najbolji učenici jezika introverti, što je suprotno kako većini prikupljenih dokaza u istraživanjima, tako i pedagoškoj intuiciji. Pored toga, ti su učenici još i intuitivni, dakle, lako povezuju, pronalaze skrivene uzorke u jeziku, brzo uočavaju i prepoznavaju jezične strukture koje su svojstvene izvornim govornicima. Konačno, prema Ehrman, takvi učenici pokazuju također i sklonost prema logičnom i preciznom razmišljanju i donošenju ispravnih prosudbi.

¹³ Verhoeven i Vermeer (2002) proučavaju u svom istraživanju višekomponentni konstrukt komunikacijske kompetencije koja prema Bachmanu i Palmeru (1996) obuhvaća organizacijsku, pragmatičku i strategijsku kompetenciju. Organizacijska kompetencija uključuje gramatičko i tekstualno znanje, pragmatička obuhvaća znanje sociolingvističkih pravila i funkcionalno znanje, dok se strategijska kompetencija temelji na najučinkovitijoj primjeni raspoloživih sposobnosti kojima se može izvršiti postavljeni jezični zadatak. Verhoeven i Vermeer ističu kako je rezultate strategijske kompetencije najteže protumačiti s obzirom na to da ne ovise o znanju jezika u onoj mjeri u kojoj je to slučaj s drugim komponentama komunikacijske kompetencije.

Nadalje, Dewaele (2007) naglašava da značajna pozitivna povezanost između znanja i rezultata na skali *ekstraverzije* nije pronađena ni u nizu istraživanja u kojima se jezična sposobnost procjenjivala testovima vokabulara, gramatike, razumijevanja govornoga jezika, *cloze* testovima¹⁴ ili diktatima. Primjerice, Carell, Prince i Astika (1996) otkrivaju slabu ali statistički značajnu negativnu korelaciju *ekstraverzije* s rezultatima na testu vokabulara, dok s rezultatima na testovima razumijevanja pročitanaog teksta, gramatike i pismenoga testa povezanost nije otkrivena. Robinson, Gabriel i Katchan (1994) izvješćuju o boljim rezultatima ispitanika niže razine *ekstraverzije* na pismenom testu francuskoga kao drugoga jezika, ali ipak istovremeno uočavaju da su ispitanici više razine *ekstraverzije* uspješniji na usmenom ispitu.

Rezultati istraživanja u kojem je kriterijska varijabla operacionalizirana primjenom standardiziranih testova znanja engleskoga jezika (TOEFL i IELTS)¹⁵ ukazuju na značajno lošiji uspjeh ispitanika više razine *ekstraverzije* na dijelu TOEFL testa koji procjenjuje sposobnost razumijevanja pročitanaog teksta i bogatstvo vokabulara (Kiany, 1997 prema Dewaele, 2007). Zanimljivo je i otkriće do kojega dolaze MacIntyre i sur. (2007) proučavajući učinak *ekstraverzije* na učenje vokabulara francuskoga kao drugoga jezika u Kanadi. Autori pronalaze da su se introverti pokazali uspješnijima nakon učenja u dobro poznatoj sredini, dok su ekstravertima pogodovali oni uvjeti učenja koji su sadržavali određene novine. Ovakvi rezultati potvrđuju Skehanovu (1989) teoriju da neke situacije i uvjeti u kojima se odvija učenje jezika mogu predstavljati prednost za ekstraverte, dok će neke druge okolnosti bolje pogodovati introvertima.

U malom broju hrvatskih istraživanja koja su se bavila odnosom između ličnosti i znanja jezika, rezultati su se također pokazali neujednačenima. Primjerice, u istraživanju koje su Pavičić Takač i Požega (2012) provele na uzorku srednjoškolskih učenika nije otkrivena povezanost između rezultata na skali *ekstraverzije* i vještine usmenoga izražavanja. Slično navedenom otkriću, ni rezultati istraživanja na uzorku studenata medicine nisu dokazali povezanost između *ekstraverzije* i vještine govorenja u monološkoj situaciji (Rogulj i Čizmić, 2013). Međutim, suprotno navedenom, istraživanje koje je uključilo heterogeniji uzorak (studente četiriju različitih studijskih programa), ukazalo je na negativnu povezanost između *ekstraverzije* i opće jezične kompetencije mjerene *cloze* testom (Čizmić i Rogulj, 2014).

¹⁴ *Cloze* test se na području glotodidaktike koristi kao integrativni oblik testa koji mjeri ukupnu jezičnu kompetenciju, a temelji se na procjeni sposobnosti ispitanika da rekonstruiraju zadani tekst iz kojega je izbrisana svaka n-ta riječ. Više o *cloze* testu u potpoglavlju 5.1.

¹⁵ TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) i IELTS (*International English Language Testing System*) su međunarodno priznati ispiti za procjenu sposobnosti korištenja i razumijevanja engleskoga jezika koji predstavljaju preduvjet za studiranje i rad u velikom broju država diljem svijeta.

2.5.3.2. *Ugodnost*

Pregledom literature koja se bavi odnosom ličnosti i akademskoga postignuća, uočeno je da *ugodnost* uglavnom nije statistički povezana s uspjehom (v. potpoglavlje 2.4.), što su dijelom pokazali i rezultati malobrojnih glotodidaktičkih istraživanja u kojima se koristio petofaktorski model za procjenu ličnosti. Primjerice, neka istraživanja ukazuju na izostanak korelacije između *ugodnosti* i opće jezične kompetencije u engleskom jeziku (Čizmić i Rogulj, 2014) kao i na nepostojanje povezanosti između *ugodnosti* i svih triju komponenti komunikacijske kompetencije u nizozemskom kao drugom jeziku (Verhoeven i Vermeer, 2002). Ipak, detaljnijom analizom potonjega istraživanja uočava se statistički značajna pozitivna korelacija između *ugodnosti* i planiranja komunikacijskoga ponašanja kao potkomponente strategijske kompetencije. Iako Verhoeven i Vermeer o tom nalazu nisu raspravljali, moguće ga je dovesti u vezu s istraživanjem koje su proveli MacIntyre i Charos (1996). MacIntyre i Charos su, proučavajući povezanost ličnosti, stavova i afektivnih čimbenika s komunikacijskom kompetencijom, utvrdili da ugodni pojedinci pokazuju spremnost na uključivanje u komunikaciju na francuskom kao drugom jeziku u bilingvalnom okruženju Kanade. Budući da se u oba istraživanja radi o pripadnicima jezičnih manjina koji uče službeni jezik države u kojoj žive, logičnim se čini prihvatiti tumačenje MacIntyre i Charos da pojedinci s višim rezultatima na dimenziji *ugodnosti* kroz spremnost na komunikaciju (što svakako uključuje i planiranje komunikacijskoga ponašanja) pokazuju veću sklonost za ostvarivanjem kontakta s članovima ciljne jezične zajednice. Međutim, čini se da sklonost uspostavljanju komunikacije i harmoničnih međuljudskih odnosa koja odlikuje pojedince s višim rezultatima na dimenziji *ugodnosti* ne mora nužno predstavljati i prednost u smislu razvijanja jezičnih sposobnosti.

S druge strane, rezultati istraživanja kojega su provele Pavičić Takač i Požega (2012) upućuju na statistički značajnu negativnu povezanost između *ugodnosti* i procjene govorne vještine u engleskom jeziku na uzorku srednjoškolskih učenika mjerene prosječnom ocjenom postignutom u vještini govornoga izražavanja. Autorice mogući razlog vide u činjenici da ugodni, ljubazni i pomirljivi učenici nailaze na probleme u komunikaciji jer se nalaze u sjeni dominantnijih i govornih učenika te vjerojatno njima prepuštaju prigode za izražavanje na stranom jeziku, što vjerojatno rezultira smanjenom sposobnošću točnoga usmenog izražavanja ugodnih pojedinaca. Navedeni je rezultat, s obzirom na pozitivnu korelaciju između *ugodnosti* iz petofaktorskoga modela i *osjećanja* iz MBTI tipologije ličnosti (v. potpoglavlje 2.5.2.), usporediv s onim o kojem izvješćuju Ehrman i Oxford (1995) koristeći MBTI za procjenu ličnosti. Ove autorice, naime, pronalaze značajnu povezanost između govornoga umijeća

odraslih ispitanika i njihove sklonosti *razmišljanju* kao suprotnom polu sklonosti *osjećanju*. Logično tumačenje koje je u skladu s onim Pavičić Takač i Požega (2012), ponudila je Ehrman (1996) analizirajući studije slučaja kroz prizmu MBTI tipoloških kategorija. Pojedinci koji pripadaju tipu sklonom *osjećanju*, prema vlastitim navodima, nisu skloni ulaziti u žučne rasprave i debate. To narušava njihov mentalni prostor učenja i u takvom okružju nisu sposobni ostvarivati dobre rezultate.

U nešto kasnijem istraživanju Ehrman (2008) produbljuje navedeno tumačenje pronalazeći da među najboljim učenicima jezika prevladava tip ličnosti koji je *introvertiran, intuitivan, sklon razmišljanju* i sklon *prosuđivanju*. Autorica posebno naglašava prednosti koje na visokoj razini znanja jezika imaju intuitivni pojedinci skloni *razmišljanju*. Oni vole analizirati i sustavno razmišljati nastojeći uočiti istančane razlike u jeziku. Standardi postavljeni za visoku razinu znanja koju ovi učenici posjeduju su leksička, pragmatička i gramatička preciznost koju, da bi je mogli postići, moraju biti sposobni u bogatom jezičnom unosu uočiti istančane razlike, na njima učiti te ih znati primijeniti bez oklijevanja. Ovakav pristup obradi informacija prirodna je sklonost tipa sklonog *razmišljanju* kojom autorica tumači najvažniju razliku između tipova sklonih *razmišljanju* i onih sklonih *osjećanju*. Za razliku od ovih prvih, učenici skloni *osjećanju* pokazuju u svojoj percepciji tendenciju izjednačavanja i stapanja velikoga broja informacija u jednu cjelinu, što dugoročno ne vodi napretku u procesu učenja stranoga jezika. Tome zasigurno doprinosi i njihova prirodna osjetljivost na međuljudske odnose koji vladaju u okruženju u kojemu se učenje i komuniciranje odvijaju, a koji dijelom odvlače njihovu pažnju s jezika kao predmeta učenja.

2.5.3.3. Savjesnost

Za razliku od *ugodnosti* za koju neki autori tvrde da nije u izravnoj povezanosti s akademskim uspjehom (De Raad i Schouwenburg, 1996), *savjesnost* je usko povezana s procesom učenja. Drugim riječima, studenti koji imaju viši rezultat na skali *savjesnosti* su, kao što je već spomenuto, dobro organizirani, pouzdani, vrijedni, samodisciplinirani, točni, ambiciozni i uporni u usporedbi s onima nižih rezultata na toj dimenziji koji su bez cilja, nepouzdana, lijeni, nemarni, neorganizirani i bez izražene volje za radom (Costa i McCrae, 1985 prema Dewaele, 2012). S obzirom na sve navedeno, savjesni učenici imaju bolje navike učenja što vodi i pozitivnijem stavu prema nastavi stranoga jezika (MacIntyre i Charos, 1996). Ipak, bez obzira na sve kvalitete koje učenici više razine *savjesnosti* posjeduju, a koje ovu crtu ličnosti čine najsnažnijim i najkonzistentnijim prediktorom akademskoga postignuća (v. potpoglavlje 2.4.1.), rezultati istraživanja nisu u potpunosti jednoznačni.

Na uzorku japanskih studenata koji uče engleski kao strani jezik, Ockey (2011) pronalazi pozitivnu korelaciju između težnje za postignućem (kao facete *savjesnosti*) i rezultata postignutih na testovima izgovora, tečnosti, gramatike, vokabulara i komunikacijskih vještina. Slične rezultate pronalazi i Zabihi (2011) ukazujući na to da studenti više razine *savjesnosti* imaju razvijeniju vještinu čitanja i slušanja te bolju gramatičku kompetenciju. Nadalje, rezultati istraživanja provedenog u Nizozemskoj (Verhoeven i Vermeer, 2002) u svrhu ispitivanja povezanosti između ličnosti i komunikacijske kompetencije u nizozemskom kao drugom jeziku, upućuju na povezanost *savjesnosti* s vještinom razumijevanja pisanoga teksta kao sastavnim dijelom organizacijske kompetencije te planiranjem komunikacije kao sastavnim dijelom strategijske kompetencije.

Suprotno gore navedenim rezultatima, Pavičić Takač i Požega (2012) ne uočavaju povezanost između uspješnosti u govornoj proizvodnji i rezultata na dimenziji *savjesnosti* kod hrvatskih srednjoškolaca. Ovakav rezultat govori u prilog Dewaeleovoj (2012) dvojbi vezanoj uz pitanje može li marljivi rad visoko savjesnih učenika stranoga jezika imati pozitivan učinak na tečnost njihovoga govora. Zanimljiv rezultat otkriva i istraživanje Čizmić i Rogulj (2014) prema kojemu su viši rezultati na dimenziji *savjesnosti* povezani s lošijom općom jezičnom kompetencijom mjerenom *cloze* testom. Takvo se otkriće može dovesti u vezu s instrumentom procjene znanja korištenim u ovom istraživanju koji ne ispituje sposobnost reprodukcije naučenoga gradiva nego razumijevanja pročitanaoga teksta u kojemu nedostaje određeni broj informacija te logičkoga povezivanja i zaključivanja na temelju konteksta. S obzirom na navedeno, uspješno rješavanje ovakvoga testa nedvojbeno uključuje i višu razinu inteligencije koja se u nekolicini istraživanja na području psihologije obrazovanja pokazala negativnim korelatom *savjesnosti* (v. potpoglavlje 2.4.1.).

Pogledaju li se nalazi istraživanja u kojima je korišten MBTI *indikator tipologije*, uočavaju se neujednačeni rezultati povezanosti između kategorije *prosudivanja* (usporedive sa skalom *savjesnosti*) i OVIJ-a. Primjerice, Ehrman i Oxford (1995) nisu pronašle povezanost sklonosti *prosudivanju* sa znanjem stranih jezika, dok je temeljem rezultata nešto kasnijega istraživanja Ehrman (2008) zaključila da pojedinci skloni *prosudivanju* pripadaju skupini najboljih učenika. Nadalje, suprotno ovim rezultatima, Carrell i sur. (1996) pronalaze da preferiranje *prosudivanja* korelira negativno s gramatičkom kompetencijom, dok je sklonost *percipiranju* koja predstavlja suprotan pol iste dimenzije pozitivno povezana s gramatičkom kompetencijom. Iako ovi tipovi učenika koji su skloni *prosudivanju* vole red, strukturiranu nastavu i jasan plan učenja i razrednih aktivnosti, moguće je da upravo njihova

usmjerenost prema što bržem izvršenju zadataka (Ehrman, 2008), netoleriranje dvosmislenosti, nesnalaženje u neočekivanim situacijama i težnja za pretjeranom preciznošću u korištenju riječi, izraza i gramatike ponekad imaju upravo suprotan učinak na proces OVIJ-a.

2.5.3.4. *Emocionalna stabilnost*

Broj istraživanja koja uključuju skalu *emocionalna stabilnost – neuroticizam* nije velik, čemu vjerojatno doprinosi i činjenica što se jednim od učestalo korištenih instrumenata za procjenu ličnosti u glotodidaktičkim istraživanjima, MBTI *indikatorom tipova* (v. potpoglavlje 2.5.2.), ne mjeri navedena dimenzija ličnosti. Drugi mogući razlog je taj što su istraživači u dosadašnjim studijama pokazivali znatno veći interes za *strah od jezika* (eng. *language anxiety*) nego za široku dimenziju *emocionalne stabilnosti*. Iako bi se moglo pretpostaviti da se radi o donekle podudarnim konceptima s obzirom na to da je strah kao osobina ličnosti jedna od faceta ove dimenzije, spoznaje do kojih se došlo u dosadašnjim istraživanjima, a o čemu će u ovom potpoglavlju biti riječi, ne generiraju jasnu sliku o njihovoj kongruenciji.

Uvidom u literaturu uočava se da istraživanja povezanosti između *neuroticizma* i znanja stranoga jezika, slično onima na području psihologije obrazovanja, ne ukazuju na jednoznačne rezultate. Robinson i sur. (1994) provode istraživanje među studentima francuskoga jezika u Australiji i otkrivaju pozitivnu povezanost između *neuroticizma* i sposobnosti usmenoga i pismenoga izražavanja. Ovakav je rezultat moguće protumačiti perfekcionizmom, boljom pripremljenošću te snažnijom motivacijom pojedinaca više razine *neuroticizma*, naročito kada nisu izloženi velikom stresu (v. potpoglavlje 2.4.1.). Suprotno navedenom, u nekim se istraživanjima uočava izostanak povezanosti između *emocionalne stabilnosti* i komunikacijske kompetencije (Verhoeven i Vermeer, 2002), govorne proizvodnje (Pavičić Takač i Požega, 2012) i opće jezične kompetencije (Čizmić i Rogulj, 2014).

Kao što je već spomenuto, u raspravi o učinku *emocionalne stabilnosti* na OVIJ, potrebno se ukratko osvrnuti i na koncept *straha od jezika* kojemu su posvećena mnoga glotodidaktička istraživanja. Gardner i MacIntyre (1993) definiraju *strah od jezika* kao osjećaj nelagode, nerveze i nesigurnosti koji se javlja kada na stranom jeziku treba govoriti, čitati, pisati ili razumjeti što netko govori. Budući da negativni osjećaji straha i zabrinutosti crpe kognitivne resurse te na taj način negativno utječu na obradu informacija (v. potpoglavlje 2.4.1.), ne čudi da rezultati istraživanja uglavnom ukazuju na povezanost više razina straha od jezika sa slabijim jezičnim postignućem (npr. Dewaele, 2007; Gardner i MacIntyre; 1993;

Horwitz, Horwitz i Hope, 1986; MacIntyre i Gardner, 1991; MacIntyre i Gregensen, 2012b; Mihaljević Djigunović, 2002¹⁶).

Međutim, u kontekstu ovoga prikaza zanimljivo je ukratko proučiti u kojoj je mjeri potrebno razlikovati strah kao osobinu ličnosti, dakle facetu *emocionalne stabilnosti*, i strah od jezika kao oblik straha koji predstavlja reakciju na situaciju učenja i korištenja stranoga jezika. Uvidom u literaturu uočava se da među tri najzastupljenija opća izvora straha od jezika spadaju strah od komunikacije, ocjenjivanja i negativne društvene evaluacije (Mihaljević Djigunović, 2002). Ipak, iako se čini logičnim da se tijekom učenja i uporabe stranoga jezika manifestiraju sve tri vrste straha, Horwitz i sur. (1991 prema Mihaljević Djigunović, 2002) zaključuju da je strah od jezika jedinstven te da se ne može svesti samo na zbroj triju navedenih vrsta straha. Drugim riječima, strah od stranoga jezika je situacijski strah vezan uz kontekst učenja stranoga jezika čije djelovanje može biti toliko snažno da sami učenici navode kako se znaju „od straha skameniti“, doživjeti osjećaj potpune blokade ili čak fizičke simptome poput preznojavanja, pojačanoga bila, nesаницe, itd. (Horwitz, 1983 prema Mihaljević Djigunović, 2002: 52). Temeljem dobivenih spoznaja Horwitz je konstruirala instrument pod nazivom FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*)¹⁷ koji se, zahvaljujući njegovoj valjanosti i pouzdanosti, primjenjuje u mnogim istraživanjima posvećenim problemu straha od jezika.

Nadalje, u jednoj od vrlo utjecajnih ranih studija, MacIntyre i Gardner (1989) pronalaze da anglofoni kanadski učenici unatoč povišenoj razini straha kao osobine ličnosti nisu bili skloni osjećati jači strah kod korištenja francuskoga kao drugoga jezika u razrednom okruženju. Temeljem takvoga nalaza ovi autori izvode ponešto radikalniji zaključak da su strah kao osobina ličnosti i strah od stranoga jezika dvije ortogonalne, dakle, neovisne dimenzije straha. Nastavljajući istraživati strah od jezika, MacIntyre i Gardner (1991) zaključuju da se strah od jezika razvija tijekom procesa učenja. Oni obrazlažu da je u samom početku učenja stranoga jezika strah negativna afektivna reakcija na određeno iskustvo doživljeno tijekom nastave. Ponovljena negativna iskustva uvjetuju razvoj specifičnoga oblika straha kojega učenik počinje postepeno povezivati isključivo s učenjem stranoga jezika. U prilog takvim promišljanjima idu i rezultati istraživanja MacIntyrea i Charos (1996) prema kojima nije otkrivena povezanost između *emocionalne stabilnosti* i straha od jezika. Autori

¹⁶ Mihaljević Djigunović (2002) u svojoj knjizi definira strah od jezika, detaljno opisuje vrste straha i njegove manifestacije, analizira istraživanja provedena u Hrvatskoj i nudi metode koje bi mogle pomoći oslobađanju od straha od jezika.

¹⁷ Hrv. *Skala za mjerenje straha od nastave stranoga jezika*

zaključuju da je strah generiran socijalnim i komunikacijskim zahtjevima interakcije na stranom jeziku, a ne prirodnim predispozicijama učenika.

Rezultati nekih istraživanja ipak dovode u sumnju navedene zaključke. Naime, Dewaele (2002) ukazuje na značajnu pozitivnu povezanost između skale *neuroticizma* i straha od komunikacije na engleskom kao trećem stranom jeziku, što se razlikuje od gore spomenutih rezultata do kojih su došli MacIntyre i Charos (1996). Dewaele ne osporava činjenicu da društveni i komunikacijski zahtjevi interakcije na stranom jeziku potiču razvoj straha od jezika, ali također naglašava da prirodna sklonost nervozni (kao jednoj od osobina vezanih uz viši rezultat na skali *neuroticizma*) podiže istovremeno i razinu straha od jezika. Tome pridodaje i pretpostavku da ispitanici više razine straha kao osobine ličnosti pokazuju veću zabrinutost u odnosu prema sugovornikovoj procjeni njihove jezične sposobnosti.

U jednom od svojih novijih istraživanja Dewaele (2013) također otkriva pozitivnu povezanost između *neuroticizma* i straha od jezika u razrednoj situaciji. Budući da ove dvije varijable dijele 25% zajedničke varijance, a da tri četvrtine varijance ostaje neobjašnjeno, autor se priklanja tvrdnji da je strah od jezika u razrednoj situaciji jedinstveni konstrukt, ali također ističe da se s obzirom na razmjerno visoki postotak preklapanja ipak ne može prihvatiti mišljenje koje zastupaju MacIntyre i Gardner (1996) da se radi o dvije ortogonalne dimenzije. Nedavno provedeno istraživanje u Hrvatskoj na uzorku studenata triju studijskih programa također otkriva značajnu negativnu povezanost između *emocionalne stabilnosti* i straha od jezika u razrednoj situaciji (Čizmić i Rogulj, 2014). Iz svega proizlazi da je pitanje odnosa između *emocionalne stabilnosti* i straha od stranoga jezika još uvijek nedovoljno istraženo, iako je očito da rezultati novijih istraživanja ne podupiru tezu o nepovezanosti ovih dviju varijabli koja više od dva desetljeća nije bila osporavana.

2.5.3.5. *Intelekt*

Crta ličnosti *intelekt* ili *otvorenost iskustvu* učestalo se u psihologiji obrazovanja pokazuje pozitivnim korelatom akademskoga postignuća što se u većini slučajeva objašnjava njezinom pozitivnom povezanošću s inteligencijom (v. potpoglavlje 2.4.1.). Iako rezultati nekih istraživanja ne ukazuju na povezanost između *intelekt*a i pojedinih aspekata jezične sposobnosti (npr. Carel i sur., 1996; Pavičić Takač i Požega, 2012), ipak se općenito može zaključiti da se ova crta ličnosti uglavnom pokazuje dobrim prediktorom uspješnosti učenja stranoga jezika (Dewaele, 2012). Tako, primjerice, Verhoeven i Vermeer (2002) otkrivaju da je *otvorenost* pozitivno povezana sa svim potkomponentama komunikacijske kompetencije. Drugim riječima, autori uočavaju povezanost ove crte ličnosti s temeljnim organizacijskim

vještinama koje uključuju leksičke, sintaktičke, diskursne i funkcionalne jezične sposobnosti, kao i s usvajanjem pragmatičkih vještina te primjenom strategija nadgledanja. Nadalje, odrasli učenici engleskoga jezika s višim rezultatima na skali *intelekt*a pokazuju razvijeniju vještinu slušanja, čitanja i uporabe gramatike (Zahibi, 2011) te opće jezične kompetencije (Čizmić i Rogulj, 2014). Tumačenje rezultata potonjega istraživanja, kao što je već spomenuto u potpoglavlju 2.5.3.3., autorice temelje na primjeni *cloze* testa kao instrumenta procjene znanja, što upućuje na mogućnost razmatranja odnosa između *intelekt*a i inteligencije.

Naime, za uspješno rješavanje spomenutoga testa osim razvijene leksičke, gramatičke, diskursne kompetencije i vještine čitanja u stranom jeziku (Hossein Keshavarz i Salimi, 2007), potrebno je raspolagati i sposobnošću divergentnoga mišljenja, logičkoga povezivanja i zaključivanja pomoću kontekstualnih informacija kako bi se upotpunile praznine u tekstu i ispravno razumjelo njegovo značenje. I sam Taylor (1957 prema Ackerman, Beier i Bowen, 2000) koji je *cloze* test osmislio prvenstveno za procjenu čitljivosti teksta, zaključuje da ovaj test, između ostaloga, razlikuje ispitanike i prema njihovim mentalnim sposobnostima. Dakle, moglo bi se zaključiti da skala *intelekt*a u ovom slučaju upravo zahvaljujući svojoj povezanosti s inteligencijom ima pozitivan učinak na opću kompetenciju u engleskom jeziku.

Proučavajući odnos *intuicije* kao korelata *intelekt*a (v. potpoglavlje 2.5.2.) i znanja stranoga jezika u istraživanjima u kojima se primjenjivao MBTI instrument za procjenu ličnosti, uočavaju se slični rezultati. Primjerice, rezultati istraživanja Ehrman i Oxford (1995) ukazuju na pozitivnu povezanost *intuicije* s vještinama govorenja i čitanja. Ehrman i Oxford takvo otkriće tumače sklonošću intuitivnih učenika prema traženju dubljega značenja i povezivanju različitih koncepata, što je usko povezano s dubinskim mentalnim procesima koji potiču učenje. Nadalje, Ehrman (2008) u svom istraživanju, o kojem je u ovom poglavlju kroz raspravu o drugim dimenzijama ličnosti već bilo riječi, pronalazi da intuitivni učenici pripadaju kategoriji najboljih učenika jezika. Autorica učenike ovoga tipa opisuje kao one koji imaju visoko razvijenu vještinu čitanja, skloni su čitanju između redaka, obično su u potrazi za skrivenim uzorcima, prihvaćaju stalne promjene i lako usvajaju način izražavanja svojstven izvornim govornicima.

S obzirom na sve gore navedeno, čini se važnim, u sklopu rasprave o odnosu *intelekt*a i znanja stranoga jezika, ukratko razmotriti i spoznaje kako o djelovanju inteligencije, tako i jezične nadarenosti (eng. *language aptitude*) na proces ovladavanja inim jezikom. Dok se inteligencija opisuje kao faktor višega reda koji predstavlja „[...] opću mentalnu sposobnost pojedinca, koja, između ostaloga, uključuje sposobnost prosuđivanja,

planiranja, rješavanja problema, apstraktnoga razmišljanja, razumijevanja složenih ideja, brzoga učenja i učenja putem iskustva [...]” (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005: 40), jezična nadarenost definira se kao specifična sposobnost koja se odnosi isključivo na OVIJ. Ovaj psihologijski koncept lako je prepoznatljiv te ne postoji dvojba oko činjenice da urođena sposobnost učenja stranoga jezika, u dječjoj ili odrasloj dobi, među pojedincima značajno varira i da pokazuje snažnu pozitivnu povezanost s ukupnim znanjem stranoga jezika (Dörnyei, 2009).

Pojam jezične nadarenosti datira od 1960-ih godina prošloga stoljeća i vezuje se uz ime američkoga psihologa Carolla. Carroll i Sapon (1959 prema Medved Krajnović, 2010) izradili su test za mjerenje jezične nadarenosti, MLAT (eng. *The Modern Language Aptitude Test*) zaključujući da jezična nadarenost nije monolitni, već složeni konstrukt sastavljen od temeljnih kognitivnih sposobnosti i vještina koje pospješuju OVIJ. Prema njihovom modelu jezična nadarenost sastoji se od četiri sastavnice: sposobnosti fonemskoga kodiranja, gramatičke osjetljivosti, induktivne sposobnosti učenja jezika i asocijativnoga pamćenja. Iako višekomponentnost ovoga konstrukta nije nikada bila osporavana, istraživači nisu jedinstveni u svojim stavovima vezanim uz odnos učenja jezika i kognitivnih sposobnosti.

S jedne strane, neki zastupaju mišljenje da se radi o specifičnoj nadarenosti za učenje jezika koja se razlikuje od opće kognitivne sposobnosti (npr. Skehan, 1989), dok je takvom viđenju, s druge strane, suprotstavljeno gledište prema kojem se sposobnost učenja jezika ne razlikuje od bilo koje druge kognitivne vještine (npr. Pishghadam i Khajavy, 2013). Međutim, ipak se čini najprihvatljivijom teza koja ne pristupa radikalno definiranju jezične nadarenosti već postulira da opća inteligencija i jezična nadarenost, iako nisu u potpunosti istovjetne, dijele određene zajedničke kognitivne komponente (Dörnyei, 2005). Rezultati mnogih istraživanja otkrivaju povezanost između inteligencije i jezične nadarenosti (npr. Ehrman, 1996; Ehrman i Oxford, 1995; Gardner i Lambert, 1972 prema Dörnyei, 2005; Skehan, 1989). U analizama Ehrman (1996) i Ehrman i Oxford (1995) posebno se razmatra uključenost faktora opće inteligencije u instrument mjerenja jezične nadarenosti MLAT. Ehrman i Oxford smatraju da ovaj test procjenjuje kako kristaliziranu, tako i fluidnu inteligenciju. Kristalizirana inteligencija odražava se u sofisticiranoj razini znanja vokabulara i gramatike, dok je pokazatelj fluidne inteligencije kognitivna fleksibilnost u rješavanju verbalnih zadataka i vještina brze prilagodbe nepoznatom zadatku.

Manji broj istraživanja bavio se također i odnosom između jezične nadarenosti i ličnosti. Ehrman (1996), povezujući jezičnu nadarenost s MBTI tipovima ličnosti, navodi da

pojedinci s višim rezultatima na MLAT testu uglavnom pripadaju kategoriji *intuitivnih* učenika. Statistički značajno višu razinu *otvorenosti* kod nadarenih učenika jezika pronalazi i Biedroń (2010), a rezultati nešto novijega istraživanja iste autorice (Biedroń, 2012), upućuju na to da je *otvorenost* dobar prediktor jezične nadarenosti koji objašnjava 5,5% varijance postignuća na testu MLAT i 12,5% na testu jezične sposobnosti kojega sačinjavaju tri skale: diskurs, vokabular i gramatika, a izrađen je za izvorne govornike poljskoga jezika (Wojtowicz, 2006 prema Biedroń, 2012).

Uvidom u glotodidaktičku literaturu primjećuje se, dakle, da je *intelekt* uglavnom pozitivno povezan sa znanjem jezika, inteligencijom i jezičnom nadarenošću. Međutim, pored toga, zanimljivo je istaknuti još neke spoznaje vezane uz *intelekt*. MacIntyre i Charos (1996) otkrivaju da anglofoni kanadski učenici s višim rezultatima na skali *inteleкта* imaju pozitivnije mišljenje o svojim komunikacijskim sposobnostima u francuskom jeziku. Slično tom nalazu, poljski imigranti u Velikoj Britaniji i Irskoj kod kojih je uočena viša razina *otvorenosti* navode učestalije korištenje engleskoga kao drugog jezika i imaju bolje mišljenje o svom znanju engleskoga jezika u usporedbi s ispitanicima niže razine *inteleкта* (Ożańska-Ponikwia i Dewaele, 2012). Ożańska-Ponikwia i Dewaele spekuliraju da su znatiželjni, maštoviti, samopouzdana učenici jezika koji su otvoreni istraživanju nepoznatoga, skloni stvaranju velike mreže sugovornika što ubrzava proces njihove socijalizacije i doprinosi razvoju komunikacijske kompetencije u inom jeziku. Isto tako bi se moglo zaključiti da i u kontekstu institucionaliziranoga učenja stranoga jezika, dakle, u sredini koja nije bilingvalna, učenici s višim rezultatom na skali *inteleкта*, a naročito u interakciji s dobro osmišljenim procesom poučavanja koji bi dodatno potaknuo njihovu motiviranost i zainteresiranost, mogu imati prednost u procesu OVIJ-a.

Na kraju ovoga prikaza učinka ličnosti na proces OVIJ-a važno je napomenuti da čak i ako same crte ličnosti nemaju izravan utjecaj na ishode učenja, one oblikuju obrasce ponašanja igrajući pritom važnu ulogu u načinu na koji će učenici reagirati na okruženje u kojem se odvija učenje (Dörnyei, 2005). Dörnyei nadalje napominje kako bi se zanimljive spoznaje mogle dobiti konceptualizacijom učenja kao dinamičnoga procesa u kojem će se razmatrati kombinirani učinak ličnosti i ostalih individualnih čimbenika, među kojima posebno ističe strategije učenja. Slijedeći takav način promišljanja, u poglavlju koje slijedi razmotrit će se najvažnije spoznaje vezane uz definiciju i klasifikaciju strategija učenja te rezultati dosadašnjih istraživanja s posebnim osvrtom na mali broj istraživanja koja su se bavila odnosom između ličnosti i strategija učenja jezika.

3. STRATEGIJE UČENJA

Strategije učenja predstavljaju jedan od ključnih koncepata u kognitivističkom pristupu ovladavanja inim jezikom prema kojemu je učenik shvaćen kao aktivni sudionik procesa učenja koji primjenjuje različite mentalne strategije kako bi uveo sustavnost u vlastitu percepciju jezika kojega želi naučiti (Williams i Burden, 1997). U središtu suvremenoga kognitivističkog pristupa učenju i pamćenju su modeli ljudske obrade informacija koji uključuju spoznaje o načinima opažanja podražaja iz okoline, obrade informacija u radnom pamćenju, povezivanja novih informacija s već stečenim znanjem, pohrane novoga znanja u dugoročnom pamćenju i njegovoga dosjećanja (Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2003).

Prve studije iz sedamdesetih godina prošloga stoljeća u kojima su se počele proučavati strategije učenja jezika nisu imale teorijski utemeljenu podlogu na koju bi se oslonila empirijska istraživanja. Prema O'Malley i Chamot (1990) postojale su dvije paralelne struje istraživanja - jedna na području OVIJ-a, a druga u kognitivnoj psihologiji. S jedne strane, kognitivni psiholozi su se bavili eksperimentalnim istraživanjima strategija učenja vezanim uz zadatke čitanja i rješavanja problema, dok su, s druge strane, istraživanja OVIJ-a uključivala deskriptivne studije o strategijama kojima se koriste „uspješni učenici jezika“ (npr. Naiman i sur., 1978; Rubin, 1975) (v. potpoglavlje 2.5.1.). Iako su publikacije o strategijama učenja stranoga jezika uglavnom nastajale neovisno od istraživanja i teorijskih postulata iz kognitivne psihologije, O'Malley i Chamot (1990) vjeruju da je ova znanstvena disciplina ipak dala poseban doprinos istraživanjima strategija učenja jezika koji se naročito očituje u razlikovanju između kognitivnih i metakognitivnih strategija.

Središte zanimanja primijenjenih lingvisti u to se doba prebacilo s nastavnika i nastavnoga procesa na učenike te posebno na postupke koje uspješni učenici jezika poduzimaju kako bi ovladali inim jezikom (npr. O'Malley i Chamot, 1990; Rubin, 1987). Oxford i Ehrman (1995) zaključuju kako su studije o uspješnom učeniku jezika učestalo upućivale na to da takvi učenici koriste strategije pronalaženja prigoda za vježbanje, inteligentno pogađanje, korištenje jezičnih obrazaca, shvaćanje jezika kao sustava pravila i često komuniciranje na ciljnomu jeziku. Prva istraživanja strategija učenja iz sedamdesetih godina rezultirala su spoznajom da razvoj jezične sposobnosti nije uvjetovan samo jezičnom nadarenošću i motivacijom, nego još i aktivnim i kreativnim sudjelovanjem učenika u procesu vlastitoga učenja (Dörnyei, 2005). Proučavanje strategija nastavilo se tijekom 1980-ih i 1990-

ih godina predstavljajući u to doba jedno od najistraživanijih područja vezanih uz učenje jezika (MacIntyre, 1994).

Tri knjige objavljene početkom devedesetih godina, O'Malley i Chamot (1990), Oxford (1990) te Wenden (1991), označile su opće prihvaćanje pojma strategija učenja jezika kao proaktivnoga doprinosa učenika poboljšanju učinkovitosti vlastitoga učenja. To zanimanje za aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu jačalo je i zahvaljujući trendu usmjerenom prema odbacivanju dogmatskih stavova o „dobroj“ ili „lošoj“ metodi te prihvaćanju spoznaje o vrijednom potencijalu koji se krije upravo u korištenju većega broja nastavnih metoda i pristupa (Griffiths, 2004). U svjetlu te nove usmjerenosti prema eklekticismu u nastavi jezika, brojni istaknuti istraživači (npr. Cohen, 1991; Green i Oxford, 1995; O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991) koji su bili jedinstveni u stavu da učenici jezika trebaju preuzeti kontrolu nad svojim učenjem, započeli su istraživati strategije učenja i promovirati njihovu važnost.

3.1. Definiranje strategija učenja jezika

Strategije učenja su prepoznate kao izrazito važan koncept u razumijevanju i unaprjeđenju složenoga procesa učenja jezika, međutim nejasan teorijski okvir i neujednačenost nazivlja izazvali su brojne kritike i kontroverzne rasprave (Griffiths, 2004). Iako su istraživači od samih početaka pokušavali definirati, klasificirati i načiniti listu strategija učenja jezika, ne postoji opće prihvaćena definicija ovoga koncepta. Ta neusklađenost u poimanju strategija je u određenoj mjeri posljedica činjenice da ih istraživači pokušavaju definirati u kontekstu svojih vlastitih istraživanja (Pavičić Takač, 2008).

Dok rane definicije, primjećuje Pavičić Takač (2008), naglasak stavljaju na lingvističku i sociolingvističku kompetenciju kao ishode korištenja strategija (npr. Tarone, 1981), one koje su generirane kasnije ističu obilježja strategija učenja i procese koji se aktiviraju tijekom njihove primjene. Također, neke od definicija su vrlo općenite, dok su druge vrlo specifične. Primjerice, Rebecca Oxford (1990: 8) nudi općenitu definiciju koja određuje strategije kao „[...] specifične akcije koje poduzima učenik kako bi sebi olakšao i ubrzao proces učenja, pristupio mu samostalnije i učinio ga ugodnijim, učinkovitijim i primjenjivijim na nove situacije“. Autorica naglašava važnost strategija jer one predstavljaju alate koji učenicima omogućuju aktivniju i samostalniju ulogu u procesu OVIJ-a.

Nadalje, neke od definicija temelje se na teoriji obrade informacija. U tom smislu Chamot (1987: 71) strategije definira kao "[...] tehnike, pristupe ili namjerne aktivnosti koje učenici poduzimaju kako bi pospješili učenje i dosjećanje lingvističkih i semantičkih informacija". U skladu sa svojom definicijom i kognitivnom teorijom na koju se oslanja, Chamot opisuje učenike stranoga jezika kao misaona bića koja mentalne strategije primjenjuju svjesno bilo da uče u razredu ili izvan njega. Korak dalje idu O'Malley i Chamot određujući strategije također u okviru kognitivističke teorije, ističući komponentu proceduralnoga znanja. Prema O'Malley i Chamot (1990: 52) „[...] strategije učenja su složeni procesi koje pojedinci koriste u rješavanju zadataka; posljedično oni mogu biti shvaćeni kao proceduralno znanje koje se usvaja kroz kognitivne, asocijativne i autonomne faze učenja“. U ovoj se definiciji može prepoznati utjecaj Andersonovoga modela prilagodljive kontrole mišljenja (eng. *Adaptive Control of Thought Model*) (ACT) (Anderson, 1995 prema Pavičić Takač, 2008) koji se temelji na razlici između deklarativnog (znanje koje se sastoji od činjenica i različitih sadržaja) i proceduralnog znanja (znanje o tome kako se nešto čini). O'Malley i Chamot zastupaju gledište da se u ovoj, kao i u drugim kognitivnim teorijama, strategije učenja opisuju kao složene kognitivne vještine. One se koriste svjesno u početnim fazama učenja, ali vježbom prelaze u domenu proceduralnoga znanja. Govoreći o svjesnosti uporabe strategija, ne može se zaobići ni Cohenovo konceptualiziranje strategija učenja, prema kojemu, osim ideje o učenikovom svjesnom odabiru strategija, spomenuti autor ističe i razliku između strategija učenja i strategija uporabe jezika. Cohen (1998: 4) određuje strategije iz obiju kategorija kao „[...] procese koje učenici svjesno odabiru i koji mogu rezultirati poduzimanjem aktivnosti koja pospješuje učenje ili uporabu stranoga jezika kroz pohranjivanje, zadržavanje, dosjećanje i primjenu informacija o jeziku“.

Osim pojmova korištenih u gore opisanim definicijama, Wenden (1990) i Oxford (1990) sabiru čitav niz naziva koje istraživači primjenjuju kako bi definirali koncept strategija učenja, među koje primjerice spadaju taktike, potencijalno svjesni planovi, svjesno primijenjene operacije, vještine učenja, temeljne vještine, funkcionalne vještine, kognitivne sposobnosti, postupci rješavanja problema, vještine vezane uz „učenje kako učiti“, vještine mišljenja/razmišljanja, okviri mišljenja/razmišljanja i vještine prosuđivanja. Kao što se iz svega navedenog može zaključiti, istraživači se nisu mogli složiti oko jedinstvenoga određenja strategija koji bi bio prihvaćen u rigoroznom znanstvenom diskursu. Na području OVII-a to je rezultiralo svojevrsnom stagnacijom u provođenju istraživanja vezanih uz strategije učenja (Mihaljević Djigunović, 2014), dok je u psihologiji obrazovanja pojam

strategija učenja najprije potisnut, a potom i zamijenjen konceptom samoregulacije (eng. *self-regulation*), višedimenzionalnim konstruktom koji uključuje kognitivne, metakognitivne, motivacijske, ponašajne i okolišne procese koje učenici mogu iskoristiti kako bi unaprijedili akademsko postignuće (Dörnyei i Skehan, 2003).

Većina modela samoregulacije, prema Pintrichu (2004), obuhvaća četiri osnovne pretpostavke. Prva je pretpostavka aktivnosti i konstruktivnosti (eng. *active, constructive assumption*) koja podrazumijeva da su učenici aktivni sudionici procesa učenja koji konstruiraju vlastiti smisao, ciljeve i strategije temeljem informacija dobivenih iz vanjskoga i unutarnjega (svoga vlastitog uma) okruženja. Druga pretpostavka počiva na ideji da učenici posjeduju potencijale za nadziranje (eng. *potential for control assumption*). Ona ne pretpostavlja da učenici mogu ili da će zaista cijelo vrijeme, odnosno u svim situacijama, nadzirati, kontrolirati i nadgledati određene aspekte svoje kognicije, motivacije, ponašanja ili nekih pojava u okruženju, već samo činjenicu da imaju mogućnost takvoga djelovanja. Prema trećoj pretpostavci, temeljem postavljenih ciljeva, kriterija i standarda (eng. *goal, criterion, or standard assumption*) učenici procjenjuju proces svoga učenja i prosuđuju hoće li nastaviti na isti način ili posegnuti za određenim promjenama. I, konačno, četvrta pretpostavka prikazuje samoregulacijske aktivnosti kao medijatore između osobnih i kontekstualnih karakteristika s jedne i stvarnoga postignuća ili izvedbe s druge strane (eng. *mediators between personal and contextual characteristics and actual achievement or performance*). Drugim riječima, nisu samo kulturološke i demografske karakteristike kao ni osobine ličnosti te koje izravno utječu na učenje i postignuća, niti su kontekstualne značajke razrednoga okruženja one koje utječu na postizanje uspjeha, nego je upravo sklonost učenika prema samoregulaciji njihove kognicije, motivacije i ponašanja ta koja posreduje u odnosu između ličnosti, konteksta i konačnoga postignuća.

Iako su, dakle, psiholozi obrazovanja potpuno odbacili pojam strategija i okrenuli se novoj istraživačkoj paradigmi, strategije učenja su na području OVIJ-a, još uvijek u literaturi zastupljene kao jedno od važnih istraživačkih područja. Međutim, ako je suditi prema jednoj od recentnijih definicija koju je ponudio Dörnyei (2009), čini se da bi koncept samoreguliranoga učenja u vremenima koja dolaze mogao dobiti važniji status i na području istraživanja OVIJ-a. Referirajući se na probleme vezane uz tradicionalnu konceptualizaciju individualnih razlika, Dörnyei iznosi mišljenje da se strategije učenja odnose na idiosinkratično samoregulacijsko ponašanje te da određena vrsta ponašanja u situaciji učenja za jednoga učenika može biti strategijska, a za drugoga ne. On, nadalje, tvrdi da se u

nastojanju identificiranja stabilnih obilježja koje nalaze u podlozi strategijskoga učenja, zanimanje istraživača treba pomaknuti s ishoda učenja prema učenikovoj samoregulacijskoj sposobnosti, dakle, prema stupnju njegove proaktivnosti u procesu učenja. Konačno, i sama Oxford (2013: 14) okreće se prema identificiranju ključnih karakteristika strategija unutar samoregulacijskoga modela. Strategije učenja jezika vezane su uz tri glavne dimenzije učenja čiji je međutjecaj unutar samoregulacijskoga modela neosporan, a to su kognitivne, afektivne i sociokulturološko-interaktivne strategije. U ovoj rekonceptualizaciji pojma strategija Oxford dotadašnje metakognitivne strategije naziva metastrategijama (planiranja, organizacije, nadgledanja i procjene) ističući njihov snažan utjecaj na sve tri navedene dimenzije. Kao ključna obilježja samoregulacijskih strategija učenja stranoga jezika ona navodi sljedeće:

- koriste se svjesno, što uključuje četiri oblika svijesti (razumijevanje, pažnju, namjeru i napor) (Schmidt, 1995 prema Oxford, 2013)
- olakšavaju i ubrzavaju proces učenja, čine ga ugodnijim i učinkovitijim
- očituju se kroz specifične taktike u različitim kontekstima i u različitu svrhu
- odražavaju cjelokupnoga višedimenzionalnog učenika, ne samo učenikove kognitivne i metakognitivne aspekte
- često se kombiniraju u lance strategija, tj. grupe strategija koje djeluju zajedno
- primjenjuju se u određenoj situaciji, ali se prema potrebi mogu prenijeti i na druge situacije učenja.

Od mnoštva postojećih definicija strategija učenja prikazano ih je tek nekoliko koje jasno ukazuju na niz problema s kojima su se istraživači susreli u pokušaju postavljanja teorijski utemeljene definicije. O terminološkim i konceptualnim razmimoilaženjima bit će više riječi u nastavku.

3.2. Terminološke i konceptualne neusklađenosti

Ellis (1994) identificira nekoliko ključnih problema vezanih uz određivanje strategija. Prvo, nije u potpunosti jasno bi li strategije bilo bolje tretirati isključivo kao ponašajne ili mentalne aktivnosti, ili, možda, nose karakteristike obiju vrsta aktivnosti. Drugo, uzme li se u obzir da Stern (1983), primjerice, pravi razliku između *strategija* i *tehnik*, pri čemu *strategije* opisuje kao općenite „pristupe“ učenju, a *tehnik* kao vidljiva ponašanja na

određenim područjima učenja jezika, postavlja se pitanje preciznoga određivanja ponašanja koja će biti definirana kao strategije. Doduše, Pavičić Takač (2008) upućuje na to da se u posljednje vrijeme napustila dihotomija između pojmova *strategije* i *taktike/tehnike* te da se pojam *strategije* koristi za ponašanja za koja Stern rabi pojam *tehnike*. To opažanje je u skladu s Cohenovim (1998) prijedlogom da se za sva ponašanja jednostavno koristi pojam *strategije*, pri čemu se ne smije zanemariti da se one mogu javiti u kontinuumu od kategorije široko shvaćenoga općeg pristupa, primjerice, oblikovanju raznovrsnih hipoteza, do vrlo specifične strategije kao što je npr. sažimanje teksta.

Treći se problem, prema Ellisu (1994), odnosi na dvojbu vezanu uz strategije kao svjesne i namjerne ili podsvjesne aktivnosti. On ukazuje na činjenicu da veći broj definicija ne uključuje eksplicitan stav prema dimenziji svjesnosti, pri čemu se sam priklanja određenju strategija kao svjesnih ili barem potencijalno svjesnih aktivnosti. Cohen (1998) naglašava da je upravo element svjesnosti ono što razlikuje strategije od ostalih procesa koji nisu strategijski, dok Oxford (1990) svoje prvotno mišljenje da su strategije često svjesne, mijenja u nešto određeniji stav temeljen na samoregulacijskom modelu (Oxford, 2013) prema kojemu se strategije koriste svjesno (v. potpoglavlje 3.2.). Nasuprot tome, Bialystok (1990 prema Pavičić Takač, 2008) ne nalazi da strategije moraju nužno biti svjesni postupci, a čini se da i Wenden (1990) dijeli slično mišljenje ističući da se kognitivne strategije mogu koristiti na svjesnoj razini, ali da odluka o njihovoj uporabi ostaje izvan dosega svijesti.

Četvrti problem Ellis vidi u nejasnoći vezanoj uz djelovanje strategija na razvoj međujezika koje može biti izravno ili neizravno, što se odražava i u nekim klasifikacijama strategija (Rubin, 1987; Oxford, 1990). Cohen (1998) je suglasan s takvom podjelom obrazlažući da strategije mogu djelovati na učenje *izravno* (npr. u nastojanju da se zapamti vokabular) i *neizravno* u slučaju uporabe kompenzacijskih strategija.

Osim navedenih problema, ostaje otvoreno i pitanje što motivira korištenje strategija, je li riječ samo o nastojanju učenika da nešto nauče, na što upućuje većina definicija, ili, kako sugerira Oxford (1989, 2013), i o zadovoljstvu koje se javlja tijekom učenja jezika, što bi značilo da uporaba strategija sadrži i afektivnu komponentu. U tom kontekstu MacIntyre i Gardner (1991 prema Green i Oxford, 1995) primjećuju da korištenje određenih afektivnih strategija učenja (vezanih uz emocije ili motivaciju) snižavaju razinu straha od jezika i time oslobađaju kognitivne resurse potrebne za primjenu kognitivnih strategija. Kao socijalni psiholozi, Gardner i MacIntyre (1993) naglašavaju kako upravo složena interakcija između osobina učenika, situacijskih varijabli i vrsta strategija može utjecati na OVIJ. MacIntyre (1994) predlaže socio-psihološki model za primjenu strategija. Temeljem takvoga modela

strategije se definiraju kao dio širega sustava koji uključuje strah, kognitivni stil, samopoštovanje, stavove i motivaciju koji su u sprezi sa zahtjevima koje nalaže određena situacija. Takav model, dakle, pretpostavlja ovisnost primjene strategija o kontekstu. Drugim riječima, ako učenik razvije svijest o korisnosti primjene određene strategije u jednoj situaciji, to nužno ne znači da će i u nekoj drugoj situaciji ta ista strategija biti učinkovita.

U recentnijoj raspravi o strategijama, Cohen (2010) detaljnije elaborira strategije učenja i strategije uporabe jezika smatrajući kako bi u određivanju strategija tu razliku među njima trebalo jače istaknuti. On strategije učenja jezika definira kao svjesne ili polu-svjesne misli i ponašanja koje koriste učenici s eksplicitnim ciljem poboljšanja znanja i razumijevanja ciljnoga jezika, dok se strategije uporabe jezika odnose na strategije korištenja naučenoga jezika koje se mogu svrstati u 4 podgrupe: strategije dosjećanja (koje služe kako bi se pohranjeni jezični sadržaj dozvao iz sjećanja), ponavljanja (kojima se uvježbavaju jezične strukture ciljnoga jezika), komunikacijske strategije (korištene za prenošenje poruke koja je istodobno smisljena i informativna) i strategije prikriivanja (uz pomoć kojih učenik pokušava stvoriti dojam razvijenije jezične sposobnosti nego što je uistinu ima kako ne bi izgledao nepripremljen, zbunjen ili neinteligentan). Među navedenim strategijama najveću pozornost istraživača privukle su komunikacijske strategije (npr. Cohen, 2010; Cohen i Dörnyei, 2002; Dörnyei i Scott, 1997).

Još u najranijim istraživanjima (npr. Faerch i Kasper, 1983; Tarone, 1981), kojima su se nešto kasnije priklonili O'Malley i Chamot (1990), prevladavalo je mišljenje da je važno razlikovati strategije učenja s jedne, i komunikacijske strategije, odnosno strategije proizvodnje koje se odnose na uporabu jezika s druge strane. Strategije proizvodnje koriste se kako bi se bez posebnoga napora ostvarili komunikacijski ciljevi, dok se za komunikacijskim strategijama poseže tijekom pregovaranja o značenju poruke (eng. *negotiation of meaning*) kada učenici i izvorni govornici ciljnoga jezika ne raspolažu istim lingvističkim resursima i sociolingvističkim pravilima. Tarone (1980) obrazlaže da se strategije učenja primjenjuju kako bi se nešto naučilo, dok se komunikacijske strategije koriste kako bi se postigao komunikacijski cilj. Autorica komunikacijske strategije analizira u interakcijskom smislu podrazumijevajući nastojanje sugovornika da zajednički prevladaju komunikacijsku teškoću i dijeli ih na strategije izbjegavanja, parafraziranja, svjesnoga transfera, molbe za pomoć i mimike. Interakcijskom pristupu suprotstavljen je psiholingvistički pristup komunikacijskim strategijama kojega zagovaraju Faerch i Kasper (1983 prema Dörnyei i Scott, 1997), a temelji se na komunikacijskim strategijama kao psihološkom načinu rješavanja problema. Po uzoru na ovaj pristup, učenici primjenjuju komunikacijske strategije u dvjema fazama, fazi

planiranja i fazi izvršenja. U fazi planiranja učenici ih koriste kada nemaju dostatno lingvističko znanje koje bi im omogućilo izražavanje željenoga značenja, a u fazi izvršenja kada im je pristup tom znanju onemogućen. Autori ovoga modela komunikacijske strategije dijele na strategije formalne redukcije, strategije funkcionalne redukcije i strategije postignuća.

Iz literature je također vidljivo da u proučavanju razlika između strategija učenja i komunikacijskih strategija većina istraživača raspravlja o mogućem učinku komunikacijskih strategija na učenje jezika. Williams i Burden (1997) su mišljenja da primjenom komunikacijskih strategija učenici stvaraju veći broj prigoda za vježbu. To rezultira intenzivnijom izloženosti jezičnom unosu (eng. *language input*) kojega učenici obrađuju primjenom kognitivnih strategija i na taj način komunikacijske strategije postaju ujedno i strategije učenja. Drugi autori, međutim, nisu u svojim iskazima tako određeni. Primjerice, Cohen (1998, 2010) i Ellis (1994) drže da komunikacijske strategije ne moraju nužno utjecati na učenje. Cohen (2010) obrazlaže da učenici mogu primijeniti neku riječ koju su u određenoj lekciji susreli prvi put samo kako bi prenijeli poruku, bez ikakve namjere da je nauče. No, oni također mogu novu riječ uključiti u komunikaciju s izričitom željom da potaknu njezino učenje. Hsiao i Oxford (2002) tvrde da je podjela na strategije učenja i strategije uporabe korisna, međutim također vjeruju da je teško razlučiti jedne od drugih jer se obje kategorije mogu preklapati i ovisiti o sposobnosti učenika da istovremeno obavlja više zadataka što zauzvrat može biti povezano s njihovim stilom učenja, razinom zainteresiranosti, a posebno količinom pažnje koju usmjeravaju prema zadatku.

Nadalje, neke se strategije određuju kao ponašajne manifestacije čime je omogućeno njihovo izravno opažanje, dok su druge strategije mentalne naravi i kao takve nisu izravno uočljive što upućuje na potrebu primjene raznovrsnih istraživačkih metoda (dnevnika, intervjua, verbalnih protokola i sl.) kako bi se mogle prikupiti različite vrste podataka. Osim navedenog, Cohen (1998) također skreće pozornost i na poteškoću vezanu uz točno određivanje kategorije kojoj pojedina strategija pripada te na činjenicu da strategije ne djeluju neovisno, već u sprezi sa stilovima učenja, općim obilježjima ličnosti (npr. refleksivnošću, impulzivnošću, samopouzdanjem, učinkovitošću, samopoimanjem, strahom, motivacijom) ili demografskim karakteristikama (npr. dobi, spolom ili etničkim razlikama).

Kao što se iz navedenoga može zaključiti, teorijski okvir vezan uz koncept strategija učenja nije jednoznačan i upravo ta mimoilaženja u mišljenjima istraživača rezultirala su različitim klasifikacijama strategija učenja jezika koje će biti prikazane u nastavku.

3.3. Klasifikacije strategija učenja

Prve klasifikacije koje su ponudili Naiman i sur. (1978) te Rubin (1981), a koje su ujedno označile početak znanstvenoga proučavanja strategija učenja, uglavnom su se temeljile na podacima prikupljenima intervjuima s uspješnim učenicima jezika. Nešto kasnije, ta početna nastojanja usmjerena prema proučavanju učenikovih ponašanja i mentalnih procesa uključenih u proces učenja generirala su, kako je prethodno spomenuto, dvije opće priznate taksonomije strategija učenja jezika (O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990) koje predstavljaju ishodišne točke u svim raspravama o strategijama učenja stranoga jezika. Potrebno je spomenuti i jednu od novijih klasifikacija (Cohen i Lee, 2002) temeljem koje je nastao i instrument pod nazivom *Language Strategy Use Inventory and Index*, a koja dijeli strategije prema vještinama. Autori su strukturirali sadržaj prema pragmatičnom, za nastavnike i učenike poznatom sustavu četiriju osnovnih vještina (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja) kojima su još pridodali učenje vokabulara i vještine prevođenja. Kako su utvrdili sami autori, ovaj je instrument nastao isključivom nakanom da se koristi kao praktični instrument za razrednu uporabu koji će učenicima pomoći osvijestiti strategije kojima se služe pri učenju jezika. Za razliku od Upitnika o strategijama učenja (eng. *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*) (Oxford, 1990), ovaj se upitnik ne temelji na kumulativnoj skali procjene, već služi isključivo kao lista koja sadrži kategorije strategija sastavljenih prema vještinama unutar kojih se primjenjuju. Ipak, s obzirom na to da nije predviđen za primjenu u znanstveno-istraživačke svrhe, bit će izostavljen iz daljnje analize.

U nastavku će se prikazati klasifikacije strategija učenja iz ranih istraživanja (Naiman i sur., 1978; Rubin, 1981) i dvije istaknute klasifikacije nastale devedesetih godina (O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990) te analizirati osnovne razlike među njima. Također, posebno ćemo se osvrnuti na već spomenuti Upitnik o strategijama učenja, *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, kojega je u okviru svoje klasifikacije strategija izradila Rebecca Oxford (1990), a koji spada među najčešće korištene instrumente za procjenu primjene strategija učenja jezika.

3.3.1. Klasifikacije strategija u ranim istraživanjima

Bez obzira na uočljive razlike u definiranju koncepta, prvi radovi vezani uz strategije učenja postavili su dobre okvire za buduća istraživanja. Temeljem podataka prikupljenih putem intervjua s 34 uspješna učenika jezika, Naiman i sur. (1978) su identificirali 5 ključnih strategija povezanih s određenim brojem specifičnih podstrategija nižega reda. Međutim, budući da je većina ispitanika bila visoko obrazovana, takve se ispitanike ne može smatrati

reprezentativnim uzorkom. Naiman i sur. (1978) percipiraju uspješnoga učenika jezika kao nekoga tko je aktivno uključen u proces učenja, analizira ciljni jezik kao sustav, uključuje se u komunikacijske situacije, suočava se sa svojim afektivnim stanjima i nadgleda svoju jezičnu izvedbu. Svaka od ovih pojedinačnih strategija koje su autori smjestili u pet širih kategorija implicira kognitivne (analiziranje), metakognitivne (nadgledanje), komunikacijske (traženje komunikacijskih situacija), društvene (interakcija s izvornim govornicima) i afektivne (suočavanje s afektivnim stanjima tijekom učenja) strategije.

Slično je bilo i s ispitanicima koje je Rubin (1981) uključila u svoje istraživanje. Radilo se o mladim ljudima uglavnom japanskoga porijekla koji su na Sveučilištu Hawaii pohađali tečaj engleskoga kao drugoga jezika ili o studentima primijenjene lingvistike koji su vodili dnevnik o svome učenju jezika. Nakon što metodom opažanja i tehnikom nestrukturiranoga samoiskaza Rubin nije polučila željene rezultate, posegnula je za metodom izravnoga samoiskaza usmjerenog na određene vrste kognitivnih procesa koja joj je pomogla uspješno sastaviti listu strategija.

Rubin (1981) je, dakle, napravila korisnu klasifikaciju koja ukazuje na razliku između kategorija strategija koje doprinose učenju na izravan i na neizravan način. Kategorija izravnih strategija, prema Rubin, uključuje kognitivne i metakognitivne strategije, dok se među neizravnim strategijama nalaze društvene i kompenzacijske strategije. Primjerice, pojašnjenje/potvrđivanje, pamćenje, pogađanje/induktivno zaključivanje, deduktivno prosuđivanje i vježbanje su mentalni procesi koji izravno doprinose učenju jezika na kognitivnoj razini, dok je nadgledanje metakognitivna strategija. Nadalje, pod neizravnim strategijama stvaranja prigoda za vježbanje mogu se prepoznati društvene strategije, a trikovi tijekom proizvodnje jezika po svojoj definiciji spadaju među kompenzacijske strategije.

3.3.2. Klasifikacija O'Malley i Chamot (1990)

O'Malley i Chamot (1990) shvaćaju jezik kao složenu kognitivnu vještinu te njihova klasifikacija proizlazi iz kognitivne psihologije i teorijskih analiza čitanja s razumijevanjem i rješavanja problema. O'Malley i Chamot razlikuju tri kategorije strategija: a) kognitivne, b) metakognitivne, i c) društveno/afektivne strategije. Pavičić Takač (2008) napominje da se ova podjela čini najšire prihvaćenom, a među njene pobornike spadaju još primjerice Cohen (1998) te Williams i Burden (1997).

Metakognitivne strategije su strategije višega reda koje podrazumijevaju samoorganizaciju, usmjerenu pažnju, planiranje učenja, nadgledanje izvedbe, razmišljanje o

procesu učenja i procjenu uspješnosti tijekom učenja, a mogu se primijeniti na niz zadataka produktivne ili receptivne naravi. Kada je riječ o metakogniciji, vrijedno je spomenuti vrste metakognitivnoga znanja koje definira Wenden (1991), a to su: a) znanje koje pojedinac ima o učenju i sebi kao učeniku; b) znanje o zadatku koje uključuje poznavanje svih procesa potrebnih za njegovo uspješno svladavanje; c) strategijsko znanje koje se odnosi na znanje o tome koje strategije funkcioniraju najbolje i koji su to pristupi učenju koji vode učenike prema odabiru strategija.

Kognitivne strategije odnose se na mentalne korake ili aktivnosti, kao npr. ponavljanje, organiziranje gradiva, zaključivanje, sažimanje informacija, stvaranje mentalnih slika, itd. koje se tijekom učenja koriste za rješavanje problema i koje zahtijevaju izravnu analizu, transformaciju ili sintezu materijala za učenje (Rubin, 1987). One uključuju obradu jezika u ljudskom umu i predstavljaju mentalne procese koji su izravno vezani uz prikupljanje i pohranjivanje informacija, njihovo dosjećanje i primjenu s ciljem da se nauči sadržaj (Williams i Burden, 1997). Cohen (2010) u svojoj definiciji ide i korak dalje držeći da se kognitivne strategije nalaze ne samo među strategijama učenja, nego i uporabe jezika te u tu kategoriju svrstava npr. strategije pretraživanja pohranjenih informacija, ponavljanja, razumijevanja i proizvodnje riječi, fraza i ostalih elemenata stranoga jezika. Ukratko, kognitivne strategije pokrivaju mnoge procese i mentalne manipulacije koje učenici primjenjuju tijekom učenja i uporabe jezika.

Društveno/afektivne strategije predstavljaju široku kategoriju koja uključuje sve strategije koje nemaju uporište u kognitivnom teorijskom okviru, ali se zbog učestalosti korištenja ne mogu izostaviti iz ove klasifikacije. S jedne strane, riječ je o strategijama koje podrazumijevaju interakciju s ostalim učenicima ili izvornim govornicima, a koje su usmjerene povećanju učenikove izloženosti stranom jeziku. S druge strane, afektivna komponenta ima funkciju reguliranja emocija, motivacije i stavova.

Ne umanjujući vrijednost lingvističkih teorija koje pretpostavljaju učenje jezika različitim načelima najbolje naučenih ponašanja, ali odvojeno od kognitivnih procesa, O'Malley i Chamot (1990) u razvoju svoga modela OVII-a ističu važnost paradigme koja ima uporište u kognitivnoj psihologiji. Takav model s jedne strane uključuje teoriju obrade informacija, a s druge se temelji i na studijama o ulozi kognitivnih procesa u učenju općenito. Uloga strategija učenja u usvajanju novih informacija se u teoriji obrade informacija tumači dvama različitim načinima pohrane informacija i to kratkoročnim, odnosno dugoročnim pamćenjem. Nadalje, u paradigmi kognitivne psihologije (Weinstein i Mayer, 1986 prema O'Malley i Chamot, 1990) nova se informacija usvaja procesom koji uključuje 4 faze: odabir

(eng. *selection*), usvajanje (eng. *acquisition*), konstruiranje (eng. *construction*) i integraciju (eng. *integration*). U fazi odabira učenici iz svoga okruženja prikupljaju za njih značajne informacije i prenose ih u radno pamćenje kako bi ih fazom usvajanja započeli aktivno prenositi u dugoročno pamćenje. U fazi konstruiranja učenici stvaraju unutarnje veze između ideja koje postoje u radnom pamćenju, a koje se mogu pojačati i srodnim informacijama iz dugoročnoga pamćenja. I konačno, u fazi integracije učenik aktivno traži prethodno znanje u dugoročnom pamćenju i prebacuje ga u radno pamćenje. Uloga strategija učenja prema ovoj formuli leži u nastojanju da se osvijeste mentalni procesi koje učenik angažira jer upravo oni doprinose učinkovitom učenju.

3.3.3. Klasifikacija Oxford (1990)

U nastojanju da izradi klasifikaciju koja će se temeljiti na postojećim kategorijama, ali istodobno obuhvatiti i sve ostale strategije koje su se do tada pojavile u literaturi, američka psihologinja i profesorica stranih jezika Rebecca Oxford (1990) dala je vjerojatno jednu od najiscrpnijih klasifikacija strategija učenja. Prema Oxford, primjena odgovarajućih strategija usmjerena je široko postavljenom cilju razvijanja komunikacijske kompetencije što iziskuje stvarnu interakciju učenika korištenjem smislenoga kontekstualiziranog jezika. Ona sažima karakteristike strategija u dvanaest točaka:

- 1) Doprinosu glavnom cilju, komunikacijskoj kompetenciji.
- 2) Omogućuju učenicima da budu usmjereniji samima sebi.
- 3) Proširuju ulogu nastavnika.
- 4) Usmjerene su problemu.
- 5) One su specifične aktivnosti koje poduzima učenik.
- 6) Uključuju više učenikovih aspekata, ne samo kognitivni.
- 7) Pospješuju učenje na izravan i neizravan način.
- 8) Nisu uvijek uočljive.
- 9) Često su svjesne.
- 10) Mogu se poučavati.
- 11) Fleksibilne su.
- 12) Na njih utječe niz čimbenika.

(Oxford, 1990: 9)

Polazeći od klasifikacije koju je postavila Rubin (1981), i Oxford prihvaća dvije glavne kategorije - izravne i neizravne strategije koje potom grana u šest podkategorija: strategije pamćenja, kognitivne, kompenzacijske, metakognitivne, afektivne i društvene strategije, a svaka od šest potkategorija nadalje se dijeli na ukupno devetnaest podskupova.

Prema Oxford, izravne strategije uključuju izravno bavljenje jezikom nizom zadataka i situacija, dok se neizravne strategije odnose na općenito upravljanje procesom učenja. U kategoriju izravnih strategija uključene su strategije pamćenja za pohranu i dosjećanje novih informacija, kognitivne za razumijevanje i proizvodnju jezika i kompenzacijske strategije koje pomažu uporabi jezika unatoč postojanju mogućih manjkavosti u znanju jezika. Kategorija neizravnih strategija sastavljena je od metakognitivnih strategija koordiniranja procesa učenja, afektivnih strategija za reguliranje emocija i društvenih strategija usmjerenih na učenje s drugima.

Ono što u ovoj klasifikaciji zbunjuje je npr. nepostojanje jasne razlike između strategija učenja i strategija uporabe jezika, pri čemu se kompenzacijske strategije svrstavaju među izravne strategije, iako su vezane uz uporabu, a ne uz učenje jezika (Dörnyei, 2005; Ellis, 2004). Ne dvojeći o činjenici da uporaba jezika može voditi njegovom učenju, ipak većina autora (Cohen, 1998; Ellis, 1994; Tarone, 1981) dijeli mišljenje da su ova dva procesa toliko različita u smislu njihove funkcije i psiholingvističke reprezentacije da ih je najbolje tretirati odvojeno. Iako ni Rubin (1987) ne osporava važnost uloge komunikacijskih strategija, prema njezinom mišljenju, nema nikakvoga dokaza da one izravno doprinose učenju, tj. unošenju, pohranjivanju, dosjećanju i korištenju jezika. Oxford, međutim, opravdava uključivanje kompenzacijskih postupaka među strategije učenja time što naglašava da one ne samo što pomažu učenicima da postanu fluentniji u komuniciranju poznatih sadržaja, nego ih mogu usmjeriti i na usvajanje novih informacija o onome što je dozvoljeno ili primjereno u ciljnom jeziku (Oxford, 1990).

Drugi problem kojega u ovoj klasifikaciji uočava Dörnyei (2005), odnosi se na odvajanje strategija pamćenja od kognitivnih strategija, iako je poznato da su strategije pamćenja samo podkategorija kognitivnih strategija. Međutim, Oxford u osobnoj komunikaciji s Dörnyeiem (srpanj 2004 prema Dörnyei, 2005) ovu podjelu tumači opažanjem da su strategije pamćenja (kao npr. metoda ključne riječi, rimovanje, stvaranje predodžbi) vezane uz plitku, dok je većina ostalih kognitivnih strategija vezana uz dubinsku obradu informacija.

Iako se u literaturi ova taksonomija smatra jednom od najsveobuhvatnijih (npr. Dörnyei, 2005; Ellis, 1994; Pavičić Takač, 2008; Williams i Burden, 1997), i sama Oxford (1990) ukazuje na neke teškoće koje naziva klasifikacijskim konfliktima, a odnose se na nemogućnost određivanja jasnih granica među kategorijama. Primjerice, metakognitivnim strategijama kao što su procjenjivanje učenja ili planiranje budućih zadataka, učenici reguliraju kognitivne procese koji se odvijaju tijekom učenja. Međutim, uspješna primjena tih strategija od učenika zahtijeva i sposobnost prosuđivanja koje je samo po sebi kognitivna strategija. Slično je i sa strategijom pogađanja koja spada u kategoriju kompenzacijskih strategija jer pomaže premostiti manjkavosti u znanju, ali istovremeno može biti kognitivna (jer zahtijeva prosuđivanje), ali i društvena (jer uključuje sociokulturološku dimenziju). Ipak, pored svih neusuglašenosti i nejasnoća vezanih uz klasifikaciju strategija učenja koje su i samu Oxford dovele do pitanja je li postavljanje ispravne, znanstveno utemeljene hijerarhije uopće ostvarivo, moramo se složiti s njezinom tvrdnjom da klasifikacija koju nudi, iako nesavršena u svom obliku, predstavlja sveobuhvatan okvir za dobro razumijevanje strategija. O tome svjedoči i već spomenuta činjenica da je upitnik kojega je izradila Oxford (1990), *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, najučestalije korišteni instrument za procjenu primjene strategija učenja jezika, a na koji ćemo se ukratko osvrnuti u nastavku.

3.3.3.1. Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Upitnik o strategijama učenja, SILL, temelji se na prethodno opisanoj taksonomiji Rebecce Oxford koja je primjenom faktorske analize grupirala strategije učenja u šest kategorija: strategije pamćenja, kognitivne, kompenzacijske, metakognitivne, afektivne i društvene strategije. Dvije revidirane inačice, jedna za učenike stranoga jezika kojima je materinski jezik engleski (80 tvrdnji), a druga za učenike engleskoga kao drugog ili stranog jezika (50 tvrdnji), objavljene su u prilogu knjige *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* (Oxford, 1990). Brojna istraživanja diljem svijeta ukazala su na pouzdanost i valjanost ovoga instrumenta koji je preveden i na mnoge svjetske jezike (Oxford i Burry-Stock, 1995). U istraživanjima se navodi da se pouzdanost originalnoga upitnika izražena Cronbachovim α koeficijentom kretala između 0,93 i 0,98, ovisno o tome koja se od dvije spomenute inačice rabila (Green i Oxford, 1995).

Tvrdnje obuhvaćene ovim upitnikom odnose se na specifična strategijska ponašanja, a deskriptori skale upućuju na učestalost primjene navedenih strategija. Oxford i Burry-Stock (1995) primjećuju da su istraživanja pokazala kako je odnos između učestalosti primjene strategija i znanja jezika linearan, dakle da se učenici više razine znanja češće koriste

strategijama. Dörnyei (2005), s druge strane, proučava odnos između pojedinačnih tvrdnji i ukupnoga rezultata na skali. S obzirom na to da je riječ o ponašajnim tvrdnjama, on je mišljenja da se ne može pretpostaviti linearan odnos između bodova na pojedinoj tvrdnji i ukupnoga broja bodova na skali. Drugim riječima, učenik općenito može pokazivati sklonost prema korištenju određene kategorije strategija, npr. pamćenja, ali istovremeno i vrlo rijetko posezati za nekom od pojedinačnih strategija iz te kategorije (npr. fizički odglumiti značenje riječi). Stoga, nastavlja Dörnyei, skale na SILL-u nisu kumulativne i računati srednju vrijednost nije psihometrijski opravdano, a istodobno je i u kontradikciji s teorijskom postavkom koja postulira da učenici sami prosuđuju o odabiru i prikladnosti određene strategije jer, kako je već navedeno, određene aktivnosti mogu predstavljati strategijsko ponašanje za pojedine učenike, ali ne i za neke druge.

Ukratko, Dörnyei zaključuje da se teorijski okvir proučavanja strategija učenja jezika temelji na kvaliteti, a ne kvantiteti njihove primjene. To bi značilo da pojedini učenici mogu postići uspjeh u učenju jezika koristeći učinkovito samo jednu strategiju koja odgovara njihovoj ličnosti ili stilu učenja, dok kod drugih korištenje čak i većega broja strategija ne znači nužno da će postati bolji učenici jezika. Ipak, i sam Dörnyei priznaje da je ovakvo promišljanje dvojbeno s obzirom na tvrdnju Rebece Oxford, koju ona iznosi u njihovoj osobnoj komunikaciji (srpanj 2004 prema Dörnyei, 2005), da je više od petnaest godina istraživanja primjene strategija diljem svijeta ukazalo na njihovu značajnu povezanost s različitim mjerama jezične sposobnosti. Jedan od razloga takvoj spoznaji ova znanstvenica vidi u činjenici da uspješni učenici jezika koriste veći broj strategija prema koordiniranom redoslijedu kojega naziva „lanac strategija“ (eng. *strategy chain*). Taj pojam Ehrman, Leaver i Oxford (2003) definiraju kao skup dobro organiziranih, povezanih, srodnih i međusobno podržavajućih strategija.

3.3.4. Usporedba prikazanih klasifikacija

Uspoređujući klasifikacije J. Rubin (1981) i Naiman i sur. (1978) nastale kao rezultat istraživanja uspješnih učenika jezika, Skehan (1989) pronalazi podudarnosti na tri područja. Prvo, ono što Naiman i sur. nazivaju aktivnim pristupom zadatku (eng. *active task approach*) odgovara strategijama pojašnjavanja/provjeravanja (eng. *clarification/verification*), pamćenja (eng. *memorization*) i vježbanja (eng. *practice*) kod Rubin. Nadalje, druga kategorija strategija koju Naiman i sur. nazivaju realizacijom jezika kao sustava (eng. *realization of language as a system*) u skladu je sa strategijama pogađanja/induktivnog zaključivanja (eng. *guessing/inductive inferencing*) i deduktivnog prosuđivanja (eng. *deductive reasoning*) kod

Rubin. Konačno, posljednja se usporedba može povući između strategija nadgledanja izvedbe (eng. *monitoring od performance*) kako je definiraju Naiman i sur. i nadgledanja (eng. *monitoring*) kako je definira Rubin. Sličnosti između ove dvije klasifikacije Skehan (1989) sažima pod tri karakteristična obilježja učenika: a) sposobnosti da se uključe u situaciju učenja; b) tehničke predispozicije; i c) sposobnost procjene. Međutim, Skehan ukazuje i na razlike među njima od kojih se prva uočava u nepostojanju parnjaka kod Rubinove za strategije koje Naiman i sur. označavaju kao upravljanje afektivnim stanjima (eng. *management of affective demands*). Pored toga, razlika među njima ogleda se i u načinu na koji shvaćaju jezik. Rubin, ističući strategije pogađanja/induktivnog zaključivanja i deduktivnog prosuđivanja implicira učenikovu mentalnu obradu i transformaciju, dakle kognitivne procese, dok Naiman i sur. ukazuju na prednosti percipiranja jezika kao lingvističkoga sustava.

Iako se na prvi pogled čini da je riječ o vrlo sličnim klasifikacijama jer kreću od iste dihotomije, između klasifikacija Rubin (1981) i Oxford (1990) uočavaju se značajne razlike između izravnih i neizravnih strategija. Strategije pojašnjavanja/provjeravanja i nadgledanja, klasificirane kao izravne strategije kod Rubin, Oxford u svoju taksonomiju uključuje kao neizravne strategije. Drugim riječima, postavljanje pitanja zbog pojašnjavanja/provjeravanja pripadaju društvenim strategijama, dok je nadgledanje u kategoriji metakognitivnih strategija. Nadalje, trikovi kojima se učenici služe tijekom proizvodnje jezika, koji su uključeni u kategoriju neizravnih strategija kod Rubin, dijelom odgovaraju podskupu Oxfordinih kompenzacijskih strategija smještenih u kategoriju izravnih strategija.

Usporedba klasifikacija Oxford (1990) i O'Malley i Chamot (1990) ukazuje na značajna preklapanja, ali i izvjesne razlike. Kognitivne strategije kod O'Malley i Chamot uglavnom odgovaraju kombinaciji kognitivnih strategija i strategija pamćenja kod Oxfordove. Aktivnosti koje Oxford uključuje u kategoriju strategija pamćenja određene su mnemotehnike koje pomažu učenicima kod pohranjivanja informacija u dugoročno pamćenje i njihovoga dosjećanja kada se za to ukaže potreba. Dakle, Oxford upravo na toj jasnoj i specifičnoj funkciji strategija pamćenja temelji njihovo zasebno uvrštavanje u klasifikaciju. Još jedna značajna razlika između navedene dvije klasifikacije kompenzacijske su strategije koje O'Malley i Chamot, za razliku od Oxford, ne uključuju u svoju taksonomiju. Riječ je o strategijama koje učenici koriste kako bi premostili teškoće koje se javljaju zbog slabijega znanja jezika. Prema Oxford, jedna od tih strategija primjerice je i pogađanje iz konteksta koja ima ključnu ulogu u nastojanju učenika da nadoknade manjkavost znanja jezika tijekom

čitanja ili slušanja. O'Malley i Chamot ovu strategiju uključuju u kategoriju kognitivnih strategija.

U zaključku važno je naglasiti da bi ove dvije klasifikacije bile vrlo kompatibilne, kada bi se napravile tri izmjene: a) isključile komunikacijske (tj. kompenzacijske) strategije iz klasifikacije strategija učenja; b) kombinirale kategorije strategija pamćenja i kognitivnih strategija u Oxfordinoj klasifikaciji; i c) razdvojile društveno/afektivne strategije iz klasifikacije O'Malley i Chamot. Time bi se dobila klasifikacija strategija učenja koja bi se sastojala od četiriju komponenti: kognitivne, metakognitivne, društvene i afektivne strategije (Dörnyei, 2005).

3.4. Uloga strategija učenja u različitim metodama i pristupima poučavanju inoga jezika

Nizom godina smjenjivale su se različite metode poučavanja i pristupi poučavanju, od gramatičko-prijevodne, preko audio-vizualne metode do komunikacijskoga pristupa poučavanju stranoga jezika koje su se temeljile na raznim teorijama učenja. Vizek Vidović i sur. smatraju da različiti pristupi učenju definiraju učenje kao „[...] psihički proces koji dovodi do relativno trajnih, stečenih promjena u funkcioniranju pojedinca” (Vizek Vidović i sur., 2003: 145). Razlika između biheviorističkoga i kognitivnoga pristupa, nastavlja navedene autorice, leži u tome što su bihevioristički pristupi usredotočeni na opažanje i proučavanje vanjskih ponašanja, dok se kognitivistički bave mentalnim procesima, mišljenjem, samopoimanjem, psihomotornim vještinama, itd. Uz njih spominju se i socijalne teorije učenja koje povezuju elemente obaju pristupa smještajući proces učenja u društveno okruženje. Sve su se ove teorije znatno odrazile i na područje OVII-a.

S druge strane, iako pomalo nejasno definirane i kontroverzno klasificirane, strategije učenja jezika od sredine sedamdesetih godina prošloga stoljeća izazivaju interes stručnjaka na području obrazovanja jer se ne može osporiti njihov potencijal usmjeren prema poboljšanju učenja. Stoga se čini u svjetlu postojećega interesa potrebnim proučiti i način na koji se razvijala teorija strategija učenja jezika, a koja je bila usko povezana s metodama i pristupima poučavanju jezika.

Iako ne postoji potpuno dokumentirana povijest poučavanja *gramatičko-prijevodnom metodom*, poznato je da se ona dugo vremena primjenjivala na poučavanje grčkoga i latinskoga jezika da bi se u 19. stoljeću počela koristiti i za poučavanje živih jezika. Temeljila se uglavnom na uvježbavanju vještina čitanja i pisanja s vrlo malo pozornosti usmjerene ka

slušanju i govorenju, a poučavanje se provodilo na materinskom jeziku. Učile su se liste vokabulara, prioritet se pridavao točnosti i sposobnosti konstruiranja ispravnih rečenica. Prema ovoj tradicionalnoj metodi, OVII je svjestan proces kojega treba poticati izravnim načinom poučavanja (Jelaska, 2005) čiji je rezultat generiranje velike količine metakognitivnoga znanja. Učenje jezika smatralo se intelektualnom vještinom koja se sastojala od učenja pravila i razumijevanja gramatičkoga sustava ciljnoga jezika te vježbanja koje je bilo usmjereno na prevođenje riječi, fraza i rečenica. Kao što primjećuju Richards i Rogers (1986), učenje stranoga jezika svodilo se na zamorno iskustvo memoriranja dugih lista beskorisnih gramatičkih pravila i vokabulara kao i na pokušaj proizvodnje besprijevano točnih i stilski dotjeranih prijevoda. U okviru gramatičko-prijevodne metode nije bilo zamislivo da učenici koristeći strategije unaprijede vlastiti proces učenja jezika. Tek su se neke blijede naznake o shvaćanju važnosti učenikovoga doprinosa učenju mogle uočiti nastavničkim preporukama o tome kako upamtiti liste vokabulara ili tablice s konjugacijskim modelima glagola, a odnosile su se na korištenje mnemotehnika, grupiranje, ponavljanje i sl. Dakle, moglo bi se zaključiti da su nastavnici ovom metodom tek sporadično poticali učenike na korištenje manjega broja strategija pamćenja.

Audiolingvalna metoda koja je dominirala u nastavi stranih jezika tijekom 50-ih i 60-ih godina dvadesetoga stoljeća, javila se, s jedne strane kao izravna reakcija na ograničenja gramatičko-prijevodne metode, a s druge zbog ratom uvjetovanih potreba za tečnim govornicima njemačkog, talijanskog i japanskog jezika. Za audiolingvalnu metodu može se reći da je proizašla iz tzv. „vojne metode“ (eng. *army method*) koja je nakon rata privukla pozornost primijenjenih lingvisti koji su tražili alternativu gramatičko-prijevodnoj metodi. Ishod ovih nastojanja rezultirao je i jednom od prvih teorija poučavanja koja je uporište imala u Bloomfieldovoj strukturalnoj lingvistici i Skinnerovoj biheviorističkoj psihologiji (Dörnyei, 2009).

Stvarajući svoj stav pod utjecajem biheviorista, Bloomfield (1933 prema Stern, 1983) učenje jezika drži formiranjem navika (eng. *habit formation*) što se postiže stalnim ponavljanjem, oponašanjem i mehaničkim uvježbavanjem (eng. *drill*) jezičnih uzoraka koji se do te razine moraju „preučiti“ (eng. *overlearn*) da postanu automatske reakcije. Prema ovoj metodi, govorenje i pisanje temeljne su jezične vještine, a navike se poučavaju i uče prema modelu poticaj-odgovor-uvježbavanje (eng. *stimulus-response-reinforcement*). Za razliku od gramatičko-prijevodne metode, audiolingvalna, a nešto kasnije i audiovizualna metoda, davale su prednost implicitnom angažiranju strategija učenja s namjerom da se učenje jezika

ne doživljava kao mentalni napor, već kao ugodno iskustvo koje se sastoji od čestog ponavljanja i oponašanja.

Budući da se temeljila na oponašanju određenoga obrasca ponašanja, audio-lingvalna metoda nije uvažavala nikakav svjestan doprinos učenika procesu učenja. Štoviše, učenike se odvrćalo od preuzimanja bilo kakve inicijative s obrazloženjem da bi ih to moglo navesti na pravljenje pogrešaka (Richards i Rogers, 1986). Prema ovoj metodi, na učenike se gledalo kao na pasivne subjekte koji samo čekaju da ih se programira (Griffiths i Parr, 2001). S obzirom na to, čini se da je audiolingvalna metoda poučavanja u odnosu na gramatičko-prijevodnu pružala manje prigoda za primjenu individualnih strategija učenja (Griffiths, 2004). Učenici su imali samo mogućnost, i to u vrlo ograničenom obliku, koristiti strategije pamćenja i kognitivne strategije vježbama ponavljanja i supstitucije. Ukratko, audiolingvalne strategije učenja uključivale su učenje napamet, ponavljanje, oponašanje, pamćenje i vježbanje prema zadanom obrascu i za cilj su imale minimalizirati važnost eksplicitnih strategija u procesu učenja. Ipak, od kraja šezdesetih godina ograničenja ove metode počinju se odražavati u komentarima nastavnika o njezinoj neučinkovitosti i općem dojmu besmislene mehaničke proizvodnje jezika.

Upravo u to vrijeme, od sredine do kraja šezdesetih godina, ideje priznatoga lingvista Noama Chomskog, kao istaknutoga kritičara biheviorističke teorije, počinju indirektno mijenjati nastavu stranoga jezika. Svojom teorijom transformacijsko-generativne gramatike, Chomsky (1968 prema Griffiths, 2004) pokušava objasniti kako se iz urođene kompetencije govornika nekoga jezika generira beskonačan broj rečenica pri čemu naglašava kreativnu komponentu jezične uporabe. Iako se ova teorija odnosila na izvorne govornike jezika, ona je imala utjecaj i na nastanak Selinkerove (1972 prema Pavičić Takač, 2008) teorije međujezika koja podrazumijeva razvoj učenikove temeljne jezične sposobnosti ciljnoga jezika i pokušaj da se organizira jezični unos. Selinker učenikove greške shvaća kao dokaz njegovih pozitivnih napora da nauči novi jezik. Taj zaokret u percepciji učenja stranoga jezika bacio je novo svjetlo na ulogu samih učenika kao aktivnih sudionika koji čine svjesne napore kako bi kontrolirali svoje učenje. Ova teorija predstavlja jedan od prvih pokušaja tumačenja procesa OVIJ-a iz kognitivne, a ne više samo lingvističke perspektive, u kojoj središnje mjesto pripada strategijama učenja jer ih učenici koriste kako bi učinili razumljivijim jezični unos i kontrolirali jezični ostvaraj (eng. *language output*) (Pavičić Takač, 2008). Sukladno tomu, Selinker (2000 prema Pavičić Takač, 2008) strategije učenja definira kao svjesne ili nesvjesne kognitivne aktivnosti obrade podataka stranoga jezika koje učenik aktivira u nastojanju da prenese značenje.

Značaj teorije međujezika u proučavanju strategija učenja upravo je u tome što ona predstavlja prvi pokušaj analiziranja svjesnih napora učenika da kontroliraju svoje učenje. Ovakvo gledište s jedne te utjecaji teorija o kognitivnim procesima koji se javljaju tijekom učenja jezika (Bialystock, 1978 prema Griffiths, 2004; McLaughlin, 1978) s druge strane, potaknuli su od sredine do kraja sedamdesetih godina protekloga stoljeća zanimanje nekolicine istraživača, o kojima je već bilo riječi u ovom poglavlju (npr. Naiman i sur., 1978; Rubin, 1975), za proučavanje načina na koji učenici koriste strategije učenja kako bi poboljšali svoje znanje stranoga jezika. Ideja da se nastavnici ne mogu baviti samo traženjem ispravne metode ili očekivanjem točnoga odgovora od učenika, nego da moraju pomoći učenicima pronaći vlastiti način učenja (Rubin, 1975), u to je doba bila poprilično revolucionarna.

U približno isto vrijeme kada su spomenuti istraživači radili u smjeru razvijanja osviještenosti vezane uz primjenu strategija učenja, Krashen (1976) iznosi potpuno suprotno gledište. Ono se zasniva na kritici gramatičko-prijevodne metode utemeljene na pravilima i audiolingvalno-biheviorističke teorije prema kojoj se jezik može poučavati kao sustav navika, te na kritici ideje o učenikovoj svjesnoj kontroli procesa učenja. Krashen zastupa mišljenje da je svjesno učenje neučinkovito te da svjesne strategije učenja nemaju gotovo nikakvu ulogu u procesu jezičnoga razvoja. Krashenov model procesa OVIJ-a (Krashen, 1978, 1982 prema Medved Krajnović, 2010) zasniva se na pet pretpostavki: pretpostavka o usvajanju i učenju (eng. *acquisition-learning hypothesis*), pretpostavka o nadgledanju (eng. *the monitor hypothesis*), pretpostavka o prirodnom redosljedju (eng. *the natural order hypothesis*), pretpostavka o jezičnom unosu (eng. *the input hypothesis*) i pretpostavka o afektivnom filteru (eng. *the affective filter hypothesis*). Iz navedenih Krashenovih pretpostavki proizlazi da se jezik ne može naučiti, već samo usvojiti prirodnom komunikacijom što istovremeno podrazumijeva i činjenicu da svjesna primjena strategija učenja ne igra nikakvu ulogu u tom procesu. Iako je Krashenova teorija bila podvrgnuta oštroj kritici, ne može se poreći da je bila i ostala utjecajna na području učenja i poučavanja stranoga jezika. S obzirom na to da je mogućnost razvoja jezične sposobnosti Krashen vidio isključivo u izloženosti prirodnoj komunikaciji, na Krashenov se model može gledati i kao na pokretačku ideju u razvoju suvremenoga komunikacijskog pristupa poučavanju jezika.

Drugo važno teorijsko načelo na kojemu se počeo razvijati komunikacijski pristup poučavanju bio je koncept komunikacijske kompetencije (eng. *communicative competence*) (Hymes, 1972 prema Stern 1983) koja pored jezične sposobnosti podrazumijeva i intuitivnu sposobnost govornika da na prikladan način koristi jezik i interpretira ga u procesu interakcije

i u odnosu na postojeći društveni kontekst. Korak dalje idu Canale i Swain (1980) ukazujući na četiri komponente komunikacijske kompetencije: gramatičku, diskursnu, sociolingvističku i strategijsku. Strategijska komponenta komunikacijske kompetencije važna je za raspravu o teorijskom okviru strategija učenja. U modelu kojega su postavili Canale i Swain riječ je o vrlo ograničenom aspektu koji se odnosi na sposobnost učenika da koriste mali broj strategija vezanih uz vještinu govorenja kako bi kompenzirali nedostatan znanje gramatike i vokabulara (Oxford i Cohen, 2002). Bachman i Palmer (1996) nude znatno složeniji, ali istovremeno i sveobuhvatniji model komunikacijske kompetencije koji obuhvaća opće osobine učenika, tematsko znanje, afektivnu shemu i, naposljetku, jezičnu sposobnost koju čine dvije komponente, jezično znanje i strategijska kompetencija.

Budući da se u ovom modelu strategijska kompetencija odnosi na postavljanje komunikacijskoga cilja, procjenjivanje komunikacijskih izvora i planiranje komunikacije, jasno je da ona ne pretpostavlja samo mogućnost primjene kompenzacijskih, nego i niza metakognitivnih strategija. Pored ova dva modela, potrebno je još spomenuti i model komunikacijske kompetencije koji je predstavljen u *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (dalje u tekstu ZEROJ) (2005), a koji se, definiran u užem smislu, sastoji od jezične, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije koje se dalje dijele na niz potkompetencija. Drugim riječima, strategijska kompetencija prema ovom modelu ne sačinjava dio komunikacijske kompetencije, već je implicirana u primjeni komunikacijskih strategija u najširem smislu te riječi. Prema autorima ZEROJ-a: „Korištenje komunikacijskih strategija može se usporediti s primjenom metakognitivnih načela: *prethodnog planiranja, izvršenja, praćenja i ispravljanja* na razne oblike komunikacijskih aktivnosti: recepciju, interakciju, produkciju i posredovanje“ (ZEROJ, 2005: 58).

Okosnicu komunikacijskoga pristupa poučavanju čini implementacija programa i metodologija koje promoviraju razvoj funkcionalne kompetencije stranoga jezika sudjelovanjem učenika u komunikacijskim događajima (Savignon, 1990 prema Dörnyei, 2009). U tom smislu, komentira Dörnyei (2009), ciljevi komunikacijskoga pristupa ne razlikuju se toliko od onih audiolingvalne metode, iako se na komunikacijski pristup često gleda kao reakciju na audiolingvalni pristup. Za razliku od mehaničkoga ponavljanja i memoriranja, metodologija komunikacijskoga pristupa temelji se na uključenosti učenika u smislenu komunikacijsku interakciju, problemske zadatke, situacijske igre po ulogama, itd., a mehaničko uvježbavanje prema obrascu potpuno je odbačeno ili zamijenjeno kreativnijim uvježbavanjem komunikacijskih situacija.

Osim spomenutih metoda i pristupa poučavanju stranih jezika koje dominiraju u povijesnim prikazima, postoji i nekolicina manje istaknutih, alternativnih metoda kao što su npr. situacijska metoda poučavanja jezika (eng. *situational language teaching*), direktna metoda (eng. *the direct method*), metoda odgovaranja na jezični podražaj pokretima tijela (eng. *the total physical response method*), metoda šutljivoga pristupa (eng. *the silent way*), itd. Iako je dominacija jedne od metoda uglavnom isključivala utjecaj drugih, ipak se čini vrijednim istaknuti da se uz većinu metoda može vezati mogućnost primjene barem nekih iz širokoga spektra strategija učenja. Osvrnemo li se na neke od ključnih metoda poučavanja navedenih u ovom prikazu, možemo se složiti s Griffiths (2004) koja uočava da su strategije pamćenja, a dijelom i kognitivne strategije, uključene u stjecanje znanja vokabulara i gramatike što je temelj gramatičko-prijevodne metode. Također, primjena strategija pamćenja i kognitivnih strategija omogućuje učinkovitije oponašanje jezičnih modela kao automatskoga odgovora na zadani podražaj u audiolingvalnoj metodi. Nadalje, kompenzacijske, društvene, ali i metakognitivne strategije lako se mogu asimilirati u teoriju komunikacijske kompetencije i komunikacijski pristup poučavanju.

Suvremena teorija poučavanja stranih jezika već se duže vremena ne temelji na prihvaćanju samo jedne ispravne metode. Prije više od 25 godina, Larsen Freeman (1987) naglasila je kako se uočava sklonost nastavnika ka eklekticizmu koji podrazumijeva primjenu pomno promišljenoga sustava nastavnih tehnika i načela kombiniranih iz različitih metoda. Taj zaokret u shvaćanju procesa poučavanja rezultirao je velikim zanimanjem nastavnika za aktivno i kreativno sudjelovanje učenika u procesu učenja primjenom bogatoga repertoara individualiziranih strategija učenja. Do kakvih se spoznaja došlo u tim istraživanjima koja se bave strategijama učenja bit će prikazano u nastavku.

3.5. Pregled istraživanja strategija učenja

Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju na to da je primjena strategija učenja povezana s mnogim čimbenicima među kojima istaknuto mjesto zauzimaju znanje jezika, dob, spol, stavovi i vjerovanja učenika, motivacija, strah od jezika, očekivanja nastavnika, stilovi učenja, ličnost učenika, kulturološke razlike, itd. (npr. Abraham i Vann, 1987; Božinović i Sindik, 2011; Ehrman i Oxford, 1995; Gof i Foong, 1997; Green i Oxford, 1995; Griffiths, 2007; MacIntyre i Noels, 1996; Magno, 2010; Magogwe i Oliver, 2007; Oxford i Ehrman, 1995; Oxford i Nyikos, 1989; Peacock i Ho, 2003; Rubin, 1975; Taguchi, 2002).

Mnoge empirijske studije bavile su se proučavanjem razlika u primjeni strategija učenja prema spolu dokazujući da učenice često pokazuju izraženiju sklonost prema korištenju strategija (Dreyer i Oxford, 1996; Green i Oxford, 1995; Lan i Oxford, 2003; Lee i Oh, 2001; Oxford i Ehrman, 1995). Temeljem postojećih podataka, Oxford, Nyikos i Ehrman (1988 prema Dörnyei, 2005) zaključuju da učenice koriste veći raspon strategija učenja što obrazlažu: a) sklonošću žena prema snažnijoj društvenoj orijentaciji; b) razlikama u usmenom izražavanju na stranom jeziku; c) izraženijoj potrebi žena da budu društveno prihvaćene; d) većoj spremnosti žena da prihvate postojeće norme; i e) boljoj općoj verbalnoj sposobnosti žena. Stoga, ne čudi podatak da učenice statistički značajno češće koriste tri vrste strategija - formalne, opće i konverzacijske (Oxford i Nyikos, 1989). Oxford i Nyikos pretpostavljaju da se rezultati mogu tumačiti s kulturološkoga aspekta s obzirom na društvene pozicije i uloge žena i muškaraca u domenama javnog i privatnog života što se reflektira u uporabi materinskoga jezika, ali je svakako prenosivo i na područje učenja stranoga jezika. Drugim riječima, učestalije korištenje konverzacijskih strategija ukazuje na sklonost učenica da se uključe u socijalnu interakciju, a formalnih i općih strategija na njihovu želju za dobrim ocjenama i boljom društvenom afirmacijom, na konformizam u odnosu na konvencionalne norme, ali također i na moguću verbalnu superiornost.

Gore navedeni rezultati potvrđeni su i u istraživanju Ehrman i Oxford (1989) koje otkrivaju da žene statistički značajno učestalije primjenjuju opće strategije učenja, strategije korištenja izvornoga jezika, traženja i komuniciranja značenja kao i strategije upravljanja učenjem. Osim već spomenutih tumačenja o kojima raspravljaju Oxford i Nyikos (1989), Ehrman i Oxford spolne razlike u primjeni strategija povezuju i s tipovima ličnosti, ali i mogućim razlikama između muškaraca i žena u razini integrativne motivacije. Green i Oxford (1995) provode nešto detaljniju analizu na razini primjene individualnih strategija učenja jezika pronalazeći da studentice sveučilišta u Portoriku statistički značajno učestalije od studenata koriste četrnaest od ukupno pedeset strategija učenja. Autorice izvode zaključak da žene i muškarci ne koriste iste strategije učenja te da je njihova primjena rezultat različitih stilova učenja, motivacije i stavova.

Ipak, povezanost spola i uporabe strategija nije u svim istraživanjima tako jednoznačna (Lee i Oxford, 2008). Kaylani (1996 prema Oxford i Lee, 2008) zaključuje da razlog učestalijoj uporabi strategija pamćenja i kognitivnih, kompenzacijskih i afektivnih strategija koju navode učenice, ne leži samo u spolu, već u interakciji spola i znanja stranoga jezika jer se razlike u znanju pokazuju većima od onih u odnosu na spol. Drugim riječima, s

obzirom na svoj strategijski profil, uspješne učenice sličnije su uspješnim učenicama nego manje uspješnim učenicama. Suprotno navedenom, postoje istraživanja u kojima nije otkrivena razlika u uporabi strategija prema spolu (npr. Ehrman i Oxford, 1990; Griffiths, 2003; Lee i Oxford, 2008; Nisbeth, Tindall i Arroyo, 2005). Ehrman i Oxford (1990), koristeći intervju kao jednu od metoda prikupljanja podataka, uočavaju veliku sličnost u broju i vrsti strategija koje primjenjuju odrasli učenici obaju spolova koji pripadaju istoj psihološkoj kategoriji ličnosti. Spomenute autorice izvode vrlo zanimljiv zaključak da neke od dimenzija ličnosti objašnjavaju dio varijabilnosti koja se u drugim istraživanjima pripisuje spolnim razlikama.

Slično razlici u primjeni strategija prema spolu, utvrđena je i razlika u uporabi strategija prema vrsti studija. Peacock i Ho (2003) pronalaze da studenti humanističkih znanosti koriste više strategija od studenata tehničkih i prirodnih znanosti, pri čemu studenti engleskoga jezika koriste najveći, a studenti računalstva najmanji broj strategija. Gledano na razini kategorija strategija, studenti engleskoga jezika statistički značajno učestalije od studenata ostalih studijskih programa koriste kognitivne, metakognitivne i društvene strategije. Oxford i Nyikos (1989) također otkrivaju utjecaj vrste studija na primjenu strategija. Prema njihovim rezultatima, studenti humanističkih, društvenih i odgojnih znanosti značajno učestalije od studenata tehničkih znanosti koriste strategije uporabe izvornoga jezika izvan razreda. Oslanjanje na izvannastavne mogućnosti učenja autorice pripisuju sklonosti studenata da svoje učenje usmjere razvoju metakognitivnih strategija i samostalnom učenju. Pored toga, autorice upućuju i na to da ovakav obrazac korištenja strategija implicira i jasan cilj učenja stranoga jezika - razvoj komunikacijske kompetencije.

Zanimljivi su i rezultati istraživanja Ehrman i Oxford (1989) koje, razmatrajući odnos između primjene strategija i zanimanja, pronalaze da se nastavnici jezika značajno učestalije služe strategijama učenja od ispitanika zaposlenih u vladinim službama, za što identificiraju dva moguća razloga. Prvi leži u osviještenosti vezanoj uz korištenje strategija koje se temelji na obrazovanju i iskustvu nastavnika jezika, dok je drugi vezan uz psihološki profil nastavnika jezika koji, prema njihovim rezultatima, uglavnom pripadaju kategoriji ljudi sklonoj *intuiciji*. Međutim, u pozadini ovoga fenomena, nastavlja autorice, može ležati i motivacija.

Iako ne postoji veliki broj istraživanja koja ispituju odnos motivacije i primjene strategija učenja, ne može se poreći da je, teorijski gledano, povezanost ovih dviju varijabli logična. Budući da korištenje strategija predstavlja primjer motiviranoga ponašanja učenika u

procesu učenja (Cohen, 1998; Cohen i Dörnyei, 2002), istraživači uočavaju da viša razina motivacije uvjetuje učestalije korištenje strategija učenja (npr. MacIntyre i Noels, 1996; Oxford i Crookall, 1989; Oxford i Nyikos, 1989). Provodeći nešto detaljniju analizu, MacIntyre i Noels (1996) otkrivaju da je s jedne strane intrinzična motivacija za učenje jezika povezana s učestalijom primjenom strategija pamćenja, kognitivnih, kompenzacijskih, metakognitivnih i društvenih strategija, dok je, s druge strane, integrativna motivacija, reflektirana željom za identificiranjem i komunikacijom s pripadnicima zajednice u kojoj se ciljni jezik govori, naročito povezana s primjenom društvenih i metakognitivnih strategija.

Nadalje, Oxford i Nyikos (1989) pronalaze da oni studenti kojima je strani jezik izborni, a ne obvezni kolegij, češće koriste strategije koje zahtijevaju prakticiranje jezika u okruženju izvan razreda (gledaju strane filmove, čitaju na stranom jeziku, započinju konverzaciju na stranom jeziku, itd.) što tumače njihovom snažnijom intrinzičnom motivacijom za učenje jezika. Osim toga, učenje jezika u izvannastavnim aktivnostima prema nekim autorima znatno doprinosi unaprijeđenju razvoja jezičnih vještina (npr. Oxford i Crookall, 1989). Proučavajući odnos motivacije i primjene strategija učenja jezika, Bonney, Cortina, Smith-Darden i Fiori (2008) u svom istraživanju dokazuju da je intrinzična motivacija najbolji prediktor uključivanja u izvannastavne jezične aktivnosti, dok se integrativnom motivacijom bolje predviđa korištenje kompenzacijskih i suradničkih strategija koje promoviraju aktivnu uporabu jezika. Dobivenim rezultatima autori dokazuju da su obje vrste motivacije važni, ali istovremeno i različiti prediktori primjene strategija te da svaka od navedenih dviju vrsta motivacije ima vlastitu eksplanatornu snagu u predviđanju korištenja strategija učenja jezika. Nedvojbeno je, dakle, da je motivacija iznimno važan čimbenik jer određuje razinu do koje su se pojedinci spremni uključiti u aktivno učenje jezika. Istovremeno, međutim, uvidom u literaturu zaključuje se da ta povezanost nije tako jednostavna kako se na prvi pogled čini. Razumljivo je da visoka motiviranost vodi značajnom korištenju strategija učenja, ali vrijedi i obrnuto. Učestalo korištenje strategija podiže motivaciju i istovremeno utječe na stvarno stjecanje znanja, bolju percepciju o vlastitom znanju i podizanje razine samopoštovanja što zauzvrat ponovo vodi jačanju motivacije (Gardner, 1985).

Budući da se istraživanja primjene strategija uglavnom provode s krajnjim ciljem da se učenje jezika učini učinkovitijim, velik broj istraživanja temelji se upravo na proučavanju povezanosti strategija učenja sa znanjem stranoga jezika (Lee, 2010). Kao što je već spomenuto (v. potpoglavlje 3.3.1.), u prvim takvim istraživanjima (npr. Naiman i sur., 1978;

Rubin, 1975; Stern, 1975) pokušalo se spoznati što „uspješnoga učenika jezika“ zaista čini uspješnim, dakle koje osobine, odnosno postupci kojima se takvi učenici služe pri učenju pospješuju ovladavanje inim jezikom. Bez obzira na uočljive razlike u definiranju samoga koncepta, ti su prvi radovi postavili dobre temelje za buduća istraživanja učinka primjene strategija učenja na znanje jezika. Prema Rubin (1975), uspješni učenici jezika su oni koji pokazuju izrazitu želju za komuniciranjem i sklonost pogađanju, odnosno preuzimanju rizika u komunikaciji. Nadalje, iako se ne boje griješiti, oni obraćaju pozornost na značenje i strukturu jezika kojega koriste, puno vježbaju i nadgledaju vlastiti proces učenja jezika. Naiman i sur. (1978) opisuju uspješne učenike jezika kao one koji su svjesni zahtjeva koje pred njih postavlja učenje jezika i sposobni su pronaći vlastiti stil učenja, biti aktivno uključeni u proces učenja, razvijati svijest o jeziku kao sustavu pravila i sredstvu komuniciranja, raditi na širenju jezičnoga znanja i razvijati ciljni jezik kao zaseban sustav koji ne mora nužno biti povezan s njihovim materinskim jezikom.

Premda je u određenom broju kasnijih istraživanja koja su se bavila odnosom primjene strategija i znanja stranoga jezika uočeno da se učenici više razine znanja učestalije služe strategijama učenja (npr. Foong i Goh, 1997; Green i Oxford, 1995; Griffiths, 2003, 2007, 2010; Ghavamnia, Kassain i Dabaghi, 2011; Kaylani, 1996; Liu, 2004; Magogwe i Oliver, 2007; Oxford i Ehrman, 1995; Park, 2010; Peacock i Ho, 2003), detaljnijom analizom literature s ovoga područja ipak se uočavaju neujednačeni rezultati (Griffiths, 2003). Nekolicina istraživanja ukazuje na statistički značajnu povezanost između znanja jezika i primjene metakognitivnih strategija (npr. Dreyer i Oxford, 1996; Nisbet, Tindall i Arroyo, 2005) što se može tumačiti boljom sposobnošću ostvarivanja metakognitivne kontrole nad učenjem (O'Malley i sur., 1985 prema Griffiths, 2003). Suprotno ovakvom nalazu, Bialystock (1981), primjerice, otkriva da je uz višu razinu znanja jezika vezana primjena strategija funkcionalnoga vježbanja.

Nadalje, rezultati istraživanja Ehrman i Oxford (1995), provedenog na uzorku od 885 visokoobrazovanih odraslih učenika jezika, upućuju na to da je vještina govorenja, ali ne i čitanja, statistički značajno povezana s primjenom kognitivnih strategija. Iako autorice pod kognitivnim strategijama podrazumijevaju dvije potkategorije, strategije vježbanja s jedne i dubinskoga procesiranja s druge strane, one su mišljenja da samo primjena potonjih (među koje spadaju analiza, sinteza, uočavanje jezičnih obrazaca, personaliziranje informacija, itd.) doprinosi OVIJ-u. Do zanimljivih saznanja dolaze također Green i Oxford (1995) koje su svoje istraživanje provele na uzorku od 374 studenta Sveučilišta u Porto Ricu kojima je

engleski jezik bio obvezni predmet tijekom cijeloga školovanja. Rezultati toga istraživanja ukazuju na značajnu pozitivnu povezanost sveukupnoga korištenja strategija sa znanjem jezika.

Međutim, analiza na razini individualnih strategija otkriva složenije obrasce primjene strategija učenja jezika. Green i Oxford dolaze do spoznaje da učenici više razine znanja statistički značajno učestalije koriste tek trećinu od ukupnoga broja strategija, od kojih se gotovo sve odnose na aktivnu uporabu ciljnoga jezika s posebnim naglaskom na vježbanje u prirodnom okruženju. Među identificiranim strategijama najviše ih je kognitivnih i nešto manji broj metakognitivnih i društvenih strategija. Međutim, Green i Oxford posebno ukazuju na važnost one grupe strategija kojima se služe ne samo uspješni, nego i manje uspješni studenti. Autorice ih nazivaju temeljnim strategijama¹⁸ (eng. *bedrock strategies*) i zapažaju kako ih uspješni studenti, za razliku od onih lošijih, koriste upravo u kombinaciji sa strategijama čija je primjena povezana s boljim postignućem. Upravo to vješto orkestriranje strategija iz obiju kategorija, zaključuju autorice, omogućuje studentima da bolje ovladaju inim jezikom.

Na sličnom su tragu promišljanja Peacock i Ho (2003) koji u svoje istraživanje uključuju 1 006 studenata različitih studija i uočavaju da studenti boljšega znanja jezika statistički značajno učestalije rabe strategije pamćenja, kognitivne, kompenzacijske, metakognitivne i društvene strategije. Međutim, provodeći analizu individualnih strategija, otkrivaju da je njih 27 povezano s višom razinom znanja pri čemu, slično kao Green i Oxford (1995), naglašavaju da ih većina pripada kategorijama kognitivnih i metakognitivnih strategija. Peacock i Ho navode da identificirane strategije podrazumijevaju aktivno učenje jezika i to usmjeravanjem pažnje na situacije u kojima se govori engleski jezik, na pronalaženje mogućnosti za izlaganje engleskom jeziku izvan razreda i nadgledanje napredovanja tijekom procesa učenja jezika. Autori nadalje procjenjuju da se analizom učinka individualnih strategija na OVIJ dolazi do korisnijih rezultata od onih koji se dobiju samo proučavanjem njihove ukupne primjene na razini kategorija.

¹⁸ Green i Oxford (1995) uvode naziv *bedrock strategies* za grupu temeljnih strategija kojima se često ili umjereno često koriste kako uspješni, tako i manje uspješni studenti. One ih definiraju kao strategije koje značajno doprinose procesu učenja kod uspješnih studenata, međutim njihova primjena sama po sebi nije dostatna da bi manje uspješne studente dovela na višu razinu znanja. Autorice iznose mišljenje da bi koncept temeljnih strategija, iako nije bio istraživani u prethodnim studijama, mogao biti važan za potpuno razumijevanje strategija učenja jezika.

Sa svrhom da istraži obrasce koji leže u podlozi korištenja strategija i njihovu povezanost sa znanjem engleskoga jezika, Griffiths (2003) provodi istraživanje na uzorku od 348 polaznika jedne škole za jezike u Aucklandu. Prema rezultatima toga istraživanja, učenici napredne razine znanja značajno češće primjenjuju strategije učenja od učenika niže razine znanja, iako se i kod ovih uočava razmjerno učestala uporaba strategija. Međutim, autorica dolazi do spoznaje da se učenici naprednijega znanja češće služe strategijama koje se odnose na interakciju s drugima, razvijanje vokabulara, vještinu čitanja, toleranciju dvosmislenosti, jezične sustave, upravljanje osjećajima, upravljanje učenjem te na korištenje svih dostupnih izvora koji mogu poboljšati proces učenja jezika. U usporedbi sa strategijama koje koriste učenici niže razine znanja, bolji se učenici, dakle, ne služe jednostavnim strategijama memoriranja nepoznatih riječi, već sofisticiranijim i interaktivnijim strategijama koje uključuju manipulaciju jezikom, temeljem čega autorica zaključuje da je razlika u primjeni strategija ne samo kvantitativne, nego i kvalitativne prirode. Dobivene spoznaje navode Griffiths na dvojbu vezanu uz pitanje je li bolji uspjeh učenika rezultat učestale primjene većega broja određenih strategija ili je korištenje upravo tih strategija višega reda odraz boljega znanja jezika. Čini se mogućim, zaključuje autorica, da učinkovite strategije pomažu učenicima da bolje ovladaju stranim jezikom, a stečeno znanje, zauzvrat, potiče korištenje strategija višega reda, pri čemu se taj broj strategija stalno povećava. O načelu kauzalnosti vezanom uz primjenu strategija i znanje jezika raspravljaju Green i Oxford (1995) nalazeći također dvosmjernan odnos logičnim. Drugim riječima, aktivna uporaba strategija vodi boljem znanju jezika, a ono, zauzvrat, potiče učenike na njihovu učestaliju primjenu.

Iz gore navedenoga pregleda o povezanosti primjene strategija učenja i znanja jezika, razumnim se čini pretpostaviti da uspješniji učenici jezika namjerno i sustavno kombiniraju strategije učenja jezika koje su primjerene zadatku te odgovaraju njihovim stilovima učenja (Ehrman i Oxford, 1990; 1995), dok manje uspješni učenici posežu nasumično za strategijama ne obraćajući dovoljno pozornosti na njihovu relevantnost u odnosu na jezični zadatak kojega rješavaju (Abraham i Vann, 1987; Vann i Abraham, 1990 prema Oxford i Hsiao, 2002). Potvrdu ovakvom promišljanju nalazimo i u kvalitativnom istraživanju koje provodi Griffiths (2010) prikazujući dvije studije slučaja. Autorica je analizirala vrstu strategija i učestalost njihove primjene kod dvoje odraslih učenika jezika različite dobi, spola, nacionalnosti i osobina ličnosti, koji su pristupili učenju engleskoga jezika s potpuno različitim ciljevima. Međutim, suprotno navedenim razlikama, ono u čemu su učenici pokazali sličnost je visoka razina motivacije i usredotočenosti na učenje jezika. Koristeći tehniku intervjuiranja, Griffiths

dolazi do spoznaje da se oboje ispitanika, uspješnih učenika jezika, učestalo služi dobro poznatim strategijama učenja iz upitnika SILL, ali i svojim vlastitim strategijama učenja. Autorica posebno naglašava da ovi ispitanici ne navode primjenu istih strategija. Ovakav nalaz, ona zaključuje, upućuje na činjenicu da su bez obzira na međusobne razlike uspješni učenici jezika oni koji pokazuju visoku motiviranost i želju za preuzimanjem odgovornosti za vlastito učenje primjenjujući pritom strategije koje odgovaraju njihovim individualnim karakteristikama, situacijama i ciljevima učenja.

Hrvatski su istraživači također dali značajan doprinos istraživanju primjene strategija učenja. Mihaljević Djigunović (2000) pronalazi povezanost između učestale uporabe strategija učenja i četiriju afektivnih faktora - straha od jezika, pojma o sebi, atribucije uspjeha i neuspjeha i motivacije. Pašalić (2012), provodeći istraživanje među studentima ekonomije, otkriva da su vjerovanja o učenju jezika povezana s korištenjem kognitivnih i metakognitivnih strategija, pri čemu je uz bolje znanje engleskoga jezika vezana samo učestalija primjena kognitivnih strategija. Božinović i Perić (2012), proučavajući uporabu strategija učenja njemačkog, španjolskog, francuskog ili talijanskog kao drugoga stranog jezika, pronalaze da se studenti na početnoj razini učenja u odnosu na studente naprednijega znanja statistički značajno učestalije služe društveno-afektivnim i kognitivnim strategijama. Nadalje, Ambrosi-Randić i Ružić (2010) ispituju odnos motivacije i uporabe strategija učenja talijanskoga jezika među studentskom populacijom i zapažaju da s razinom motivacije raste i učestalost primjene strategija učenja. Rezultati istraživanja koje su provele Jakovac i Kamenov (2012) na uzorku studenata Fakulteta prometnih znanosti u Zagrebu, također upućuju na to da se motiviraniji studenti u odnosu na one manje motivirane više služe svim kategorijama strategija osim afektivnom i da uspješniji studenti, za razliku od onih manje uspješnih, značajno učestalije primjenjuju strategije pamćenja te kognitivne i metakognitivne strategije.

Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić (2008) dolaze do zanimljivih saznanja provodeći istraživanje na uzorku ispitanika osnovnoškolske, srednjoškolske i visokoškolske razine obrazovanja. Jedina kategorija strategija koja se primjenjuje neovisno o razini obrazovanja kompenzacijske su strategije, dok se osnovnoškolci i studenti češće od srednjoškolaca služe strategijama pamćenja, kognitivnim, metakognitivnim, afektivnim i društvenim strategijama. Porast u primjeni strategija na visokoškolskoj razini u odnosu na srednjoškolsku autorice objašnjavaju činjenicom da studenti postaju svjesni važnosti engleskoga jezika za njihovu buduću karijeru. One, nadalje, otkrivaju da oni studenti koji

imaju pozitivniji pojam o sebi i manje izražen strah od jezika navode značajno učestalije korištenje kognitivnih i metakognitivnih te rjeđu primjenu kompenzacijskih strategija. Iako se rezultati ovoga istraživanja temelje na korelacijskim analizama koje ne nude odgovor na pitanje o uzročno-posljedičnoj povezanosti, logičnim se čini zaključak kojega izvode autorice da snižavanje razine straha i bolji pojam o sebi kao učeniku jezika, koji se velikim dijelom temelji na pozitivnom prethodnom iskustvu učenja jezika, potiču uporabu strategija učenja jezika koje neizravno ostvaruju pozitivan učinak na proces OVIJ-a.

Hrvatski su se glotodidaktičari bavili i strategijama učenja jezika koje se ciljano primjenjuju u svrhu razvoja posebnih jezičnih kompetencija. Za potrebe istraživanja strategija učenja vokabulara kod osnovnoškolskih učenika, Pavičić Takač (2008) je izradila valjani i pouzdani instrument za njihovo mjerenje. Temeljem dobivenih rezultata autorica predlaže novu klasifikaciju strategija učenja vokabulara koja se sastoji od triju kategorija: u prvu spadaju strategije formalnoga učenja i vježbanja koje podrazumijevaju mehaničko pamćenje leksičkih jedinica, oslanjanje na materinski jezik i metakognitivni aspekt redovitoga i planiranog ponavljanja; druga je kategorija samoiniciranog, samostalnog učenja koju karakterizira razrađeniji pristup učenju u kojem učenici ulažu svjesni napor kako bi naučili leksičke jedinice primjenjujući pritom i strategije pamćenja; treća kategorija, za razliku od prethodno spomenute, pretpostavlja primjenu komunikacijskih strategija i izlaganje ciljnom jeziku izvan razreda koje učenicima omogućuje spontano usvajanje leksičkih jedinica bez ulaganja svjesnoga napora.

Osim strategija učenja vokabulara, predmet istraživanja hrvatskih glotodidaktičara bile su i strategije čitanja. Primjerice, Pavičić Takač i Radišić (2007) u svom su istraživanju pristupile izradi upitnika kao instrumenta za mjerenje primjene strategija čitanja na stranome jeziku za ciljanu skupinu učenika mlađe školske dobi. Na temelju rezultata, uvažavajući dob i kognitivne sposobnosti učenika, autorice predlažu tipologiju koja se sastoji od dviju kategorija strategija čitanja - samostalnoga čitanja i uporabe vanjskih izvora informacija. Nadalje, ispitujući primjenu strategija čitanja kod učenika osmoga razreda osnovne škole, Šamo (2006 prema Mihaljević Djigunović, 2014) identificira 11 pojedinačnih strategija kojima se učenici uspješni u čitanju služe značajno češće od onih manje uspješnih. Među njima posebno se ističu strategije nadgledanja vlastitoga procesa čitanja, uspostavljanja koherencije u tekstu i dinamične interakcije s tekstem na intratekstualnoj razini.

Jedinu sustavnu analizu primjene strategija učenja gramatike u Hrvatskoj provela je Božinović (2012) na uzorku odraslih učenika njemačkog i španjolskog jezika. Autorica je

izradila upitnik za mjerenje vrste i učestalosti primjene strategija učenja gramatike i dokazala da postoje razlike u uporabi strategija u odnosu na spol, strani jezik koji se uči, stupanj učenja, prethodno iskustvo u učenju stranoga jezika i učenje još nekog stranog jezika. Otkriveno je i da se na temelju primjene strategija učenja djelomično može predvidjeti procijenjena gramatička kompetencija u pojedinome stranom jeziku. Božinović također upućuje na nužnost kontinuiranoga istraživanja uloge i učinkovitosti primjene strategija učenja gramatike kako bi se dobile jasnije spoznaje o njihovom utjecaju na proces učenja gramatike i razvoj gramatičke kompetencije.

Saznanja do kojih se došlo u prikazanim istraživanjima provedenim u svijetu, ali i u Hrvatskoj, jasno ukazuju na važnu ulogu strategija učenja u procesu ovladavanja inim jezikom. S obzirom na činjenicu da se već u ranim studijama o primjeni strategija učenja jezika uočila razlika između uspješnih i manje uspješnih učenika, nametnulo se pitanje o tome mogu li se manje uspješni učenici poučavati korištenju onih strategija koje doprinose boljem postignuću njihovih uspješnijih kolega (Chamot, 2005). Bez obzira na to što postoje dobro utemeljeni dokazi o učinkovitosti poučavanja strategija učenja u kontekstu materinskoga jezika kao i obećavajući rezultati u istraživanjima na području poučavanja stranoga jezika, Chamot ipak napominje da treba biti oprezno optimističan jer su mnoga pitanja vezana uz pristup poučavanju strategija još uvijek nerazriješena. Prema njezinom mišljenju, tu se posebno ističu: jezik na kojem se strategije trebaju poučavati, prikladnost uključivanja poučavanja strategija u redovitu nastavu i primjena metakognitivnih modela za poučavanje strategija učenja.

Iako različiti u nekim detaljima, okviri poučavanja strategija učenja temelje se na određenim zajedničkim ciljevima koji pretpostavljaju: podizanje učenikove razine svjesnosti o postojanju strategija učenja i njihovom oblikovanju prema zadatku; poticanje učenika na korištenje strategija i pružanje objašnjenja za njihovu primjenu; upoznavanje učenika s većim brojem relevantnih strategija, što im pruža mogućnost samostalnoga odabira strategija koje im odgovaraju; kontrolirano vježbanje korištenja određenih strategija; i, konačno, provođenje analize nakon izvršenoga zadatka kako bi učenici sami mogli promišljati o djelotvornosti njihove primjene (Dörnyei, 2005). Uvidom u literaturu uočava se da veliki broj istraživača zagovara eksplicitno poučavanje strategija učenja (npr. Ehrman i Oxford, 1990; Griffiths, 2003; Hong-Nam i Leavell, 2006; Kostić-Bobanović i Ambrosi-Radnić, 2008; Lee i Oxford, 2008; Magogwe i Oliver, 2007; Oxford, 2003; Oxford i Crookall, 1989; Pavičić Takač, 2008; Peacock i Ho, 2003; Taguchi, 2002). Međutim, Dörnyei (2005) upozorava da trenutno

dostupni dokazi tek umjereno podržavaju ideju o učinkovitosti poučavanja strategija, slažući se s McDonoughovim (1999) mišljenjem da poučavanje strategija nije univerzalno uspješno, ali u određenim okolnostima, a posebice ako se provodi u sklopu uobičajenoga procesa poučavanja jezika, može doprinijeti uspješnim ishodima učenja.

U kontekstu rasprave o poučavanju strategija učenja vrijedno je spomenuti jednu od ne tako davnih inicijativa usmjerenu k integraciji poučavanja strategija učenja u nastavu stranoga jezika (npr. Cohen i Dörnyei, 2002) poznatu pod nazivom *Styles and Strategies-Based Instruction* (SSBI). Takav pristup koji se temelji na sklonosti k određenom stilu učenja i primjeni odgovarajućih strategija usmjeren je učeniku i polazi od pretpostavke da se učenicima mora pružiti prigoda da razumiju ne samo *što* se na stranom jeziku uči, nego, još i važnije, *kako* jezik mogu učiti, što je elaborirano u priručniku za nastavnike kojega su izradili Cohen i Weaver (2006). Navedeni autori predlažu niz koraka kojima se kod učenika može potaknuti primjena strategija učenja:

1) Priprema za korištenje strategija

Učenici su vjerojatno tijekom prethodnoga učenja već razvili neke strategije pri čemu je moguće da ih ne koriste sustavno i organizirano te je cilj otkriti do koje su razine učenici svjesni strategija kojima se služe i jesu li ih uopće sposobni koristiti.

2) Podizanje razine svjesnosti o primjeni strategija

Pristup poučavanju temeljenom na stilu i strategijama učenja podiže razinu učenikove svjesnosti o:

- a) sastavnim dijelovima koji mogu biti uključeni u proces učenja,
- b) njihovim sklonostima određenom stilu učenja ili općim pristupima učenju,
- c) vrstama strategija kojima se već služe, kao i onima koje predlaže nastavnik ili njihove razredne kolege,
- d) količini odgovornosti koju preuzimaju za svoje učenje ili
- e) pristupima koji se mogu koristiti za procjenu primjene strategija učenja.

3) Poučavanje strategija

Učenici se eksplicitno poučavaju kako, kada i zašto određene strategije (pojedinačno, u nizu ili u skupini) mogu biti korištene kako bi olakšale učenje. Nastavnici ih opisuju, oblikuju i pružaju primjere korištenja strategija.

4) Uvježbavanje strategija

Poznavanje strategija nije dovoljno. Učenici moraju imati mogućnost isprobati ih. Uz istovremeno učenje sadržaja, odabrane aktivnosti omogućuju učenicima da uvježbaju strategije o kojima se prethodno raspravljalo. Drugim riječima, učenici mogu planirati primjenu određenih strategija prije započinjanja neke aktivnosti, prisjetiti se strategija tijekom izvršenja zadatka i procijeniti učinkovitost primijenjenih strategija po završetku zadatka.

5) Personaliziranje strategija

Učenici procjenjuju kako se služe strategijama ispitujući mogućnosti njihove primjene u drugim kontekstima.

Cohen i Weaver napominju da je uloga autora udžbenika i nastavnika u ovakvom modelu poučavanja osigurati da se strategije integriraju u nastavne materijale i da se eksplicitno i implicitno uklape u jezične zadatke kako bi se osiguralo njihovo kontekstualizirano uvježbavanje.

Temeljem prikazanoga pregleda istraživanja uočava se da je primjena strategija učenja, kako je već na početku ovoga poglavlja naglašeno, povezana s brojnim čimbenicima i da se strategije mogu uspješno poučavati posebice ako se uklape u redoviti nastavni proces. Gardner i MacIntyre (1993) su mišljenja da složena interakcija strategija učenja te individualnih karakteristika učenika s jedne i situacijskih čimbenika s druge strane, utječe na podizanje razine znanja stranoga jezika. S obzirom na to da je ličnost jedan od važnih aspekata individualnih obilježja učenika, u poglavlju koje slijedi osvrnut ćemo se ukratko na dosadašnje spoznaje o odnosu između crta ličnosti i primjene strategija učenja. Iako je izvjesno da je riječ o važnom području istraživanja u okviru primijenjene lingvistike (Dörnyei, 2005), uvidom u postojeću literaturu uočava se razmjerno mali broj studija koji se bave ovim istraživačkim pitanjem.

3.5.1. Povezanost ličnosti s primjenom strategija učenja

Ideja da je ličnost povezana s učenjem nije novost. U svojoj raspravi o učenju, Messick (1984 prema Bidjerano i Dai, 2007) napominje kako crte ličnosti mogu biti odgovorne za dosljedna ponašanja pojedinaca u procesu obrade informacija koja su, zauzvrat, mjerljiva kao karakteristike učenja. Zanimljivo je da se karakteristike učenja u suvremenoj psihologijskoj literaturi pojavljuju pod različitim nazivima (npr. strategije učenja, stilovi učenja, pristupi učenju, samoregulacijsko učenje), što ponekad može dovesti do nejasnoća na konceptualnoj razini. Furnham (2008 prema Chamorro Premuzic i Furnham, 2009) naglašava

kako se dugotrajna i živa raspravu vodi oko odnosa pristupa učenju i širokih crta ličnosti¹⁹. Cilj istraživanja koja nastoje proniknuti u prirodu povezanosti spomenutih konstrukata je otkriti do koje razine mjere pristupa učenju i crta ličnosti procjenjuju nepovezane, povezane, slične ili iste konstrukte, što Chamorro Premuzic i Furnham drže opravdanim iz nekoliko razloga. Prvi je rasvjetljavanje konceptualnih sličnosti između ličnosti i pristupa učenju (Chamorro Premuzic i Furnham, 2005), što omogućuje praktičarima i istraživačima da usporede rezultate različitih istraživanja. Drugi je razlog mogućnost da se, temeljem spoznaja o razini djelovanja crta ličnosti kao stabilnih dispozicija s jedne, i situacijskih čimbenika kao odrednica pristupa učenju s druge strane, različitim intervencijama utječe na oblikovanje pristupa učenju. I, konačno, znanje o razini do koje se pristupi učenju i crte ličnosti preklapaju, može doprinijeti boljem predviđanju različitih ishoda obrazovanja.

Kao što je u potpoglavlju 3.1. spomenuto, pojam strategija učenja u psihologiji zamijenjen je pojmom samoregulacijskoga učenja čiji modeli ipak ističu ključnu ulogu strategija u procesu učenja (Bidjerano i Dai, 2007). Ukazujući na mali broj studija koje se bave odnosom crta ličnosti i samoregulacijskih strategija učenja, Bidjerano i Dai provode istraživanje na uzorku od 219 internacionalnih studenata različitih studijskih programa na američkom sveučilištu Northeastern s ciljem da ispituju može li se i u kojem razmjeru petofaktorskim modelom ličnosti predvidjeti percepcija studenata o njihovoj primjeni samoregulacijskih strategija. Budući da svoj interes usmjeravaju prema metakognitivnim, kognitivnim i upravljačkim komponentama samoregulacije, u svoje istraživanje uključuju samo 9 samoregulacijskih podskala instrumenta *The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich, Smith, Garcia i McKeachie, 1991) koji se odnose na ponavljanje, organizaciju, elaboraciju, kritičko razmišljanje (kognitivni aspekt samoregulacije), metakogniciju (metakognitivni aspekt samoregulacije), reguliranje uložena truda, upravljanje vremenom i okruženjem, traženje pomoći i suradničko učenje (upravljački aspekt samoregulacije).

¹⁹ Budući da pristup učenju podrazumijeva opću orijentaciju pojedinaca k procesu učenja koja uključuje njihovu motivaciju za učenje i pripadajuće strategije (Biggs, 1987), promišljanja o odnosu između ličnosti i pristupa učenju koja iznose Chamorro Premuzic i Furnham (2009) doprinose i razumijevanju povezanosti između samih strategija učenja i ličnosti, posebice ako se uzme u obzir da istraživači nisu jasno razgraničili koncepte pristupa učenju i strategija učenja. Primjerice, Biggs uvodi pojam pristupa - dubinski i površinski pristup te pristup usmjeren postignuću, dok neki drugi psiholozi, služeći se pojmom strategija, prave razliku između strategija ponavljanja, organizacije i elaboracije informacija (Vizek Vidović i sur., 2003), odnosno strategija discipliniranoga učenja i elaboracije (Blickle, 1996). Bez obzira na neusklađenost nazivlja, detaljnijim uvidom u koncepte strategija i pristupa stječe se dojam da im u podlozi leže vrlo slični konstrukti.

Rezultati gore navedene studije dokazuju da postoji dosljednost studentske populacije u korištenju strategija koja dijelom proizlazi iz uobičajenih ponašajnih obrazaca impliciranih u teoriji crta ličnosti. Tako su, primjerice, viši rezultati na skalama *savjesnosti* i *intelekt* povezani s izraženijom tendencijom k upravljanju vremenom, reguliranju uložena truda i kognitivnim vještinama višega reda kao što su elaboracija i kritičko razmišljanje te sa sklonosti k metakogniciji. Također, studenti više razine *savjesnosti*, *ugodnosti* i *emocionalne stabilnosti*, ali nižih rezultata na skali *intelekt*, pokazuju veću sklonost učinkovitijem reguliranju vremena i truda unatoč smanjenoj sposobnosti kritičkoga razmišljanja. Prema Bidjerano i Dai (2007), ovakav nalaz implicira da *savjesnost*, *ugodnost* i *emocionalna stabilnost* ne samo da predisponiraju pojedince za ulaganje veće količine vremena i truda u učenje, nego istovremeno predstavljaju kompenzacijske mehanizme koji studentima smanjenoga intelektualnog potencijala omogućuju da se nose s kognitivnim izazovima koje pred njih postavljaju različite akademske situacije. Autori također otkrivaju da reguliranje uložena truda i *intelekt* najbolje predviđaju akademski uspjeh. Osim toga, rezultati upućuju i na to da je ulaganje truda medijator između *savjesnosti* i akademskoga postignuća kao i između *ugodnosti* i akademskoga postignuća.

Slično navedenome, Blickle (1996) pronalazi da *savjesnost* i *intelekt* igraju važnu ulogu u primjeni strategija učenja, pri čemu je *savjesnost* značajno povezana s disciplinom u učenju (koja obuhvaća strategije ulaganja truda, metakognicije, ponavljanja, upravljanja vremenom i okruženjem učenja, usmjeravanja pažnje i organizacije), a *intelekt* s elaboracijom (koja uključuje strategije kritičkoga procjenjivanja, stvaranja odnosa i bavljenja literaturom). Temeljem dobivenih rezultata, Blickle također zaključuje da strategije nisu čiste manifestacije crta ličnosti, nego ih opisuje kao medijatore između ličnosti i akademskoga uspjeha, prihvaćajući koncepciju Mumforda i Gustafsona (1988 prema Blickle, 1996) prema kojoj crte predstavljaju motivacijske impulse ili blokere korištenju strategija, čime mogu pozitivno ili negativno utjecati na akademsku izvedbu.

Analizirajući ulogu ličnosti u OVIJ-u, pregledom glotodidaktičke literature uočava se da se pojmovi *tipovi ličnosti* (ili *psihološki tipovi*) i *stilovi učenja* uglavnom koriste naizmjenično što unosi nejasnoće u jasno definiranje ovih dvaju koncepata. Ponekad do preklapanja nazivlja dolazi čak i u različitim istraživanjima istih autora, što još više otežava njihovo jasno razlikovanje²⁰. Međutim, ovako kontroverzna situacija u odnosu na istraživanja

²⁰ Nedosljednost u primjeni nazivlja uočava se u nekim studijama istaknutih istraživača kao npr. u Ehrman i Oxford (1990, 1995), Oxford i Ehrman (1995), Oxford i Nykos (1989).

stilova učenja nije ograničena samo na područje primijenjene lingvistike, već i psihologije obrazovanja, na što ukazuje jedan od vodećih autoriteta na području istraživanja kognitivnih stilova, Richard Riding (2000b prema Dörnyei, 2005), koji usmjerava kritike ka istraživačima stilova učenja navodeći kao razlog, između ostaloga, što se nisu služili odgovarajućim metodama procjene i nisu napravili jasnu razliku između stilova učenja i ostalih konstrukata kao što su inteligencija i ličnost.

Jedan od razloga nedosljednosti u korištenju nazivlja u istraživanjima OVIJ-a moguće je da leži i u primjeni instrumenta MBTI (Myers i sur., 1998 prema Larsen i Buss, 2008) (v. potpoglavlje 2.5.2.). Taj je instrument izvorno izrađen za procjenu tipova ličnosti, ali istovremeno se u glotodidaktičkim istraživanjima primjenjuje i za procjenu stilova učenja. Primjerice, Ehrman i Oxford (1989) navedeni instrument prvo koriste za procjenu tipova ličnosti da bi ga u nešto kasnijem istraživanju (Ehrman i Oxford, 1995) opisale kao često korišteni instrument za mjerenje stilova učenja. Međutim, ako se stilovi učenja definiraju kao prirodni obrasci percipiranja, obrade i reakcije na informacije (Leaver, Ehrman i Shekhtman, 2005) te imaju fiziološku podlogu i razmjerno su stabilni (Riding, 2000b prema Dörnyei, 2005), onda uska povezanost s ličnosti postaje jasnijom, a terminološke neusuglašenosti razumljivije.

Ehrman i Oxford (1989, 1990) provode svoja istraživanja na uzorku odraslih učenika različitih profesija koji uče strane jezike u Americi. U obje je studije za procjenu psihološkoga tipa korišten MBTI, dok se učestalost primjene strategija učenja mjerila instrumentom SILL (v. potpoglavlje 3.3.3.1.). Prvo od dvaju spomenutih istraživanja (Ehrman i Oxford, 1989) bilo je kvantitativne prirode i obuhvatilo je 79 ispitanika. Rezultati pokazuju da su *ekstraverti* u odnosu na *introverte* značajno skloniji primjeni vizualnih i afektivnih strategija, dok se *introverti* učestalije služe strategijama traženja i komuniciranja značenja. Zanimljiv rezultat autorice pronalaze u značajnoj povezanosti *intuicije* sa strategijama traženja i komuniciranja značenja, afektivnim strategijama, strategijama uporabe izvornoga jezika i stvaranja formalnih modela, što je potpuno u skladu s obilježjima *intuitivnih* tipova kao što su zainteresiranost, sklonost apstrakciji i globalnom razmišljanju te veće zanimanje za obrasce, nego za detalje²¹. U ovom se istraživanju uočava i nepostojanje značajne povezanosti između primjene strategija i tipa učenika koji izravno putem svojih *osjeta* pristupaju učenju. Nadalje, kod učenika koji su skloniji *prosudivanju* pronađeno je, u odnosu na one sklonije

²¹ Za opis tipova ličnosti primjenom instrumenta Myers-Briggs indikator tipova (MBTI) i za njihovu usporedbu s dimenzijama ličnosti iz petofaktorskoga modela ličnosti v. potpoglavlje 2.5.2.

percipiranju, učestalije korištenje općih strategija učenja, dok ovi potonji daju značajniju prednost strategijama traženja i komuniciranja značenja.

U drugu, kvalitativnu studiju iste su autorice (Ehrman i Oxford, 1990) uključile reprezentativni „poduzorak“ od 20 odraslih učenika izdvojenih iz uzorka od 79 ispitanika iz prethodnoga istraživanja. Uz instrumente MBTI i SILL, u ovom je istraživanju korištena i kvalitativna metoda polustrukturiranoga intervjuiranja. Zanimljivo je da se rezultati ovoga istraživanja znatno razlikuju od rezultata prethodnoga istraživanja. Podatci dobiveni putem intervjua jasno pokazuju da kod *ekstraverata* dominira primjena društvenih strategija, iako se povremeno služe i kognitivnim strategijama. Suprotno *ekstravertima*, *introverti* iskazuju tendenciju izbjegavanja društvenih i afektivnih strategija te jasnu sklonost ka samostalnom učenju i učestaloj primjeni metakognitivnih strategija što je slično rezultatima o kojima izvješćuje Sharp (2008) raspravljajući o *introvertnim* učenicima, iako rezultati njegovoga istraživanja ne ukazuju na povezanost između ostalih tipova ličnosti i strategija učenja.

Ehrman i Oxford (1990) nadalje pronalaze da tip učenika koji *osjetima* pristupa učenju općenito navodi primjenu najvećega broja strategija među kojima posebno mjesto zauzimaju strategije pamćenja te kognitivne i metakognitivne strategije (ali ne i kompenzacijske strategije), što je potpuno suprotno rezultatima njihovog prvog istraživanja u kojem nije pronađena nikakva povezanost između ovoga tipa učenika i primjene strategija. Ipak, povezanost s trima navedenim strategijama učenja čini se logičnom zato što je riječ o tipu učenika koji vole pažljivo poredan, postepeno prezentiran, jasno strukturiran materijal organiziran u manjim cjelinama. Međutim, niska razina tolerancije na dvosmislenost odbija ovakve učenike od primjene kompenzacijskih strategija koje bi im omogućile snalaženje u otvorenijim, spontanijim zadacima. *Intuitivni* učenici, nasuprot tomu, značajnu prednost daju upravo primjeni kompenzacijskih strategija, što je potpuno razumljivo s obzirom na njihovu sklonost globalnom procesiranju, eksperimentiranju, preuzimanju rizika u manipulaciji jezikom i traženju „cjelovite slike“.

Najveću razliku u primjeni strategija učenja Ehrman i Oxford otkrivaju među učenicima sklonim *razmišljanju* i onima sklonim *osjećanju*. Učenici kojima pogoduje *razmišljanje* najradije se služe kognitivnim, a često i metakognitivnim strategijama, dok društvene strategije odbacuju ili ih primjenjuju uz veliki napor. Nasuprot njima, učenici izražene sklonosti prema *osjećanju* odbacuju većinu kognitivnih, a ne izjašnjavaju se niti o primjeni metakognitivnih strategija, dok s obzirom na njihovu težnju harmoničnim međuljudskim odnosima ne čudi da najveće zanimanje pokazuju za primjenu društvenih

strategija i suradničko učenje. Nadalje, učenici tipa sklonog *prosuđivanju* jasnu prednost daju primjeni metakognitivnih strategija, ali navode i uporabu društvenih strategija potaknutu isključivo instrumentalnom motivacijom, dok se snažno suprotstavljaju primjeni kompenzacijskih strategija. Ovakav je nalaz logičan ako se u obzir uzme da je riječ o učenicima koji vole planirano i organizirano učenje, strukturiran nastavni program, sustavno izvršavanje zadataka te nisu spremni improvizirati i riskirati u komunikacijskim aktivnostima. Za učenike sklone *percipiranju* autorice iznose potpuno suprotne rezultate. Kod njih se zamjećuje odbacivanje metakognitivnih strategija i učestala primjena kompenzacijskih i afektivnih strategija, što odgovara njihovoj fleksibilnosti, prilagodljivosti, otvorenosti promjenama i sklonosti ka izbjegavanju planiranog i organiziranog učenja.

U nešto kasnije provedenom istraživanju, Oxford i Ehrman (1995), koristeći uz MBTI i nešto opsežniji i detaljniji instrument za procjenu ličnosti, *Type Differentiation Indicator* (TDI) kojega je autor Saunders (1989 prema Oxford i Ehrman, 1995), ukazuju na određene razlike između stilova učenja i tipova ličnosti, ali ipak zaključuju da su sklonosti učenika k određenim stilovima učenja jasno povezane s tipovima ličnosti. Analizirajući odnos sa strategijama učenja, uočavaju da je primjena kognitivnih strategija povezana s intelektualnim pristupom učenju kod kojega učenici razmišljaju o onome što i kako uče, dok je učestalija uporaba metakognitivnih strategija uočena kod učenika sklonih *prosuđivanju*. Autorice također pronalaze da se društvenim strategijama učestalije služe učenici koji pripadaju tipu *ekstraverata* kao i oni kod kojih prevladava sklonost *osjetima*.

Slično nalazima Ehrman i Oxford (1990) te Oxford i Ehrman (1995), snažnu povezanost između tipa učenika sklonog *prosuđivanju* i primjene svih metakognitivnih kao i nekih društveno/afektivnih strategija, otkrivaju Jie i Xiaoqing (2006) provodeći istraživanje među kineskim studentima prirodoslovnoga i humanističkog usmjerenja. U tom su istraživanju replicirani i neki rezultati prethodno spomenutih istraživanja kao što je npr. značajno izraženija sklonost *ekstraverata* prema uporabi društveno/afektivnih strategija učenja. Ipak, za razliku od rezultata koji upućuju na to da učenici skloni učenju putem *osjeta* koriste najveći broj strategija (Ehrman i Oxford, 1990), odnosno da prednost daju primjeni društvenih strategija (Oxford i Ehrman, 1995), Jie i Xiaoqing ne pronalaze nikakvu povezanost između toga psihološkog tipa i primjene strategija učenja što, s druge strane, potvrđuje rezultat kojega su dobile Ehrman i Oxford (1989). Nadalje, učenici skloni *percipiranju* i *osjećanju* ne iskazuju posebne preferencije ni prema jednoj kategoriji strategija učenja, dok se *intuitivni* učenici značajno učestalije služe kognitivnom strategijom sažimanja

informacija, a *introverti* korištenjem materinskoga jezika. Ispitujući razlike između uspješnih i manje uspješnih učenika, Jie i Xiaoqing dolaze do zanimljive spoznaje prema kojoj su uspješniji učenici značajno fleksibilniji u uporabi onih strategija koje nisu tipično povezane s preferencijama psihološkoga tipa kojemu sami pripadaju.

Kao što se iz navedenoga može zaključiti, u glotodidaktičkim istraživanjima koja su se bavila odnosom tipova ličnosti (odnosno stilova učenja) i strategija učenja jezika, uglavnom je korišten MBTI instrument, dok je broj istraživanja koja su se temeljila na petofaktorskom modelu ličnosti gotovo zanemariv. Ta činjenica jasno govori u prilog Dörnyeievom (2005) pozivu istraživačima da se u studije proučavanja odnosa između ličnosti i primjene strategija učenja uključi petofaktorski model ličnosti. U istraživanju koje provodi na uzorku od 213 ispitanica na iranskom sveučilištu, Fazeli (2012) otkriva veći broj korelacija između velikih pet crta ličnosti i strategija učenja jezika. Drugim riječima, autor dolazi do spoznaje da porastom rezultata na crtama *otvorenosti* i *savjesnosti* raste i učestalost primjene svih kategorija strategija učenja te da su viši rezultati na crti *ekstraverzije* vezani uz učestaliju uporabu strategija pamćenja, kognitivnih i društvenih strategija, dok je viša razina *ugodnosti* pozitivno povezana s primjenom kompenzacijskih strategija. Jedina značajna negativna povezanost uočava se između crte *neuroticizma* i primjene strategija pamćenja, kognitivnih, metakognitivnih i društvenih strategija. Dakle, učestalost uporabe navedenih strategija opada porastom razine emocionalne nestabilnosti učenika.

Bez obzira na često neujednačene rezultate istraživanja koji upućuju na potrebu za repliciranjem sličnih studija, uvidom u prikazanu literaturu dolazimo do spoznaje da međudjelovanje različitih individualnih i situacijskih čimbenika igra važnu ulogu u procesu OVIJ-a. Senzibiliziranost nastavnika prema različitim crtama ličnosti njihovih učenika, strategijama učenja koje primjenjuju, motivaciji i angažiranosti u procesu učenja, omogućuje im ne samo bolje razumijevanje njihovih reakcija na aktivnosti u razredu, nego i razvijanje učinkovitijih strategija i tehnika poučavanja. S druge strane, percepcija učenika o karakteristikama nastavnika i učinkovitosti nastavnoga procesa može djelovati na podizanje ili snižavanje razine motivacije i zainteresiranosti te na spremnost učenika da se aktivno uključe u proces učenja što zasigurno utječe i na krajnji ishod učenja. Stoga ćemo se u poglavlju koje slijedi osvrnuti na spoznaje do kojih se došlo proučavanjem percepcija učenika o učinkovitom načinu poučavanja koji se velikim dijelom temelji i na nastavnikovoj ličnosti i otvorenosti k ideji o individualnim razlikama s kojima se svakodnevno susreće u svojoj nastavnoj praksi.

4. PERCEPCIJE O UČINKOVITOM POUČAVANJU

Da bi nastavnici mogli na primjeren način odgovoriti individualnim potrebama svojih učenika, ponajviše moraju razumjeti što učenici podrazumijevaju pod učinkovitim poučavanjem (Barnes i Lock, 2010). U literaturi se uočava rastući broj istraživanja koja se odnose na studentsku procjenu nastave u visokom obrazovanju i relevantnost upitnika kao instrumenta koji može poslužiti identifikaciji nastavnikovih slabih i jakih strana u procesu poučavanja (Riasati i Bagheri, 2014). Dakle, ideja o ispitivanju mišljenja učenika o poučavanju općenito potječe od sredine 20-ih godina prošloga stoljeća kada se na sjevernoameričkim sveučilištima počeo uvoditi sustav studentske procjene nastavnoga procesa (d'Apolonia i Abrami, 1997 prema Riasati i Bagheri, 2014).

Clark (1995) ističe da se učinkovito poučavanje u visokom obrazovanju, s obzirom na različite modalitete poučavanja i obrazovne ciljeve usmjerene ka stjecanju novih znanja, poticanju zanimanja studenata, razvoju kognitivnih vještina i navođenju studenata na preispitivanje već ustanovljenih načela, ne može jednostavno definirati u apsolutnim okvirima. Iako navedeni izvori varijacija isključuju jedinstveni model učinkovitoga poučavanja, Clark zaključuje da su mnoge karakteristike poučavanja ipak povezane s ostvarenjem različitih kognitivnih i afektivnih ciljeva bez obzira na specifične zahtjeve različitih modaliteta poučavanja. U kognitivne ciljeve autor ubraja znanje, organizaciju poučavanja, jasnoću izričaja i kvalitetu prezentacije, dok pod afektivnim ciljevima podrazumijeva poticanje zanimanja studenata, aktivno uključivanje studenata i otvorenost idejama, međuljudske odnose te otvorenu komunikaciju i konstruktivnu povratnu informaciju o izvedbi. Makar su neki čimbenici izvan nastavnikove kontrole (npr. broj učenika u razredu, propisani nastavni plan i program, tehnička opremljenost učionice koja omogućuje metodičku raznolikost, itd.), nedvojbeno je da ključnu ulogu ima nastavnik o kojemu u najvećoj mjeri ovisi učenikova percepcija poučavanja.

4.1. Uloga nastavnika u procesu učinkovitoga poučavanja

Većina studenata ima jasno definirano mišljenje o svojim nastavnicima što se često manifestira odabirom (ili izbjegavanjem) određenih kolegija, kao i studentskim anketama o procjeni kolegija (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2005). Furnham i Chamorro-Premuzic naglašavaju da način na koji se nastavnici pripremaju za nastavu i izvode ju ovisi velikim dijelom o njihovim osobnim karakteristikama, a stil poučavanja uglavnom je odraz njihovih sposobnosti, iskustva i ličnosti.

Ispitujući percepciju kanadskih studenata o karakteristikama sveučilišnih profesora koje doprinose učinkovitom poučavanju, Delaney, Johnson, A., Johnson, T. i Treslan (2010) identificiraju devet temeljnih karakteristika koje, prema mišljenju studenata, čine dobrog profesora: iskazivanje poštovanja, znanje, pristupačnost, angažiranost, komunikativnost, organiziranost, razumijevanje, profesionalnost i humor. Pored znanja o predmetu kojega poučavaju, studenti vjeruju da učinkoviti profesori moraju posjedovati visoku razinu pedagoške kompetencije, dakle, biti pripremljeni, organizirani, stručni u prenošenju znanja i uspješni u poticanju zainteresiranosti kod studenata. Oni također ističu i prednost primjene različitih strategija poučavanja, odnosno nastavnikove fleksibilnosti u poučavanju koju definiraju kao sposobnost prilagodbe različitim stilovima učenja studenata. Izrazito pozitivnim ponašanjem studenti ocjenjuju nastavnikov entuzijazam i strast poučavanja predmeta što ih dodatno motivira, inspirira na učenje, potiče pozitivno razredno okruženje i čini nastavu zanimljivijom. Dakle, Delaney i sur. u ovom istraživanju dolaze do važne spoznaje o ključnoj ulozi afektivne domene u procesu poučavanja podržavajući ideju da se studenti bolje osjećaju u učionicama kada nastavnici poštuju njihovu individualnost, što istovremeno pozitivno djeluje i na sami proces učenja.

Do sličnih spoznaja dolaze i mnogi drugi istraživači. Primjerice, Witcher, Onwuegbuzie, Collins, Filer, Wiedmaier i Moore (2003) provodeći istraživanje među američkim studentima različitih studijskih disciplina, otkrivaju da su percepcije studenata o učinkovitom poučavanju vezane uz sljedeće karakteristike nastavnika: usmjerenost studentu, znanje o predmetu poučavanja, profesionalnost, entuzijazam za poučavanje, učinkovitost u komunikaciji, pristupačnost, stručnost u izvođenju nastave, poštenje i iskazivanje poštivanja te primjereno pružanje povratne informacije o postignuću. Sažimajući nalaze nekih istraživanja, Nghia (2015) zaključuje da među istraživačima postoji konsenzus vezan uz percipirane opće karakteristike dobrog nastavnika među kojima najznačajnije mjesto zauzimaju stručno znanje o predmetu poučavanja, pedagoške vještine, vještine upravljanja razredom, profesionalno ponašanje i osobine ličnosti nastavnika. Postoje i istraživanja koja dokazuju da većina studenata izražava snažnu sklonost ka stilu poučavanja koji potiče kreativnost i suradnju, ali i jasno neprihvatanje konzervativnoga, tradicionalnog stila koji se strogo drži ustaljenih pravila (Zhang, 2006). Temeljem rezultata nekih istraživanja provedenih na uzorku studenata medicine (Haghdoost i Shakibir, 2006; Paukert i Richards, 2000) uočena je njihova sklonost k onim nastavnicima koje opisuju kao dobre komunikatore, osobe koje su uvijek spremne strpljivo odgovarati na pitanja i koje pokazuju entuzijazam za poučavanje svojih kolegija.

Neki od navedenih istraživača s područja psihologije obrazovanja pokušali su proniknuti i u razloge zbog kojih studenti procjenjuju određene karakteristike nastavnika poželjnima. Najzanimljiviju i potpuno novu spoznaju Furnham i Chamorro-Premuzic (2005) pronalaze u povezanosti između psihometrijski procijenjene ličnosti studenata i preferiranih crta ličnosti njihovih nastavnika. U tom smislu uočavaju značajnu povezanost između viših rezultata na crtama *otvorenosti*, *ugodnosti* i *ekstraverzije* kod studenata i njihove preferencije prema istim crtama ličnosti kod nastavnika, iako ponešto iznenađujućim ocjenjuju izostanak statistički značajne povezanosti *neuroticizma* i *savjesnosti*. U nešto kasnijem istraživanju, Chamorro-Premuzic i sur. (2008) dijelom potvrđuju rezultate navedene studije opazajući da su četiri od pet crta ličnosti studenata (sve osim *neuroticizma*) značajno povezane s istim poželjnim crtama ličnosti nastavnika. Zanimljiv je također i nalaz prema kojemu su se crte ličnosti studenata pokazale boljim prediktorima poželjnih nastavnikovih crta ličnosti od pristupa učenju. Ukratko, autori navedenih istraživanja dokazali su da je preferencija studenata prema osobinama ličnosti određenoga nastavnika utemeljena velikim dijelom i u osobinama ličnosti njih samih.

Temeljem svega izrečenog, može se zaključiti da neke osobine nastavnika koje studenti percipiraju poželjnima, a nedvojbeno se odražavaju i u načinu poučavanja, ne ovise nužno o predmetu poučavanja. Međutim, polazeći od gledišta da među nastavnicima ipak postoje određena razmišljanja o postojanju razlika među njima samima, vezanim upravo uz predmet poučavanja (Lee, 2010), u potpoglavlju koje slijedi posvetit ćemo se istraživanjima o specifičnim karakteristikama nastavnika jezika (poglavito engleskoga) koje njihovi učenici doživljavaju ključnim čimbenikom učinkovitoga poučavanja.

4.2. Percepcija učinkovitih nastavnika stranoga jezika

Mnogi istraživači na području glotodidaktike ističu potrebu za razlikovanjem između univerzalnih karakteristika ili kompetencija nastavnika i onih koje su vezane isključivo uz određeni predmet poučavanja kao što je strani jezik (npr. Borg, 2006; Hammadou i Bernhardt, 1987; Lee, 2010). Baveći se pitanjem obrazovanja nastavnika stranih jezika, Hammadou i Bernhardt upućuju na to da su kod poučavanja stranoga jezika, sadržaj koji se uči i sami proces učenja toga sadržaja isti. Drugim riječima, sredstvo poučavanja ujedno je i poruka koja se učenicima prenosi. Autori prepoznaju pet čimbenika koji nastavnike jezika razlikuju od nastavnika drugih predmeta: a) suština samoga predmeta poučavanja; b) obrasci interakcije potrebni da bi se provelo učinkovito poučavanje; c) poteškoće s kojima se nastavnici jezika

suočavaju u nastojanjima da prošire znanje predmeta kojega poučavaju; d) osjećaj izoliranosti kojemu su izloženi nastavnici zbog kontakta s malim brojem kolega koji poučavaju isti predmet; e) potreba za izvannastavnom podrškom koja nastavnicima omogućuje stvaranje uvjeta sličnih onima u kojima se jezik uči u prirodnoj sredini.

Do sličnih spoznaja dolazi i Borg (2006) koji provodi eksplorativno istraživanje na uzorku koji se sastojao od nastavnika i studenata engleskoga jezika te nastavnika kemije, matematike, biologije i povijesti. Rezultati do kojih dolazi pokazuju da su ispitanici identificirali jedanaest karakteristika u kojima se nastavnici jezika razlikuju od svojih kolega koji poučavaju druge predmete i naglašava kako se osobine nastavnika ne mogu razmatrati izolirano od karakteristika procesa poučavanja jezika. Njegovi nalazi upućuju na dinamičnu prirodu i praktičnu relevantnost, opseg i složenost poučavanja jezika i raznolikost pristupa poučavanju kojima je cilj stvoriti uvjete za maksimalan angažman učenika u komunikaciji. Potreba da se učenici što više uključe u komunikaciju na ciljnom jeziku kojim u potpunosti ne vladaju čini se da primorava nastavnike stranih jezika na tolerantnost u prihvaćanju učenikovih jezičnih pogrešaka. Slično navedenom, odnos učenika i nastavnika u procesu poučavanja jezika bliži je i opušteniji jer je interakcija intenzivnija, a teme i zadatci obično za učenika imaju i osobnu važnost. Borg također navodi kako postoji niz priznatih kvalifikacija kojima se izvornim govornicima engleskoga jezika omogućuje da izvode nastavu engleskoga kao stranog jezika (iako to nije primjenjivo na hrvatski kontekst), ali također da jezik kao predmet poučavanja ima lošiji status od drugih predmeta, a sukladno tomu i nastavnici jezika u odnosu na nastavnike koji poučavaju druge predmete. Konačno, prema Borgu, broj odraslih učenika koji uče strani jezik znatno je veći u usporedbi s drugim predmetima, a zamjetno je i da su često upravo komercijalni interesi ti koji pokreću profesiju poučavanja jezika.

Iako su se mnoga istraživanja uglavnom odnosila na karakteristike koje su sami nastavnici praktičari ili budući nastavnici jezika procjenjivali važnima, još krajem 80-ih godina prošloga stoljeća Horwitz (1987) je upozorila na moguće opasnosti do kojih dolazi ako nastavnici zanemare vjerovanja učenika o učenju stranoga jezika. Propust da se ispune očekivanja učenika, navodi Horwitz, može dovesti do učenikovog gubljenja povjerenja u pristup poučavanju, a time posljedično i do lošijih postignuća. Stoga ne čudi da se sve veća pozornost pridaje i učenikovoj percepciji nastavnika i nastavnoga procesa (npr. Brosch, 1996; Chen i Lin, 2009; Park i Lee, 2006). Rezultati istraživanja koje je proveo Brosch (1996) među nastavnicima stranih jezika i srednjoškolicima u Izraelu dovela su do spoznaje da među poželjne karakteristike nastavnika spadaju dobro znanje ciljnoga jezika, sposobnost organiziranja i pojašnjavanja sadržaja te stimuliranja i održavanja učenikova interesa i

motivacije. Chen i Lin (2009) provode istraživanje o percipiranim karakteristikama učinkovitih nastavnika jezika među srednjoškolskom populacijom na Tajvanu i zaključuju da učenici doživljavaju osobine nastavnikove ličnosti i odnos nastavnik-učenik važnijim čimbenicima od nastavnikove kompetencije u poučavanju.

Park i Lee (2006) uspoređuju percepcije korejskih nastavnika i studenata engleskoga jezika vezane uz tri temeljne karakteristike učinkovitoga nastavnika - znanje engleskoga jezika, pedagoško znanje i društveno-afektivne vještine. Obje grupe ispitanika procijenile su izrazito važnim nastavnikove kompetencije u čitanju i usmenom izražavanju, sposobnost motiviranja studenata i podizanja razine samopouzdanja. Koristeći spomenuti koncept navedenih autora, Wichadee (2010) provodi istraživanje na sveučilištu u Bangkoku i otkriva da studenti kao učinkovite nastavnike percipiraju one koji su dobro pripremljeni, imaju razvijene komunikacijske vještine i pozitivne osobine ličnosti. Slični su rezultati otkriveni i u istraživanju studenata u Tajlandu (Chen, 2012) koje s jedne strane pokazuje da ugodna osobnost, smisao za humor, ljubaznost i razumijevanje te sposobnost stvaranja ugodne i opuštajuće atmosfere u kojoj studenti mogu premostiti svoje strahove i aktivno se uključiti u nastavni proces, predstavljaju kvalitete koje studenti percipiraju iznimno poželjnima. S druge strane, jednako važnom nalaze i nastavnikovu umješnost u korištenju raznovrsnih metoda i tehnika poučavanja.

Nadalje, Barnes i Lock (2010) provodeći kvalitativno istraživanje među korejskom sveučilišnom populacijom, čije rezultate potvrđuju i u nešto kasnijem kvantitativnom istraživanju (Barnes i Lock, 2013), također dolaze do zanimljivih saznanja. Prvo, studenti pozitivnim ocjenjuju nastavnikova nastojanja da stvori okruženje koje će se temeljiti na poštivanju i razumijevanju. Drugo, studenti opažaju nastavnikov entuzijazam i pripremljenost te ih drže glavnim čimbenicima koji utječu na stvaranje pozitivnog razrednog okruženja i na podizanje motivacije. Također navode da izmjena modela i metoda poučavanja kojom nastavnici osiguravaju razumijevanje poučavanoga gradiva doprinosi podizanju razine motivacije. Treće, studenti smatraju važnim da nastavnici budu obazrivi u ispravljanju pogrešaka pri čemu bi trebali biti posebno senzibilizirani na to da ne povrijede njihov osjećaj samopoštovanja. I, konačno, četvrto što studenti percipiraju je ključna uloga nastavnika u njihovom poticanju na aktivno uključivanje u nastavne aktivnosti. Zanimljivo je da ne pokazuju odobravanje uočenoj sklonosti nastavnika da učestalije pružaju šansu za aktivnim sudjelovanjem studentima boljega znanja izražavajući stav da bi i manje uspješni studenti trebali biti potaknuti, iako ne i prisiljeni na sudjelovanje u nastavi.

Za kraj još se potrebno osvrnuti na recentno istraživanje provedeno u Hrvatskoj na uzorku studenata preddiplomske i diplomske razine dvopredmetnoga studija engleskoga jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci (Drakulić, 2013). U svom istraživanju koje je za cilj imalo ispitati percepciju studenata o uspješnim nastavnicima engleskoga jezika, Drakulić je koristila engleski prijevod instrumenta (Sakurai, 2012) izvorno napisanoga na japanskom jeziku (Nuibe sur., 2006 prema Sakurai, 2012). Primjenom faktorske analize Drakulić identificira četiri faktora koja se odnose na percipirane kompetencije koje studenti, prema navedenom redoslijedu važnosti, drže kvalitetama uspješnoga nastavnika engleskoga jezika:

- a) komunikacijska jezična kompetencija (sposobnost korištenja standardnoga engleskog jezika, tečnost i točnost u usmenoj komunikaciji, pružanje objašnjenja kada su studenti suočeni s poteškoćama),
- b) kompetencije vezane uz poučavanje (optimizam, strpljivost, stvaranje zabavnog i zanimljivog razrednog okruženja uz uspješno održavanje discipline, sposobnost objašnjavanja na materinskomu jeziku),
- c) intra- i interpersonalna kompetencija (entuzijazam i užitek u poučavanju, marljivost, ljubaznost, toplina, spremnost na davanje odgovora studentima, uvažavanje njihovih emocija), i
- d) međukulturalna kompetencija (poznavanje književnosti i kulture engleskog govornog područja kao i međunarodne gospodarske problematike).

Razmatrajući nalaze ovoga istraživanja, autorica zaključuje da spomenuti instrument nije potpuno primjenjiv u hrvatskom obrazovnom kontekstu, ali se ipak dijelom može koristiti u izradi budućega instrumenta kojim će se prikupiti vrijedni podatci o percipiranim kompetencijama uspješnoga nastavnika jezika, a koji može poslužiti unaprijeđivanju i osuvremenjivanju nastavnih planova kao i obrazovanju budućih nastavnika jezika. Rezultati su također potvrdili i mišljenja drugih istraživača prema kojima karakteristike nastavnika nisu univerzalne, nego se moraju promatrati iz konteksta kulturološke pozadine u kojoj se učenje odvija (npr. Borg, 2006).

Dobivene spoznaje upućuju na to da s obzirom na različite kulturološke i obrazovne kontekste u kojima se istraživanja provode, postoje brojne nijanse u odnosu na percepciju učinkovitoga poučavanja i uspješnih nastavnika kao nositelja takvog nastavnog procesa. Međutim, ono što je potrebno u zaključku ovoga poglavlja naglasiti je da rezultati gotovo svih

istraživanja jasno ukazuju da pored dvije temeljne pretpostavke, visoke jezične kompetencije i sposobnosti prenošenja znanja, postoji i niz drugih osobina neophodnih da bi se nastavnika percipiralo uspješnim u poučavanju jezika. Osobine nastavnika kao što su toplina, ljubaznost, entuzijazam, dinamičnost, uvažavanje učenika i spremnost na pružanje pomoći, mogu značajno doprinijeti stvaranju pozitivnog razrednog okruženja, podizanju motivacije za učenje, smanjenju straha od jezika i općenitom poboljšanju procesa učenja što bi, u konačnici, trebalo dovesti do krajnjega cilja, a to je podizanje razine znanja stranoga jezika.

5. ZNANJE STRANOGA JEZIKA

Znanje jezika²² (eng. *language proficiency*) složeni je koncept koji se u literaturi definira na različite načine. Prema Larsen-Freeman i Long (1991) ono se dijeli na četiri vještine (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) s jedne i znanje jezičnih sastavnica (vokabular, fonologija i gramatika), s druge strane. Postoji i suprotno stajalište prema kojemu je znanje jezika jedinstveno i nedjeljivo te usko povezano s kvocijentom inteligencije (Oller i Perkins, 1979 prema Larsen-Freeman i Long, 1991). Taj globalni faktor znanja jezika (eng. *global proficiency factor*) Cummins (1980 prema Larsen-Freeman i Long, 1991) povezuje s kognitivnim vještinama i akademskim postignućem te je u literaturi postao poznat pod nazivom „kognitivno/akademsko znanje jezika“ (eng. *cognitive/academic language proficiency*, skraćeno *CALP*). Tom konceptu Cummins je dodao još jednu neovisnu dimenziju jezičnoga znanja koju je nazvao „temeljnim međuljudskim vještinama“ (eng. *basic interpersonal communication skills*, skraćeno *BICS*) koja se sastoji od naglaska, usmene tečnosti i sociolingvističke kompetencije.

Prema ZEROJ-u (2005) razlikuju se opće kompetencije koje nisu u izravnoj vezi s jezikom, iako doprinose sposobnostima komuniciranja na stranomu jeziku i izrazito jezične kompetencije (str. 104). Među opće kompetencije spadaju deklarativno znanje, vještine i umijeća, „egzistencijalne“ sposobnosti i sposobnosti učenja. S druge strane, kompetencije koje su u izravnoj vezi s jezikom aktiviraju se kako bi korisnici/učenici jezika ostvarili svoje komunikacijske namjere, a obuhvaćaju jezične, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije.

Znanje se jezika u različitim studijama operacionalizira na različite načine. Primjerice, Oxford i Burry-Stock (1995) navode istraživanja u kojima se znanje engleskoga jezika mjerilo testovima općega znanja jezika (eng. *general language proficiency tests*), testovima govornih vještina (eng. *oral language proficiency tests*), ocjenama (eng. *grades in a language course*), testovima postignuća izravno vezanim uz nastavni sadržaj (eng. *language achievement tests*), samoprocjenom (eng. *self-ratings*) i profesionalnom karijerom koja uključuje znanje jezika (eng. *professional language career status*). Budući da je u ovom doktorskom istraživanju fokus na općoj jezičnoj kompetenciji i receptivnoj jezičnoj sposobnosti slušanja s razumijevanjem, posebna će se pozornost u potpoglavljima 5.1. i 5.2. posvetiti tim aspektima jezičnoga znanja i instrumentima njihove procjene.

²² O hrvatskim inačicama engleske riječi *proficiency*, v. Bagarić i Djigunović (2007). U ovom se radu za navedenu englesku riječ koristi sveobuhvatni pojam *znanje jezika*.

5.1. Opća jezična sposobnost mjerena *cloze* testom kao instrumentom procjene

Cloze test, kojega je uveo Taylor (1953 prema Kong, 2009), prvenstveno je konstruiran kao instrument mjerenja sposobnosti čitanja na materinskomu jeziku, a temelji se na postavkama Gestalt psihologije o podsvjesno motiviranoj tendenciji pojedinca da popuni praznine dok promatra neki predmet ili sliku. Metoda testiranja primjenom *cloze* testa ušla je u područje stranoga jezika 70-ih godina prošloga stoljeća kada se pozornost počela posvećivati mjerenju općega znanja jezika (eng. *general proficiency*), a ne samo nekim njegovim komponentama. Prvi zagovornik korištenja *cloze* testa za mjerenje opće kompetencije u stranome jeziku, Oller (1979 prema Read, 2000), drži ovaj test valjanim ukoliko je zadovoljeno načelo dovoljnoga broja različitih vrsta riječi, što se postiže odabirom teksta s 50-ak praznina u kojem je izostavljena svaka n-ta riječ. Ocjenjivati se može metodom točne riječi (eng. *exact word method*) ili metodom prihvatljive riječi (eng. *acceptable word method*). Ocjenjivanjem metodom točne riječi prihvaća se samo izvorna riječ koja je izbrisana iz teksta. Iako je brža, praktičnija i pouzdanija, njezin je nedostatak što je rigidna i ne nagrađuje kreativnost učenika. Nasuprot tomu, metoda prihvatljive riječi podrazumijeva odgovor koji je gramatički ispravan i logičan u zadanom kontekstu što, upravo zbog poticanja kreativnosti i preuzimanja rizika, ima pozitivan povratni učinak na učenike.

Učestalost primjene *cloze* testa opravdana je iz dva razloga. S jedne strane, rezultati postignuti na *cloze* testu visoko koreliraju s rezultatima na drugim integrativnim testovima, a, s druge strane, relativno ga je jednostavno konstruirati, provesti i ocijeniti. Rješavanje *cloze* testa pred učenike postavlja zahtjev za simultanim procesiranjem različitih jezičnih komponenti što je slično situaciji u kojoj se ljudi nalaze kada komuniciraju (Hughes, 1989 prema Kong, 2009). Drugim riječima, osim što mjeri sposobnost vještine čitanja, *cloze* test istovremeno testira gramatiku, vokabular, obradu na razini diskursa, ali i opće znanje (Bailey, 1998). Stavimo li sve navedeno u kontekst onih kompetencija na kojima se temelji ZEROJ, kao vodeći europski dokument za organizaciju procesa učenja, poučavanja i vrednovanja, možemo zaključiti da rezultati *cloze* testa mogu dati dobar uvid u učenikovo opće znanje sadržaja koji se vrednuje te leksičke, gramatičke i diskursne kompetencije.

Iako je *cloze* test po svojoj definiciji integrativan test čijom je primjenom moguće mjeriti opću jezičnu kompetenciju, čini se važnim u kontekstu promišljanja o znanju jezika i njegovoj operacionalizaciji osvrnuti se posebno na vještinu slušanja koja pokazuje određene specifičnosti.

5.2. Receptivna jezična sposobnost slušanja s razumijevanjem

Postoji nekoliko razloga zbog kojih se čini opravdanim obratiti pozornost na vještinu slušanja kao jezičnu sposobnost receptivne razine. Prvo, prema mišljenju mnogih autora slušanje je temeljna vještina u procesu ovladavanja jezikom jer predstavlja „sirovi materijal“ neophodan za pokretanje toga procesa (Dunkel, 1991; Rost, 1992 prema Arnold, 2000). Drugo, učenici percipiraju slušanje kao zahtjevnju vještinu u kojoj se osjećaju najmanje sigurnima (npr. Field, 2008; Graham, 2006). Takav stav ne čudi jer je riječ o složenom procesu u kojemu slušatelj mora koristiti razne lingvističke i ne-lingvističke izvore znanja kako bi ispravno protumačio brzo nadolazeće informacije (Buck, 2001). Iako je slušanje, kao i čitanje, vještina receptivne razine, ono što ga od čitanja razlikuje je upravo vremensko ograničenje kognitivne obrade informacija što učeniku zasigurno izaziva dodatan stres (Anderson, 2000). Stoga se pretpostavlja da uspješnost u slušanju ovisi i o razini straha koja se može pojaviti na bilo kojem od tri stupnja procesa učenja jezika (unosu, obradi ili proizvodnji) (Mihaljević Djigunović i Legac, 2008).

Primjena lingvističkoga znanja u razumijevanju slušnoga teksta obično se naziva obradom „odozdo prema gore“ (eng. *bottom-up processing*) pri čemu se slušni unos (eng. *acoustic input*) prvo dekodira u foneme da bi se potom od pojedinačnih riječi nastavilo prema višoj, sintaktičkoj razini koja, praćena semantičkom analizom sadržaja, dovodi do doslovnoga razumijevanja temeljnog lingvističkog značenja (Buck, 2001). Međutim, moguće je da se riječi razumiju i prije nego ih slušatelji čuju čemu doprinose različite vrste znanja kojima slušatelj raspolaže, a među koje spadaju poznavanje teme razgovora, ukupno znanje o svijetu, o kontekstu u kojemu se slušanje odvija, prethodno iskustvo, ali i slušateljevo očekivanje o onome što će čuti. U tom se smislu govori o obradi „odozgo prema dolje“ (eng. *top-down processing*). Ukratko, Buck zaključuje da je razumijevanje u procesu slušanja rezultat interakcije između niza izvora informacija koje s jedne strane uključuju slušni unos, a, s druge, različite vrste lingvističkoga znanja, detalje iz konteksta, ukupno znanje o svijetu, trenutna promišljanja, osjećaje, namjere, ličnost, inteligenciju, a slušatelji koriste sve dostupne informacije ili one koje im se čine relevantnima za tumačenje sugovornikove poruke. Iako su slušatelju ovi procesi poznati iz materinskoga jezika, suviše bi optimistično bilo pretpostaviti da se oni automatski prebacuju i na područje inoga jezika u kojem mnoge podržavajuće komponente izostaju ukoliko učenik ne posjeduje razvijenu vještinu dekodiranja ili ima ograničeno znanje vokabulara i gramatike (Field, 2008).

S obzirom na navedenu složenost procesa slušanja u stranom jeziku i nemogućnost njegovog izravnog promatranja, izvjesno je da učenici ne mogu potpuno razumjeti kako se taj proces odvija niti kako mogu poboljšati njegovu izvedbu (Graham, 2006). Ipak, neka su se istraživanja usredotočila na percepciju samih učenika o problemima s kojima se tijekom slušanja susreću. Goh (1997) prikuplja podatke temeljem učeničkih dnevnika o procesu slušanja i zapaža visoku razinu metakognitivne osviještenosti učenika. Autorica pritom identificira niz poteškoća na koje učenici tijekom slušanja nailaze, npr. nemogućnost razaznavanja važnih informacija, usporenost pri dosjećanju riječi koje zvuče poznato, razumijevanje pojedinačnih riječi ali ne i cjelokupnoga značenja, propuštanje dijela teksta uslijed gubljenja koncentracije, nedostatna sposobnost pamćenja, itd., pa sve do njihove ličnosti koju doživljavaju preprekom u razvijanju vještine slušanja. U nešto kasnijim istraživanjima, Goh sažima pet čimbenika koji većini učenika utječu na sposobnost slušanja: vokabular korišten u tekstu, prethodno znanje o temi teksta, brzina govora, vrsta unosa i govornikov naglasak (1999) te otkriva također da je većina problema tijekom slušanja povezana s neprepoznavanjem riječi i gubitkom pažnje tijekom procesa perceptivne obrade (2000).

Iz navedenoga se može zaključiti da je slušanje s razumijevanjem složen, aktivan proces konstruiranja značenja koje se ostvaruje povezivanjem različitih oblika znanja s nadolazećim slušnim podražajima. Jedan od najočitijih razloga vezanih uz potrebu testiranja slušanja tradicionalno je shvaćanje jezične sposobnosti kao sustava koji se sastoji od četiriju jezičnih vještina (govorenje, slušanje, čitanje i pisanje). Stoga se testovi slušanja koriste u okviru procjene opće i akademske jezične sposobnosti, ali i na području procjenjivanja znanja jezika struke. S obzirom na vrlo važne aspekte razumijevanja koji su jedinstveni samo za proces slušanja (znanje fonološkoga sustava, prepoznavanje različitih naglasaka i prozodijskih karakteristika, percipiranje brzine govora, fenomen oklijevanja, praćenje strukture diskursa), operacionaliziranje ovako složenoga konstrukta nije jednostavan zadatak (Buck, 2001). Buck je mišljenja da se operacionalizacija može provoditi primjenom triju različitih pristupa: s razmjerno uskoga gledišta u kojemu se slušanje svodi na prepoznavanje pojedinačnih jezičnih elemenata, preko slušanja kao procesa jezične obrade do suvremene ideje o slušanju sa svrhom tumačenja značenja unutar komunikacijskoga konteksta.

Prema Bucku, prvi korak u izradi testa, definiranje konstrukta, proces je koji se provodi dvjema fazama. Prva se odnosi na definiranje teorijske, tj. konceptualne razine koja se temelji na razumijevanju procesa slušanja i poznavanju situacije u kojoj će se ciljni jezik

koristiti, dok se faza operacionalizacije putem odabira tekstova i zadataka koje su učenici dužni riješiti temelji na znanju i iskustvu autora testa. Što je definicija konstrukta uža, to je izrada testnih čestica jednostavnija. Tako se, primjerice, za testiranje znanja fonološkoga sustava mogu koristiti zadatci minimalnih parova s dekontekstualiziranim riječima ili riječima smještenim u rečenicu kao i oni usmjereni prepoznavanju gramatičkih struktura, intonacijskih obrazaca ili naglaska. Druga definicija konstrukta podrazumijeva eksplicitno izgovorenu informaciju, a zadatci se mogu odnositi na povezivanje odslušanoga sadržaja sa slikom ili dijagramom ili mogu biti konverzijskoga tipa (npr. odabir odgovarajućega odgovora), kao i oni koji od učenika traže odabir ispravnoga između dva ponuđena odgovora. Testiranje širokoga konstrukta slušanja na najvišoj razini zahtjevnije je jer nadilazi okvire doslovnoga značenja. Različiti tipovi ovakvih zadataka provjeravaju s jedne strane znanje o strukturi diskursa, a s druge, pragmatičko znanje. Znanje o strukturi diskursa podrazumijeva učenikovu sposobnost kombiniranja ili sažimanja informacija rasprostranjenih po cijelom tekstu, dok se pragmatičko znanje procjenjuje donošenjem zaključaka npr. o glavnoj temi teksta, o neizgovorenim i neizravnim tvrdnjama, stavovima ili osjećajima govornika. U tom se smislu mogu primjenjivati zadatci višestrukoga izbora, pitanja za provjeru razumijevanja, zadatci dopune izostavljenih dijelova u sažetku odslušanoga teksta, itd.

Rasprava o konstruktivnom slušanju s razumijevanjem i njegovoj operacionalizaciji nedvojbeno navodi na zaključak da se toj vještini koja je uglavnom bila zanemarena mora posvetiti veća pozornost. Slušanje je ključno sredstvo putem kojega učenici šire svoje znanje govorenoga oblika ciljnog jezika koji se koristi u njegovoj prirodnoj sredini pa stoga predstavlja iznimno učinkoviti kanal za usvajanje kako gramatike, tako i vokabulara (Field, 2008). Field također ističe da sposobnost slušanja izrazito utječe i na motivaciju učenika. Nemogućnost razumijevanja izvornog govornog jezika može uvjetovati ne samo odustajanje od razvijanja vještine slušanja, nego i od učenja jezika uopće. Stoga ne čudi da istraživači koji se posebno bave ispitivanjem vještine slušanja zagovaraju potrebu podizanja razine metakognitivne osviještenosti poticanjem učenika na razmišljanje o kognitivnim procesima koji se tijekom slušanja odvijaju, identificiranju onih koji vode uspjehu, odnosno neuspjehu u razumijevanju slušnoga teksta i o odabiru strategija koje mogu doprinijeti poboljšanju sposobnosti slušanja (npr. Field, 2008; Goh, 1997; Graham, 2006). Neosporno je, dakle, da bi nastavnici trebali usmjeriti svoj angažman k pružanju pomoći učenicima da osvijeste mentalne procese koji su sastavni dio svih aspekata učenja jezika kako bi se postigao konačni cilj, a to je razvoj samostalnoga učenika jezika.

6. ISTRAŽIVANJE ODNOSA IZMEĐU LIČNOSTI, STRATEGIJA UČENJA, PERCIPIRANIH STRATEGIJA POUČAVANJA I ZNANJA ENGLESKOGA JEZIKA

Interes za čimbenike koji ne spadaju u domenu intelektualnih sposobnosti, a za koje se vjeruje da imaju utjecaj na akademsko postignuće, nije nova pojava (Chamorro Premuzic i Furnham, 2005). U tom se smislu ističe da individualne razlike u ličnosti mogu igrati važnu ulogu u odnosu na akademsko postignuće (npr. Chamorro Premuzic i Furnham, 2003b; Furnham, Chamorro Premuzic i McDougall, 2004). Takva promišljanja našla su odjeka i na području glotodidaktike te se u novije vrijeme uočava sve veće zanimanje za povezanost između ličnosti i učenja jezika. Zbog još uvijek razmjerno maloga broja istraživanja (posebno u hrvatskom obrazovnom kontekstu) i njihovih proturječnih rezultata, činilo se važnim u ovo istraživanje uključiti ličnost kao nezavisnu varijablu kako bi se produbile spoznaje o njezinoj ulozi u procesu učenja jezika. Međutim, zaustaviti se samo na povezanosti između ličnosti i jezičnoga postignuća kao ishoda učenja značilo bi zadovoljiti se simplističkim pogledom na jedan vrlo složeni fenomen kao što je proces učenja jezika na kojega djeluje i čitav niz drugih čimbenika.

S obzirom, dakle, na shvaćanje učenja jezika kao izrazito složenoga procesa, korisno je bilo analizirati i odnos između ličnosti i strategija učenja jezika (Dörnyei, 2005) koje učenici svjesno primjenjuju kako bi integrirali nova znanja i vještine. Neosporno je, nadalje, da se učenje ne odvija u vakuumu i da pod istim okolnostima učenja različiti učenici neće naučiti identične sadržaje (Dörnyei, 2009). To znači da učinkovitost učenja za svakog pojedinog učenika izravno ili neizravno ovisi i o situacijskim varijablama među kojima način poučavanja i razredno ozračje zasigurno zauzimaju važno mjesto. Stoga se činilo potrebnim ispitati i u kojoj mjeri učenici, ovisno o njihovim rezultatima na skalama ličnosti, percipiraju određene strategije poučavanja korisnima za vlastiti napredak u ovladavanju engleskim jezikom.

U potpoglavlju koje slijedi bit će predstavljen glavni cilj istraživanja, problemi i hipoteze.

6.1. Cilj istraživanja

S obzirom na sve navedeno, a sa svrhom da se steknu nove spoznaje o čimbenicima čije međudjelovanje doprinosi razvoju jezične sposobnosti, određen je osnovni cilj ovoga

istraživanja, a to je ispitivanje odnosa između ličnosti, strategija učenja, percipiranih strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika²³. Taj je cilj definiran dvama istraživačkim problemima:

Prvi problem je izražen u otkrivanju povezanosti između ličnosti i primjene strategija učenja engleskoga jezika te povezanosti obiju navedenih varijabli s općom jezičnom kompetencijom i vještinom slušanja s razumijevanjem kao specifičnom jezičnom vještinom zanimljivom iz niza razloga (v. potpoglavlje 5.2.).

Drugi problem je usmjeren k utvrđivanju povezanosti između ličnosti i strategija poučavanja koje studenti percipiraju učinkovitima za vlastiti proces učenja.

U postavljanju polaznih hipoteza oslonili smo se na niz teorijskih postavki i empirijskih istraživanja iznesenih u literaturi, a koje se odnose na ulogu ličnosti u akademskom postignuću općenito (npr. Ackermann i Heggstadt, 1997; Blickle, 1996; Bratko i sur., 2006; Busato i sur., 2000; Chamorro Premuzic i Furnham, 2005; De Raad i Schowenburg, 1996; Furnham i sur., 2003; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004; O' Connor i Paunonen, 2007; Poropat, 2009), ulogu ličnosti (npr. Čizmić i Rogulj, 2014; Deweale i Furnham, 1999, 2000; Ehrman, 2008; Ehrman i Oxford, 1995; Robinson i sur., 1994; Pavičić Takač i Požega, 2012; Verhoeven i Vermeer, 2002; Zabihi, 2011) i strategija učenja (npr. Božinović i Sindik, 2011; Green i Oxford, 1995; Griffiths, 2003, 2007; Hong-Nam i Leavell, 2006; MacIntyre i Noels, 1996; Magno, 2010; Oxford, 1990; Oxford i Ehrman, 1995; Oxford i Nyikos, 1989; Peacock i Ho, 2003) u procesu OVIJ-a te, konačno, na poučavanje jezika (npr. Barnes i Lock, 2010, 2013; Borg, 2006; Brosch, 1996; Drakulić, 2013; Park i Lee, 2006; Peacock, 2001; Tulbure, 2012; Williams i Burden, 1997; ZEROJ, 2005).

Temeljem spoznaja iz dosadašnjih istraživanja, oblikovali smo sljedeće hipoteze prema kojima se očekuje:

H1: pozitivna povezanost *savjesnosti* i *intelekta* te negativna povezanost *ekstraverzije* i *neuroticizma* sa znanjem engleskoga jezika, dok je vezano uz skalu *ugodnosti* uputnije krenuti od nulte hipoteze prema kojoj se ne očekuje povezanost *ugodnosti* sa znanjem engleskoga jezika;

²³ U ovom se istraživanju pojam *znanje engleskoga jezika* istovremeno odnosi na procjenu obje jezične komponente - opću jezičnu kompetenciju i vještinu slušanja s razumijevanjem kao jezičnu sposobnost receptivne razine.

H2: pozitivna povezanost *intelekta* s kognitivnim i metakognitivnim strategijama učenja te *ekstraverzije* i *ugodnosti* s kompenzacijskim i društvenim strategijama učenja;

H3: pozitivna povezanost kognitivnih i metakognitivnih te negativna povezanost afektivnih strategija učenja sa znanjem engleskoga jezika;

H4: pozitivna povezanost *savjesnosti* sa svim identificiranim pristupima poučavanju (pristupom temeljenim na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti, pristupom usmjerenim razvoju pragmatičke kompetencije, pristupom usmjerenim promicanju samostalnosti u učenju, tradicionalnim pristupom usmjerenim nastavniku), *intelekta* sa svim navedenim pristupima poučavanju osim s tradicionalnim te *ekstraverzije* i *ugodnosti* s interaktivnim i metodički raznovrsnim pristupom poučavanju; kod skale *emocionalne stabilnosti* čini se opravdanim krenuti od nulte hipoteze prema kojoj se ne očekuje povezanost ove crte ličnosti ni s jednim pristupom poučavanju.

Konačno, uzimajući u obzir činjenicu da su pet velikih crta ličnosti široki konstrukti (Larsen i Buss, 2008) koji predstavljaju osobine ličnosti na najopćenitijoj razini, dok se strategije učenja odnose isključivo na situacije učenja engleskoga jezika, posljednjom hipotezom pretpostavljeno je da će:

H5: strategije učenja imati dodatnu prediktivnu valjanost povrh crta ličnosti u predviđanju obiju jezičnih komponenti, opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem.

6.2. Metodologija

6.2.1. Ispitanici

Za ovo istraživanje odabran je prigodni uzorak od 229 studenata medicine Sveučilišta u Splitu koji su tijekom zimskoga semestra akademske godine 2010./2011. pohađali kolegij engleskoga jezika. Iako je istraživanje provedeno na prigodnom uzorku, zbog jednostavne dostupnosti ispitanika kojima je Medicinski engleski jezik bio obvezan kolegij, postojali su i drugi razlozi za odabir upravo ove studentske populacije. Naime, njihova svjesnost o važnosti engleskoga jezika za medicinsku profesiju (Rogulj, 2005) i njihova opća usmjerenost prema istraživačkoj praksi, koja se ogleda i u samom studijskom kurikulumu, čini studente motiviranima za sudjelovanje u ovakvim istraživanjima (Rogulj, 2009). U ovom konkretnom slučaju studenti su izrazili zadovoljstvo što će biti dio istraživanja čiji rezultati ne samo da će doprinijeti tumačenju procesa učenja engleskoga jezika, već ukazati i na neke

opće značajke koje mogu imati implikacije za proces učenja općenito. Osim podataka o spolu i dobi, prikupljeni su i podatci vezani uz duljinu učenja i učenje engleskoga jezika izvan redovite nastave.

Među ispitanicima dominirala je ženska populacija i to u omjeru 70% (161) studentica u odnosu na 30% (68) studenata u rasponu od 19. do 25. godine života. Srednja dob ispitanika bila je 20,8 (SD = 1,77) godina. Istraživanje je obuhvatilo studente prve, druge, četvrte i pete godine studija od kojih je bilo najviše studenata prve (34, 1%), a najmanje studenata pete godine studija (20,5%), što je i razumljivo jer je određeni broj studenata u međuvremenu odustao od studija. Budući da je, kako je već rečeno, bila riječ o prigodnom uzorku, izostavljeni su studenti treće i šeste godine koji u vrijeme provođenja istraživanja nisu pohađali nastavu iz kolegija Medicinski engleski jezik, ali su predstavljali uzorak za predispitivanje triju inačica *cloze* testa (v. potpoglavlje 6.2.3.). Studenti su u prosjeku učili engleski jezik 12,25 godina (SD = 2,4) pri čemu ih je najviše (oko 80%) učilo između 9 i 14 godina. S učenjem je, dakle, većina započela u nižim razredima osnovne škole, a nekolicina već i u predškolskoj dobi. Nadalje, 51% studenata je tijekom obrazovanja engleski jezik učilo i izvan škole.

6.2.2. Instrumenti

U ovom istraživanju primijenjena su tri upitnika. Za mjerenje crta ličnosti korišten je IPIP100 (v. potpoglavlje 2.3.1.1.). Na svaki od pet velikih faktora, *ekstraverziju*, *ugodnost*, *savjesnost*, *emocionalnu stabilnost* i *intelekt*, odnosi se po 20 tvrdnji. Zadatak ispitanika je na skali Likertovoga tipa od 5 stupnjeva (od 1-potpuno netočno do 5-potpuno točno) označiti koliko svaka tvrdnja odgovara njegovom samoopisu (v. Prilog 9.1.). Pouzdanost originalne forme IPIP100 izražena Cronbachovim α koeficijentima iznose: 0,91 za *ekstraverziju*; 0,88 za *ugodnost*; 0,88 za *savjesnost*; 0,91 za *emocionalnu stabilnost* i 0,90 za *intelekt* (Goldberg, 1999), a hrvatska inačica dostupna je na mrežnoj stranici <http://ipip.ori.org/Croatian100-itemBigFiveFactorMarkers-Self-Report.htm>.

Nadalje, u svrhu mjerenja strategija učenja engleskoga jezika, primijenjen je upitnik *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)* (Oxford, 1990) za kojega se drži da je najučestalije korišten upitnik za procjenu uporabe strategija učenja stranoga jezika (v. potpoglavlje 3.3.3.1.). Na hrvatski jezik prevela ga je Jelena Mihaljević Djigunović i objavila u svojoj knjizi „Strah od stranoga jezika“ (2002: 189-192) (v. Prilog 9.2.). Upitnik sadrži 80 tvrdnji koje su svrstane u 6 kategorija: strategije pamćenja, kognitivne strategije, kompenzacijske strategije, metakognitivne strategije, afektivne strategije i društvene

strategije. Zadatak ispitanika bio je na skali Likertovoga tipa od 5 stupnjeva (od 1-nikada ili gotovo nikada to ne činim do 5-uvijek ili gotovo uvijek to činim) procijeniti koliko učestalo primjenjuju svaku od navedenih strategija.

Posljednji korišteni upitnik nazvan *Upitnik o percipiranim strategijama poučavanja* (dalje u tekstu UPSP) izradila je autorica rada za potrebe ovoga istraživanja (v. Prilog 9.3.). Svrha izrade ovoga upitnika bila je utvrditi uolikoj mjeri studentima, s obzirom na rezultate na skalama ličnosti, određeni postupci, aktivnosti i tehnike kao i modeli interakcije poučavanja (objedinjeni pod pojmom strategije poučavanja) pomažu pri učenju engleskoga jezika. Problem kojega nam je namjera barem donekle bila sagledati na primjeru učenja engleskoga jezika, sadržan je i u mišljenju istraživača s područja psihologije obrazovanja koji tvrde da „nastavnici stvaraju određeno ozračje za učenje putem formalne i neformalne interakcije s učenicima koja određuje kako ćemo mi [nastavnici] i učenici doživljavati učenje [...] prirodno je da to ima snažan utjecaj na učenikov proces učenja“ (Biggs i Tang, 2007: 37). Preciznije, očekivano je da će korelacijska analiza između rezultata na UPSP-u i onih na skalama ličnosti dijelom rasvijetliti ovaj složeni fenomen. Upitnik se sastoji od 16 čestica grupiranih u 4 kategorije. Svakoj čestici pridružena je Likertova skala od 5 stupnjeva pri čemu 1 odražava stav studenata o percipiranoj strategiji poučavanja kao neučinkovitoj za njihov vlastiti proces učenja, dok 5 označava stav o njezinoj potpunoj učinkovitosti. Rezultat se dobiva zbrajanjem procjena na petodijelnoj skali. O izradi UPSP-a bit će više riječi u potpoglavlju 6.2.3.1.

Konačno, znanje engleskoga jezika operacionalizirano je korištenjem dvaju instrumenata, *cloze* testa i testa slušanja s razumijevanjem. Drugim riječima, primjenom *cloze* testa procijenjena je opća jezična kompetencija u engleskome jeziku (v. potpoglavlje 5.1.), dok je primjenom testa slušanja s razumijevanjem izmjerena receptivna jezična sposobnost slušanja s razumijevanjem (v. potpoglavlje 5.2.). Za testiranje opće jezične kompetencije korištena su četiri različita medicinska teksta koja su tematski odgovarala ne samo nastavnom programu kolegija Medicinski engleski jezik, nego i sadržajima koji se obrađuju na pojedinim godinama studija. Za prve dvije godine koje obuhvaćaju pretkliničke sadržaje odabrani su tekstovi *Two consultations* (Sharma, 2005) i *Patient-centred approach to history taking* (McCullagh i Wright, 2008: 22), dok su studenti četvrte i pete godine popunjavali praznine u tekstovima *Brain Pattern Associated with Genetic Risk of OCD* (McCarter, 2010: 56) i *Occupational cancer* (National Institute for Occupational Safety and Health, 2007), (v. Prilog 9.4.). Studenti su već tijekom nastave rješavali *cloze* test, stoga su bili upoznati s ovim testnim formatom i tematikom teksta, ali ne i konkretnim tekstom kojega su dobili kao ispitni zadatak.

Testovi slušanja s razumijevanjem, izrađeni isključivo za potrebe ovoga istraživanja, sastavljeni su od četiriju vježbi slušanja s razumijevanjem iz udžbenika predviđenih za studente medicine (Glendinning i Holmström, 2002; McCarter, 2009, 2010; McCullagh i Wright, 2008) i jedne vježbe s mrežne stranice *www.talkingmedicine.com* (v. Prilog 9.5.). Međutim, kao i kod *cloze* testa, studenti kojima su navedene vježbe bile dio ispitnoga zadatka, nisu bili prethodno izloženi tom slušnom sadržaju. Konstrukt vještine slušanja koji je operacionaliziran navedenim testovima bio je definiran gramatičkom, diskursnom, pragmatičkom i sociolingvističkom kompetencijom. Drugim riječima, testovi slušanja obuhvatili su vježbe kojima se procjenjivalo razumijevanje sintakse govornoga jezika, glavne ideje, specifičnih detalja i pragmatičkih implikacija koji prevladavaju u registru medicinskoga jezika struke.

6.2.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u tri faze tijekom dvadeset sati redovite nastave koja je održana u periodu od pet tjedana u akademskoj godini 2010./2011. Kako bi se osigurala valjanost instrumenta, što je pitanje „metodološke rigoroznosti i poštenja“ (Cohen, Manion i Morrison, 2007: 246), UPSP je iskušan u predispitivanju na uzorku od 120 studenata treće i šeste godine medicine (detaljnije o izradi toga upitnika u potpoglavlju 6.2.3.1.).

Osim testiranja navedenoga upitnika, glavnom je istraživanju prethodilo i predispitivanje triju inačica *cloze* testova (s izbačenom petom, šestom ili sedmom riječju) kako bi se izabrala ona koja će se koristiti u glavnom istraživanju. Predispitivanje testova za prvu i drugu godinu provedeno je na uzorku studenata treće (N=68), a za četvrtu i petu na uzorku studenata šeste godine medicine (N=52). Rezultati na *cloze* testovima korelirani su s rezultatima koje su studenti postigli na dijelu pripremnoga testa za polaganje *First Certificate in English* (Use of English) koji spada u bateriju standardiziranih *English for Speakers of Other Languages* testova (u daljnjem tekstu ESOL, Cambridge ESOL, 2008). Temeljem dobivenih rezultata svim je tekstovima izbačena svaka sedma riječ jer je ta inačica, u odnosu na one s izbačenom svakom petom, odnosno šestom riječju, pokazala najснаžнiju korelaciju sa standardiziranim testovima. Koeficijenti korelacije između rezultata postignutih na spomenuta četiri *cloze* testa s izbačenom svakom sedmom riječju i onih na standardiziranim ESOL testovima kretali su se između $r=0,577$ i $r=0,837$ ($p<0,01$).

Na isti je način provjerena i valjanost testova slušanja s razumijevanjem. Postignuti rezultati također su uspoređeni s rezultatima ostvarenim na dijelu pripremnoga testa za polaganje razine *First Certificate in English* (Listening), gore navedene baterije

standardiziranih Cambridge ESOL testova. Koeficijent korelacije između rezultata postignutih na standardiziranom ESOL testu i rezultata na testu predviđenom za prvu i drugu godinu bio je $r=0,628$ ($p<0,01$), a na testu za četvrtu i petu godinu $r=0,593$ ($p<0,01$). S obzirom, dakle, na snažnu i značajnu pozitivnu korelaciju između rezultata na standardiziranim Cambridge ESOL testovima i rezultata na *cloze* testovima i testovima slušanja s razumijevanjem kojima će se mjeriti znanje engleskoga jezika, zaključeno je da je osigurana kriterijska valjanost testova (Cohen i sur., 2007) izrađenih za potrebe ovoga istraživanja i da se mogu koristiti u glavnom istraživanju.

U drugoj fazi, nakon što je definirana konačna inačica UPSP-a, tri su upitnika spojena i podijeljena studentima na popunjavanje u zadnjem tjednu nastave. Potrebno je napomenuti da su upitnici bili različito raspoređeni pri spajanju tako da su neki studenti prvo popunjavali IPIP, pa SILL i naposljetku UPSP, dok su drugi imali zarotirani redosljed kako mogući učinak zamora, dosade ili nedostatka koncentracije ne bi utjecao na rezultate samo jednoga upitnika. Demografski podatci i oni o prethodnom učenju engleskoga jezika prethodili su prvom upitniku kojega su studenti ispunjavali. Za popunjavanje upitnika studentima je trebalo 30-45 min.

Nakon što su ispitanici upoznati sa svrhom istraživanja, dobili su jamstvo o povjerljivosti istraživanja, anonimnosti i nemogućnosti da bilo tko osim autorice istraživanja uđe u trag osobi koja je popunjavala upitnik (Cohen i sur., 2007) te su bili zamoljeni da navedu svoje ime i prezime. Ti su podatci bili potrebni zbog dva razloga. *Cloze* test i test slušanja s razumijevanjem su, s jedne strane, služili kao instrumenti za mjerenje kriterijske varijable i morali su se upariti s prethodno popunjenim upitnicima, a s druge su predstavljali i ispitne zadatke koje su studenti rješavali po odslušanoj nastavi. Objašnjeno im je da pojedinci neće moći biti ni u kom slučaju identificirani u izvješćima o rezultatima jer će svi podatci biti prikazivani grupno. Svi su ispitanici pristali na sudjelovanje u istraživanju pri kojoj je prigodi ispunjavanja upitnika bila nazočna i psihologinja.

Konačno, posljednja je faza, nakon održane nastave, obuhvatila testiranje opće jezične kompetencije u engleskom jeziku primjenom *cloze* testa i vještine slušanja s razumijevanjem primjenom testa slušanja s razumijevanjem. Testiranje je provedeno u grupama po 15 studenata. Prvo se pristupilo provođenju slušnoga dijela testa što je trajalo 25 min., a potom su studentima podijeljeni *cloze* testovi za čije im je popunjavanje trebalo 35-45 min.

6.2.3.1. Konstruiranje UPSP-a u postupku predispitivanja

Polazište za izradu UPSP-a bili su neformalni razgovori sa studentima vezani uz njihovo iskustvo učenja jezika, preciznije, uz nastavnikove osobine, aktivnosti i razredno ozračje koje percipiraju više ili manje korisnima za vlastito napredovanje u učenju engleskoga jezika. Iako se ova inačica upitnika ne mora ni u kom slučaju tretirati kao konačna, pokazala je prihvatljivu razinu pouzdanosti (v. potpoglavlje 6.3.1.3) i može predstavljati dobru polaznu osnovu koja će se za potrebe budućih istraživanja još dopuniti i doraditi. Inicijalna inačica upitnika obuhvaćala je 20 čestica. Skala je, međutim, pročišćena izbacivanjem četiriju čestica koje se nisu pokazale dobrim reprezentantima mjerenja. Time se povećala konstruktivna valjanost i homogenost ovoga mjernog instrumenta te se u daljnjoj obradi koristila pročišćena inačica upitnika.

Provedena je faktorska analiza percipiranih strategija poučavanja koje studentima, prema njihovoj vlastitoj procjeni, manje ili više pomažu pri učenju. Analizom glavnih komponenata odredio se način grupiranja ili ekstrahiranja faktora.

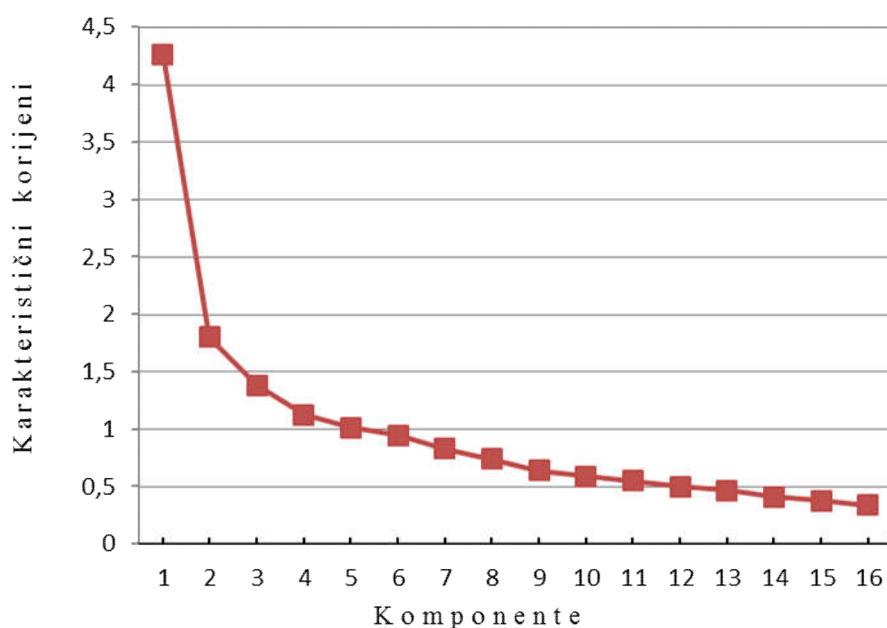
Tablica 6.1.

Vrijednosti karakterističnih korijena i postotci objašnjene varijance za sve ekstrahirane komponente

Komponente	Karakteristični korijeni	Postotak objašnjene varijance	Kumulativni postotak objašnjene varijance
1	4,265	26,66	26,66
2	1,804	11,28	37,93
3	1,384	8,65	46,58
4	1,124	7,02	53,60
5	1,016	6,35	59,96
6	0,949	5,93	65,89
7	0,829	5,18	71,07
8	0,742	4,64	75,70
9	0,64	4,00	75,71
10	0,59	3,71	83,42
11	0,55	3,47	86,89
12	0,50	3,11	89,99
13	0,47	2,92	92,92
14	0,41	2,57	95,49
15	0,38	2,36	97,88
16	0,34	2,15	100,00

Vrijednosti karakterističnih korijena i postotci objašnjene varijance za sve ekstrahirane faktore prikazani su u tablici 6.1.

Jedan od načina određivanja broja značajnih faktora je Guttman-Kaiserov kriterij prema kojemu se zadržavaju samo karakteristični korijeni 1 i više. Prema ovom kriteriju izlučilo se pet faktora koji su objasnili 59,9% varijance. Međutim, pregledom pet navedenih faktora i uzimajući u obzir grafički prikaz karakterističnih korijena ekstrahiranih faktora, tzv. *scree-plot* dijagram, prikazan na slici 6.1., provedena je dodatna faktorizacija s unaprijed određenim brojem faktora (četiri).



Slika 6.1. Grafički prikaz vrijednosti karakterističnih korijena ekstrahiranih faktora

Rotacija faktora izvedena je Varimax metodom. Pomoću dobivena četiri faktora opisano je 53% varijance. Prvi faktor je objasnio 22%, drugi 11%, treći 11%, a četvrti 9% ukupne varijance. U tablici 6.2. može se vidjeti koje čestice formiraju dobivena četiri faktora.

Pregledom sadržaja čestica koje formiraju prvi faktor prepoznaje se pristup koji se temelji na primjeni raznovrsnih metoda poučavanja i poticanju učenika na aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu kao i na međusobnu pozitivnu interakciju u ugodnom i motivirajućem razrednom okruženju. Nadalje, drugi se faktor koncentrirao oko čestica koje prikazuju nastavnikovu usmjerenost razvoju pragmatičke kompetencije učenika koja se, prema ZEROJ-u (2005), razvija unutar konteksta određene situacije. Unutar zadane situacije, a na temelju postojećih načela, studenti moraju znati nizati rečenice kako bi dobili usklađenu cjelinu i ostvarili funkcionalni cilj u komunikaciji. Čestice koje formiraju treći faktor čini se

da označavaju pristup poučavanju u kojem nastavnik promiče proaktivno učenje i samostalnost u učenju te pomaže učenicima podignuti razinu metakognitivne osviještenosti kako bi razvili upravo one strategije učenja koje će im najbolje odgovarati.

Tablica 6.2.

Varimax rotacija faktora

Čestice UPSP-a	Faktori			
	1	2	3	4
6. koristi humor kako bi stvorio/la ugodno razredno ozračje	0,750			
4. primjenjuje razne aktivnosti i tehnike (objašnjava, zapisuje, ilustrira, koristi nastavna pomagala, ...)	0,737			
5. prenosi entuzijazam i motivaciju za poučavanje na učenje engleskoga jezika	0,636			
20. potiče raspravu i argumentiranu razmjenu mišljenja	0,598			
3. temelji nastavu na radu u grupi, paru, interaktivnim vježbama, i sl.	0,582			
10. potiče učenike da postavljanjem pitanja, davanjem sugestija i sl. sudjeluju u kreiranju nastavnoga procesa	0,563			
13. više pozornosti pridaje poučavanju jezika u specifičnim situacijama, a manje poučavanju gramatike		0,844		
14. pridaje veće značenje tečnosti izražavanja u odnosu na gramatičku točnost		0,786		
12. koristi autentične audio i video zapise praćene vježbama razumijevanja		0,461		
1. pomaže učenicima preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i sebi odgovarajućeg načina učenja jezika			0,705	
2. potiče učenike na razmišljanje o načinu na koji uče i stalno preispitivanje njegove učinkovitosti			0,600	
15. ne pojednostavljuje svoj jezični izričaj			0,560	
8. potiče učenike na rješavanje zahtjevnih, ali ne i nerješivih zadataka			0,429	
9. svojim autoritetom i strogošću održava disciplinu u razredu				0,667
11. služi se metodom izlaganja, uvježbavanja (eng. <i>drill</i>) i inzistira na reprodukciji naučenoga gradiva				0,640
7. rijetko koristi pohvale, uglavnom kritizira pogreške				0,562

I, konačno, četvrti faktor sadrži čestice koje upućuju na tradicionalni pristup kojeg nastavnik temelji na metodi izlaganja, uvježbavanja i reprodukcije gradiva. Razredno ozračje u kojem se disciplina održava autoritetom i strogošću, a učenici su češće podvrgnuti kritikama zbog pogrešaka, nego pohvalama za dobro odrađene zadatke, nedvojbeno nije ugodno i poticajno te ne ostavlja učenicima dovoljno prostora za razvoj njihovih potencijala.

Moglo bi se, dakle, zaključiti da su se faktorskom analizom identificirale četiri skale, odnosno četiri percipirana pristupa poučavanju:

- a) pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti,
- b) pristup usmjeren razvoju pragmatičke kompetencije,
- c) pristup usmjeren promicanju samostalnosti u učenju, i
- d) tradicionalan pristup usmjeren nastavniku.

Aritmetičke vrijednosti, standardne devijacije, minimalna i maksimalna vrijednost postignuta na određenoj ljestvici, provjera normaliteta distribucije primjenom Kolmogorov-Smirnov (K-S) testa kao i Cronbachov alpha tip pouzdanosti za svaku subskalu percipiranih strategija poučavanja bit će prikazani u potpoglavlju 6.3.1.3.

6.3. Rezultati

Rezultati ovoga istraživanja će se, radi bolje preglednosti, prikazati dvama potpoglavljima od kojih će se prvo odnositi na preliminarnu, a drugo na glavnu analizu podataka.

6.3.1. Preliminarna analiza

Preliminarnom analizom obuhvaćena je deskriptivna statistika varijabli uključenih u istraživanje i Kolmogorov-Smirnov test za testiranje normalnosti distribucije i vrijednosti interkorelacija među skalama upitnika.

6.3.1.1. Deskriptivna obilježja ličnosti

U tablici 6.3 prikazane su aritmetičke vrijednosti, standardne devijacije, minimalna i maksimalna vrijednost postignute na određenoj ljestvici kao i Cronbach alpha tip pouzdanosti za ljestvice ličnosti.

Tablica 6.3

Deskriptivna obilježja rezultata dobivenih primjenom upitnika IPIP100

	M	SD	Min.	Max.	α
<i>Ekstraverzija</i>	70,60	11,30	34	99	0,9061
<i>Ugodnost</i>	77,17	9,35	48	99	0,8719
<i>Savjesnost</i>	73,18	11,77	36	99	0,8984
<i>Emocionalna stabilnost</i>	65,82	12,46	25	95	0,9071
<i>Intelekt</i>	75,20	8,84	53	96	0,8504

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; Min. = najmanji postignuti broj bodova na upitniku; Max. = najveći postignuti broj bodova na upitniku; α = Cronbach-ov koeficijent unutarnje pouzdanosti

Može se uočiti da je najviša aritmetička vrijednost postignuta na skali *ugodnosti*, a najniža na skali *emocionalne stabilnosti*. Kolmogorov-Smirnov test pokazuje da se rezultati distribuiraju normalno za svih pet skala ličnosti te će se u daljnjoj obradi primjenjivati parametrijske analize.

Nadalje, u tablici 6.4 prikazane su interkorelacije među skalama ličnosti.

Tablica 6.4

Interkorelacije među skalama ličnosti

	E	U	S	ES	I
<i>Ekstraverzija</i>	1	0,37**	0,26**	0,33**	0,28**
<i>Ugodnost</i>		1	0,37**	0,24**	0,21**
<i>Savjesnost</i>			1	0,13*	0,34**
<i>Emocionalna stabilnost</i>				1	0,05
<i>Intelekt</i>					1

Napomena: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; E = *ekstraverzija*; U = *ugodnost*; S = *savjesnost*; ES = *emocionalna stabilnost*; I = *intelekt*

Kao što se vidi iz tablice 6.4, skale su se uglavnom međusobno nalazile u slabim do umjerenim, statistički značajnim pozitivnim korelacijama. *Ekstraverzija* je korelirala s *ugodnosti* ($r=0,37$, $p < 0,01$), *savjesnosti* ($r=0,26$, $p < 0,01$), *emocionalnom stabilnosti* ($r=0,33$, $p < 0,01$) i *intelektom* ($r=0,28$, $p < 0,01$). *Ugodnost*, osim s *ekstraverzijom*, korelirala je i sa *savjesnosti* ($r=0,37$, $p < 0,01$), *emocionalnom stabilnosti* ($r=0,24$, $p < 0,01$) i *intelektom* ($r = 0,21$, $p < 0,01$). *Savjesnost* je, osim s *ekstraverzijom* i *ugodnosti*, bila i u korelaciji s

emocionalnom stabilnosti ($r=0,13$, $p<0,05$) i *intelektom* ($r=0,34$; $p<0,01$). Konačno, jedina korelacija koja nije pokazala statističku značajnost bila je ona između *emocionalne stabilnosti* i *intelekta*.

6.3.1.2. Deskriptivna obilježja primjene strategija učenja

U tablici 6.5. prikazani su rezultati deskriptivne analize podataka o učestalosti korištenja šest kategorija strategija učenja dobivenih primjenom upitnika SILL (Oxford, 1990) za sve ispitanike zajedno. Navedene su aritmetičke vrijednosti, standardne devijacije, minimalna i maksimalna vrijednost postignuta na određenoj ljestvici kao i Cronbach alpha tip pouzdanosti za pojedinačne kategorije strategija učenja.

Tablica 6.5.

Deskriptivna obilježja rezultata dobivenih primjenom upitnika SILL

	M	SD	Min.	Max.	α
Strategije pamćenja	43,51	8,62	18	71	0,8091
Kognitivne strategije	77,49	14,51	34	118	0,8752
Kompenzacijske strategije	28,49	4,49	14	40	0,6293
Metakognitivne strategije	49,64	10,58	18	76	0,8772
Afektivne strategije	18,55	4,63	7	33	0,7018
Društvene strategije	28,78	6,27	11	45	0,7996

Napomena: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; Min. = najmanji postignuti broj bodova na upitniku; Max. = najveći postignuti broj bodova na upitniku; α = Cronbachov koeficijent unutarnje pouzdanosti

Broj tvrdnji u pojedinoj kategoriji nije jednak i u skladu s tim razlikuju se aritmetičke sredine, minimalne i maksimalne vrijednosti. Kako bi se stekao bolji uvid u vrijednosti postignute na našem uzorku, potrebno je navesti minimalne i maksimalne moguće vrijednosti. One iznose kako slijedi: za strategije pamćenja od 15 do 75, kognitivne strategije od 25 do 125, kompenzacijske strategije od 8 do 45, metakognitivne strategije od 16 do 80, afektivne strategije od 7 do 35 i za društvene strategije od 9 do 45. Računajući vrijednosti prema preporuci autorice upitnika Rebecce Oxford (1990), studenti su u ovom istraživanju pokazali srednju razinu učestalosti sveukupne primjene strategija (eng. *medium sometimes*; $M=3,08$, $SD=1,10$) koja obuhvaća raspon bodova od 2,5 do 3,4. Niti jedna kategorija strategija nije bila korištena na najvišoj (eng. *always or almost always used*, u rasponu od 4,5 do 5,0), a niti na najnižoj razini učestalosti (eng. *generally not*, u rasponu od 1,5 do 2,4 ili eng. *never or almost*

never used, u rasponu od 1,0 do 1,4). Gledajući kategorije, najučestalije su bile korištene kompenzacijske strategije (M=3,56, SD=1,06), potom društvene (M=3,20, SD=1,13), metakognitivne strategije (M=3,10, SD=1,11), kognitivne strategije (M=3,08, SD=1,15), strategije pamćenja (M=2,90, SD=1,10) i, naposljetku, afektivne strategije (M=2,65, SD=1,09). Kao što se vidi prema podacima iz tablice 6.5. Cronbachov alpha koeficijent unutarnje konzistencije u ovom istraživanju ukazuje na prihvatljivu pouzdanost pojedinih skala s obzirom na broj čestica unutar pojedine skale.

Primjenom Kolmogorov-Smirnov testa normaliteta distribucija uočena je jedina statistički značajna razlika za primjenu kompenzacijskih strategija ($Z=1,397$; $p=0,04$). Ovakav rezultat implicira normalnu distribuciju za sve kategorije strategija učenja osim za kompenzacijske strategije, ali ni u tom slučaju odstupanja nisu velika (nagnutost 0,12 i spljoštenost 0,16) i u daljnjoj obradi će se primjenjivati parametrijske analize.

Nadalje, u tablici 6.6. prikazane su i interkorelacije između pojedinih kategorija strategija učenja.

Tablica 6.6.

Interkorelacije između kategorija strategija učenja

	Strategije pamćenja	Kognitivne strategije	Kompenzacijske strategije	Metakognitivne strategije	Afektivne strategije	Društvene strategije
Strategije pamćenja	1	0,59**	0,31**	0,54**	0,39**	0,43**
Kognitivne strategije		1	0,19**	0,71**	0,37**	0,39**
Kompenzacijske strategije			1	0,22**	0,39**	0,37**
Metakognitivne strategije				1	0,58**	0,54**
Afektivne strategije					1	0,54**
Društvene strategije						1

Napomena: ** $p<0,01$

Kao što se može vidjeti iz tablice 6.6. sve interkorelacije među različitim kategorijama strategija učenja pozitivne su i statistički značajne na razini $p<0,01$. Umjereno snažne korelacije nalazimo između strategija pamćenja i kognitivnih ($r=0,59$), metakognitivnih ($r=0,54$) i društvenih strategija ($r=0,43$), zatim između metakognitivnih i

afektivnih ($r=0,58$), između metakognitivnih i društvenih strategija ($r=0,54$), kao i između afektivnih i društvenih strategija ($r=0,54$). U najsnažnijoj se korelaciji nalaze kognitivne i metakognitivne strategije ($r=0,71$), dok se najslabija korelacija uočava između kompenzacijskih i kognitivnih ($r=0,19$) te kompenzacijskih i metakognitivnih ($r=0,22$) strategija.

6.3.1.3. Deskriptivna obilježja percipiranih strategija poučavanja

Istraživanjem su, osim crta ličnosti i strategija učenja, obuhvaćene i strategije poučavanja koje studenti percipiraju korisnima za poboljšanje znanja engleskoga jezika. Deskriptivna obilježja četiriju pristupa poučavanju koja su identificirana nakon provedene faktorske analize, prikazana su u tablici 6.7.

Tablica 6.7.

Deskriptivna obilježja rezultata dobivenih upitnikom UPSP

	M	SD	Min.	Max.	α
Pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti	25,59	3,45	15	30	0,787
Pristup usmjeren razvoju pragmatičke kompetencije	12,13	2,05	5	15	0,657
Pristup usmjeren promicanju samostalnosti u učenju	14,72	2,64	6	20	0,541
Tradicionalan pristup usmjeren nastavniku	7,59	2,30	3	14	0,447

Napomena: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; Min. = najmanji postignuti broj bodova na upitniku; Max. = najveći postignuti broj bodova na upitniku; α = Cronbachov koeficijent unutarnje pouzdanosti

Cronbachov koeficijent pouzdanosti (α) za cijeli upitnik iznosi 0,746, pri čemu se najvećom pouzdanošću odlikuje skala percipiranih strategija temeljenih na interakciji i metodičkoj raznolikosti, dok ostale tri skale imaju nešto niži koeficijent pouzdanosti. Budući se radi o manjem broju čestica, ti se koeficijenti ipak mogu smatrati prihvatljivima. U tablici 6.7. navedene su minimalne i maksimalne vrijednosti postignute na našem uzorku, dok su minimalne i maksimalne moguće vrijednosti kako slijedi: za pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti (6 tvrdnji) od 6 do 30; za pristup usmjeren razvoju pragmatičke kompetencije (3 tvrdnje) od 3 do 15; za pristup usmjeren promicanju samostalnosti u učenju (4 tvrdnje) od 4 do 20; i, konačno, za kategoriju percipiranih strategija temeljenih na tradicionalnom pristupu (3 tvrdnje) od 3 do 15.

Primjenom Kolmogorov-Smirnov testa normaliteta distribucija uočeno je da distribucije rezultata svih četiriju skala odstupaju od normalne distribucije. Drugim riječima, za kategoriju percipiranih strategija temeljenih na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti ($Z=1,62$; $p=0,01$), nagnutost iznosi $-0,887$, a spljoštenost $0,742$; za kategoriju percipiranih strategija usmjerenih razvoju pragmatičke kompetencije ($Z=1,89$; $p=0,002$), nagnutost je $-0,378$, a spljoštenost $-0,287$; za kategoriju percipiranih strategija usmjerenih promicanju samostalnosti u učenju ($Z=1,58$; $p=0,01$), nagnutost je $-0,246$, a spljoštenost $0,361$ i, konačno, za kategoriju percipiranih strategija temeljenih na tradicionalnom pristupu ($Z=1,61$; $p=0,01$), nagnutost iznosi $0,116$, spljoštenost $-0,267$.

Iako se rezultati ne distribuiraju normalno, vrijednosti odstupanja su takve da se ipak u daljnjoj obradi za utvrđivanje interkorelacije među skalama percipiranih strategija poučavanja i njihove korelacije s dimenzijama ličnosti u glavnom istraživanju mogu primjenjivati parametrijske analize.

Tablica 6.8.

Interkorelacije među skalama percipiranih strategija poučavanja

	PI i MR	PK	PS	TP
Pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti	1	0,39**	0,49**	-0,03
Pristup usmjeren razvoju pragmatičke kompetencije		1	0,36**	0,14*
Pristup usmjeren promicanju samostalnosti u učenju			1	0,12
Tradicionalan pristup usmjeren nastavniku				1

Napomena: ** $p<0,01$; * $p<0,05$; PI i MR = Pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti; PK = Pristup usmjeren razvoju pragmatičke kompetencije; PA = Pristup usmjeren promicanju samostalnosti u učenju; TP = Tradicionalan pristup usmjeren nastavniku

Kao što pokazuju rezultati u tablici 6.8., najniža je povezanost između tradicionalnoga pristupa usmjerenog nastavniku i ostalih pristupa poučavanju. Taj je pristup vrlo slabo, no ipak statistički značajno povezan s pristupom usmjerenim razvoju pragmatičke kompetencije ($r=0,14$, $p<0,05$), dok korelacija s preostala dva pristupa nije dosegla razinu statističke značajnosti. Nasuprot tomu, pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti umjereno je i značajno korelirao s pristupom usmjerenim razvoju pragmatičke kompetencije ($r=0,39$, $p<0,01$) i onim usmjerenim promicanju samostalnosti u učenju ($r=0,49$,

$p < 0,01$). Također, korelacija između pristupa usmjerenog razvoju pragmatičke kompetencije i onog usmjerenog promicanju samostalnosti u učenju bila je statistički značajna i umjerena ($r = 0,36$, $p < 0,01$).

6.3.1.4. Opća jezična kompetencija i vještina slušanja s razumijevanjem

Kao što je već i istaknuto, krovni pojam znanje engleskoga jezika u ovom je istraživanju obuhvatio dvije komponente - opću jezičnu kompetenciju i vještinu slušanja s razumijevanjem. Te dvije kriterijske varijable mjerene su *cloze* testom i testom slušanja s razumijevanjem. U tablici 6.9. prikazana je deskriptivna analiza rezultata obaju testova.

Primjenom Kolmogorov-Smirnov testa normaliteta distribucija pokazalo se da su značajnosti (p) ovih dviju varijabli veće od 0,05 što znači da ne odstupaju od normalne distribucije i u daljnjoj su se obradi koristile parametrijske statističke metode. Korelacijskom analizom utvrđena je relativno snažna povezanost između rezultata na *cloze* testu i onih na testu vještine slušanja s razumijevanjem ($r = 0,593$; $p < 0,01$).

Tablica 6.9.

Deskriptivna obilježja rezultata postignutih na cloze testu i testu slušanja s razumijevanjem

	M	SD	Min.	Max.
% točnih odgovora na <i>cloze</i> testu	75,48	15,02	24	100
% točnih odgovora na testu slušanja s razumijevanjem	74,10	13,64	33	100

Napomena: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; Min. = najmanji postignuti broj bodova na upitniku; Max. = najveći postignuti broj bodova na upitniku

6.4. Glavna analiza

Kao što smo već naglasili, cilj našega istraživanja bio je ispitati povezanost između ličnosti, primjene strategija učenja, percipiranih strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika. Temeljem tako postavljenoga cilja definirani su problemi i hipoteze te provedene statističke analize čiji će rezultati biti prikazani u potpoglavljima koja slijede.

6.4.1. Povezanost ličnosti sa znanjem engleskoga jezika

Prvi problem kojega smo istražili bio je odnos između rezultata na skalama ličnosti i znanja engleskoga jezika operacionaliziranoga *cloze* testom (opća jezična kompetencija) i testom slušanja s razumijevanjem (vještina slušanja s razumijevanjem). U tablici 6.10. prikazane su korelacije između rezultata na skalama ličnosti i mjerenih jezičnih komponenti.

Tablica 6.10.

Korelacije između crta ličnosti i znanja engleskoga jezika

	Uspjeh na <i>cloze</i> testu	Uspjeh na testu slušanja s razumijevanjem
<i>Ekstraverzija</i>	-0,119	-0,012
<i>Ugodnost</i>	-0,113	-0,103
<i>Savjesnost</i>	-0,155*	-0,122
<i>Emocionalna stabilnost</i>	-0,015	0,100
<i>Intelekt</i>	0,095	0,116

Napomena: N=229; * $p < 0,05$; statistički značajnije korelacije koje se odnose na postavljenu hipotezu su deblje otisnute

Kao što se može vidjeti iz tablice 6.10., postavljena hipoteza (H1) o pozitivnoj povezanosti između *savjesnosti*, *emocionalne stabilnosti* i *intelekt* te o negativnoj između *ekstraverzije* i znanja engleskoga jezika nije potvrđena. Jedina od navedenih crta ličnosti koja je pokazala pozitivan smjer korelacije sa znanjem engleskoga jezika je *intelekt*, međutim ta povezanost ipak ni kod jedne od ispitivanih jezičnih kompetencija nije dosegla razinu statističke značajnosti. Nadalje, korelacija *emocionalne stabilnosti* s općom jezičnom kompetencijom negativnoga je smjera, ali gotovo zanemariva, dok s vještinom slušanja pokazuje pozitivan smjer i nije tako daleko od razine statističke značajnosti. Najveće iznenađenje otkriveno je u povezanosti između *savjesnosti* i znanja engleskoga jezika. Potpuno suprotno očekivanom, između *savjesnosti* i opće jezične kompetencije uočena je statistički značajna negativna korelacija ($r = -0,15$), dok je povezanost *savjesnosti* s vještinom slušanja također negativnoga smjera, ali nešto niža od razine statističke značajnosti. Iako na prvi pogled iznenađuje spoznaja o statistički značajnoj negativnoj korelaciji između *savjesnosti* i opće jezične kompetencije, detaljnijom analizom može se iznijeti logično tumačenje koje će biti predstavljeno u potpoglavlju 6.5.2.1.3.

Analiza korelacije između *ekstraverzije* i znanja engleskoga jezika očekivano je pokazala negativan smjer, međutim, suprotno očekivanom, nije dosegla razinu statističke značajnosti. Doduše, vrijedno je napomenuti da je povezanost s općom jezičnom kompetencijom bila blizu razini statističke značajnosti, dok se s vještinom slušanja s razumijevanjem pokazala zanemarivo niskom. Konačno, osvrnemo li se na rezultate vezane uz *ugodnost*, usprkos postojanju tendencije k negativnoj povezanosti između *ugodnosti* i opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem, ona nije statistički značajna. S obzirom na ovakav rezultat, ne odbacuje se nulta hipoteza jer nismo dokazali da postoji

povezanost između ove crte ličnosti i znanja engleskoga jezika. U nastavku će se prikazati rezultati korelacijske analize između skala ličnosti i učestalosti primjene strategija učenja.

6.4.2. Povezanost ličnosti s primjenom strategija učenja

Drugi problem definiran u ovom istraživanju bio je utvrditi odnos između skala ličnosti i učestalosti primjene strategija učenja do čijeg rezultata smo došli provedbom korelacijske analize koja je uključila spomenute varijable. Rezultati su prikazani u tablici 6.11.

Tablica 6.11.

Korelacije između crta ličnosti i primjena strategija učenja

	<i>Ekstraverzija</i>	<i>Ugodnost</i>	<i>Savjesnost</i>	<i>Emocionalna stabilnost</i>	<i>Intelekt</i>
Strategije pamćenja	0,099	0,167*	0,191**	0,025	0,233**
Kognitivne strategije	0,074	0,125	0,190**	-0,039	0,406**
Kompenzacijske strategije	0,109	0,085	-0,066	-0,006	0,044
Metakognitivne strategije	0,083	0,259**	0,272**	-0,011	0,264**
Afektivne strategije	0,004	0,192**	0,140*	-0,131*	0,167*
Društvene strategije	0,168*	0,317**	0,209**	-0,046	0,175**

Napomena: N=229; * p<0,05; ** p<0,01; statistički značajnije korelacije koje se odnose na postavljenu hipotezu su deblje otisnute

Uvidom u korelacijsku matricu izvodi se zaključak da dobiveni rezultati većim dijelom, ali ne i potpuno, potvrđuju postavljenu hipotezu (H2) koja je pretpostavila statistički značajnu pozitivnu povezanost skale *intelekt* s primjenom kognitivnih i metakognitivnih strategija te skala *ekstraverzije* i *ugodnosti* s primjenom kompenzacijskih i društvenih strategija. Kao što se može zaključiti iz tablice 6.11., *intelekt* se pokazao statistički značajno povezan s učestalosti korištenja kognitivnih ($r=0,406$, $p<0,01$) i metakognitivnih strategija ($r=0,264$, $p<0,01$), dok je primjena društvenih strategija statistički značajno korelirala sa skalama *ugodnosti* ($r=0,317$, $p<0,01$) i *ekstraverzije* ($r=0,167$, $p<0,05$). Međutim, suprotno očekivanju, ove dvije skale ličnosti nisu bile statistički značajno povezane s primjenom kompenzacijskih strategija.

Temeljem preporuke istaknutih istraživača s područja OVII-a (npr. Larsen-Freeman, 2000; Green i Oxford, 1995), osim korelacijske analize na razini kategorija, provedena je i korelacijska analiza između ličnosti i pojedinačnih strategija učenja. Pearsonovi koeficijenti korelacije prikazani su u Prilogu 9.7. Uvidom u dobivene rezultate uočavamo da je s *intelektom* statistički značajno pozitivno koreliralo sedamnaest od mogućih dvadeset pet pojedinačnih kognitivnih strategija. Najveći broj tih strategija odnosi se na izravnu manipulaciju engleskim jezikom bez uključivanja materinskoga jezika. One se, prema Oxford (1990), zasnivaju na ponavljanju i vježbanju u didaktičkoj sredini ili okruženju u kojem se izvorno koristi strani jezik, dok se nešto manji broj tih kognitivnih strategija koje su značajno povezane s *intelektom* odnosi na analiziranje i donošenje zaključaka metodom dedukcije. Kao što se vidi iz korelacijske matrice u Prilogu 9.7., riječ je o sljedećim tvrdnjama: (16) „Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la“ ($r=0,266$, $p<0,01$); (17) „Oponašam govor izvornih govornika“ ($r=0,224$, $p<0,01$); (20) „Vježbam izgovarati glasove stranog jezika“ ($r=0,152$, $p<0,05$), (21) „Koristim se izvornim frazama stranog jezika“ ($r=0,268$, $p<0,01$), (22) „Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice“ ($r=0,302$, $p<0,01$); (23) „Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na stranome jeziku“ ($r=0,254$, $p<0,01$); (24) „Na TV/radiju gledam/slušam emisije na stranome jeziku“ ($r=0,299$, $p<0,01$); (25) „Pokušavam razmišljati na stranome jeziku“ ($r=0,355$, $p<0,01$); (26) „Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima gdje se govori stranim jezikom“ ($r=0,315$, $p<0,01$); (27) „Čitam na stranome jeziku za vlastito zadovoljstvo“ ($r=0,352$, $p<0,01$); (28) „Na stranome jeziku pišem poruke, pisma ili sl.“ ($r=0,330$, $p<0,01$); (30) „Kad nešto čitam ili slušam, obraćam pozornost na detalje“ ($r=0,262$, $p<0,01$); (34) „Kad se koristim stranim jezikom, opća pravila primjenjujem na nove situacije“ ($r=0,350$, $p<0,01$); (36) „Pokušavam naći sličnosti i razlike između stranoga i hrvatskoga jezika“ ($r=0,147$, $p<0,05$); (37) „Nastojim razumjeti što slušam ili čitam bez prevođenja na hrvatski“ ($r=0,302$, $p<0,01$); (39) „U stranome jeziku sam/a tražim pravila“ ($r=0,176$, $p<0,05$); i (40) „Sam/a otkrivam pravila stranoga jezika, makar ih često moram i mijenjati kad saznam nešto novo“ ($r=0,235$, $p<0,01$).

Nadalje, od sveukupno šesnaest pojedinačnih metakognitivnih strategija, deset ih se pokazalo statistički značajnim korelatima *intelekta*. Očito je da studenti više razine *intelekta* intenzivnije promišljaju o načinu učenja tražeći odgovarajuće prigode za učenje, postavljajući određene ciljeve i procjenjujući vlastito znanje, a sadržane su u sljedećim tvrdnjama: (51) „Unaprijed odlučim na što ću obratiti pozornost u jeziku (npr. na to kako izvorni govornici izgovaraju određene glasove)“ ($r=0,173$, $p<0,01$); (52) „Trudim se postati što bolji učenik stranog jezika čitajući ili razgovarajući s drugima o učenju jezika“ ($r=0,153$, $p<0,05$); (53)

„Trudim se strani jezik redovito učiti i vježbati, ne samo prije testa“ ($r=0,206$, $p<0,01$); (56)
„Postavljam si ciljeve u učenju stranoga jezika, npr. koliko znanja želim steći ili čemu će ono služiti“ ($r=0,168$, $p<0,05$); (59) „Jasno uočim svrhu određene jezične aktivnosti: npr. pri slušanju katkad trebam razumjeti samo opću ideju, a katkad detalje“ ($r=0,203$, $p<0,01$); (60)
„Sama se trudim pronaći prigode za vježbanje stranoga jezika“ ($r=0,225$, $p<0,01$); (61)
„Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti strani jezik“ ($r=0,245$, $p<0,01$); (62)
„Trudim se uočiti svoje jezične pogreške i razumjeti zašto ih radim“ ($r=0,241$, $p<0,01$); (63)
„Na svojim pogreškama u stranom jeziku učim“ ($r=0,310$, $p<0,01$); i (64) „Sam/a procjenjujem koliko napredujem u stranome jeziku“ ($r=0,253$, $p<0,01$).

Što se tiče korelacije između *ekstraverzije* i primjene određenih pojedinačnih društvenih strategija, one su se pokazale relativno niskima, no ipak statistički značajnima. Porastom na skali *ekstraverzije*, studenti su izražavali i veću sklonost k postavljanju pitanja i suradnji s kolegama. Podatci iz korelacijske matrice upućuju na to da su studenti s višim rezultatom na skali *ekstraverzije* statistički značajno učestalije navodili primjenu sljedećih strategija: (73) „Tražim od drugih da potvrde jesam li nešto dobro razumio/la ili rekao/la“ ($r=0,164$, $p<0,05$); (75) „Pri učenju, vježbanju i ponavljanju, radim s drugim učenicima“ ($r=0,156$, $p<0,05$); (78) „Kad s nekim razgovaram na stranome jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje“ ($r=0,199$, $p<0,01$); i, naposljetku, (79) „Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori strani jezik koji učim“ ($r=0,139$, $p<0,05$).

Povrh toga, zanimljivo je bilo primijetiti da su viši rezultati na skali *ugodnosti* bili povezani s učestalijom primjenom svih pojedinačnih društvenih strategija uz sljedeće koeficijente korelacije: (72) „Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori, ponovi ili objasni što je rekao“ ($r=0,149$, $p<0,05$); (73) „Tražim od drugih da potvrde jesam li nešto dobro razumio/la ili rekao/la“ ($r=0,204$, $p<0,01$); (74) „Tražim od drugih da ispravljaju izgovor“ ($r=0,211$, $p<0,01$); (75) „Pri učenju, vježbanju i ponavljanju radim s drugim učenicima“ ($r=0,300$, $p<0,01$); (76) „Strani jezik uvijek učim s istom osobom“ ($r=0,152$, $p<0,05$); (77) „Kad razgovaram s izvornim govornikom, trudim se pokazati kad trebam pomoć“ ($r=0,196$, $p<0,01$); (78) „Kad s nekim razgovaram na stranome jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje“ ($r=0,169$, $p<0,05$); (79) „Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori strani jezik koji učim“ ($r=0,170$, $p<0,01$); i (80) „Kad s nekim komuniciram na stranome jeziku, obraćam pozornost na njegovo mišljenje i osjećaje“ ($r=0,208$, $p<0,01$).

Konačno, iako primjena kategorije kompenzacijskih strategija u cjelini nije pokazala statistički značajnu povezanost s *ekstraverzijom*, a niti s *ugodnosti* kako se predviđalo, identificirana je ipak jedna pojedinačna strategija koja je statistički značajno pozitivno korelirala s *ugodnosti*. Naime, što su studenti imali više rezultate na skali *ugodnosti*, to su izvijestili o učestalijem korištenju strategije (44) „*Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravog izraza, koristim se gestama ili hrvatskim jezikom*“ ($r=0,213$, $p<0,05$).

Nakon što su provedene korelacijske analize između ličnosti i znanja engleskoga jezika te ličnosti i primjene strategija učenja, pristupilo se ispitivanju odnosa između primjene strategija učenja i opće jezične kompetencije, odnosno vještine slušanja s razumijevanjem. Rezultati su prikazani u nastavku.

6.4.3. Povezanost primjene strategija učenja sa znanjem engleskoga jezika

Treći problem obuhvaćen ovim istraživanjem, a čiji su rezultati prikazani u tablici 6.12., odnosi se na povezanost učestalosti korištenja strategija učenja s općom jezičnom kompetencijom i vještinom slušanja s razumijevanjem.

Kao što pokazuje tablica 6.12., Pearsonovi koeficijenti korelacije ukazali su na statistički značajnu pozitivnu povezanost učestalosti primjene kognitivnih strategija s općom jezičnom kompetencijom ($r=0,234$, $p<0,01$) i vještinom slušanja s razumijevanjem ($r=0,243$, $p<0,01$), dok primjena metakognitivnih strategija nije bila statistički značajno povezana ni s jednom jezičnom komponentom. Nadalje, sukladno našim očekivanjima, učestalost korištenja afektivnih strategija bila je statistički značajno negativno povezana s općom jezičnom kompetencijom ($r=-0,270$, $p<0,01$) i vještinom slušanja s razumijevanjem ($r=-0,248$, $p<0,01$).

Ovakvi rezultati samo su djelomično potvrdili hipotezu (H3), prema kojoj se očekivala pozitivna povezanost primjene kognitivnih i metakognitivnih te negativna povezanost afektivnih strategija učenja s obje komponente znanja engleskoga jezika. Drugim riječima, samo oni studenti koji su naveli češću primjenu kognitivnih, a rjeđu afektivnih strategija pokazali su višu razinu opće kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem što je u skladu s našim predviđanjima. Međutim, učestalost primjene metakognitivnih strategija nije statistički značajno korelirala ni s jednom komponentom znanja engleskoga jezika. Time naša hipoteza ne može u potpunosti biti prihvaćena.

Tablica 6.12.

Povezanost primjene strategija učenja sa znanjem engleskoga jezika

	Uspjeh na <i>cloze</i> testu	Uspjeh na testu slušanja s razumijevanjem
Strategije pamćenja	-0,100	0,001
Kognitivne strategije	0,234**	0,243**
Kompenzacijske strategije	0,127	0,127
Metakognitivne strategije	0,001	0,066
Afektivne strategije	-0,270**	-0,248**
Društvene strategije	-0,151*	-0,078

Napomena: N=229; * p<0,05; ** p<0,01; statistički značajnije korelacije koje se odnose na postavljenu hipotezu su deblje otisnute

I u ovom je slučaju provedena korelacijska analiza na razini pojedinačnih strategija učenja. Uvidom u korelacijsku matricu (v. Prilog 9.8.), najveći broj statistički značajnih pozitivnih korelacija (sveukupno dvanaest) uočen je između primjene kognitivnih strategija i opće jezične kompetencije i/ili vještine slušanja s razumijevanjem. Utvrđeni su sljedeći koeficijenti korelacije: (21) „Koristim se izvornim frazama stranog jezika“ i opće jezične kompetencije ($r=0,299$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,242$, $p<0,01$); (22) „Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice“ i opće jezične kompetencije ($r=0,181$, $p<0,01$); (23) „Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na stranome jeziku“ i opće jezične kompetencije ($r=0,294$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,167$, $p<0,05$); (24) „Na TV/radiju gledam/slušam emisije na stranome jeziku“ i opće jezične kompetencije ($r=0,215$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,151$, $p<0,05$); (25) „Pokušavam i razmišljati na engleskome jeziku“ i opće jezične kompetencije ($r=0,353$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,404$, $p<0,01$); (26) „Sudjelujem u izvannastavnim aktivnostima gdje se govori stranim jezikom“ i opće jezične kompetencije ($r=0,170$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,194$, $p<0,01$); (27) „Čitam na stranome jeziku za vlastito zadovoljstvo“ i opće jezične kompetencije ($r=0,366$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,347$, $p<0,01$); (28) „Na stranome jeziku pišem poruke, pisma ili sl.“ i opće jezične kompetencije ($r=0,264$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,307$, $p<0,01$); (30) „Kad nešto čitam ili slušam, obraćam pozornost na detalje“ i opće jezične kompetencije ($r=0,283$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,209$, $p<0,01$); (32) „I bilješke u razredu pravim na stranome jeziku“ i vještine slušanja s

razumijevanjem ($r=0,161$, $p<0,05$); (34) „*Kad se koristim stranim jezikom, opća pravila primjenjujem na nove situacije*“ i opće jezične kompetencije ($r=0,196$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,146$, $p<0,05$); (37) „*Nastojim razumjeti što slušam ili čitam bez prevođenja na hrvatski*“ i opće jezične kompetencije ($r=0,356$; $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,339$, $p<0,01$); i (40) „*Sam/a otkrivam pravila stranoga jezika, makar ih često moram i mijenjati kad saznam nešto novo*“ i vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,167$; $p<0,05$). Detaljnijim uvidom u ove strategije može se zaključiti da je uglavnom riječ o strategijama vježbanja i deduktivnoga promišljanja koje potpuno isključuju oslanjanje na materinski jezik. Istovremeno se ne smije zanemariti ni podatak da su sve navedene strategije bile u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji s *intelektom*.

Međutim, zanimljivo je bilo uočiti i da su opća jezična kompetencija i vještina slušanja s razumijevanjem bile statistički značajno, ali negativno povezane s primjenom dviju strategija učenja. Drugim riječima, što su studenti tvrdili da učestalije koriste strategiju (19) „*Kada nešto napišem, tada to prepravljam da što bolje svladam vještinu pisanja*“, to su imali lošiju razinu opće jezične kompetencije ($r=-0,183$; $p<0,01$) i vještine slušanja s razumijevanjem ($r=-0,148$; $p<0,05$). Isto se odnosi i na strategiju (31) „*Koristim se rječnicima i/ili priručnicima kad upotrebljavam strani jezik*“ koja je bila u statistički značajnoj negativnoj korelaciji s općom jezičnom kompetencijom ($r=-0,162$, $p<0,05$) i vještinom slušanja s razumijevanjem ($r=-0,191$, $p<0,01$).

Nadalje, gledano na razini kategorije, nije otkrivena statistički značajna povezanost između primjene metakognitivnih strategija i znanja engleskoga jezika, međutim rezultati korelacijske analize između primjene pojedinačnih metakognitivnih strategija i opće jezične kompetencije, odnosno vještine slušanja s razumijevanjem ukazali su na neke statistički značajne povezanosti. Naime, statistički značajna pozitivna korelacija uočena je između tvrdnji (59) „*Jasno uočim svrhu određene jezične aktivnosti: npr. pri slušanju katkad trebam razumjeti samo opću ideju, a katkad detalje*“ i opće jezične kompetencije ($r=0,253$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,272$, $p<0,01$); (61) „*Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti strani jezik*“ i opće jezične kompetencije ($r=0,135$, $p<0,05$); (62) „*Trudim se uočiti svoje jezične pogreške i razumjeti zašto ih radim*“ i vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,193$, $p<0,01$); (63) „*Na svojim pogreškama u stranome jeziku učim*“ i vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,186$, $p<0,01$); i (64) „*Sam/a procjenjujem koliko napredujem u stranome jeziku*“ i vještine slušanja s razumijevanjem ($r=0,138$, $p<0,05$). Shvaćanje svrhe pojedinoga jezičnog zadatka i pronalaženje prigoda za vježbanje stranoga jezika, ali, prije svega,

samoprocjenjivanje vlastitoga znanja i učenje na pogreškama, čini se, mogu imati pozitivan učinak na ishod učenja.

Nasuprot tomu, a što nije zanemarivo, među pojedinačnim metakognitivnim strategijama identificirane su i one čija je primjena statistički značajno negativno korelirala s općom jezičnom kompetencijom. Dakle, nižu razinu opće jezične kompetencije pokazali su oni studenti koji su naveli učestalije korištenje sljedećih strategija: (49) „*Unaprijed pogledam novu lekciju da saznam o čemu se radi, što sadrži i da li o tome nešto znam*“ ($r=-0,160$, $p<0,05$); (55) „*U bilježnici za strani jezik istaknem važne dijelove gradiva*“ ($r=-0,152$, $p<0,05$); i (57) „*Svaki dan ili tjedan planiram što ću naučiti u stranome jeziku*“ ($r=-0,133$, $p<0,05$). Ove strategije, prema Oxford (1990), spadaju u potkategoriju organiziranja i planiranja učenja.

Što se afektivnih strategija tiče, njihova je primjena na razini kategorije, kako je hipotezom (H3) i predviđeno, pokazala statistički značajnu negativnu povezanost s obje komponente znanja engleskoga jezika. Uvidom u korelacijsku matricu, otkrivena je statistički značajna povezanost između pojedinačnih strategija i znanja kako slijedi: (65) „*Svaki put kad osjećam nervozu jer se trebam služiti stranim jezikom, nastojim se opustiti*“ i opće jezične kompetencije ($r=-0,131$, $p<0,05$); (68) „*Za svaki svoj uspjeh u stranome jeziku nagradim se*“ i opće jezične kompetencije ($r=-0,153$; $p<0,05$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=-0,152$, $p<0,05$); (69) „*Obraćam pozornost na fizičke znakove stresa koji utječu na moje učenje stranoga jezika*“ i opće jezične kompetencije ($r=-0,308$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=-0,226$, $p<0,01$); (70) „*Svoje osjećaje u vezi s učenjem stranoga jezika zapisujem u dnevnik*“ i opće jezične kompetencije ($r=-0,171$, $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=-0,185$, $p<0,01$), i (71) „*O svojim osjećajima u vezi s učenjem stranoga jezika razgovaram s osobom u koju imam povjerenja*“ i opće jezične kompetencije ($r=-0,302$; $p<0,01$) te vještine slušanja s razumijevanjem ($r=-0,279$; $p<0,01$). Dvije pojedinačne strategije koje nisu pokazale statistički značajnu povezanost ni s jednom jezičnom komponentom nalaze se u potkategoriji samoohrabrivanja.

Nakon analize dobivenih rezultata vezanih uz odnos između ličnosti, primjene strategija učenja i znanja engleskoga jezika, pristupili smo analiziranju povezanosti između ličnosti studenata i njihove percepcije o tome u kojoj mjeri im određeni pristupi poučavanju pomažu pri učenju engleskoga jezika.

6.4.4. Povezanost ličnosti s percipiranim strategijama poučavanja

U ovom potpoglavlju će se prikazati rezultati vezani uz odnos između skala ličnosti i pristupa poučavanju koje studenti percipiraju korisnima u smislu napredovanja kroz proces učenja. Vrijednost korelacije iskazana je Pearsonovim koeficijentom korelacije, a rezultati su prikazani u tablici 6.13.

Tablica 6.13.

Povezanost crta ličnosti s percipiranim strategijama poučavanja

	Pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodološkoj raznolikosti	Pristup usmjeren razvoju pragmatične kompetencije	Pristup usmjeren promicanju samostalnosti u učenju	Tradicionalan pristup usmjeren nastavniku
<i>Ekstraverzija</i>	0,130*	0,027	0,052	0,151*
<i>Ugodnost</i>	0,366**	0,148*	0,210**	0,111
<i>Savjesnost</i>	0,262**	0,199**	0,241**	0,115
<i>Emocionalna stabilnost</i>	0,027	-0,018	-0,127	0,007
<i>Intelekt</i>	0,334**	0,130*	0,345**	-0,009

Napomena: N=229; *p<0,05; ** p<0,01; statistički značajnije korelacije koje se odnose na postavljenu hipotezu su deblje otisnute

Ako usporedimo rezultate prikazane u tablici 6.13. s postavljenom hipotezom (H4), zaključujemo da su naša predviđanja većim dijelom potvrđena. Drugim riječima, kao što se i očekivalo, otkrivena je statistički značajna povezanost između percepcije studenata o učinkovitosti pristupa poučavanju temeljenoga na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti i *ekstraverzije* ($r=0,130$, $p<0,05$), *ugodnosti* ($r=0,366$, $p<0,01$), *savjesnosti* ($r=0,262$, $p<0,01$) i *intelekta* ($r=0,334$, $p<0,01$). Pored toga, što imaju više rezultate na skalama *savjesnosti* ($r=0,199$, $p<0,01$) i *intelekta* ($r=0,130$, $p<0,05$), studenti značajno korisnijim procjenjuju nastavnikovu usmjerenost k razvoju pragmatičke kompetencije i promicanju učenikove samostalnosti. Očekivanu pretpostavku da studenti više razine *savjesnosti* doživljavaju sve identificirane pristupe poučavanju učinkovitima nismo potvrdili jer nije pronađena korelacija između *savjesnosti* i tradicionalnoga pristupa poučavanju usmjerenog nastavniku.

Konačno, korelacijskom analizom ustanovljeno je da ne postoji povezanost *emocionalne stabilnosti* s nekim od pristupa poučavanju. Temeljeno na ovakvom rezultatu ne

odbacuje se nulta hipoteza jer nismo dokazali postojanje povezanosti između ove crte ličnosti i percepcije studenata o djelotvornosti nekog od identificiranih pristupa poučavanju. Slijedom svega navedenog može se zaključiti da rezultati ukazuju na to da se postavljena hipoteza (H4) može prihvatiti u svemu osim u dijelu koji se odnosi na povezanost *savjesnosti* i tradicionalnoga pristupa poučavanju usmjerenog nastavniku.

6.4.5. Doprinos ličnosti i učestalosti primjene strategija učenja objašnjenju varijance znanja engleskoga jezika

Posljednji problem koji je obuhvaćen ovim istraživanjem definiran je mogućim doprinosom skala ličnosti, odnosno učestalosti primjene strategija učenja objašnjenju varijance opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem, uz kontrolu spola i dobi. U tablicama 6.14. i 6.15. prikazani su rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza koje su provedene kako bi se usporedila prediktivna valjanost petofaktorskoga modela ličnosti s jedne, i primjene strategija učenja, s druge strane, za kriterije opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem. Ti su rezultati potvrdili hipotezu (H5) da se varijanca obaju kriterija bolje može objasniti primjenom strategija učenja, nego crtama ličnosti.

Regresijsku analizu za kriterij opće jezične kompetencije započeli smo uvođenjem varijabli spola i dobi u prvom bloku. Pokazalo se da one zajedno objašnjavaju 7% varijance opće jezične kompetencije i da su oba prediktora statistički značajna. Dakle, spolom ($\beta = -0,221^{**}$) i životnom dobi ($\beta = 0,158^{*}$) može se predvidjeti opća kompetencija u engleskom jeziku. Dodavši prvom bloku pet faktora ličnosti, koeficijent multiple regresije narastao je na $R^2 = 0,106$ što ukazuje na porast objašnjene varijance opće jezične kompetencije za 5,4%. Unatoč značajnoj bivarijantnoj korelaciji *savjesnosti* s kriterijem, ona u ovoj kombinaciji nije samostalan statistički značajan prediktor.

Nakon toga, drugi je korak ponovljen, a umjesto pet dimenzija ličnosti, nakon dobi i spola, uvedeno je šest kategorija strategija učenja (model 3). Blok strategija učenja povećava postotak objašnjene varijance za 22%, a najboljim prediktorima se, uz spol ($\beta = -0,184^{**}$) i dob ($\beta = -0,122^{*}$), pokazuju kognitivne ($\beta = 0,522^{***}$) i afektivne strategije ($\beta = -0,300^{***}$) te strategije pamćenja ($\beta = -0,251^{**}$).

Tablica 6.14.

Hijerarhijska regresijska analiza: dob, spol, skale ličnosti i strategije učenja kao prediktori opće jezične kompetencije

	Opća jezična kompetencija		
	Beta (β)	t	Sažetak modela
Model 1			Model 1 - spol i dob
Spol (M/Ž)	-0,221	-3,452**	Korigirani R ² =0,070
Dob	-0,158	-2,461*	F (2,226)=9,636***
Model 2			Model 2 - spol i dob, crte ličnosti
Spol (M/Ž)	-0,207	-3,017**	Korigirani R ² =0,106
Dob	-0,173	-2,709**	F (7,221)=4,845***
Ekstraverzija	-0,145	-2,008*	Promjena R ² (ΔR ²):
Ugodnost	0,023	0,307	Spol i dob ΔR=0,070***
Savjesnost	-0,134	-1,858	Crte ličnosti ΔR=0,054**
Emocionalna stabilnost	-0,017	-0,251	
Intelekt	0,204	2,962**	
Model 3			Model 3 - spol i dob, strategije učenja
Spol (M/Ž)	-0,184	-3,186**	
Dob	-0,122	-2,074*	Korigirani R ² =0,273
Strategije pamćenja	-0,251	-3,355**	F (8,220)=9,636***
Kognitivne strategije	0,522	6,047***	Promjena R ² (ΔR ²):
Kompenzacijske strategije	-0,024	-0,375	Spol i dob ΔR=0,070***
Metakognitivne strategije	-0,044	0,459	Strategije učenja ΔR=0,220**
Afektivne strategije	-0,300	-3,988***	
Društvene strategije	-0,022	-0,298	
Model 4 i 5			Model 4 i 5 - spol i dob, crte ličnosti i strategije učenja
Spol (M/Ž)	-0,194	-3,152**	Korigirani R ² =0,294
Dob	-0,138	-2,310*	F (13,215)=8,316***
Ekstraverzija	-0,142	-2,178*	Model 4
Ugodnost	0,092	1,323	Promjena R ² (ΔR ²):
Savjesnost	-0,124	-1,874	Spol i dob ΔR=0,070***
Emocionalna stabilnost	-0,045	-0,719	Crte ličnosti ΔR=0,054**
Intelekt	0,107	1,600	Strategije učenja ΔR=0,202***
Strategije pamćenja	-0,234	-3,161**	
Kognitivne strategije	0,473	5,176***	Model 5
Kompenzacijske strategije	-0,024	-0,380	Promjena R ² (ΔR ²):
Metakognitivne strategije	-0,015	-0,151	Spol i dob ΔR=0,070***
Afektivne strategije	-0,339	-4,485***	Strategije učenja ΔR=0,220***
Društvene strategije	-0,003	-0,046	Crte ličnosti ΔR=0,036***

Napomena: N=229, *p<0,05; **p<0,01; *** p<0,0005; beta (β) – standardizirani regresijski koeficijent beta; R²= koeficijent determinacije; ΔR²= promjena R²

U nastavku je ispitano poboljšava li predikciju opće jezične kompetencije uvođenje bloka strategija učenja nakon spola i dobi u prvom koraku te pet faktora ličnosti u drugom koraku (model 4). Cjelokupnim modelom objašnjeno je 29,4% varijance opće jezične kompetencije, a blok strategija učenja povećavao je postotak objašnjene varijance u odnosu na spol, dob i pet faktora ličnosti za 20,2%. Obrnuto (model 5), kada su faktori ličnosti uvedeni nakon dobi i spola u prvom koraku te strategije učenja u drugom koraku, dobitak na predikciji bio je 3,6%. Može se, dakle, zaključiti da primjena strategija učenja bolje objašnjava opću jezičnu kompetenciju i da ima inkrementalnu valjanost u odnosu na petofaktorski model ličnosti.

Analiza beta-pondera pokazuje da u modelima 4 i 5 koji uključuju dob, spol, skale ličnosti i strategije učenja statistički značajnim prediktorima opće jezične kompetencije ostaju spol ($\beta=-0,194^{**}$), dob ($\beta=-0,138^{*}$), *ekstraverzija* ($\beta=-0,142^{*}$) te strategije pamćenja ($\beta=-0,234^{**}$), kognitivne ($\beta=0,473^{***}$) i afektivne strategije ($\beta=-0,339^{***}$). Kao što je već rečeno, usprkos značajnoj bivarijatnoj korelaciji *savjesnosti* s kriterijem (tablica 6.10.), ta dimenzija ličnosti u ovoj kombinaciji nije statistički značajan prediktor. Osim toga, u modelima 4 i 5, u kojima su faktori ličnosti uvedeni u regresiju uz strategije učenja, *intelekt* gubi na značajnosti i to vjerojatno zahvaljujući svojoj statistički značajnoj korelaciji sa strategijama pamćenja, kognitivnim i afektivnim strategijama. U slučaju *ekstraverzije* i strategija pamćenja moglo bi se zaključiti da je riječ o supresorskom efektu. Navedene dvije varijable ne koreliraju statistički značajno s kriterijem, međutim statistički značajno doprinose objašnjenju varijance kriterija otklanjajući nevaljali dio varijance prediktorskih varijabli s kojima su u korelaciji, a koje su povezane s kriterijem. Ukratko, možemo zaključiti da se spolom, životnom dobi i primjenom kognitivnih i afektivnih strategija može predvidjeti opća kompetencija u engleskom jeziku. Povrh navedenoga, rezultati hijerarhijske regresije prikazani u tablici 6.15 upućuju i na to da ličnost i strategije učenja imaju sličnu prediktivnu valjanost kad se, nakon spola i dobi, uvrste same u drugom bloku (modeli 2 i 3), kao i kad se uvrste u trećem bloku (modeli 4 i 5). Time se dokazuje da je riječ o relativno nezavisnim prediktorima koji zahvaćaju različite aspekte kriterija.

U nastavku je provedena hijerarhijska regresijska analiza za kriterij vještine slušanja s razumijevanjem. Blokovi su uvođeni istim redoslijedom kao i za kriterijsku varijablu opće jezične kompetencije. Rezultati su prikazani u tablici 6.15.

Tablica 6.15

Hijerarhijska regresijska analiza: dob, spol, skale ličnosti i strategije učenja kao prediktori vještine slušanja s razumijevanjem

	Vještina slušanja s razumijevanjem		
	Beta (β)	t	Sažetak modela
Model 1			Model 1 - spol i dob
Spol (M/Ž)	-0,158	-2,381**	Korigirani $R^2=0,147$
Dob	-0,338	-5,481***	F (2,226)=19,406***
Model 2			Model 2 - spol i dob, crte ličnosti
Spol (M/Ž)	-0,114	-1,723	Korigirani $R^2=0,166$
Dob	-0,340	-5,518***	F (7,221)=7,5000***
Ekstraverzija	-0,048	-0,692	Promjena R^2 (ΔR^2):
Ugodnost	-0,049	-0,679	Spol i dob $\Delta R=0,147$ ***
Savjesnost	-0,125	-1,802	Crte ličnosti $R=0,045$ **
Emocionalna stabilnost	0,071	1,056	
Intelekt	0,215	3,234**	
Model 3			Model 3 - spol i dob, strategije učenja
Spol (M/Ž)	-0,136	-2,381*	Korigirani $R^2=0,288$
Dob	-0,301	-5,185***	F (8,220)=12,512***
Strategije pamćenja	-0,136	-1,834	Promjena R^2 (ΔR^2):
Kognitivne strategije	0,376	4,399***	Spol i dob $\Delta R=0,147$ ***
Kompenzacijske strategije	-0,039	-0,615	Strategije učenja $\Delta R=0,166$ ***
Metakognitivne strategije	0,024	0,249	
Afektivne strategije	-0,360	-4,830***	
Društvene strategije	0,054	0,731	
Model 4 i 5			Model 4 i 5 - spol i dob, crte ličnosti i strategije učenja
Spol (M/Ž)	-0,107	-1,749	Korigirani $R^2=0,298$
Dob	-0,305	-5,107***	F (13,215)=8,435***
Ekstraverzija	-0,054	-0,825	Model 4
Ugodnost	-0,009	-0,133	Promjena R^2 (ΔR^2):
Savjesnost	-0,135	-2,059*	Spol i dob $\Delta R=0,147$ ***
Emocionalna stabilnost	0,044	0,697	Crte ličnosti $\Delta R=0,045$ *
Intelekt	0,147	2,198*	Strategije učenja $\Delta R=0,146$ ***
Strategije pamćenja	-0,126	-1,708	
Kognitivne strategije	0,310	3,399**	Model 5
Kompenzacijske strategije	-0,049	-0,767	Promjena R^2 (ΔR^2):
Metakognitivne strategije	0,065	0,676	Spol i dob $\Delta R=0,147$ ***
Afektivne strategije	-0,374	-4,958***	Strategije učenja $\Delta R=0,166$ ***
Društvene strategije	0,077	1,018	Crte ličnosti $\Delta R=0,025$

Napomena: N=229, * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,0005$; beta (β) – standardizirani regresijski koeficijent beta; R^2 = koeficijent determinacije; ΔR^2 = promjena R^2

Kao što se vidi iz podataka u tablici 6.15., modelom koji uključuje dob, spol, crte ličnosti i strategije učenja ukupno je objašnjeno 29,8% varijance vještine slušanja s razumijevanjem. Blok varijabli spola i dobi uvedenih u prvom koraku objašnjava 14,7% varijance vještine slušanja s razumijevanjem. Kao i kod opće jezične kompetencije, značajni prediktori su spol ($\beta=-0,158^{**}$) i dob ($\beta=-0,338^{***}$). Smjer pondera je isti, dakle muški spol i mlađa životna dob podrazumijevaju višu razinu vještine slušanja s razumijevanjem. Nakon uvođenja pet faktora ličnosti u drugom koraku (model 2), koeficijent multiple regresije raste na $R^2=0,166$, a postotak objašnjene varijance kriterija za 4,5%. Za razliku od opće jezične kompetencije, u ovom modelu statistički značajnim prediktorima ostaju samo dob ($\beta=-0,340^{***}$) i *intelekt* ($\beta=0,215^{**}$).

Potom je drugi korak ponovljen pa je umjesto pet faktora ličnosti uvršten blok sa šest kategorija strategija učenja (model 3). Porast u postotku objašnjene varijance kriterija u ovom slučaju iznosi 16,6%, a značajnim prediktorima postaju spol ($\beta=-0,136^*$), dob ($\beta=-0,301^{**}$), kognitivne ($\beta=0,376^{***}$) i afektivne strategije ($\beta=-0,360^{***}$).

U sljedećem je koraku ispitano poboljšava li predikciju vještine slušanja s razumijevanjem uvođenje bloka strategija učenja nakon spola i dobi u prvom koraku te pet faktora ličnosti u drugom koraku (model 4). Ustanovljeno je da blok strategija učenja objašnjava dodatnih 14,6% varijance kriterija u odnosu na navedena dva koraka. Obrnuto, kada su skale ličnosti uvedene posljednje, nakon dobi i spola u prvom koraku te strategija učenja u drugom koraku (model 5), količina dodatne objašnjene varijance bila je 2,5%.

Uvidom u vrijednosti beta pondera primjećujemo da su se u modelima 4 i 5 statistički značajnim prediktorima pokazali dob ($\beta=-0,305^{***}$), *savjesnost* ($\beta=-0,135^*$), *intelekt* ($\beta=0,147^*$) te kognitivne ($\beta=0,310^{***}$) i afektivne strategije ($\beta=-0,374^{***}$). S obzirom da *savjesnost* i *intelekt* nisu pokazali značajne bivarijatne korelacije s kriterijem, potrebno je malo detaljnije razmotriti ovakav rezultat. Što se *savjesnosti* tiče, čini se da u ovom slučaju ta varijabla ima supresorski efekt. Iako ne pokazuje statistički značajnu povezanost s kriterijem ($r=-0,120$), statistički je značajno povezana s primjenom kategorije afektivnih strategija ($r=0,134^*$) koja je značajan prediktor vještine slušanja s razumijevanjem. Zahvaljujući supresorskom djelovanju *savjesnosti*, beta-ponder varijable afektivnih strategija je nakon uvođenja crta ličnosti u hijerarhijsku jednadžbu porastao s $\beta=-0,360^{***}$ na $\beta=-0,374^{***}$.

Nadalje, uvođenjem crta ličnosti u istim je modelima uočena i statistički značajna prediktivnost *intelekta* za vještinu slušanja s razumijevanjem. Beta-ponder varijable intelekta iznosio je $\beta=0,147^*$. Drugim riječima, uvođenjem crta ličnosti, beta-ponder varijable primjene kognitivnih strategija gubi malo na snazi (s $\beta=0,376^{***}$ na $\beta=0,310^{**}$) što se može pripisati učinku *intelekta* koji je na sebe preuzeo dio povezanosti između primjene kognitivnih strategija i vještine slušanja s razumijevanjem. Ipak, izravna povezanost kriterija i kognitivnih strategija ostala je još uvijek jaka i statistički značajna. Ovom je hijerarhijskom analizom dokazano da se pomoću dobi i primjene kognitivnih i afektivnih strategija može predvidjeti receptivna jezična sposobnost slušanja s razumijevanjem. Također je potvrđena i hipoteza (H5) da primjena strategija učenja objašnjava uspješnost slušanja s razumijevanjem bolje od skala ličnosti i da ima inkrementalnu valjanost u odnosu na petofaktorski model ličnosti.

6.5. Rasprava

Kao što je već rečeno, cilj ovoga istraživanja bio je dvojak. Namjera je bila steći uvid u odnos između dimenzija modela velikih pet faktora ličnosti, učestalosti primjene strategija učenja i znanja engleskoga jezika. Krenulo se od pretpostavke da će navedene varijable pokazati određenu razinu povezanosti i da će strategije učenja bolje od crta ličnosti doprinijeti predikciji znanja engleskoga jezika, točnije, opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem. Pored toga, nastojalo se utvrditi i u kolikoj mjeri ličnost može biti povezana s percepcijom studenata o djelotvornosti određenih strategija poučavanja na proces učenja. Spomenute komponente znanja engleskoga jezika operacionalizirane su primjenom dvaju instrumenata procjene - *cloze* testa i testa slušanja s razumijevanjem.

U nastavku će se najprije analizirati rezultati preliminarne analize koja obuhvaća tumačenje deskriptivnih obilježja svih varijabli. U drugom će se dijelu, temeljeno na rezultatima glavne analize, protumačiti ključne spoznaje do kojih se došlo u ovom istraživanju. Drugim riječima, rasvijetlit će se odnos između ličnosti, učestalosti primjene strategija učenja i znanja engleskoga jezika. U svrhu sagledavanja cjelovite slike o međusobnoj interakciji navedenih varijabli, posebna pozornost posvetit će se analizi na razini korištenja pojedinačnih strategija učenja na što pozivaju i neki autori, primjerice Larsen-Freeman (2000) i Green i Oxford (1995). Nadalje, protumačit će se i odnos između skala ličnosti i percepcije studenata o tome u kolikoj mjeri pojedine strategije poučavanja i postupci kojima nastavnici kreiraju razredno ozračje mogu imati učinak na proces učenja. Konačno, razmotrit će se i nalaz koji upućuje na doprinos demografskih varijabli, dobi i spola, ličnosti i

strategija učenja u objašnjavanju varijance opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem.

6.5.1. Tumačenje rezultata preliminarne analize

U ovom će dijelu biti predstavljeni i objašnjeni rezultati preliminarne analize koja je obuhvatila deskriptivna obilježja varijabli uključenih u istraživanje.

6.5.1.1. Ličnost

Kao što se može vidjeti iz tablice 6.3., studenti su najviše rezultate postigli na skali *ugodnosti* i *intelekta*. Ovakav rezultat ne čudi zato što je riječ o studentima medicine za koje se pretpostavlja da ih na odabir toga studija motivira altruizam, empatija, nesebičnost i želja da pomažu ljudima. Tek nešto malo niže vrijednosti pokazali su studenti na skali *intelekta* što je također razumljivo jer se ova crta ličnosti vezuje uz tendenciju pojedinaca da se posvete kognitivnim aktivnostima kojima usvajaju nova znanja (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2004; 2006) i sklonošću k primjeni različitih strategija i tehnika učenja kao što su kritička procjena, temeljita analiza, otvorenost prema novim spoznajama (Blickle, 1996) (v. potpoglavlje 2.4.1.).

Navedene osobine koje se vezuju uz pojedince s višim rezultatima na skalama *ugodnosti* i *intelekta* upravo su one koje se priželjkuju kod studenata medicine i liječnika kako bi se mogli kvalitetno i profesionalno posvetiti svom pozivu. Osim toga, kod navedene dvije skale ličnosti uočena je i najniža raspršenost podataka što upućuje na to da se studenti međusobno najmanje razlikuju s obzirom na razinu *ugodnosti* i *intelekta*. Dyrbye, Thomas i Shanafelt (2006) ističu kako medicinski fakulteti ulažu velike napore kako bi odabrali inteligentne i altruistične pojedince koji će se s punom predanošću posvetiti brizi za bolesnike, unaprjeđenju biomedicinskih znanosti i promociji javnoga zdravstva. Prema našim rezultatima, čini se da ni medicinski fakulteti u Hrvatskoj ne zaostaju za ovim trendom. Istraživanja još ukazuju na činjenicu da su za studente medicine viši rezultati na ovim dvjema skalama ličnosti važni naročito u kliničkom okruženju gdje je uspostavljanje dobre komunikacije između liječnika i pacijenta kao i sposobnost suočavanja s nepoznatim od presudne važnosti (Lievens i sur., 2002 prema Costa i sur., 2014).

Ono što manje ohrabruje jest najniža aritmetička vrijednost postignuta na skali *emocionalne stabilnosti*. Istovremeno je za tu skalu postignuto i najveće standardno raspršenje koje ukazuje na najveće razlikovanje među ispitanicima. Niži rezultati na skali *emocionalne stabilnosti* pretpostavljaju sklonost pojedinaca ka snažnijem doživljavanju negativnih

emocija, kao npr. straha, zabrinutosti, srdžbe, promjeni raspoloženja, stresu, impulzivnosti, itd. Moguće je da ovakvi rezultati idu u prilog zaključku da se među studentima medicine općenito učestalije uočavaju pojave depresije i anksioznosti te povišene razine psihološkog distresa u odnosu na njihove vršnjake iz opće populacije (Dyrbye i sur. 2006; Jafari, Loghmani i Montazeri, 2012). Jednako uznemirujuća je i činjenica da se trend podložnosti stresu, depresiji i anksioznosti, s *neuroticizmom* kao predisponirajućim čimbenikom, pronalazi i među populacijom mladih liječnika (Newbury-Birch i Kamali, 2001), ali i liječnika obiteljske medicine te starijih bolničkih specijalista (Caplan, 1994).

6.5.1.2. Primjena strategija učenja

Već je istaknuto da se rezultati vezani uz primjenu strategija učenja neće razmatrati samo na razini kategorija, nego i pojedinačnih strategija obuhvaćenih tim kategorijama. Čini se da bi bilo prejednostavno zadržati se na razini kategorija kao cjelina upravo zbog izvjesne opasnosti da tako simplificirani pristup ne bi značajnije mogao doprinijeti obogaćivanju ni teorijskoga okvira vezanog uz sučelje između ličnosti, primjene strategija učenja i znanja engleskoga jezika, a niti praktičnih implikacija u nastavi. U ovom ćemo potpoglavlju razmotriti učestalost primjene pojedinačnih strategija učenja engleskoga jezika (v. Prilog 9.6.)

Rezultati su pokazali da su kompenzacijske strategije najučestalije korištene strategije, na razini razmjerno visoke učestalosti, dok su sve ostale kategorije u rasponu srednje učestalosti primjene. Prema Oxford, to su strategije koje „[...] omogućuju učenicima da novi jezik koriste za razumijevanje ili proizvodnju unatoč ograničenjima u znanju“ (Oxford, 1990: 47). Iako se one u istraživanjima povremeno pojavljuju kao najčešće korištene strategije (npr. Goh i Foong, 1997, Green i Oxford, 1995; Pašalić, 2012), rezultati koji ukazuju na visoku učestalost njihove primjene među studentima medicine bili su na prvi pogled iznenađujući. Naime, primjena kompenzacijskih strategija čija definicija upućuje na angažiranje onih aktivnosti koje nadoknađuju nedostatno znanje engleskoga jezika, nije bila očekivana s obzirom na sveukupnu visoku razinu jezičnih sposobnosti ispitanika. U ovom je slučaju riječ, dakle, o naprednim učenicima engleskoga jezika koji su iz srednje škole došli s dobrim predznanjem engleskoga jezika, a pokazali su se uspješnim i na testovima korištenim u ovom istraživanju (tablica 6.9.).

Uvidom u pojedinačne kompenzacijske strategije doznajemo da se studenti uglavnom koriste sinonimima ili opisivanjem ako se u govoru ili pisanju ne mogu sjetiti točnoga izraza, pogađaju približno značenje kad ne razumiju sve riječi, pitaju sugovornika ako se ne mogu sjetiti pravoga izraza, pri čitanju ne traže svaku nepoznatu riječ u rječniku i u

razgovoru predviđaju što će sugovornik sljedeće reći na temelju onoga što je već rečeno. Bez obzira na gore navedenu temeljnu definiciju kompenzacijskih strategija, ovdje je riječ o strategijama za koje i sama Oxford (1990) pretpostavlja da ih koriste upravo napredni učenici jezika kako ne bi prekinuli komunikaciju, posebice ako nisu dobro čuli sugovornika, ako se susreću s novom riječju ili nekim njezinim skrivenim značenjem. Autorica, nadalje, naglašava da neke kompenzacijske strategije mogu pomoći učenicima jezika da postanu fluentniji u odnosu na ono što već znaju ili da dobiju neku novu informaciju vezanu uz korištenje ciljnoga jezika. Rubin (1987) je mišljenja da je riječ o strategijama kojima se učenici aktivno uključuju u komunikaciju, među kojima posebno ističe pronalaženje sinonima ili opisnoga izražavanja. Zanimljivo je da je upravo to u našem uzorku najučestalije korištena strategija između njih 80 navedenih u SILL-u. Temeljem svega navedenog, logičnim se čini zaključiti, što naši rezultati i potvrđuju, da se kompenzacijskim strategijama ne moraju nužno služiti samo manje uspješni učenici jezika.

Druga po redu po učestalosti primjene slijedi kategorija društvenih strategija koja i u nekim drugim istraživanjima pokazuje srednju učestalost korištenja (npr. Goh i Foong, 1997). S obzirom na to da se jezik može definirati kao oblik društvenoga ponašanja i sredstvo ostvarivanja komunikacije, jasno je da se značajan dio procesa učenja jezika temelji i na interakciji s drugim ljudima za što je potreban angažman društvenih strategija. Iako studenti navode da ovu kategoriju strategija u prosjeku primjenjuju samo *ponekad*, nešto se jasnija slika dobiva uvidom u primjenu pojedinačnih strategija. Naime, studenti ističu kako često zamole sugovornika da uspori, ponovi ili objasni što je rekao ako nešto ne razumiju, obraćaju pozornost na mišljenje i osjećaje sugovornika i da se trude saznati o kulturi zemalja u kojima se govori strani jezik koji uče. Oni se, dakle, uglavnom trude uspostaviti i održati komunikaciju što i ne čudi s obzirom na to da je riječ o studentima medicine kojima je općenito (ne samo u kontekstu učenja jezika) uspostavljanje kvalitetne komunikacije s ljudima važan dio profesije. Razvijanje empatije prema sugovornicima i interes za kulturu kojoj oni pripadaju značajni su aspekti za ostvarivanje komunikacije (Oxford, 1990).

Što se tiče metakognitivnih strategija, one prelaze okvire kognitivnih aktivnosti i omogućuju učenicima jezika da koordiniraju vlastiti proces učenja strukturiranjem, planiranjem i procjenjivanjem učenja. Na važnost korištenja metakognitivnih strategija ukazuje Oxford (1990) ističući kako upravo primjena tih strategija doprinosi uspješnom učenju jezika. Iako studenti, prema vlastitom iskazu, i ovu kategoriju strategija u prosjeku koriste *ponekad*, kao što je bio slučaj i u istraživanjima Hong-Nam i Leavell (2006), Lee i

Oxford (2008), te Magno (2010), za neke pojedinačne strategije ipak navode učestalu primjenu. Temeljem vrijednosti aritmetičkih sredina, zaključujemo da se studenti uglavnom pripremaju za postavljene zadatke, pronalaze njihovu svrhu, uočavaju svoje pogreške i razloge zbog kojih se one pojavljuju, uče na pogreškama i, konačno, procjenjuju vlastiti napredak.

Identificiranje ovih strategija kao učestalo korištenih navodi na zaključak da su studenti velikim dijelom preuzeli odgovornost za učenje engleskoga jezika na što upućuje i Pašalić (2012) koja je na uzorku studenata ekonomije dobila gotovo iste rezultate. Nasuprot navedenom, ne pokazuju gotovo nikakav interes za proučavanje sadržaja nove lekcije unaprijed niti za dnevni, tj. tjedni planiranjem učenja engleskoga jezika što se može protumačiti dvojako. S jedne strane, možda imaju izgrađen stav o visokoj razini svoga znanja engleskoga jezika pa ne drže potrebnim baviti se tim sadržajima unaprijed, dok je, s druge strane, moguće i da su, zbog velike količine gradiva kojega trebaju savladati u okviru svoga studijskoga programa, nekim sadržajima prisiljeni posvetiti vrlo malo vremena.

Iz kategorije kognitivnih strategija za koju rezultati pokazuju prosječno srednju učestalost primjene (kao i kod Goh i Foong, 1997; Hong-Nam i Leavell, 2006; Lee i Oxford, 2008), izdvojene su pojedinačne strategije koje pripadaju rasponu učestalog korištenja. Studenti iznose kako uglavnom čitaju tekst ili dijalog više puta dok ga ne shvate, slušaju i gledaju emisije na stranom jeziku, tijekom slušanja ili čitanja obraćaju pozornost na detalje, nastoje razumjeti ono što slušaju ili čitaju bez prevođenja na hrvatski, riječi koje znaju kombiniraju u nove rečenice te koriste rječnike i priručnike kada upotrebljavaju engleski jezik. Ove strategije Oxford (1990) naziva i strategijama vježbanja (eng. *practicing strategies*) kojima pridaje veliki značaj u procesu stjecanja znanja.

Učestala primjena navedenih strategija među studentskom populacijom ne čudi što potvrđuju gotovo isti rezultati koje je dobila i Pašalić (2012) zato što su djeca u Hrvatskoj već od rane dobi različitim medijima izložena izvornom engleskom jeziku. Dakle, osim institucionaliziranoga učenja koje nerijetko započinje već u predškolskoj dobi, djeca vrlo rano počinju i spontano usvajati engleski jezik što rezultira razvijanjem interesa za slušanje i gledanje emisija na engleskom jeziku, sposobnosti razumijevanja sadržaja bez prevođenja na hrvatski, kao i slobodne jezične proizvodnje. U hrvatskom je kontekstu isprepletenost procesa učenja i usvajanja jezika na koju upućuje Medved Krajnović (2010) vrlo istaknuta. Nadalje, može se pretpostaviti da, pod utjecajem suvremenih nastavnih metoda i programa za učenje stranoga jezika, nastavnici učenike već u ranoj dobi potiču na čitanje s razumijevanjem kako

bi shvatili suštinu teksta s jedne strane, ali ih usmjeravaju i na pronalaženje ciljnih informacija u tekstu s druge, tako da je moguće da se vremenom i kod samih studenata razvija sklonost ka samostalnom odabiru upravo ovih strategija učenja.

Nasuprot tomu, studenti ne pokazuju sklonost k pravljenu bilježaka u razredu na engleskom jeziku, sistematiziranju jezičnoga materijala u bilježnici niti sudjelovanju u izvannastavnim aktivnostima gdje se govori engleskim jezikom što je ponovo u skladu s rezultatima koje iznosi Pašalić (2012). Što se bilježaka i sistematiziranja novoga sadržaja tiče, jedno od mogućih tumačenja je da nastavnici engleskoga jezika tijekom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja ne razvijaju kod učenika naviku korištenja ovih strategija. Osim toga, dobiveni rezultat može se protumačiti i procjenom studenata da dobro vladaju engleskim jezikom i ne nalaze potrebnim ulagati dodatan napor ni u smislu formalnoga učenja, a ni uključivanjem u izvannastavne aktivnosti na engleskom jeziku. Ovdje je, doduše, zanimljivo istaknuti da Pašalić nesklonost studenata k pisanju bilježaka između ostaloga pronalazi, što je suprotno našem tumačenju, i u mogućoj nižoj razini predznanja koja im otežava primjenu ove strategije. Različita tumačenja istoga rezultata ukazuju na potrebu repliciranja i proširivanja ovakvih i sličnih istraživanja s ispitanicima iz različitih akademskih disciplina kako bi se stekao bolji uvid u ovaj složeni fenomen ovladavanja engleskim jezikom, a ujedno i povećala mogućnost generaliziranja dobivenih rezultata.

Strategije pamćenja i afektivne strategije su u ovom, kao i u nekim drugim istraživanjima (Griffiths i Parr, 2001; Hong-Nam i Leavell, 2006; Oxford i Ehrman, 1995), najrjeđe korištene strategije smještene na donjoj razini srednje često korištenih strategija. S obzirom na dobru razinu predznanja ispitanika iz ovoga istraživanja, razumnim se čini zaključiti da oni ne osjećaju posebnu potrebu za korištenjem afektivnih strategija jer im situacija učenja engleskoga jezika ne uzrokuje nelagodu i stres. Međutim, uvidom u učestalost primjene pojedinačnih strategija, uočava se (kao i kod Pašalić, 2012) da više od polovine studenata navodi kako se često ili gotovo uvijek nastoje opustiti kada osjećaju nervozu zbog služenja engleskim jezikom i potiču se na upornost u učenju. Iako je ovdje riječ o upitniku koji se isključivo bavi strategijama učenja engleskoga jezika, može se pretpostaviti da učenici i studenti općenito tijekom svoga školovanja razvijaju strategije opuštanja i poticanja na učenje kako bi se što lakše mogli nositi sa zahtjevima i izazovima bilo kojega predmeta, odnosno kolegija.

Što se tiče nešto niže prosječne razine učestalosti primjene strategija pamćenja, mogući razlog leži u činjenici da je pamćenje vokabulara i gramatičkih struktura važno u

početnim stadijima učenja jezika i da potreba za korištenjem tih strategija opada kako studenti ovladavaju leksičkim i gramatičkim elementima jezika (Oxford, 2003). Takvo se objašnjenje čini još logičnijim kada se u obzir uzme učestala primjena već navedenih pojedinačnih kompenzacijskih strategija kojima se ispitanici iz ovoga istraživanja najčešće služe. Naime, stječe se dojam da jezični fond kojim raspolažu ispitanici drže dovoljno opsežnim da primjenom kompenzacijskih strategija mogu razumjeti i jasno izraziti sve što žele pa ne ulažu dodatan napor u pamćenje novih sadržaja.

Ipak, detaljnijom analizom otkriva se da je polovina ispitanika sklona često ili gotovo uvijek povezivati novu riječ s prethodno naučenom riječju koja slično zvuči, u mislima stvarati sliku o tome kako se riječ piše i novo gradivo utvrđivati i ponavljati u početku češće, a zatim rjeđe. Također ih čak više od polovine, prema vlastitom iskazu, povezuje nove riječi s već stečenim znanjem i prisjeća se onoga što su o tome učili. Temeljem ovakvih rezultata čak je moguće zaključiti i da se studenti iz ovoga uzorka ne služe samo onim znanjem i vještinama kojima su ovladali tijekom dugogodišnje izloženosti engleskom jeziku kroz obrazovni sustav ili izvan njega, već se vjerojatno oslanjaju i na znanje latinskoga nazivlja koje im pomaže pri prepoznavanju i pamćenju medicinske engleske terminologije.

Nadalje, rezultati upućuju i na to da studenti uglavnom nisu skloni koristiti rimu, fizički odglumiti značenje riječi, koristiti se karticama s novom riječju na jednoj, a značenjem na drugoj strani i stvarati liste međusobno povezanih riječi. Nedvojbeno je da su neke od spomenutih strategija pamćenja primjerenije mlađoj dobi (npr. fizički odglumiti značenje riječi, koristiti rimu ili kartice), ali je, također, moguće i da u djelotvornost primjene određenih pojedinačnih strategija učenici ipak nisu upućeni. Pritom se u prvom redu misli na stvaranje međusobno povezanih lista riječi što bi zasigurno bio vrlo koristan način pamćenja leksičkih sadržaja na području jezika struke (Pašalić, 2012). S obzirom, dakle, na činjenicu da i Pašalić izvješćuje o vrlo sličnoj razini učestalosti korištenja navedenih strategija među studentima ekonomije, moguće je i da nastavnici u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju potiču određeni model pamćenja kojega učenici postepeno spontano usvajaju i nastavljaju samostalno primjenjivati. Stječe se dojam da je riječ o onim uvriježenim, tradicionalnim strategijama pamćenja koje nisu vezane isključivo uz OVIJ, već uz proces učenja općenito (npr. učestalo utvrđivanje i ponavljanje gradiva te povezivanje s već naučenim gradivom).

6.5.1.3. Percipirane strategije poučavanja

S obzirom na to da se istraživanje provodilo u institucionaliziranom kontekstu učenja koji igra važnu ulogu u procesu OVIJ-a, važnim se činilo otkriti i u kolikoj mjeri ličnost studenata može biti povezana s njihovom percepcijom o korisnosti određenih strategija poučavanja za učenje engleskoga jezika.

Naslanjajući se na definiciju strategija učenja kao na niz „[...] specifičnih postupaka koje učenici poduzimaju kako bi svoje učenje učinili jednostavnijim, bržim, zabavnijim, samostalnijim, afektivnijim i lakše prenosivim na nove situacije“ (Oxford, 1990: 8), onda strategije poučavanja možemo definirati kao određene aktivnosti i ponašanja koje poduzima nastavnik kako bi proces učenja učinio ne samo lakšim, bržim i zabavnijim, nego i učenika istovremeno potakao na samostalno i samoregulirano učenje koje će biti učinkovito i prenosivo na nove situacije. Temeljeno na rezultatima ovoga istraživanja, strategije poučavanja koje studenti percipiraju više ili manje korisnima za učenje jezika, mogu se, kako smo već naveli u potpoglavlju 6.3.1.3., grupirati u četiri pristupa poučavanju (tablica 6.7): pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti, pristup usmjeren razvoju pragmatičke kompetencije, pristup usmjeren promicanju samostalnoga učenja i tradicionalni pristup usmjeren nastavniku.

Uvidom u prosječne vrijednosti postignute za svaku kategoriju, zaključuje se da studenti najkorisnijima doživljavaju strategije temeljene na interakciji i metodičkoj raznolikosti ($M=4,2$; $SD=0,84$). Na razini pojedinačnih strategija, uočava se da više od tri četvrtine studenata smatra kako primjena različitih metoda poučavanja i nastavnikovo nastojanje da svoj entuzijazam i motivaciju za poučavanjem prenese na učenike te humor kojim održava ugodno razredno ozračje značajno doprinose procesu učenja. Ovakvim pristupom poučavanju nastavnici stvaraju pozitivan stav učenika prema novom gradivu i razvijaju spremnost za učenje (Vizek Vidović i sur., 2003). Studenti su također mišljenja da pozitivan učinak na proces učenja ima i nastavnikovo poticanje da sudjeluju u kreiranju nastavnoga procesa i da se aktivno uključuju u rasprave na satu. Sudjelovanjem u interaktivnim aktivnostima učenici se naizmjenično nalaze u ulozi govornika i slušatelja, što posljedično motivira na korištenje produktivnih i receptivnih strategija među kojima značajno mjesto zauzimaju strategije diskursa i suradničke strategije (ZEROJ, 2005). Ovdje treba napomenuti da je za uspješno vođenje razredne rasprave uloga nastavnika od iznimne važnosti. Nastavnik mora imati jasno određen cilj i način provedbe rasprave, mora znati usmjeriti i zadržati pažnju učenika na temi rasprave, voditi raspravu i, konačno, sažeti glavne ideje i zaključke (Arends, 1991 prema Vizek Vidović i sur., 2003).

Nadalje, i one strategije kojima se nastavnik trudi razviti pragmatičku kompetenciju studenti također doživljavaju izrazito korisnima za svoj napredak u učenju ($M=4,0$; $SD=0,89$). Kao i u prethodnom slučaju, više od tri četvrtine studenata percipira nastavu koja se temelji na izvornim audio i video materijalima, odnosno na uporabi jezika u specifičnim situacijama vrlo korisnom za postizanje uspjeha u učenju. Čini se da su studenti medicine osvijestili važnost ispravnoga oblikovanja svoga jezičnog izraza u različitim kontekstima u kojima će se naći tijekom svoje karijere. Riječ je o nizu situacija (primjerice, jednostavna i nedvosmislena komunikacija s pacijentom i njegovom obitelji, tečan i dobro strukturirani prikaz slučaja pacijenta pred kolegama u bolnici, izlaganje na kongresu, itd.) koje zahtijevaju sposobnost korištenja prikladnoga stila i registra te fleksibilnost prilagođavanja jezičnoga izričaja situaciji kojoj je namijenjen. Ovakav stav je u skladu s tezom da i pored bogatoga vokabulara te dobroga znanja sintakse i morfologije, učenici mogu imati poteškoće pri korištenju stranoga jezika upravo zbog nedovoljnog poznavanja pragmatičkih jezičnih funkcija (Lightbown i Spada, 2006).

Nešto malo manje korisnim studenti doživljavaju pristup poučavanju koji promiče samostalnost u učenju ($M=3,68$; $SD=1,01$). Gledajući pojedinačne strategije, uočava se da više od polovine ispitanih studenata drži kako im pri učenju znatno pomaže kada ih nastavnik motivira na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje. Takvi nastavnici nastoje podignuti razinu metakognitivne osviještenosti studenata i uključiti ih u aktivnosti koje zahtijevaju njihov aktivniji angažman. Ovdje se približavamo konceptu samoreguliranoga učenja koje pretpostavlja metakognitivno, motivacijsko i ponašajno djelovanje učenika kao aktivnih sudionika u procesu učenja (Riding i Rayner, 2001 prema Vizek Vidović i sur., 2003).

Konačno, studenti najmanje korisnima za svoj napredak u učenju engleskoga jezika doživljavaju tradicionalan pristup usmjeren nastavniku ($M=2,88$; $SD=1,11$). Međutim, ipak zanimljivo je da više od polovine studenata percipira izravno izlaganje s provjerom razumijevanja i vođenim vježbanjem izrazito djelotvornom strategijom poučavanja. U takvom pristupu poučavanju nastavnik ima središnju ulogu u pružanju informacija. Moguće je da se studenti podsvjesno rukovode svojim iskustvom s nastave stručnih medicinskih kolegija u kojima nastavnik igra važnu ulogu u osiguravanju razumijevanja novoga gradiva povezujući ga s postojećim predznanjem studenata i ilustrirajući ga primjerima (Vizek Vidović i sur., 2003). Suprotno tomu, a što je i bilo očekivano, otprilike dvije trećine studenata drži da nastavnikovo rijetko izražavanje pohvala i sklonost kritiziranju pogrešaka nemaju pozitivan učinak na njihov proces učenja. Drugim riječima, ohrabrivanje i poticanje razvija učenicima samopouzdanje, dok ih omalovažavanje i podrugivanje obeshrabruje i inhibira želju za daljnjim sudjelovanjem u aktivnostima (Vizek Vidović i sur., 2003).

6.5.2. Tumačenje rezultata glavne analize

Glavna analiza obuhvatila je korelacijske i regresijske analize. Rezultati korelacijskih analiza ponudili su odgovor o povezanosti između ličnosti, učestalosti primjene strategija učenja, percipiranih strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika. Regresijske analize provedene su s ciljem da se dobije uvid u doprinos ličnosti, odnosno strategija učenja objašnjenju varijance opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem.

U nastavku će se u zasebnim poglavljima i potpoglavljima protumačiti rezultati koji se odnose na definirane probleme i pružaju odgovor na pitanje u kolikoj se mjeri mogu prihvatiti postavljene hipoteze. Prvo će se razmotriti odnos između ličnosti i znanja engleskoga jezika, nakon čega će se protumačiti povezanost između ličnosti i učestalosti primjene strategija učenja te povezanost potonjega sa znanjem engleskoga jezika. Potom će se raspravljati o rezultatima dobivenim korelacijskom analizom ličnosti i percipiranih strategija poučavanja. Konačno će se razmotriti u kolikoj mjeri ličnost, odnosno strategije učenja doprinose objašnjenju varijance znanja engleskoga jezika.

6.5.2.1. Tumačenje povezanosti ličnosti sa znanjem engleskoga jezika

U okviru prvoga problema definiranoga u ovom istraživanju postavljena je hipoteza o pozitivnoj povezanosti *savjesnosti* i *intelektu* te negativna povezanost *ekstraverzije* i *neuroticizma* s općom jezičnom kompetencijom i vještinom slušanja s razumijevanjem, dok se kod skale *ugodnosti* krenulo od nulte hipoteze (H1). Postavljena hipoteza potvrđena je jedino u dijelu koji se odnosi na povezanost *ugodnosti* i znanja engleskoga jezika. Drugim riječima, nulta hipoteza se ne može odbaciti jer nije dokazana povezanost *ugodnosti* i znanja engleskoga jezika. U odnosu na ostale crte ličnosti hipoteza nije potvrđena. Štoviše, iznenadio je rezultat, potpuno suprotan očekivanom, prema kojemu se *savjesnost* pokazala statistički značajnim negativnim korelatom opće jezične kompetencije. U nastavku će biti više riječi o povezanosti svake od pet crta ličnosti sa znanjem engleskoga jezika.

6.5.2.1.1. Povezanost s ekstraverzijom

Rezultati našega istraživanja upućuju na nepostojanje statistički značajne povezanosti između *ekstraverzije* i opće jezične kompetencije te vještine slušanja s razumijevanjem. Ipak, potrebno je napomenuti da je povezanost s obje jezične komponente negativnoga smjera pri čemu je ona s općom jezičnom kompetencijom blizu razine statističke značajnosti, dok je korelacija s vještinom slušanja izrazito niska, gotovo zanemariva.

Uvidom u literaturu na području psihologije obrazovanja uočavaju se proturječni rezultati povezanosti *ekstraverzije* s akademskim postignućem, odnosno školskim uspjehom. Naime, rezultati istraživanja ukazuju na negativnu (npr. Bratko i sur., 2006; Busato i sur., 2000; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004; Furnham i Monsen, 2008; Matešić, ml. i Zarevski, 2008) ili pozitivnu povezanost (npr. Furnham i Medhurst, 1995 prema Bratko i sur., 2006), ali i na nepovezanost (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a,b; Fahrsides and Woodfield, 2003) između ovih dviju varijabli. Takvi su nalazi potvrđeni i meta-analizama koje su proveli Ackerman i Heggstad (1997), a nešto kasnije i O'Connor i Paunonen (2007) iako uz napomenu autora da se ipak naslućuje lagana tendencija k negativnoj povezanosti.

U malobrojnim istraživanjima ličnosti na području glotodidaktike, rezultati su također neujednačeni (Dewaele, 2007). Primjerice, *ekstraverzija* je statistički značajno negativno povezana s rezultatima na pisanom testu vokabulara, ali nepovezana s rezultatima na testovima razumijevanja teksta, gramatike i pisanja (Carrell i sur., 1996). Pozitivnu povezanost pronalaze Verhoeven i Vermeer (2002) između *ekstraverzije* i strategijske kompetencije. Međutim, pomalo iznenađujući rezultat dobiven je u istraživanjima Pavičić Takač (2012) i Rogulj i Čizmić (2013) koji ne pokazuje povezanost između usmene kompetencije i *ekstraverzije*.

Mogući razlog nepostojanju statistički značajne povezanosti u ovom istraživanju leži u homogenosti uzorka. Negativan smjer korelacije ukazuje na mogućnost da u istraživanjima s heterogenijim uzorkom ispitanika negativna povezanost dosegne razinu statističke značajnosti što je potvrđeno nedavnim istraživanjem provedenim među studentima medicine, ekonomije, informacijske tehnologije i elektrotehnike (Čizmić i Rogulj, 2014) u kojem je viša razina *ekstraverzije* statistički značajno povezana sa slabijom općom jezičnom kompetencijom mjerenom također *cloze* testom. Ipak, temeljem ovako proturječnih rezultata dobivenih u istraživanjima povezanosti *ekstraverzije* i OVIJ-a, nameće se zaključak da su varijacije u rezultatima posljedica načina mjerenja skale *ekstraverzije* (samoizvješća ili procjene drugih), jezika koji se uči, nacionalnosti učenika, ali, iznad svega, jezičnih varijabli koje se procjenjuju i načina na koji se procjenjuju (Deweale i Furnham, 1999).

6.5.2.1.2. Povezanost s *ugodnosti*

Što se *ugodnosti* tiče, u ovom se istraživanju krenulo od nulte hipoteze jer se tipične osobine pojedinaca s višim rezultatima na skali *ugodnosti* odnose na kakvoću međuljudskih odnosa, komunikaciju, ljubazno, obazrivo i skromno ponašanje te se, s obzirom na takve karakteristike, ne čini da bi ta dimenzija ličnosti mogla biti u izravnoj vezi s akademskim

postignućem (De Raad i Schouwenburg, 1996). Upravo takav zaključak može se izvesti i temeljem rezultata našega istraživanja koje nije ukazalo na statistički značajnu korelaciju između *ugodnosti* i znanja engleskoga jezika te se, sukladno tome, ne može odbaciti pretpostavljena nul-hipoteza. Ovakav je rezultat na tragu spoznaji dobivenoj meta-analizama kojima *ugodnost* općenito ne pokazuje povezanost s akademskim postignućem (Ackerman i Haggstadt, 1997; O'Connor i Paunonen, 2007).

I kod ove skale ličnosti u malobrojnim studijama na području glotodidaktike nailazimo na proturječne rezultate. Primjerice, rezultati ovoga istraživanja u skladu su s rezultatima istraživanja Čizmić i Rogulj (2014) koji ukazuju na nepovezanost između *ugodnosti* i opće jezične kompetencije. O sličnim rezultatima izvješćuju Verhoeven i Vermeer (2002) koji pronalaze nepovezanost između *ugodnosti* i komunikacijske kompetencije u drugom stranom jeziku. Međutim, suprotno ovakvim nalazima, rezultati istraživanja Pavičić Takač i Požega (2012) upućuju na statistički značajnu negativnu korelaciju između *ugodnosti* i uspješnosti u govornoj proizvodnji engleskoga jezika. Autorice takav rezultat objašnjavaju vjerojatnošću da ugodni i ljubazni učenici prepuštaju prigode za izražavanjem na stranom jeziku svojim dominantnijim i govornijim kolegama što posljedično ima negativan učinak na razvoj umijeća usmenoga izražavanja. Ovo bi se tumačenje moglo dopuniti i promišljanjem da zbog svoje skromnosti i nenametljivosti ugodni pojedinci obično pokazuju nižu razinu znanja od one koju uistinu i posjeduju.

6.5.2.1.3. Povezanost sa savjesnosti

Zanimljiv rezultat koji na prvi pogled iznenađuje odnosi se na povezanost između *savjesnosti* i znanja engleskoga jezika. *Savjesnost* je s općom jezičnom kompetencijom pokazala statistički značajnu negativnu korelaciju, dok je korelacija s vještinom slušanja bila negativnoga smjera, ali nešto ispod razine statističke značajnosti. Literatura na području glotodidaktike, kao i psihologije obrazovanja, uglavnom ukazuje na suprotne rezultate, dakle, na pozitivnu povezanost *savjesnosti* i postignuća što i ne čudi s obzirom na karakteristike savjesnih pojedinaca kao što su red, samodisciplina, organiziranost, usmjerenost cilju i sl.

Primjerice, Verhoeven i Vermeer (2002) pronalaze pozitivnu povezanost između *savjesnosti* i organizacijske kompetencije u nizozemskom kao drugom jeziku. Također, *savjesnost* se pokazala i statistički značajnim pozitivnim korelatom znanja engleskoga jezika na uzorku odraslih učenika u Iranu (Zabihi, 2011). Ove su spoznaje u skladu s rezultatima brojnih istraživanja na području psihologije obrazovanja koja su ustanovila povezanost između *savjesnosti* i različitih indikatora akademskoga postignuća (npr. Bratko i sur., 2006;

Busato i sur., 2000; Chamorro-Premuzic, 2006; Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003a,b; Matešić, ml. i Zarevski, 2008).

Iako se, prema nekim autorima, *savjesnost* pokazala konzistentnim prediktorom akademskoga uspjeha neovisno o načinu provođenja ispita (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004), detaljniji pregled literature ukazuje i na moguće postojanje negativne korelacije između ovih dviju varijabli koja se može pripisati upravo vrsti instrumenta za vrednovanje znanja. U prvom je redu potrebno spomenuti rezultate recentnoga istraživanja prema kojem su studenti više razine *savjesnosti* upisani na različite studijske programe, također pokazali lošiju opću kompetenciju mjerenu *cloze* testom (Čizmić i Rogulj, 2014). Nadalje, u jednom od istraživanja u kojem se kao dio procedure upisa na diplomski studij koristio standardizirani test kognitivnih sposobnosti, tj. logičkog i analitičkog zaključivanja (Powers i Kaufman, 2004), otkrivena je statistički značajna negativna korelacija između *savjesnosti* i postignuća na tom testu. Moglo bi se zaključiti da je taj instrument procjene kompetencije usporediv s *cloze* testom utoliko što se ni jednim od ovih dvaju testova ne provjerava vještina reproduciranja naučenoga gradiva, već sposobnost razumijevanja prezentiranoga diskursa, analize pročitanih, donošenja logičkih zaključaka na temelju konteksta, povezivanja novoga s prethodno stečenim znanjem i sl.

Drugim riječima, pretpostavka je da *cloze* test ne odgovara učenicima s višim rezultatom na skali *savjesnosti* upravo zato što su takvi pojedinci skloni savjesno, dakle, točno, precizno i organizirano naučiti propisani nastavni sadržaj. Drugim riječima, oni prihvaćaju konvencionalni način razmišljanja i učenja koji uključuje redovito ponavljanje sadržaja i reproduciranje znanja (Chamorro-Premuzic, 2006). *Cloze* test, nasuprot tomu, od ispitanika ne traži preciznu reprodukciju naučenoga, nego pronalaženje točne ili prihvatljive riječi koja u tekstu nedostaje, a do čega se dolazi angažiranjem niza kognitivnih procesa, od logičkoga zaključivanja temeljem postojećega konteksta, do povezivanja, prosuđivanja i sl. Moglo bi se čak zaključiti da se *cloze* testom dijelom mjere i kreativni potencijali ispitanika. Naime, iako ovi testovi pretpostavljaju angažiranje različitih, vremenom usvojenih znanja i vještina, studenti moraju pokazati i određeni stupanj kreativnosti kako bi, unatoč nepoznatim i izostavljenim riječima, mogli uspješno kreirati i mentalno reprezentirati cjeloviti smisleni tekst s kojim su se susreli prvi put. Ovom zaključku u prilog ide i spoznaja da se *savjesnost* pokazala negativnim korelatom kreativnosti (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005), odnosno da tzv. „konvencionalni”, tj. „reprodukcijski” oblici procjene znanja, koji pogoduju učenicima s višim rezultatom na ljestvici *savjesnosti*, negativno koreliraju s kreativnim načinom razmišljanja (Chamorro-Premuzic, 2006).

Nadalje, iako ovo istraživanje nije uključilo inteligenciju kao moguću varijablu, gore iznesena rasprava može se vezati i uz pretpostavku da je za rješavanje *cloze* testa potrebno posjedovati određene kvalitete koje se vezuju uz koncept inteligencije definirane teorijom o kristaliziranoj (gc) i fluidnoj (gf) inteligenciji (Cattell, 1987 prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005). Uz fluidnu se inteligenciju, za koju se drži da je biološki uvjetovana, vezuju odlike kao što su brzo razmišljanje, rezoniranje, uočavanje veza između prezentiranih ideja, sposobnost rješavanja novonastalih problema, itd. (Brody, 1992 prema Moutafi i sur., 2004). S obzirom da se gf pokazuje negativnim korelatom *savjesnosti* (Moutafi i sur., 2004), a nedvojbeno je pretpostavka da je za rješavanje *cloze* testa pored lingvističkih kompetencija potrebna i određena razina fluidne inteligencije, ovakva se korelacija čini još razumljivijom.

Iako ne postoji posebno teorijsko objašnjenje za to da su savjesniji ljudi manje inteligentni niti da su inteligentniji pojedinci manje savjesni, u literaturi se iznose razmišljanja koja pokušavaju protumačiti tu uzročnu povezanost. Drugim riječima, negativna korelacija između *savjesnosti* i mjera fluidne inteligencije podržava ideju da intelektualno manje sposobni pojedinci vremenom postaju savjesnijima kako bi kompenzirali sniženu razinu inteligencije (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2006)²⁴. Slijedom ovakvih tumačenja, moglo bi se pretpostaviti da je *savjesnost* prednost pri konvencionalnom testiranju, kao što je npr. kontinuirana procjena znanja (nazočnost i aktivnost na nastavi, izlaganje prezentacija, pisanje seminarskih radova i rješavanje zadataka zadanih tijekom nastave), ali ne nužno i pri testiranju razumijevanja i divergentnoga razmišljanja. U ovom je kontekstu svakako potrebno spomenuti i povezanost jezične nadarenosti i inteligencije te njihov učinak na OVIJ o kojemu je bilo već riječi u teorijskomu dijelu ovoga rada (v. potpoglavlje 2.5.3.5.).

Rezultati našega istraživanja na tragu su gore navedenih promišljanja, međutim ovakvo istraživanje bilo bi potrebno replicirati na drukčijem uzorku i uz primjenu raznovrsnih testova procjene znanja kao kriterijskih varijabli kako bi se dobila jasnija slika.

6.5.2.1.4. Povezanost s emocionalnom stabilnosti

Statistički značajna povezanost između *emocionalne stabilnosti* i procijenjenih dviju komponenti jezične kompetencije u ovom istraživanju nije otkrivena, dok su smjerovi korelacije bili različiti. S općom jezičnom kompetencijom korelacija je negativnoga smjera i izrazito niska, dok je s vještinom slušanja s razumijevanjem smjer korelacije pozitivan i bliže

²⁴ Potrebno je naglasiti, kao što je već navedeno u potpoglavlju 2.4.1., da je tumačenje negativne povezanosti između *savjesnosti* i inteligencije dvojbeno, tj. da se može pripisati uključivanju visoko selekcioniranoga uzorka u istraživanja (Murray i sur., 2014).

razini statističke značajnosti. Međutim, općenito uzevši, nepostojanje statistički značajne povezanosti između *emocionalne stabilnosti* i znanja engleskoga jezika u skladu je s rezultatima prikazanim u literaturi. Primjerice, nije otkrivena povezanost *emocionalne stabilnosti* s komunikacijskom kompetencijom u nizozemskom kao drugom jeziku (Verhoeven i Vermeer, 2002), s općom jezičnom kompetencijom u engleskom jeziku (Čizmić i Rogulj, 2014), a ni s govornom proizvodnjom engleskoga jezika (Pavičić Takač i Požega, 2012). Naime, iako bi se činilo logičnim da pod utjecajem anksioznosti i stresa kao važnih komponenti ove dimenzije akademska izvedba postaje slabija, ipak, ni u nizu istraživanja na području psihologije obrazovanja, *neuroticizam* nije pokazao značajnu povezanost s post-srednjoškolskim postignućem (npr. Busato i sur., 2000; Conrad, 2006; Diseth, 2003; Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004) što je potvrđeno i meta-analizom koju su proveli O'Connor i Paunonen (2007).

Ove se spoznaje uklapaju u gledište koje na području primijenjene lingvistike zastupaju MacIntyre i Charos (1996) da strah, kao poddimenzija *neuroticizma*, ne uvjetuje nužno slabiji uspjeh pri učenju jezika. To nepostojanje povezanosti između *emocionalne stabilnosti* i znanja ukazuje na važnost socijalnih i komunikacijskih zahtjeva interakcije, odnosno okruženja u procesu učenja jezika. Ovakvo tumačenje nalazi potvrdu i u nalazu prema kojem se strah od jezika, za razliku od *emocionalne stabilnosti*, pokazao statistički značajnim prediktorom opće jezične kompetencije (Čizmić i Rogulj, 2014).

6.5.2.1.5. Povezanost s intelektom

Rezultati ovoga istraživanja nisu pokazali statistički značajnu povezanost između *intelektu* i znanja engleskoga jezika, iako je smjer korelacije bio pozitivan. U skladu je s našim otkrićem i rezultat istraživanja Pavičić Takač i Požega (2012) koje ne pronalaze povezanost *intelektu* s usmenom kompetencijom u engleskom jeziku. Međutim, suprotno ovakvim nalazima, statistički značajna korelacija otkrivena je između *intelektu* i komunikacijske kompetencije u nizozemskom kao drugom jeziku (Verhoeven i Vermeer, 2002), ali i *intelektu* i opće jezične kompetencije odraslih učenika engleskoga jezika u Iranu (Zabihi 2011) kao i studenata različitih studijskih programa u Hrvatskoj (Čizmić i Rogulj, 2014).

Postoji također i niz istraživanja na području psihologije obrazovanja koja su pokazala pozitivnu povezanost između *intelektu/otvorenosti* i akademske izvedbe (npr. Chamorro-Premuzic i Furnham, 2008; Farsides i Woodfield, 2003), odnosno između *intelektu/otvorenosti* i raspona vokabulara, ali i općega znanja (Ashton i sur., 2000; Goff i

Ackerman, 1992 prema Chamorro-Premuzic i Furnham, 2003b). Ta generalno pozitivna povezanost *intelekt/otvorenosti* s akademskim postignućem uglavnom se objašnjava pozitivnom korelacijom ove skale ličnosti s mjerama inteligencije (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005).

S druge strane, postoji i veći broj studija (npr. Busato i sur., 2000; Chamorro-Premuzic, 2003a,b; Diseth, 2003) u kojima, kao i u ovoj, pozitivna povezanost nije otkrivena. Potencijalno tumačenje takvoga rezultata pronalazimo u mogućem postojanju jedne ili više moderatorskih varijabli (razredno okruženje, motivacija, interes, itd.) koje određuju hoće li *intelekt* imati pozitivan ili nulti učinak na akademsku izvedbu (O'Connor i Paunonen, 2007).

6.5.2.2. Tumačenje povezanosti ličnosti s primjenom strategija učenja

U okviru prvoga problema definiranoga u ovom istraživanju postavljena je i hipoteza o povezanosti ličnosti i primjene strategija učenja (H2) koja je djelomično potvrđena. Naime, kao što se pretpostavilo, otkrivena je statistički značajna povezanost između *intelekt* i uporabe kognitivnih i metakognitivnih strategija, kao i povezanost *ekstraverzije* i *ugodnosti* s primjenom društvenih strategija. Međutim, suprotno očekivanjima, nije pronađena statistički značajna korelacija potonjih dviju skala ličnosti s korištenjem kompenzacijskih strategija.

6.5.2.2.1. Povezanost *intelekt* s primjenom kognitivnih i metakognitivnih strategija

Kao što je već rečeno, potvrđena je pretpostavka o povezanosti *intelekt* s kategorijama kognitivnih i metakognitivnih strategija. Preciznijom analizom dobivenih podataka uočavamo da je sa skalom *intelekt* statistički značajno pozitivno koreliralo sedamnaest kognitivnih i deset metakognitivnih strategija (v. Prilog 9.7.).

Imajući na umu tipične osobine pojedinaca s višim rezultatom na skali *intelekt*, postaje znatno jasnije zašto je učestalija primjena nekih kognitivnih strategija statistički značajno povezana s višim rezultatom na skali *intelekt*. Drugim riječima, logičnim se čini da porastom intelektualne znatiželje studenti češće gledaju emisije i čitaju na engleskom jeziku, sudjeluju u izvannastavnim aktivnostima koje podrazumijevaju uporabu engleskoga jezika, obraćaju pozornost na detalje u engleskom jeziku i pronalaze sličnosti i razlike između engleskoga i hrvatskoga jezika. Nadalje, viša razina maštovitosti, kreativnosti i otvorenosti novim iskustvima implicirana u skali *intelekt* mogući je razlog snažnijoj sklonosti pojedinaca da se slobodno izražavaju na engleskom jeziku pišući poruke i druge sadržaje, kombinirajući poznate riječi u nove rečenice ili samostalno započinjući razgovor na engleskom jeziku.

Analizirajući posebno ove posljednje tri strategije, stječe se dojam da studenti s višim rezultatom na dimenziji *intelekt* ujedno imaju i bolju percepciju o vlastitoj kompetenciji koja ih potiče na prihvaćanje rizika i slobodno korištenje engleskoga jezika. Do takvoga zaključka o povezanosti *intelekt* i percipirane jezične kompetencije došli su MacIntyre i Charos (1996) istražujući, između ostaloga, povezanost dispozicija ličnosti i učestalosti komunikacije na francuskom jeziku u bilingvalnom okruženju Kanade.

Pored toga, pretpostavka je da višom razinom *intuitivnosti*, koja se mjeri MBTI instrumentom, a koja je u snažnoj korelaciji s *otvorenosti* (McCrae i Costa, 1989), raste i snalažljivost studenata u manipuliranju riječima, simbolima i apstraktnim konceptima (Moody, 1988) što ih, u našem slučaju, vjerojatno potiče na učestaliju primjenu izvornih fraza i općih pravila u novim situacijama, razmišljanje na engleskome jeziku i razumijevanje odslušanoga i pročitanaoga teksta bez prevođenja na hrvatski jezik. Ovakav nalaz potvrđuje tezu o tome da *intuitivni* studenti stalno pokušavaju proniknuti u „cjelovitu sliku“ (eng. *big picture*) i pronaći sustav na kojemu počiva engleski jezik (Oxford i sur., 1992).

Osim svega što je već navedeno, treba naglasiti i vjerojatnost da *intelekt* korelacijom s inteligencijom igra određenu ulogu pri odabiru strategija. Taj učinak koji inteligencija *intelektom* ostvaruje na primjenu strategija postaje potpuno jasan nakon što se prouči definicija oko koje su se složila pedeset i dva eminentna znanstvenika, a prema kojoj je inteligencija „[...] vrlo općenita mentalna sposobnost koja, između ostaloga, uključuje umijeće rezoniranja, planiranja, rješavanja problema, apstraktnoga mišljenja, razumijevanja složenih ideja, brzoga učenja i učenja temeljem iskustva“ (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005: 40).

Iako se O'Malley i Chamot (1990) slažu s navodima nekih istraživača da je ponekad teško odrediti granicu između kognitivnih i metakognitivnih strategija, oni ove potonje definiraju kao strategije koje omogućuju učenicima jezika kontrolirati kognitivne procese i koordinirati vlastito učenje aktivnostima kao što su planiranje, organiziranje, procjenjivanje, i sl. Osim spomenutoga, metakognitivne strategije uključuju i strategije usmjeravanja pažnje i povezivanja s prethodno usvojenim sadržajima (Oxford, 1990). Ovakvo definiranje metakognitivnih strategija nesumnjivo ih povezuje s *otvorenim* pojedincima za koje Larsen i Buss (2008) tvrde da su im „vrata“ za percepciju i procesiranje novih informacija koje pristižu iz raznih izvora širom otvorena i da teže ignoriraju prethodno doživljene podražaje.

S obzirom na sve navedeno ne čudi statistički značajna korelacija između *intelekt*a i kategorije metakognitivnih strategija. Preciznije govoreći, s porastom rezultata na skali *intelekt*a studenti navode kako učestalije uočavaju svrhu jezične aktivnosti koju provode, identificiraju jezične pogreške koje nastoje razumjeti i na njima nešto novo naučiti te pronalaze prigode za vježbanje engleskoga jezika kao i osobe za razgovor na engleskom jeziku. Budući da pojedinci s višim rezultatom na skali *intelekt*a žude za znanjem, vjerojatno su i ispitanici iz našega uzorka, zahvaljujući svojoj intrinzičnoj motiviranosti, skloniji unaprijed odlučivati o tome na što će obratiti pozornost u jeziku, trude se redovito učiti i vježbati, postavljati si ciljeve učenja te, konačno, i procjenjivati napredak u stranom jeziku.

Budući da *intelekt*, tj. *otvorenost iskustvu* obuhvaća niz obilježja povezanih s intelektualnom znatiželjom, preferiranjem raznolikosti, nekonvencionalnosti, maštovitosti, fleksibilnosti u ponašanju, domišljatosti (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005) i sl., ne čudi činjenica da su pojedinci s ovakvim kvalitetama skloniji korištenju širokoga raspona strategija i tehnika učenja (Blickle, 1996).

6.5.2.2.2. Povezanost *ekstraverzije* i *ugodnosti* s primjenom kompenzacijskih i društvenih strategija

Razlog predviđanju iznesenom u H2 da će *ekstraverzija* i *ugodnost* biti povezane s učestalošću primjene kompenzacijskih i društvenih strategija leži u tome što obje dimenzije imaju slične karakteristike koje se odnose na „interpersonalne sklonosti i na međuljudsku komunikaciju“ (Matešić ml. i Zarevski, 2008: 265), s tom razlikom što pojedinci više razine *ekstraverzije* teže većem broju društvenih kontakata, dok oni s višim rezultatima na skali *ugodnosti* imaju potrebu za kvalitetnijim međuljudskim odnosima. Zbog konceptualnoga shvaćanja kompenzacijskih kao potkategorije komunikacijskih strategija (Cohen, 2010), predviđalo se da će *ekstraverzija* i *ugodnost* biti statistički značajno povezane s učestalošću primjene kompenzacijskih strategija, kao što je slučaj u nekim drugim istraživanjima (npr. Ehrman i Oxford, 1995; Gof i Fuong, 1997; Green i Oxford, 1995). Iako u našem istraživanju očekivana statistički značajna povezanost nije otkrivena, potrebno je ipak naglasiti da je pozitivnoga smjera, pri čemu je povezanost *ekstraverzije* s ovom kategorijom strategija vrlo blizu granice statističke značajnosti, dok je s *ugodnosti* nešto slabija.

Promatrajući povezanost *ekstraverzije* i *ugodnosti* s pojedinačnim kompenzacijskim strategijama, otkriva se samo jedna statistički značajna korelacija. Naime, porastom rezultata na skali *ugodnosti*, studenti navode učestalije korištenje geste ili hrvatskoga jezika kada se u komunikaciji ne mogu sjetiti pravoga izraza. Tumačenje ovakvoga rezultata bi se moglo

temeljiti na sveobuhvatnoj usmjerenosti *ugodnih* pojedinaca ka spremnosti na komunikaciju (MacIntyre i Charos, 1996; Pavičić Takač i Požega, 2012) od koje, čini se, ne odustaju čak ni ako moraju posegnuti za strategijom gestikuliranja ili korištenja materinskoga jezika.

Suprotno rezultatima vezanim uz primjenu kompenzacijskih strategija, obje dimenzije ličnosti su u statistički značajnoj korelaciji s primjenom društvenih strategija. Pritom je zanimljivo uočiti da je statistički značajno pozitivno s *ugodnosti* povezana primjena svih, a s *ekstraverzijom* samo nekih pojedinačnih društvenih strategija. Primjerice, što je rezultat na objema skalama ličnosti viši, studenti statistički značajno učestalije izvješćuju o želji da im sugovornici potvrde jesu li nešto dobro razumjeli ili rekli, zatim o učenju, vježbanju i ponavljanju s drugim učenicima, postavljanju pitanja kako bi se što više uključili u razgovor i pokazali zanimanje i, konačno, o svome nastojanju da što više nauče o kulturi zemlje čijim jezikom nastoje ovladati.

Do sličnih zaključaka o povezanosti između *ekstraverzije* i *ugodnosti* s jedne, i učestalosti primjene društvenih strategija s druge strane, došle su i Ehrmann i Oxford (1995) koristeći MBTI instrument. Na ugodne pojedince utječu osjećaji drugih ljudi, emocionalna klima i međuljudski odnosi, dok ekstraverti svoju energiju crpe iz događaja i ljudi koji ih okružuju (Oxford i sur., 1992). Iz navedenoga se može zaključiti da studenti s višim rezultatima na ovim dvjema skalama ličnosti iz različitih motiva koriste društvene strategije učenja. Stoga se čini logičnim da studenti s višim rezultatom na skali *ugodnosti* (ali ne i *ekstraverzije*) učestalije navode kako uče uvijek s istom osobom i kako u komunikaciji na stranom jeziku obraćaju pozornost na mišljenje i osjećaje svojih sugovornika. Ovakav rezultat upravo ukazuje na to da ugodni pojedinci, za razliku od ekstraverata, više polažu na kvalitet nego na kvantitet međuljudskih odnosa.

U dijelu koji slijedi osvrnut ćemo se na odnos između primjene kognitivnih, metakognitivnih i afektivnih strategija učenja i znanja engleskoga jezika. Međutim, kako bismo dobili potpuniju sliku i smjernice za daljnja istraživanja, obratit ćemo pozornost i na mogući interaktivni učinak ličnosti, primjene strategija učenja i izvannastavnoga učenja jezika na proces učenja engleskoga jezika.

6.5.2.3. Tumačenje povezanosti primjene strategija učenja sa znanjem engleskoga jezika

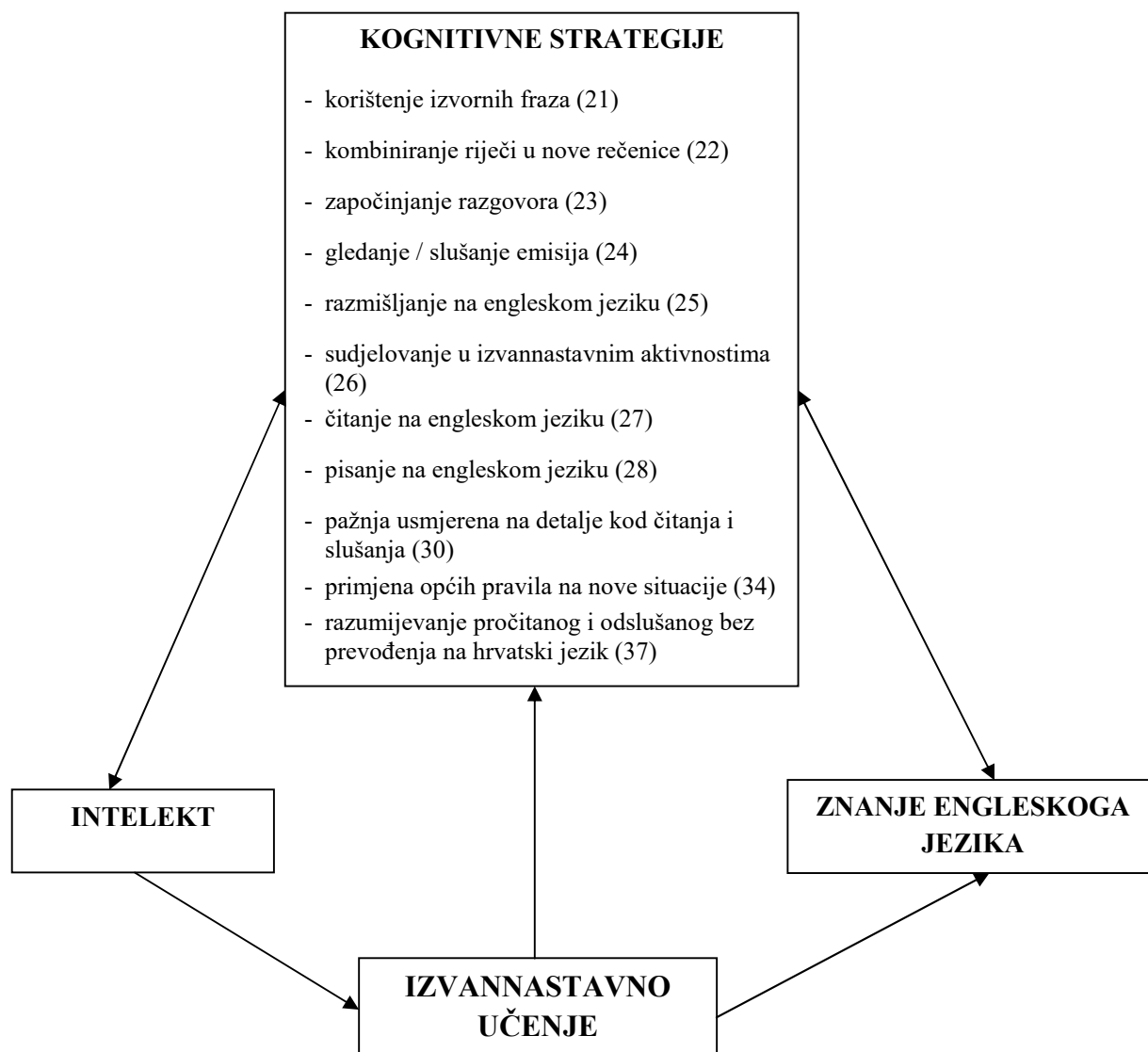
Korelacijskim analizama potvrđena je statistički značajna pozitivna povezanost opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem s primjenom kognitivnih strategija te negativna povezanost s primjenom afektivnih strategija. Međutim, iako je unutar iste hipoteze (H3) pretpostavljena i pozitivna korelacija između znanja engleskoga jezika i metakognitivnih strategija, statističkom analizom ona nije potvrđena. Tumačenje navedenih korelacija na razini pojedinačnih strategija (v. Prilog 9.8.) bit će predstavljeno u nastavku.

6.5.2.3.1. Povezanost primjene kognitivnih strategija sa znanjem engleskoga jezika

Rezultati ovoga istraživanja koji upućuju na statistički značajnu povezanost primjene kognitivnih strategija učenja sa znanjem engleskoga jezika slični su rezultatima navedenim u literaturi (npr. Gof i Foong, 1997; Green i Oxford, 1995; Jakovac i Kamenov, 2012; Pašalić, 2012; Peacock i Ho, 2003). Preciznijom analizom primjene pojedinačnih strategija otkriveno je da oni studenti koji pokazuju višu razinu opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem navode kako češće kombiniraju riječi u nove rečenice, slušaju i gledaju emisije na engleskom jeziku, obraćaju pozornost na detalje kada nešto čitaju ili slušaju i nastoje sadržaj ne prevoditi na hrvatski jezik. Važno je istaknuti da su to ujedno strategije koje, prema vlastitim iskazima, studenti primjenjuju *često* ili *gotovo uvijek*. U drugoj su podgrupi strategije čije je korištenje također vezano uz razvijeniju opću jezičnu kompetenciju i vještinu slušanja s razumijevanjem iako studenti navode kako ih samo *ponekad* koriste. Među tim strategijama su korištenje izvornih fraza, primjena općih pravila na nove situacije, započinjanje razgovora i razmišljanje na engleskom jeziku, čitanje za vlastito zadovoljstvo i pisanje poruka i drugih sadržaja na engleskom jeziku. Konačno, posljednja strategija koja je značajno vezana uz višu razinu znanja engleskoga jezika jest sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima u kojima se govori engleskim jezikom. Bez obzira na očitu korisnost ove strategije, studenti ipak izvješćuju o niskoj učestalosti njezine primjene što je vjerojatno najvećim dijelom vezano uz nedostatak slobodnog vremena.

Zanimljivo je, nadalje, uočiti da što studenti navode češće korištenje navedenih kognitivnih strategija čija je primjena povezana s boljim znanjem engleskoga jezika, imaju i statistički značajno više rezultate na dimenziji *intelekt*a (v. Prilog 9.7.), a također su engleski jezik tijekom školovanja učili i izvan redovite nastave (v. Prilog 9.10.). Slijedom navedenoga moglo bi se zaključiti da se unutar kategorije kognitivnih strategija iskristalizirao podskup od

jedanaest pojedinačnih strategija čija primjena, korelirajući s *intelektom* i izvannastavnim učenjem engleskoga jezika, ima pozitivan učinak na ovladavanje engleskim jezikom što je moguće prikazati i grafički.



Slika 6.2. Prikaz mogućega interakcijskog djelovanja *intelekt*a i kognitivnih strategija učenja kao individualnih varijabli te izvannastavnoga učenja kao situacijske varijable na znanje engleskoga jezika

Analizom slike 6.2. mogli bi se izvesti neki zaključci o međudjelovanju uključenih varijabli na ovladavanje engleskim jezikom. Prvo, povezanost *intelekt*a s primjenom navedenih kognitivnih varijabli ne čudi ako uzmemo u obzir da viši rezultati na skali *intelekt*a/*otvorenosti* pretpostavljaju sposobnost primjene većega broja strategija i tehnika (npr. kritičko procjenjivanje, dubinsko analiziranje, otvorenost k novim iskustvima) (Blickle,

1996), odnosno da *otvorenost* sadržava one karakteristike koje De Raad i Schouwenburg (1996) pripisuju idealnom učeniku. Drugo, uporaba navedenih strategija vodi, kako je već spomenuto, k boljem znanju engleskoga jezika, a stečeno znanje, zauzvrat, potiče studente na učestalije korištenje strategija (Green i Oxford, 1995; Griffiths, 2003). Nadalje, iz rezultata je razvidno da situacijska varijabla prethodnoga izvannastavnog iskustva u učenju engleskoga jezika neosporno igra važnu ulogu u ovladavanju engleskim jezikom. Drugim riječima, studenti koji su engleski jezik učili osim u školi i izvan nje, pokazuju statistički značajno više rezultate na skali *intelekt*a, učestalije se služe navedenim kognitivnim strategijama i imaju bolje znanje engleskoga jezika. Temeljem ovakvih rezultata moglo bi se pretpostaviti da roditelji svoju djecu kod koje zamjećuju sklonost raznolikosti te razvijenu maštovitost i intelektualnu znatiželju još u ranoj dobi usmjeravaju ka različitim izvannastavnim aktivnostima među koje spada i učenje engleskoga jezika. Međutim, izvjesno je i da izloženost većem broju aktivnosti, informacija, spoznaja i sl. potiče znatiželju i otvaranje pojedinca k novim iskustvima što je u skladu s rezultatima longitudinalnih studija koje ukazuju na promjene u ličnosti tijekom životnoga vijeka (npr. Roberts i Mroczek, 2008; Roberts, Walton i Viechtbauer, 2006). Provedene meta-analize u psihologijskim istraživanjima dokazuju porast rezultata na skali *intelekt*a u adolescentskoj dobi.

Konačno, učenje engleskoga jezika i izvan redovite nastave uvjetuje veću izloženost učenika jeziku što nedvojbeno izravno utječe na podizanje razine znanja. Također, s obzirom na to da se radi o didaktičkom okruženju, to istovremeno znači i izloženost širem rasponu metoda, tehnika i pristupa poučavanju koje vjerojatno doprinose i širenju učenikovih spoznaja o učinkovitom učenju jezika koje se ogleda kroz orkestriranje određenoga skupa kognitivnih strategija čija primjena vodi učinkovitijem učenju i boljem znanju engleskoga jezika.

Pogledamo li s druge strane koeficijente koji upućuju na statistički značajnu negativnu korelaciju između primjene kognitivnih strategija i opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem, uočavamo sljedeće. Što studenti češće iznose da prepravljaju napisano kako bi bolje savladali vještinu pisanja i koriste rječnike i/ili priručnike kad upotrebljavaju engleski jezik, pokazuju i statistički značajno slabije znanje engleskoga jezika, dok oni koji najprije površno, a potom i detaljno čitaju tekst imaju nižu razinu opće jezične kompetencije. Obratimo li pozornost na učestalost korištenja ovih strategija, uočavamo da približno dvije trećine studenata navodi kako povremeno ili često prepravlja napisani sadržaj zbog vježbanja vještine pisanja. Osim toga, važno je naglasiti da o primjeni navedenih strategija znatno učestalije izvješćuju studenti s višim rezultatima na skalama

ugodnosti i *savjesnosti*. Jedno od mogućih tumačenja je da studenti, zahvaljujući svojoj *savjesnosti* i želji da boljim uspjehom ugone nastavnice (ili roditeljima) marljivo samostalno uče koristeći priručnike i detaljno proučavajući napisano ili pročitano kako bi možda na taj način prevladali slabije znanje engleskoga jezika ili slabiju sposobnost divergentnoga razmišljanja i povezivanja informacija koja je neophodna za uspješno rješavanje *cloze* testa. Međutim, moguće je i da primjena navedenih strategija, kojima su skloniji studenti više razine *ugodnosti* i *savjesnosti*, nije kompatibilna sa zadatkom koji rješavaju i da bi primjenom istih strategija pokazali višu razinu znanja engleskoga jezika kada bi se ono operacionaliziralo nekim drugim oblikom testa koji mjeri sposobnost reprodukcije određenoga nastavnog sadržaja. Ovakav nalaz ukazuje, dakle, na potrebu provođenja sličnih istraživanja uz primjenu drukčijih instrumenata vrednovanja znanja engleskoga jezika.

6.5.2.3.2. Povezanost primjene metakognitivnih strategija sa znanjem engleskoga jezika

Iako se temeljem rezultata drugih istraživanja (npr. Green i Oxford, 1995; Peacock i Ho, 2003) i u našem predviđala pozitivna korelacija između kategorije metakognitivnih strategija i znanja engleskoga jezika u cjelini, ona ipak nije potvrđena. Međutim, uočena je, kao i unutar kategorije kognitivnih strategija, statistički značajna pozitivna korelacija između primjene određenih pojedinačnih metakognitivnih strategija i ukupnoga znanja engleskoga jezika ili barem jedne od mjerenih jezičnih kompetencija.

Utvrđeno je da primjena strategije jasnoga uočavanja svrhe pojedine jezične aktivnosti, za koju više od polovine studenata navodi učestalu primjenu, statistički značajno pozitivno korelira sa znanjem engleskoga jezika. Ona spada među strategije koje, prema Oxford (1990), pomažu učenicima da organiziraju učenje jezika na učinkovit način što se u ovom slučaju zaista i potvrdilo. Nadalje, približno dvije trećine studenata koji izvješćuju da *ponekad* ili *često* pronalaze osobe za razgovor na engleskom jeziku pokazuju višu razinu znanja engleskoga jezika. Oxford ovu strategiju drži iznimno važnom jer učenici koji su ozbiljno zainteresirani za učenje jezika moraju preuzeti odgovornost za pronalaženje prigoda, odnosno osoba za vježbanje, posebice izvan razreda.

U kontekstu razmatranja odnosa između metakognitivnih strategija i znanja, potrebno je još spomenuti one strategije čija je primjena značajno povezana samo s boljom vještinom slušanja s razumijevanjem. Studenti koji se učestalije trude uočiti svoje pogreške i razumjeti zašto ih rade, učiti na njima i samoprocjenjivati vlastiti napredak u engleskom jeziku pokazuju razvijeniju vještinu slušanja s razumijevanjem. Navedene strategije spadaju u potkategoriju metakognitivnih strategija koje se odnose na vrednovanje vlastitoga znanja i

nadgledanje procesa učenja (Oxford, 1990). Budući da studenti iz našega uzorka u prosjeku izražavaju učestalo korištenje ovih strategija, može se zaključiti da ih je većina spoznala i osvijestila postojanje određenih kognitivnih procesa koji mogu imati pozitivan učinak na proces učenja što se u ovom slučaju manifestiralo boljim razumijevanjem odslušanoga sadržaja. Međutim, činjenica da je korištenje ovih strategija statistički značajno povezano samo s jednom mjerenom komponentom upućuje na to da se interaktivni učinak nezavisnih varijabli može bolje razumjeti ako se kao kriterijska varijabla definira specifični aspekt receptivne ili produktivne jezične vještine ili kompetencije umjesto jedinstvene ocjene koja predstavlja zbroj svih postignuća tijekom trajanja nastavnoga programa.

Nadalje, detaljna analiza pokazuje da su aktivnijem pristupu učenju koji obuhvaća primjenu spomenutih strategija, od uočavanja svrhe pojedinoga zadatka, preko pronalaženja osoba za razgovor do kritičkoga promišljanja o greškama i učenju iz njih, skloniji pojedinci s višim rezultatom na skali *intelekt*a kao i oni koji su engleski učili i izvan redovite nastave. Ovakvim nalazom dolazimo do spoznaje da se i kod manjega broja metakognitivnih strategija pojavio isti interaktivni obrazac pozitivnoga djelovanja individualnih i situacijskih varijabli na razvoj mjerene jezične kompetencije, odnosno vještine koji je uočen i kod kognitivnih strategija.

Međutim, potrebno je osvrnuti se i na metakognitivne strategije čije korištenje pokazuje drukčiji obrazac povezanosti. Studenti koji pokazuju nižu razinu opće jezične kompetencije češće navode da unaprijed pogledaju novu lekciju, dnevno ili tjedno planiraju učenje engleskoga jezika i u bilježnici ističu važne dijelove gradiva. Ovaj rezultat vjerojatno ukazuje na to da studenti slabijega znanja nastoje uložiti više truda u planiranje i samostalan rad. Ipak, budući da približno dvije trećine studenata navodi kako navedene strategije planiranja i učenja unaprijed uglavnom ne koristi, što se podudara i s iskazima studenata ekonomije (Pašalić, 2012), moglo bi se zaključiti da za to u studentskoj populaciji postoji nekoliko razloga. Moguće je da dio studenata ima pozitivnu percepciju o svojoj kompetenciji u općem engleskom jeziku i drži da im je to znanje dostatno da se snađu i u profesionalnom medicinskom okruženju kada se za to ukaže potreba. Drugi razlog možemo pronaći i u njihovoj preopterećenosti obilnim gradivom stručnih kolegija pa jednostavno ne pronalaze vrijeme za sustavno učenje engleskoga jezika za koji, iako je obavezan kolegij, ionako ne dobivaju ocjenu niti im nosi ECTS bodove. Nasuprot tomu, čak više od polovine studenata iznosi kako povremeno ili često u bilježnici ističe važne dijelove gradiva pri čemu je primjena te strategije povezana i s višom razinom *ugodnosti* i *savjesnosti*. Negativan interakcijski

učinak ove metakognitivne strategije i skala *ugodnosti* i *savjesnosti* na opću jezičnu kompetenciju usporediv je s onim koji je uočen kod nekolicine kognitivnih strategija (v. potpoglavlje 6.5.2.3.1.).

Ukratko, iako prevladava mišljenje da su metakognitivne strategije ključne za uspješno učenje jezika (Oxford, 1990), u našem istraživanju, kao i kod Pašalić (2012), to nije potvrđeno. Rezultat korelacijske analize ne ukazuje na statistički značajnu povezanost između kategorije metakognitivnih strategija i znanja engleskoga jezika. Međutim, uočeno je da je primjena niza pojedinačnih metakognitivnih strategija vezana uglavnom uz pojedine skale ličnosti i učenje engleskoga jezika kao izvannastavne aktivnosti što, vjerojatno ovisno o njihovom međudjelovanju, ukazuje na mogućnost pozitivnog ili negativnog učinka na ovladavanje engleskim jezikom.

6.5.2.3.3. Povezanost primjene afektivnih strategija sa znanjem engleskoga jezika

Afektivna dimenzija, prema Oxford (1990), može odigrati značajnu ulogu u doživljavanju uspjeha ili neuspjeha u učenju stranoga jezika. Iako mnoga istraživanja nisu ukazala na statistički značajnu povezanost između ove kategorije strategija i jezične kompetencije (npr. Ehrman i Oxford, 1995; Jakovac i Kamenov, 2012, Nisbeth i sur., 2005; Pašalić, 2012; Pavičić Takač i Požega, 2012), u ovom je istraživanju otkrivena statistički značajna negativna korelacija između kategorije afektivnih strategija i znanja engleskoga jezika. Drugim riječima, učestalija primjena onih strategija koje studentima olakšavaju kontrolu njihovih osjećaja, stavova i motivacije, kako ih definira Mihaljević Djigunović (2002), vezana je uz nižu razinu opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem. Iako u prosjeku ne navode učestalo korištenje afektivnih strategija, rezultat ipak svjedoči o tome da su studenti osvijestili postojanje negativnih emocija koje se mogu javiti u procesu učenja engleskoga jezika te da pokušavaju iznaći načine kako im se othrvati.

Može se, dakle, reći da se kroz primjenu afektivnih strategija zapravo odražavaju negativne emocije straha, nesigurnosti, zabrinutosti, nedostatka samopouzdanja, itd. koje mogu imati različite izvore (Mihaljević Djigunović, 2002). Green i Oxford (1995) otkrivaju da manje uspješni studenti češće uočavaju vlastitu napetost i nervozu. Negativne emocije, kao npr. strah, panika ili ravnodušnost, u nekim su se istraživanjima (npr. Gan, Humphreys i Hamp-Lyons, 2004; Park, 2010) pokazale osobinama lošijih učenika jezika. Pozivajući se na raspravu Gan i sur. (2004), Park (2010) ističe kako, pri rješavanju zadataka slušanja, manje uspješni učenici, za razliku od onih uspješnijih, pokazuju višu razinu zabrinutosti i nižu razinu

samopouzdanja, što vodi lošijem funkcioniranju kognitivnog i afektivnog sustava te blokiranju procesa razumijevanja.

Detaljnom analizom uočava se da statistički značajno lošiju opću jezičnu kompetenciju studenti pokazuju što češće navode kako se svaki put nastoje opustiti kada osjećaju nervozu zbog služenja engleskim jezikom. Ta strategija, koju naši ispitanici navode kao najučestalije primjenjivanu afektivnu strategiju, spada u potkategoriju koja obuhvaća postupke kojima učenici nastoje umanjiti svoj strah od jezika (Oxford, 1990). Nadalje, što se učestalije izjašnjavaju o primjeni strategija koje Oxford naziva „mjeranjem emocionalne temperature“ (tj. što češće obraćaju pozornost na znakove stresa koji utječu na učenje engleskoga jezika, osjećaju potrebu zapisivati svoje osjećaje vezane uz učenje engleskoga jezika u dnevnik i o njima razgovarati s osobom u koju imaju povjerenja), imaju statistički značajno nižu opću jezičnu kompetenciju i vještinu slušanja s razumijevanjem. Naposljetku, i učestalija primjena strategije samonagrađivanja za vlastite uspjehe (iz potkategorije samoohrabrivanja) statistički značajno negativno korelira s obje jezične komponente.

Moguće je da se ovakav rezultat može dijelom protumačiti i u svjetlu niske, ali ipak statistički značajne negativne korelacije između učestalosti primjene afektivnih strategija i *emocionalne stabilnosti*. Drugim riječima, što studenti pokazuju nižu razinu *emocionalne stabilnosti*, to učestalije koriste afektivne strategije. To i ne čudi s obzirom na to da strah, kao osobina ličnosti (eng. *trait-anxiety*) sadržana u *emocionalnoj stabilnosti*, uvjetuje usmjeravanje izvora pažnje pojedinaca s rješavanja zadatka na stanje vlastite zabrinutosti, čime se ujedno smanjuju i resursi potrebni za rješavanje zadatka (Sarason i sur., 1995 prema Mathews i sur., 2003). Mathews i sur. također tvrde da anksiozni učenici sebe doživljavaju nekompetentnima. Doduše, logično je i obrnuto tumačenje. Što su svjesniji svoje slabije kompetencije, studenti osjećaju veći strah i zabrinutost kod korištenja stranoga jezika, što ih navodi na korištenje afektivnih strategija (Mihaljević Djigunović, 2002).

Dakle, temeljem navedenoga, možemo pretpostaviti da je *emocionalna stabilnost* posredno, putem primjene afektivnih strategija, povezana sa znanjem engleskoga jezika. Međutim, izostanak izravne povezanosti između *emocionalne stabilnosti* i znanja upućuje na to da postoje drugi čimbenici koji motiviraju primjenu afektivnih strategija i imaju izravan negativni učinak na jezičnu kompetenciju. U prvom redu se tu misli na strah od jezika kao oblik straha jedinstven procesu učenja stranoga jezika koji uglavnom ima negativan učinak na uspješnost učenja jezika jer izaziva disfunkciju na kognitivnoj, emocionalnoj i ponašajnoj razini (MacIntyre i sur., 2007). MacIntyre i Gardner (1991) i MacIntyre i Charos (1996),

ispitujući učinke individualnih varijabli u bilingvalnom okruženju Kanade, izvješćuju o nepovezanosti između straha kao osobine ličnosti i straha od jezika, što je suprotno rezultatima istraživanja provedenog u Hrvatskoj (Čizmić i Rogulj, 2014) koje ukazuje na to da studenti niže razine *emocionalne stabilnosti* ipak osjećaju intenzivniji strah od jezika. Moglo bi se spekulirati da viša razina straha od jezika i niži rezultati na skali *emocionalne stabilnosti* kombinirano djeluju na korištenje afektivnih strategija i na znanje engleskoga jezika. U nacrtu budućih istraživanja uz skale ličnosti i strategije učenja svakako bi trebalo uključiti i strah od jezika kao čimbenik koji bi dodatno rasvijetlio složeno interaktivno djelovanje individualnih varijabli na proces OVIJ-a.

Možemo, dakle, zaključiti da je proces OVIJ-a vrlo složen i ovisi o međudjelovanju niza individualnih varijabli, od kojih su u ovom istraživanju ispitane ličnost i strategije učenja. Dobiveni rezultati upućuju na to da se analiza primjene strategija učenja treba provoditi na razini pojedinačnih strategija i promatrati u interakcijskom odnosu s osobinama ličnosti učenika kako bi se produbile spoznaje o njihovom pozitivnom ili negativnom učinku na ishode učenja. Također, istraživačka bi paradigma trebala obuhvatiti i situacijske varijable od kojih smo u okviru istraživačkoga problema analizirali strategije poučavanja, ali temeljem dobivenih rezultata uočili i važnost prethodnoga iskustva učenja engleskoga jezika kao izvannastavne aktivnosti. Zanimljivi su rezultati koji upućuju na to da je prethodno iskustvo učenja engleskoga jezika kao izvannastavne aktivnosti povezano s boljom općom jezičnom kompetencijom i vještinom slušanja s razumijevanjem (v. Prilog 9.11.), ali također i s višim rezultatima na skali *intelektu* (v. Prilog 9.9.) te učestalijom primjenom gotovo svih onih pojedinačnih strategija čija je primjena vezana uz bolje znanje engleskoga jezika. Ukratko, iako se temeljem dobivenih rezultata može raspravljati o indikatorima spomenutoga interakcijskog djelovanja (v. poglavlje 7.), zbog maloga broja istraživanja vezanih uz odnos ličnosti i drugih individualnih, ali i situacijskih varijabli na području OVIJ-a, još uvijek se ne može govoriti ni o kakvim čvrstim modelima, već samo o naznakama koje upućuju na potrebu daljnjega istraživanja ovog složenog fenomena.

6.5.2.4. Tumačenje povezanosti skala ličnosti s percipiranim strategijama poučavanja

Institucionalizirani kontekst učenja igra važnu ulogu u procesu OVIJ-a. U tu svrhu se u ovom radu pokušalo otkriti i u kakvom je odnosu ličnost studenata sa strategijama poučavanja koje oni drže učinkovitima za proces učenja engleskoga jezika.

Hipoteza o statistički značajnoj pozitivnoj povezanosti svih crta ličnosti osim *emocionalne stabilnosti* i percepcije studenata o djelotvornosti određenih strategija

poučavanja (H4) većim je dijelom potvrđena. Nije dokazana jedino pretpostavljena povezanost *savjesnosti* s percipiranim tradicionalnim pristupom poučavanju usmjerenim nastavniku. U slučaju *emocionalne stabilnosti* krenuli smo od nulte hipoteze koja se ne može odbaciti jer nije dokazana povezanost ove crte ličnosti s percepcijom studenata o učinkovitosti bilo kojega od četiriju pristupa poučavanju identificiranih na temelju iskaza studenata. Drugim riječima, sukladno našem očekivanju, ne percipiraju svi učenici strategije poučavanja koje primjenjuje nastavnik jednako učinkovitim. Razina do koje će neki učenici određene strategije doživljavati djelotvornima ovisi, dakle, između ostaloga, i o njihovoj ličnosti.

Naši rezultati pokazuju da porastom rezultata na skalama *ekstraverzije*, *ugodnosti*, *savjesnosti* i *intelektu* studenti percipiraju interaktivan pristup poučavanju temeljen na interakciji i metodičkoj raznolikosti učinkovitijim. Ti su studenti mišljenja da procesu učenja pomaže suradnički rad, raznovrsnost metoda kojima se nastavnik služi, nastavnikov entuzijazam i smisao za humor te ugodno razredno okruženje. Također vjeruju da lakšem učenju doprinosi i nastavnikovo poticanje na njihovo aktivno uključivanje u kreiranje nastavnoga procesa i na sudjelovanje u raspravama na satu.

Nadalje, prema očekivanju, uz interaktivan i metodički raznovrstan pristup poučavanju, studenti više razine *savjesnosti* i *intelektu* učinkovitijim za proces učenja doživljavaju i nastavnikovu usmjerenost ka pragmatičkoj kompetenciji te poticanje samostalnoga učenja. Drugim riječima, ti studenti drže da će bolji uspjeh u učenju postići ako su više izloženi slušanju autentičnih video i audio zapisa praćenih zadacima razumijevanja, ali i ako nastavnik ne inzistira na poučavanju gramatike nego na funkcionalnoj uporabi jezika koji se koristi u specifičnim situacijama, odnosno ako u komunikaciji veću važnost pridaje tečnosti u odnosu na gramatičku točnost. Slični trendovi u razmišljanjima uočavaju se i u istraživanju koje je provela Mihaljević Djigunović na razmjerno velikom uzorku učenika osnovne i srednje škole (2007). Učenici su kao pozitivne aspekte poučavanja naveli komunikacijski pristup, mogućnost slobodnoga izražavanja stavova i mišljenja, izloženost autentičnom jeziku i aktivni angažman na nastavi, dok su negativnim percipirali suviše tradicionalan pristup poučavanju, premalo komunikacijskih aktivnosti i previše provjera znanja, posebno gramatičkog.

Pored navedenoga, studenti s višim rezultatima na skalama *savjesnosti* i *intelektu* skloni su misliti da boljem učenju doprinosi i nastavnikovo poticanje na njihovo samostalno učenje. To znači da korisnim doživljavaju kada ih nastavnik usmjerava na preuzimanje odgovornosti za učenje i razmišljanje o načinu na koji uče. Također navode kako im pri

učenju pomaže i nastavnikovo ohrabrivanje na samostalno rješavanje zahtjevnih, ali ne i nerješivih zadataka te činjenica da nastavnik ne pojednostavljuje svoj jezični izričaj. To je u skladu s Krashenovom teorijom razumljivoga unosa (eng. *comprehensible input*), prema kojoj nastavnici u razrednu interakciju uključuju one jezične informacije koje su malo iznad trenutnoga znanja učenika jezika (Krashen, 1998 prema Medved Krajnović, 2010), čime potiču čitav niz kognitivnih, ali i metakognitivnih procesa. Rezultat toga je podizanje učenikove metajezične svjesnosti koja, općenito gledajući, pretpostavlja razmišljanje o procesu učenja, a samim tim i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje.

Proučavanjem dobivenih rezultata može se ukratko zaključiti sljedeće. Prvo, s porastom rezultata na skalama *ekstraverzije* i *ugodnosti* studenti za svoje učenje značajno učinkovitim doživljavaju interaktivan i metodički raznolik pristup poučavanju. Ovakav nalaz vezan uz ekstraverte, s obzirom na njihovu društvenost, aktivnost, dominaciju i sklonost doživljavanju pozitivnih emocija (McCrae i Costa, 1989) te bolje funkcioniranje u stimulirajućim uvjetima (Matthews i sur., 2003), nimalo ne čudi. Ugodni pojedinci, s druge strane, skloni su harmoničnoj društvenoj interakciji (Larsen i Buss, 2008) i žele ostaviti pozitivan dojam na nastavnika (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2005), što znači da se trude u potpunosti prihvatiti i nastavnikov način poučavanja (Vermetten, Lodewijks i Vermunt, 2001 prema Poropat, 2009). Drugo, crta *emocionalne stabilnosti* ne pokazuje nikakvu povezanost s percepcijom studenata o učinkovitosti bilo kojega od identificiranih pristupa poučavanju. Treće, što studenti pokazuju višu razinu *savjesnosti* i *intelektu* skloniji su, prema vlastitim iskazima, doživljavati korisnima sve strategije poučavanja osim onih grupiranih oko tradicionalnoga pristupa usmjerenog nastavniku. Savjesni učenici su uporni, marljivi i usmjereni cilju (Larsen i Buss, 2008) te se stoga može očekivati da će, kako bi postigli svoj cilj, sudjelovati u svim aktivnostima i iskoristiti prednosti što većega broja strategija poučavanja koje nastavnik u razredu primjenjuje. Nadalje, s obzirom da pojedinci više razine *intelektu* pokazuju tendenciju prema uključivanju u intelektualne aktivnosti te sklonost prema novim idejama i iskustvima (Chamorro-Premuzic i Furnham, 2004), ne čudi da pokazuju interes prema raznovrsnim pristupima poučavanju i koriste njihove prednosti kako bi poboljšali vlastito učenje. Sažimajući dobivene rezultate, moglo bi se zaključiti da je percepcija o učinkovitosti određenih strategija poučavanja, odnosno pristupa poučavanju povezana s ličnosti studenata upravo zahvaljujući kompatibilnosti nastavnih aktivnosti i razrednoga ozračja s jedne, i osobina koje su sastavni dio pojedine crte ličnosti, s druge strane.

Potrebno je samo ukratko osvrnuti se na još neke zanimljivosti koje smo uočili analizirajući dobivene rezultate iako nisu bile definirane problemima kojima smo se bavili u ovom istraživanju. Naime, porastom rezultata na skalama *savjesnosti* i *intelektu*, ne samo da studenti korisnima percipiraju izloženost raznovrsnim strategijama poučavanja nego su istovremeno skloniji i sami učestalijoj primjeni svih kategorija strategija učenja osim kompenzacijskih strategija (tablica 6.11). Korelacijske analize ne daju odgovor na pitanje o uzročno-posljedičnoj povezanosti, međutim moglo bi se spekulirati da su studenti s višim rezultatima na skalama *savjesnosti* i *intelektu* koji su kroz svoj obrazovni proces bili izloženi većem broju različitih strategija poučavanja za koje misle da im pomažu pri učenju, osvijestili i važnost primjene strategija učenja. Iako u svom istraživanju na uzorku osnovnoškolskih učenika Pavičić Takač (2008) nije otkrila značajnu povezanost između primjene strategija učenja vokabulara i percepcije učenika o strategijama poučavanja vokabulara, u smjernicama za daljnja istraživanja preporučila je, između ostaloga, ispitati djeluju li osobine ličnosti na odnos između strategija učenja vokabulara i strategija poučavanja vokabulara. Naši rezultati upravo govore u prilog potrebi provođenja takvih istraživanja. Pored toga, došli smo i do zanimljive spoznaje da studenti koji pristup poučavanju usmjeren k poticanju samostalnosti doživljavaju učinkovitim, pokazuju i višu razine opće kompetencije u engleskom jeziku (v. Prilog 9.11.). Također je uočeno da je percepcija o učinkovitosti ovakvoga pristupa poučavanju izraženija kod studenata koji su engleski učili i izvan redovite nastave (v. Prilog 9.13.).

Za kraj ovoga potpoglavlja važno je naglasiti da se u posljednje vrijeme velika pozornost pridaje stavovima učenika o nastavniku i nastavnom procesu, naročito na visokoškolskoj razini. Istraživanja su jedinstvena u tome da se pri planiranju i primjeni strategija poučavanja i pristupa poučavanju svakako moraju uzeti u obzir učenikovi stavovi i razmišljanja koja su nedvojbeno, uz ostalo, i odraz njihovih ličnosti. Primjerice, Lightbown i Spada (2006) zaključuju da vjerovanja učenika o vrsti poučavanja koje im pomaže pri učenju utječu na njihovo zadovoljstvo i uspjeh. Također prema Gardnerovom modelu (1985 prema MacIntyre i Charos, 1996), stav prema nastavnoj situaciji koja se odnosi na procjenu nastavnika i tečaja jezika, tj. u našem slučaju kolegija, doprinosi i razini učenikove motivacije. Ukratko, nastavnici stranih jezika bi pri odabiru metoda i pristupa poučavanju kao i tehnika upravljanja razredom morali, uz ostalo, uzeti u obzir i osobine ličnosti svojih učenika (Pavičić Takač i Požega, 2012). Stoga ne čudi što je i u ZEROJ-u (2005) naglašeno kako se unaprijed pripremljene razredne aktivnosti moraju prilagoditi odjeku kojega one imaju kod učenika.

6.5.2.5. Tumačenje doprinosa ličnosti i učestalosti primjene strategija učenja objašnjenju varijance opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem

Posljednja hipoteza postavljena u ovom istraživanju odnosila se na doprinos strategija učenja i ličnosti objašnjenju varijance opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem nakon kontroliranja dobi i spola. Predvidjelo se da će strategije učenja značajnije od crta ličnosti doprinijeti predikciji uspješnosti na mjerama obje jezične komponente (H5), što je rezultatima i potvrđeno.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize pokazali su da se modelom koji uključuje varijable dobi i spola, petofaktorski model ličnosti i strategije učenja može objasniti 29,4% varijance opće jezične kompetencije i 29,8% varijance vještine slušanja s razumijevanjem. Strategije učenja su se, u odnosu na petofaktorski model ličnosti, pokazale snažnijim prediktorima obiju kriterijskih varijabli. One objašnjavaju dodatnih 20,2% varijance opće jezične kompetencije, odnosno 14,6% varijance vještine slušanja s razumijevanjem, uz kontrolu spola, dobi i ličnosti. Što se crta ličnosti tiče, uz kontrolu spola, dobi i strategija učenja, njihov doprinos predikciji opće jezične kompetencije (3,6%) i vještine slušanja s razumijevanjem (2,5%) je nizak, ali se, s obzirom na statističku značajnost, ne smije zanemariti.

Snažniji doprinos strategija učenja objašnjenju varijance opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem moguće je protumačiti na način na koji je to napravio Diseth (2003) u istraživanju koje se bavilo prediktivnom snagom velikih pet crta ličnosti i pristupa učenju (eng. *learning approaches*). Autor navodi kako petofaktorski model opisuje opće crte ličnosti, dok su pristupi učenju formulirani isključivo kako bi obuhvatili one aktivnosti koje se primjenjuju u situaciji učenja. Upravo zbog toga, zaključuje Diseth, moguće je da pristupi učenju objašnjavaju više varijance akademskoga postignuća. Naši se rezultati, čini se, mogu protumačiti na sličan način. Budući da su crte ličnosti, dakle, široki konstrukti, a strategije učenja se odnose na usko specijalizirano područje učenja stranoga jezika, logično je pretpostaviti da će strategije objasniti više varijance na mjerama obiju jezičnih komponenti. Također se čini razumnim zaključiti da bi više varijance moglo biti objašnjeno faktorima nižega reda, tj. facetima. Paunonen i Ashton su mišljenja da „[...] u predviđanju i objašnjavanju ponašanja od velike koristi može biti promatranje drugih varijabli koje se nalaze unutar i izvan velikih pet faktora. Te druge varijable uključuju uže facete velikih pet faktora koje su tako grupirane da oblikuju same široke faktore“ (Paunonen i Ashton, 2001: 88).

Rezultati dobiveni analizom beta koeficijenata za svaku kriterijsku varijablu posebno, prikazani su u nastavku.

6.5.2.5.1. Doprinos ličnosti i primjene strategija učenja objašnjenju varijance opće jezične kompetencije

Temeljem rezultata korelacijskih i hijerarhijskih regresijskih analiza izveden je zaključak da se opća jezična kompetencija engleskoga jezika mjerena *cloze* testom može predvidjeti muškim spolom, mlađom životnom dobi te učestalijom primjenom kognitivnih, odnosno manje učestalom primjenom afektivnih strategija.

Prema našim rezultatima, viša razina opće jezične kompetencije može se predvidjeti muškim spolom, što baš i nije slučaj u istraživanjima koja su ispitivala ulogu spola u OVIJ-u. Naime, žene se tradicionalno smatraju superiornijima u verbalnim sposobnostima (Zarevski, Matešić i Matešić, ml. 2010), što očito nalazi odjeka i na području ovladavanja engleskim jezikom. Oxford, Nykos i Ehrman (1988 prema Dörnyei, 2005) zaključuju da žene uče jezike bolje od muškaraca. One to objašnjavaju snažnijom društvenom orijentacijom žena, razlikama u muškom i ženskom govoru stranoga jezika, snažnijom potrebom žena za samodokazivanjem, njihovom većom spremnošću za prihvaćanjem postojećih normi i razvijenijoj verbalnoj sposobnosti. Iako Cohen (2010) dvadesetak godina kasnije sabire rezultate istraživanja navodeći kako oni dosljedno ukazuju na činjenicu da su žene bolji učenici jezika od muškaraca, Ehrman i Oxford (1990) znatno su ranije upozorile da je stav generaliziranja superiornosti žena simplistički i da su potrebna daljnja istraživanja kako bi se dobila preciznija slika što se u našem istraživanju i potvrdilo.

Studentice iz našega uzorka statistički značajno učestalije od studenata koriste društvene strategije (v. Prilog 9.14.), a imaju i statistički značajno više rezultate na skali *savjesnosti* (v. Prilog 9.15.). Iako primjena društvenih strategija potiče veću izloženost učenika komunikaciji na stranom jeziku i interaktivnom vježbanju (Cohen, 2010), naši rezultati upućuju na statistički značajnu negativnu povezanost između primjene društvenih strategija i opće jezične kompetencije. Također, usprkos kvalitetama kao što su urednost, preciznost, ustrajnost, temeljitost, itd. (Matešić, Ružić i Matešić, ml., 2009) koje krasi pojedince više razine *savjesnosti*, ta se dimenzija ličnosti ipak pokazala negativnim korelatom opće jezične kompetencije o čemu je u radu već bilo riječi. Dakle, moguće je da se upravo uslijed aktivne uključenosti ispitanica u društvenu interakciju i viših rezultata na skali *savjesnosti* može predvidjeti njihova slabija opća jezična kompetencija mjerena *cloze* testom.

Nadalje, iako bi bilo logično da s dobi raste i razina jezične kompetencije, naši rezultati to ne dokazuju. Spoznaja o mlađoj životnoj dobi kao značajnom prediktoru opće jezične kompetencije koja je dobivena u našem istraživanju je razumljiva. Naime, studenti medicine znatno su manje izloženi institucionaliziranom učenju engleskoga jezika na

fakultetu (samo 20 nastavnih sati godišnje), nego što su bili u osnovnoj i srednjoj školi. Izvjesno je, dakle, da s porastom dobi studenata opada njihov aktivni angažman vezan uz proces učenja engleskoga jezika (Mihaljević Djigunović, 1998), bilo da je riječ o razrednom okruženju ili izvannastavnim aktivnostima. To se u našem slučaju posebno odražava korištenjem kognitivnih strategija koje u literaturi često pokazuju statistički značajnu pozitivnu povezanost s uspjehom (Ehrman i Oxford, 1995; O'Malley i sur., 1985 prema Griffiths, 2004; Pašalić, 2012).

Što se tiče strategija učenja, rezultati analiza pokazuju da se učestalim korištenjem kognitivnih i manje učestalim korištenjem afektivnih strategija može predvidjeti opća jezična kompetencija. S obzirom da su rezultati nekih istraživanja bili slični našima (npr. Park, 1997 prema Nisbet i sur., 2005), dok kod drugih kognitivne strategije nisu bile prediktori jezične kompetencije (Jakovac i Kamenov, 2012; Magno, 2010; Nisbet i sur., 2005), moguće je da se jedan od razloga nalazi i u instrumentu procjene jezične kompetencije. Drugim riječima, ne začuđuje da se poznavanje i sposobnost primjene niza jezičnih potkomponenti - vokabulara, gramatike, strukture diskursa i vještine čitanja - koje procjenjuje *cloze* test (Brown, 2001 prema Keshavarz i Salimi, 2007) može najbolje predvidjeti primjenom strategija koje pretpostavljaju vježbanje izravnom izloženosti izvornom jeziku (npr. slušanje muzike, gledanje filmova, čitanje za vlastito zadovoljstvo), manipuliranjem jezikom (npr. korištenje izvornih fraza, kombiniranje poznatih riječi u nove rečenice, započinjanje razgovora na engleskom) i razumijevanjem jezičnoga materijala bez prevođenja na hrvatski jezik. Ukratko, prema našim rezultatima, aktivnim kognitivnim angažmanom koji se odnosi na simultano procesiranje svih jezičnih potkomponenti bez interferencije materinskoga jezika može se objasniti varijanca opće jezične kompetencije mjerene *cloze* testom.

Primjenom afektivnih strategija učenici nastoje umanjiti strah od jezika, kontrolirati negativne emocije, razvijati pozitivne stavove o učenju jezika, motivaciju i samopouzdanje (Mihaljević Djigunović, 2002). Ne čudi da takvi učenici koji osjećaju strah i nesigurnost pri korištenju stranoga jezika i posljedično se služe afektivnim strategijama, kako ističe Mihaljević Djigunović, imaju i znatno niži uspjeh na kraju srednjoškolskoga i kasnije u visokoškolskom obrazovanju. Upravo zato se rezultati našega istraživanja vezani uz prediktivnu valjanost afektivnih strategija čine logičnim. Manje učestalom primjenom afektivnih strategija predviđa se viša razina kompetencije što upućuje na to da kompetentni studenti ne osjećaju strah niti nelagodu, dovoljno su motivirani i svjesni svoga znanja i, zahvaljujući tome, ne osjećaju potrebu za korištenjem afektivnih strategija (Oxford i sur., 2004 prema Magno, 2010).

6.5.2.5.2. Doprinos ličnosti i primjene strategija učenja objašnjenju varijance vještine slušanja s razumijevanjem

Primjenom korelacijskih i regresijskih analiza utvrđeno je da su se značajnim prediktorima vještine slušanja s razumijevanjem pokazali dob, kognitivne i afektivne strategije. Drugim riječima, vještina slušanja s razumijevanjem može se predvidjeti mlađom životnom dobi i učestalijim korištenjem kognitivnih te manje učestalim korištenjem afektivnih strategija. Rezultat je sličan onome kojeg smo dobili za kriterij opće jezične kompetencije s iznimkom što se spolom može objasniti varijanca opće jezične kompetencije, ali ne i vještine slušanja s razumijevanjem.

Rezultat koji ukazuje na mlađu životnu dob kao statistički značajan prediktor vještine slušanja s razumijevanjem ne čudi. Naše se spoznaje mogu usporediti s onima Josipović Smojver (2007) koja temeljem rezultata svoga istraživanja zaključuje da je izloženost engleskom jeziku (filmovima, muzikom, Internetom i dr.) posebno izražena među mlađom populacijom hrvatskih učenika. Autorica također naglašava i značajnu ulogu novih nastavnih materijala (popraćenih audio i video snimkama) u sustavnom razvijanju vještine slušanja s razumijevanjem. Svi ovi zaključci mogu se primijeniti i na populaciju iz našega istraživanja. S jedne strane, što su stariji, studenti se zbog brojnih obveza sve manje mogu izlagati engleskom jeziku samo zbog zabave, a s druge strane, upisom na studij medicine drastično se smanjuje izloženost engleskom jeziku i u razrednoj situaciji. Nedvojbeno je da zbog smanjene izloženosti engleskom jeziku studenti gube sposobnost automatskoga procesiranja teksta (eng. *automatic processing*) pa su stoga primorani primijeniti one kognitivne aktivnosti koje moraju aktivno kontrolirati (eng. *controlled processing*), o kojima moraju razmišljati i kojima moraju usmjeriti svoju pažnju (Buck, 2001). S obzirom da ovakav način procesiranja informacija, koje se u slušnom tekstu brzo nižu jedna za drugom, zahtijeva više vremena, postepeno se počinju gubiti dijelovi teksta što ozbiljno ugrožava razumijevanje odslušanoga i rezultira lošijim rezultatom na testu slušanja s razumijevanjem.

Od svih strategija učenja kao značajni prediktori vještine slušanja s razumijevanjem izdvojile su se kognitivne i afektivne strategije. Prema Bucku (2001), slušanje je individualan proces u kojem slušatelj stvara i dopunjuje mentalni model koji u bilo kojem trenutku tijekom slušanja postaje kontekst za interpretaciju dijela teksta koji slijedi. S obzirom da se kognitivne strategije odnose na povezivanje novih s već postojećim informacijama u dugoročnoj memoriji te na formiranje i preispitivanje unutarnjih mentalnih modela (Oxford i Nykos, 1989), njihova značajna prediktivna snaga u objašnjavanju vještine slušanja s razumijevanjem

sasvim je razumljiva. Osim sposobnosti povezivanja novih i starih informacija, koja je zasigurno posljedica i statistički značajne korelacije između primjene kognitivnih strategija i *intelektu*, važnu ulogu u procesu slušanja ima stvaranje mentalnih modela koji se temelje na sadržaju, a ne na pojedinačnim jezičnim jedinicama. Prihvaćajući mišljenje koje zastupaju Oxford i Nykos o ulozi kognitivnih strategija u stvaranju i preispitivanju, tj. preoblikovanju mentalnih modela i o njihovoj važnosti u procesu slušanja (Buck, 2001), postaje potpuno razumljivo da je učestala primjena kognitivnih strategija značajan prediktor vještine slušanja s razumijevanjem.

Konačno, potrebno se osvrnuti i na značaj afektivnih strategija u smislu objašnjenja varijance vještine slušanja s razumijevanjem. Rjeđa primjena afektivnih strategija statistički je najznačajniji prediktor vještine slušanja. Razlog korištenja ovih strategija općenito se svodi na pokušaj učenika da se othrvaju negativnim emocijama vezanim uz učenje jezika među koje spada strah od jezika, a posljedično i jedna od njegovih poddimenzija - strah od slušanja. Među istraživačima vlada konsenzus da strah od jezika otežava razumijevanje (npr. Graham, 2006; Mihaljević Djigunović i Legac, 2009). To je potvrđeno i u istraživanju provedenom među studentima jednog zagebačkog fakulteta (Mihaljević Djigunović, 2002) u kojem su studenti izjavili da najviše straha doživljavaju kada nisu sigurni da dobro razumiju ono što slušaju i da im je teško odgovoriti na engleskom jeziku na pitanja kojima se provjerava razumijevanje odslušanoga teksta. Iako ispitivanje povezanosti straha od slušanja s vještinom slušanja s razumijevanjem izlazi iz okvira ovoga istraživanja, naš rezultat upućuje na mogućnost da rjeđa primjena afektivnih strategija znači i sniženu razinu straha od slušanja, a slijedom toga i razvijeniju vještinu slušanja s razumijevanjem.

7. ZAKLJUČAK

Provedbom istraživanja predstavljenoga u ovom radu dobivene su vrlo zanimljive spoznaje o odnosu između ličnosti, strategija učenja, percipiranih strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika mjenoga *cloze* testom i testom slušanja s razumijevanjem. Nedvojbeno je da je proces učenja općenito, pa tako i učenja stranih jezika, moguće unaprijediti i učiniti učinkovitim jedino ako ga se sagleda kao dinamičan proces međudjelovanja različitih individualnih kognitivnih i nekognitivnih s jedne, te situacijskih varijabli s druge strane. U tom su se smislu u ovom istraživanju djelomično potvrdile postavljene hipoteze, a iz rezultata proizlaze sljedeći zaključci:

1. Pretpostavka o povezanosti između ličnosti i znanja engleskoga jezika djelomično je potvrđena. Skale *ekstraverzije*, *emocionalne stabilnosti* i *intelektu*, suprotno očekivanjima, ne pokazuju statistički značajnu povezanost sa znanjem engleskoga jezika. Sa skalom *ugodnosti* također se prema predviđanju, ne uočava povezanost, što znači da dobiveni rezultati ne sugeriraju odbacivanje nul-hipoteze.. Nadalje, iako su rezultati pokazali statistički značajnu povezanost između *savjesnosti* i opće jezične kompetencije, hipoteza koja se odnosi na *savjesnost* nije potvrđena zbog negativnoga smjera korelacije, što je protumačeno primjenom *cloze* testa kao instrumenta procjene opće jezične kompetencije. Obratimo li, s druge strane, pozornost na vještinu slušanja s razumijevanjem, uočavamo izostanak statistički značajne povezanosti sa *savjesnosti*, no ona je također negativnoga smjera i blizu razine statističke značajnosti.

Iako osim *savjesnosti* niti jedna druga skala ličnosti nije pokazala statistički značajnu povezanost sa znanjem, ipak je zanimljivo pogledati smjerove korelacija. Primjerice, kod skale *emocionalne stabilnosti* uočava se negativan smjer korelacije s općom jezičnom kompetencijom, ali pozitivan s vještinom slušanja s razumijevanjem. Osim toga, skala *intelektu* je jedina koja s obje mjerene jezične komponente pokazuje pozitivan smjer korelacije. Ovakav rezultat vezan uz odnos između pojedinih skala ličnosti i znanja engleskoga jezika navodi na dva zaključka. Prvi upućuje na važnost jasnoga definiranja kompetencija i vještina koje se vrednuju i pažljivoga odabira instrumenta njihove procjene. Drugi se zaključak odnosi na potrebu uključivanja heterogenijega uzorka u istraživanje. Drugim riječima, homogenost uzorka (samo studenti medicine) uvjetovala je ograničeni raspon razlika na mjerenim varijablama, a posljedično i slabije, odnosno uglavnom statistički neznačajne korelacije. Sukladno navedenom, studenti iz različitih znanstvenih disciplina

zasigurno bi pokazali širi raspon individualnih karakteristika što bi, zauzvrat, rezultiralo i snažnijim korelacijama između ličnosti i izvedbe.

2. Utvrđeno je da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između *inteleкта* i uporabe kognitivnih i metakognitivnih strategija te između *ekstraverzije* i *ugodnosti* i primjene društvenih strategija. Jedina povezanost koju rezultati nisu pokazali, a koja je bila pretpostavljena, jest ona između *ekstraverzije* i *ugodnosti* i korištenja kompenzacijskih strategija. Time je većim dijelom potvrđena i druga hipoteza. Štoviše, premda su se na našem uzorku kompenzacijske strategije pokazale najučestalije korištenim strategijama učenja, uočeno je da ni jedna od velikih pet crta ličnosti nije povezana s primjenom te kategorije strategija. Iako korelacijska analiza ne daje informacije o uzročno-posljedičnom odnosu među varijablama, čini se logičnim da će osobine pojedinaca s višim rezultatima na skali *inteleкта*, kao što su otvorenost k novim iskustvima, široki raspon interesa, intelektualna znatiželja, sklonost povezivanju i promišljanju, kreativnost i sl., biti povezane s učestalijom primjenom kognitivnih i metakognitivnih strategija, dok će društvene strategije češće koristiti oni učenici koji su skloni druženju i razvijanju međuljudskih odnosa što su karakteristike pojedinaca više razine *ekstraverzije* i *ugodnosti*.

3. Rezultati ovoga istraživanja nadalje ukazuju i na to da statistički značajno razvijanju opću jezičnu kompetenciju i vještinu slušanja s razumijevanjem imaju studenti koji se učestalije služe kognitivnim strategijama, dok se manje uspješnima pokazuju oni studenti koji češće koriste afektivne strategije. Budući da, suprotno očekivanom rezultatu, nije dokazano da bolje znanje engleskoga jezika pokazuju oni studenti koji češće primjenjuju metakognitivne strategije, može se utvrditi da je i treća hipoteza samo dijelom potkrijepljena. Zanimljive spoznaje o odnosu između primjene strategija učenja i znanja engleskoga jezika dobili smo analizirajući povezanost pojedinačnih strategija učenja s obje jezične komponente, sagledavajući ih pritom i mogućim djelovanjem ličnosti i prethodnim iskustvom u procesu učenja engleskoga jezika, točnije prethodnim učenjem engleskoga jezika i kao izvannastavne aktivnosti.

Otkriveno je da studenti koji imaju višu razinu *inteleкта* i bili su izloženi učenju engleskoga jezika i izvan redovite nastave učestalije navode korištenje određenih kognitivnih strategija, a primjena tih strategija značajno je povezana sa znanjem engleskoga jezika. Isti je obrazac uočen i kod nekolicine metakognitivnih strategija što je još zanimljivije s obzirom na to da metakognitivne strategije na razini kategorije ne pokazuju povezanost sa znanjem engleskoga jezika. Nadalje je ustanovljeno, što dodatno potvrđuje stav o potrebi analiziranja

pojedinačnih strategija, da postoji nekolicina kognitivnih i metakognitivnih strategija čija je primjena povezana s nižom razinom znanja engleskoga jezika (ili slabije razvijenom barem jednom od dviju procjenjivanih jezičnih komponenti). Pritom je važno istaknuti da se tim strategijama učestalije služe uglavnom studenti koji imaju više rezultate na skalama *ugodnosti* i *savjesnosti*. Primjena afektivnih strategija na razini je kategorije negativno povezana s ukupnim znanjem jezika i s rezultatima na skali *emocionalne stabilnosti*, dok je primjena dviju pojedinačnih afektivnih strategija još vezana i uz nižu razinu *ugodnosti*.

Ovakve bismo rezultate mogli razmatrati unutar dvije teorije koje su postavili Mumford i Gustafson (1988 prema Blickle, 1996). S jedne strane, na crte ličnosti može se gledati kao na čimbenike koji olakšavaju ili otežavaju učinkovito korištenje strategija i na taj način neizravno djeluju pozitivno ili negativno na postizanje uspjeha u učenju. Nasuprot tome, moguće je i da crte ličnosti motiviraju ili potpuno blokiraju primjenu određenih strategija koje bi mogle imati pozitivan učinak na učenje. Teško bi se ovdje bilo prikloniti isključivo jednoj od dviju navedenih teorija. S jedne strane, na odabir strategija učenja jezika djeluje niz čimbenika (npr. metode poučavanja, dob, kognitivne sposobnosti, nadarenost za učenje jezika, motivacija, strah od jezika, vjerovanja, prethodno iskustvo učenja, specifične karakteristike zadatka, i sl.) pri čemu osobine ličnosti mogu moderirati njihovu primjenu u smjeru bolje ili lošije uspješnosti u učenju. S druge strane, ne može se isključiti ni mogućnost da učenici, ipak zahvaljujući višim rezultatima na određenoj crti ličnosti, samostalno odabiru upravo njima odgovarajuće strategije i, pod uvjetom da im se pokažu lako primjenjivima i učinkovitima, nastave ih koristiti bez obzira na utjecaje drugih čimbenika, ali i bez obzira na to jesu li kompatibilne sa zadatkom koji se rješava. Repliciranja ovakvih studija na području glotodidaktike zacijelo bi doprinijela rasvjetljavanju ovog složenog fenomena.

4. Kao što učenici u razred unose čitav sustav vjerovanja i percepcija o svom vlastitom učenju, sebi kao učeniku stranoga jezika, svojim ciljevima učenja i sl., tako izgrađuju i percepcije o nastavnicima, načinu njihovoga poučavanja i razrednom ozračju kojeg nastavnici stvaraju. U svrhu ispitivanja odnosa između ličnosti studenata i strategija poučavanja koje oni percipiraju učinkovitima za svoje učenje, za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je Upitnik o percipiranim strategijama poučavanja (UPSP). Upitnik je nastao temeljem neformalnih iskaza studenata o načinu poučavanja kojeg doživljavaju djelotvornim u procesu vlastitoga učenja i predstavlja polaznu osnovu koja bi se za buduće studije još trebala dopuniti i doraditi. S obzirom na to da je i ova inačica imala prihvatljivu razinu pouzdanosti, mogla se primijeniti u ovom istraživanju kako bi ukazala na neke opće

tendencije interaktivnoga djelovanja individualnih i situacijskih varijabli na proces učenja engleskoga jezika. Faktorskom analizom utvrđena su četiri pristupa percipiranih strategija poučavanja koji se temelje na: a) pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti; b) razvoju pragmatičke kompetencije; c) promicanju samostalnosti u učenju; i d) tradicionalnom pristupu usmjerenom nastavniku.

Rezultati dobiveni korelacijskom analizom upućuju na veći broj statistički značajnih povezanosti između ličnosti i percipiranih strategija poučavanja, čime je naša četvrta hipoteza uglavnom potkrijepljena. Jedina povezanost koja hipotezom nije predviđena je pozitivna povezanost između *savjesnosti* i tradicionalnoga pristupa poučavanju. Što studenti pokazuju višu razinu *ekstraverzije* i *ugodnosti*, to korisnijim doživljavaju pristup poučavanju temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti. Nadalje, porastom rezultata na skalama *savjesnosti* i *intelekta*, studenti su, osim navedenoga pristupa poučavanju temeljenog na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti, skloniji korisnim percipirati i pristupe koji su usmjereni razvoju pragmatičke kompetencije i promiču samostalnost u učenju. I konačno, utvrđeno je da *emocionalna stabilnost* nije povezana ni s jednim pristupom percipiranih strategija poučavanja.

Analizirajući sve gore navedeno, čini se da je spoznaje do kojih smo u ovom istraživanju došli moguće promatrati u okviru teorije kompleksnih sustava (eng. *complex systems theory*) sačinjenih od različitih vrsta elemenata koji su povezani i nalaze se u međusobnoj interakciji (detaljno o teorijama kompleksnih i dinamičnih sustava te njihovoj primjeni na područje OVIJ-a, v. Larsen-Freeman i Cameron, 2008). Larsen-Freeman (1997) ističe da ponašanje kompleksnih sustava nastaje iz interakcije njegovih komponenti, a ne iz njihovoga izoliranog djelovanja. Ti su sustavi dinamični, stalno se mijenjaju i podliježu samoorganiziranju faznim pomacima koji proizvode novonastajuća ponašanja (eng. *emergent behaviour*), što nas dovodi do teorije dinamičnih sustava (eng. *dynamic systems theory*) koju je Larsen-Freeman uvela u područje primijenjene lingvistike. Iako je teorija naizgled složena, inicijalna ideja koja se nalazi u pozadini teorije dinamičnih sustava razmjerno se lako može shvatiti (Dörnyei, 2009).

Primijenjeno na kontekst našega istraživanja, to bi značilo da je paradigma ovladavanja engleskim jezikom konceptualizirana interakcijom između djelovanja ličnosti i primjene strategija učenja kao individualnih čimbenika. Dok bi se statičnim modelom sustava ishod opisao kao kompozitna funkcija navedenih varijabli, teorija dinamičnih sustava uzima u obzir činjenicu da se njihovim djelovanjem na proces ovladavanja engleskim jezikom,

mijenjaju i nezavisne varijable (npr. postignuta viša razina znanja može imati učinak na učestaliju primjenu starih ili angažiranje novih strategija, a također i na porast jezičnoga samopouzdanja, smanjenje straha od jezika, razvijanje otvorenosti k novim oblicima učenja, preuzimanje rizika u korištenju stranoga jezika, učestalije uključivanje u komunikaciju, itd.), što ponovno uvjetuje promjene u razini stečenoga znanja čime se inicira nova lančana reakcija. Kontekstualni čimbenici, od kojih smo se u ovom istraživanju usredotočili na percipirane strategije poučavanja, s druge strane, nisu izvan sustava, već čine njegov sastavni dio (Larsen-Freeman i Cameron, 2008). Autorice nastavljaju s tezom da se u primijenjenolingvističkim kompleksnim sustavima ovisnost o kontekstu izražava trima dimenzijama: jezik se razvija u kontekstu jer takvo njegovo korištenje razvija jezične resurse; jezik se primjenjuje u kontekstu jer kontekst uvjetuje odabir jezičnih aktivnosti; jezik se prilagođava kontekstu jer se prethodno iskustvo korištenja jezika oblikuje sadašnjim trenutkom i mjestom.

5. Utvrđeno je, kao što se u petoj hipotezi i pretpostavilo, da će strategije učenja značajnije od ličnosti doprinijeti objašnjenju varijance opće jezične kompetencije i vještine slušanja s razumijevanjem. Ovakav je rezultat bio očekivan s obzirom na to da su crte ličnosti široki konstrukti na znatno višoj razini apstrakcije od strategija učenja koje impliciraju konkretne aktivnosti i ponašanja koje učenici angažiraju kako bi bili uspješniji u učenju. Ipak treba naglasiti da se zbog svoje statističke značajnosti, bez obzira na nisku vrijednost koeficijenta multiple regresije, ni samostalan doprinos ličnosti ne smije zanemariti. Za očekivati je da bi ličnost pokazala značajniji doprinos predviđanju znanja engleskoga jezika ako bi se analize provodile na razini faceta, tj. faktora nižega reda pojedine skale ličnosti.

7.1. Prednosti i ograničenja istraživanja

Teorijski doprinos ovoga istraživanja manifestira se nekolicinom gledišta. Prvo, iako interes za proučavanjem ličnosti na području OVIJ-a datira od sedamdesetih godina prošloga stoljeća, malobrojna su istraživanja u svijetu (npr. MacIntyre i Charos, 1996; Verhoeven i Vermeer, 2002; Zabihi, 2011), a posebice rijetka u Hrvatskoj (Čizmić i Rogulj, 2014; Pavičić Takač i Požega, 2012) u kojima se primjenjivao petofaktorski model ličnosti. Budući da taj model danas, teorijskom i empirijskom utemeljenošću i brojem publiciranih znanstvenih radova dominira u istraživačkoj praksi u području psihologije, svakako je opravdano i poželjno primjenjivati ga i u istraživanjima OVIJ-a.

Nadalje, logično je pretpostaviti da pri odabiru strategija učenja, uz druge individualne i situacijske varijable, ulogu igraju i osobine ličnosti; međutim, iz postojeće je literature razvidno da se problemom povezanosti strategija učenja stranoga jezika i ličnosti bavio mali broj istraživanja u svijetu (npr. Ehrman i Oxford, 1989, 1990, 1995) pa ne čudi što Dörnyei (2005) poziva na provođenje takvih istraživanja kako bi se rasvijetlio kombinirani učinak tih dviju varijabli na proces učenja. Također je važno naglasiti i da, bez obzira na to što postoji veliki broj istraživanja u Hrvatskoj posvećenih strategijama učenja (Mihaljević Djigunović, 2014), ne postoji ni jedno, prema spoznajama autorice ovoga rada, koje je ispitivalo odnos ovih dviju varijabli i njihov interakcijski učinak na proces učenja.

Iako se veliki broj studija u svijetu bavi individualnim varijablama učenika i procjenjuje njihovu povezanost s metodama poučavanja i didaktičkim okruženjem u kojem se ono provodi (Ausburn i Brown, 2006), ipak Chamorro i sur. (2007) upućuju na neistraženost odnosa između ličnosti i preferiranih modaliteta poučavanja. S obzirom na to da je i na hrvatskoj glotodidaktičkoj sceni uočen nedostatak takvih istraživanja, vjerujemo da dobiveni rezultati ukazuju na važnost ispitivanja povezanosti ličnosti učenika i pristupa poučavanju koje percipiraju učinkovitima za vlastito učenje i da se takve studije trebaju provoditi u različitim istraživačkim kontekstima. Također, usprkos ograničenjima UPSP-a, o kojima će također biti riječi, ovaj instrument predstavlja polazište za konstruiranje sveobuhvatnijeg i detaljnijeg instrumenta koji bi mogao sabrati niz strategija kojima se nastavnici stranih jezika služe u hrvatskom obrazovnom kontekstu.

Jedan od glavnih nedostataka ovoga istraživanja vjerojatno se ogleda u metodološkim postupcima. Prvo, riječ je o kvantitativnom istraživanju u kojem su kao instrumenti prikupljanja podataka korišteni upitnici temeljeni na samoiskazima ispitanika. Nedostatak takvih metoda samoprocjene je u upitnoj sposobnosti ispitanika da objektivno procijene vlastito ponašanje ili osobine, a također i potencijalnoj sklonosti k poželjnom odgovaranju. Međutim, s obzirom da su se znanstveno-istraživački problemi tretirali unutar jasno postavljenoga teorijskoga okvira u kojem se određivao međuodnos varijabli, odabir ovakvoga pristupa je sasvim razumljiv. Ipak, nedvojbeno je da bi se primjenom triangulacijskih tehnika, dakle višemetodnoga pristupa istraživačkom problemu u kojem bi se koristili kvantitativni i kvalitativni podatci, moglo bolje „[...] ocrtati i potpunije objasniti bogatstvo i složenost ljudskog ponašanja [...]“ (Cohen i sur., 2000: 112). Ponašanje učenika u procesu učenja i međudjelovanje individualnih i situacijskih čimbenika bi se, prema tome, bolje shvatilo kada bi se u istraživanja učenja stranih jezika uključio „[...] trend mješovitoga

kvantitativno-kvalitativnoga pristupa, s posebno istaknutom kvalitativnom komponentom.“ (Mihaljević Djigunović, 2014: 486).

Drugi se nedostatak ogleda u (ne)mogućnosti generalizacije rezultata na širu studentsku populaciju s obzirom na to da je za istraživanje odabran prigodni uzorak. Ispitanici su studenti medicinskoga fakulteta, dakle, riječ je o visoko selekcioniranom uzorku jer se na studij medicine upisuju samo iznimno motivirani srednjoškolci s najboljim srednjoškolskim ocjenama i rezultatima na državnoj maturi. Zbog niskoga varijabiliteta na mjerenim varijablama, između ličnosti i ukupnoga znanja engleskoga jezika nisu postignute statistički značajne povezanosti osim u slučaju *savjesnosti* i opće jezične kompetencije. Veća mogućnost generalizacije rezultata i snažnije korelacije dobile bi se uključivanjem studenata s različitih studijskih programa u ovakvo i njemu slična istraživanja. U prilog tome idu i rezultati istraživanja Čizmić i Rogulj (2014) provedenog na uzorku studenata medicine, ekonomije i tehničkih studija koji ukazuju na statistički značajnu negativnu povezanost *ekstraverzije* i *savjesnosti* te pozitivnu *intelektu* s općem jezičnom kompetencijom.

Posljednji nedostatak kojeg je važno istaknuti vezan je uz konstruiranje UPSP-a. Prvi korak u formiranju čestica bili su neformalni razgovori sa studentima vezani uz strategije poučavanja koje nastavnici koriste, a koje oni percipiraju korisnima za svoje učenje. Na ovaj se način nisu mogli prikupiti toliko iscrpni podaci koji bi u potpunosti omogućili ostvarivanje svrhe upitnika. Vjerojatnost je da bi se grupnim intervjuiranjem generirao širi raspon odgovora, ispitanici bi poticali jedni druge i uvodili nove teme koje bi se kasnije polustrukturiranim vođenim intervjuima mogle dodatno produbiti i razjasniti (Cohen i sur., 2007). Dakle, iako je cilj ovoga upitnika „prihvatljivo specifično definiran“ (Cohen i sur., 2007: 246) temeljnim strategijama poučavanja koje su studenti pomoću prethodnoga iskustva učenja engleskoga jezika mogli identificirati, drukčijim nacrtom ovoga dijela istraživanja mogle su se dobiti iscrpnije informacije vezane uz ovu temu.

7.2. Glotodidaktičke implikacije na praktičnoj razini

Iz nalaza ovoga istraživanja proizlazi i niz praktičnih glotodidaktičkih implikacija. Čini se iznimno važnim u sklopu obrazovanja budućih nastavnika stranih jezika i unutar programa cjeloživotnog učenja podignuti razinu osviještenosti nastavnika o potrebi:

- uvažavanja uloge ličnosti u procesu učenja jezika, ali i u percepciji učenika o učinkovitosti određenoga pristupa poučavanju;

- razumijevanja interaktivnoga djelovanja osobina ličnosti i pojedinačnih strategija učenja koje može imati pozitivan ili negativan učinak na proces učenja jezika;
- uključivanja raznovrsnih aktivnosti i tipova zadataka u proces poučavanja i postupak procjene znanja jezika kako bi zaživio toliko proklamirani individualizirani pristup poučavanju;
- vođenja konstruktivne rasprave s učenicima o načinu na koji uče, strategijama koje pri učenju koriste i njihovoj procjeni učinkovitosti tih strategija u odnosu na njihove prirodne sklonosti i vrste postavljenih zadataka;
- poučavanja učenika što većem broju strategija učenja kako bi ih se potaklo na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i na taj im se način pomoglo da postanu samostalni učenici/korisnici stranoga jezika;
- prilagođavanja postojećih nastavnih materijala i osmišljavanja novih (posebice na visokoškolskim institucijama gdje se poučava jezik struke za koji vrlo često ne postoje odgovarajući nastavni materijali) koji će sadržavati jasne smjernice za eksplicitno poučavanje strategija učenja.

Iako je ličnost rijetko istraživana u hrvatskom glotodidaktičkom kontekstu, čini se važnim senzibilizirati nastavnike na uvažavanje individualnih razlika u crtama ličnosti učenika stranoga jezika. Izravna statistički značajna negativna povezanost dobivena je jedino između *savjesnosti* i opće jezične kompetencije, dok su *intelekt* i *emocionalna stabilnost* pokazale neizravnu povezanost primjenom kategorija kognitivnih i afektivnih strategija učenja. Ovakav nalaz upućuje na vrlo jasne implikacije za poučavanje i vrednovanje znanja.

Neupitno je da će savjesni učenici, koji su marljivi, disciplinirani i usmjereni postizanju cilja, uložiti napor kako bi predviđeno nastavno gradivo uspješno savladali. Međutim, naši rezultati navode na zaključak da se niža razina opće jezične kompetencije koju pokazuju studenti s višim rezultatom na skali *savjesnosti* može pripisati i specifičnim karakteristikama postavljenoga zadatka. Naime, zadatkom se ne procjenjuje uspješnost memoriranja i reprodukcije naučenoga gradiva, nego razumijevanje i dopunjavanje nepoznatoga teksta u kojemu su izostavljene leksičke jedinice što implicira zahvaćanje cjelovite slike, snalažljivost, kreativnost i primjenu stečenih znanja na novu situaciju izvan konteksta neposrednoga učenja.

S obzirom, dakle, na čitav niz kognitivnih procesa uključenih u rješavanje ovoga zadatka, dobiveni se rezultat može protumačiti hipotezom o kompenzaciji (eng. *compensation*

hypothesis) koja postulira da manje sposobni pojedinci postaju savjesnijima nastojeći kompenzirati sniženu intelektualnu sposobnost (Chamorro Premuzic i Furnham, 2005). S druge strane, logično je vjerovati da bi učenici s višim rezultatom na skali *savjesnosti* s obzirom na svoje osobine postigli značajno bolje rezultate konvencionalnim testiranjem koje procjenjuje naučenost predviđenoga gradiva. Iz navedenoga jasno proizlazi da nastavnici moraju obratiti pozornost na osobine ličnosti učenika. Drugim riječima, u proces poučavanja i vrednovanja znanja potrebno je uključiti raznovrsne aktivnosti i zadatke kako bi se svakom pojedinom učeniku omogućilo da, koristeći svoje prirodne resurse koji su sastavni dio njegove ličnosti, a ujedno su i kompatibilni s određenim tipom zadatka, ostvari uspjeh u učenju stranoga jezika. Na taj način nastavnici mogu izravno djelovati na podizanje motivacije za učenje jezika i razvijanje pozitivne percepcije učenika o sebi kao učeniku i korisniku stranoga jezika.

Nadalje, za nastavnu je praksu važno spoznati u kojoj mjeri interakcija između ličnosti i strategija učenja može djelovati na ovladavanje engleskim jezikom. Naime, rezultati ukazuju da su *intelekt* i *emocionalna stabilnost* neizravno, preko primjene kategorija kognitivnih i afektivnih strategija učenja, povezani sa znanjem engleskoga jezika. Rezultati analize na razini pojedinačnih strategija upućuju na podskup kognitivnih strategija koje, zajedno s nekolicinom metakognitivnih strategija, učestalije primjenjuju studenti više razine *intelekt*a. Ako pogledamo pojedinačne strategije učenja kojima se studenti više razine *intelekt*a učestalije služe i sagledamo ih u kontekstu njihovih osobina ličnosti, mogli bismo zaključiti da je riječ o prirodnoj sklonosti takvih studenata k primjeni određenih strategija koje, zauzvrat, vode postizanju boljih rezultata na zadacima ovoga tipa. S druge strane, ne može se tvrditi da bi ovi studenti primjenom istih strategija bili jednako uspješni i kod zadataka koji zahtijevaju sustavnije i marljivije učenje i reprodukciju nastavnoga gradiva. Sve navedeno upućuje na zaključak da bi eksplicitnim poučavanjem strategija učenja korist imali svi učenici čak i onda kada primjena određenih strategija nije u potpunom suglasju s njihovim prirodnim sklonostima o čemu će još biti riječi u ovom dijelu rada.

U kontekstu rasprave o praktičnim implikacijama povezanosti između ličnosti, korištenja strategija učenja i znanja engleskoga jezika, potrebno se još osvrnuti i na ulogu *emocionalne stabilnosti* u primjeni afektivnih strategija. Studenti niže razine *emocionalne stabilnosti* skloni su učestalije koristiti afektivne strategije kako bi, između ostaloga, suzbili osjećaj stresa koji utječe na učenje i stekli kontrolu nad svojim osjećajima. S druge strane, što se češće služe tim strategijama, pokazuju i ukupno lošije znanje engleskoga jezika. Neosporno

je, dakle, da bez obzira na to je li riječ o strahu kao osobini ličnosti koja je implicirana u *emocionalnoj stabilnosti* ili strahu od stranoga jezika koji je uvjetovan specifičnim kontekstom učenja stranoga jezika (eng. *situation-specific anxiety*), učenicima se može i treba pomoći strpljenjem, razumijevanjem, podrškom, uključivanjem raznovrsnih aktivnosti i promoviranjem pozitivnoga razrednog ozračja (Mihaljević Djigunović, 2002). Međutim, postavlja se pitanje jesu li nastavnici svjesni do koje mjere strah, stres i negativne emocije mogu otežati učenje stranoga jezika i znaju li kojim pristupom poučavanju pomoći i kojim strategijama učenja poučiti svoje učenike kako bi i oni sami sebi mogli pomoći. Na to bi u obrazovanju budućih nastavnika i unutar programa cjeloživotnog učenja trebalo obratiti posebnu pozornost.

Iako temeljem naših rezultata o povezanosti između ličnosti studenata i strategija poučavanja koje studenti percipiraju djelotvornima za napredak u učenju ne možemo tvrditi da sve one realno i doprinose boljoj uspješnosti u učenju jezika, ipak se mogu izvesti zaključci važni za glotodidaktičku praksu. Naime, porastom rezultata na skalama *ugodnosti*, *savjesnosti* i *intelekta*, studenti imaju snažniju percepciju o djelotvornosti svih pristupa poučavanju osim tradicionalnoga pristupa usmjerenog nastavniku, dok je kod studenata više razine *ekstraverzije* takva percepcija vezana jedino uz pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznovrsnosti. Logičnim se, dakle, čini potvrditi prethodni zaključak da nastavnik, kreirajući proces poučavanja u kojem se izmjenjuju raznovrsne jezične aktivnosti i zadatci, bez obzira na heterogenost razreda, većini učenika može stvoriti percepciju djelotvornosti takve nastavne prakse. Posljedično se može očekivati da će, zahvaljujući percepciji pojedinih strategija poučavanja kao učinkovitih za proces učenja, i učenici u razrednom okruženju u kojem se one zaista i primjenjuju, pokazati veći interes, motivaciju i želju za aktivnim sudjelovanjem u nastavi te razviti pozitivne emocije vezane uz učenje jezika.

Iako kao problem u ovom istraživanju nije bio definiran odnos između percipiranih strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika, korisnim se čini istaknuti da je jedino pristup nastavnikovoga poticanja samostalnosti u učenju povezan s višom razinom opće jezične kompetencije (v. Prilog 9.11.) zbog čega je iznimno važno usredotočiti se na taj koncept koji se često susreće u glotodidaktičkoj literaturi, a usko je vezan uz primjenu strategija učenja. Prema Williams i Burden (1997) jedan od osnovnih ciljeva nastavnika praktičara je poučiti učenike tehnikama učenja i razviti svijest o tome kako i kada primjenjivati strategije koje će im omogućiti da postanu samostalni u procesu učenja jezika. Slična ideja iznesena je i u

ZEROJ-u (2005: 145) u kojem se ističe da se samostalno učenje može promovirati jedino „[...] ako se 'učenje kako učiti' smatra integralnim dijelom učenja jezika, [...]“.

Ovdje se čini potrebnim osvrnuti se i na još jednu situacijsku varijablu koja se u glotodidaktičkoj praksi spominje kao prethodno iskustvo učenja jezika (eng. *previous language learning experience*), a u ovom je istraživanju konceptualizirana izvannastavnim učenjem engleskoga jezika. Pokazalo se da ono u interakciji s višom razinom *intelekt*a, korištenjem određenih kognitivnih i metakognitivnih strategija te percipiranim pristupom poučavanju koji potiče samostalnost, igra značajnu ulogu u podizanju razine ukupnoga znanja engleskoga jezika. Neosporno je da izvannastavno učenje jezika većom izloženosti ciljnome jeziku doprinosi razvoju kompetencija i vještina, međutim razumnim se čini postaviti i pitanje bolje učinkovitosti nastavne prakse koja se njeguje u znatno drukčijem razrednom okruženju od onoga u kojem se provodi formalna nastava. Može se spekulirati da rad u manjim grupama, opuštenija interakcija između nastavnika i učenika bez straha od ispitivanja i ocjenjivanja, raznovrsnost aktivnosti i strategija poučavanja kojima se nastavnici služe kako bi održali motiviranost učenika, doprinose profiliranju samopouzdanih učenika jezika koji vremenom postaju samostalni i preuzimaju odgovornost za vlastito učenje identificirajući i učinkovito primjenjujući sklop strategija koje im najviše odgovaraju. Iako je ova tema izvan dosega našeg istraživanja, ipak se čini logičnim vezati je uz Cohenovu (2010) tvrdnju o povezanosti strategija učenja i motivacije i Dörnyeiievim promišljanjima o motivirajućoj nastavi (2005).

U smislu svega navedenog, preporuka bi bila da nastavnici konstruktivnim razgovorom s učenicima stvaraju sliku o njihovim osobinama i navode ih na razmišljanje o strategijama kojima se pri učenju služe te o učinkovitosti primjenjivanih strategija u rješavanju različitih zadataka. Cohen napominje da bi se takva rasprava trebala voditi već na samom početku nastave kako bi učenici imali mogućnost odabira strategija za rješavanje postavljenih zadataka „[...] na temelju bolje osviještenosti i informiranosti“ (Cohen, 2003: 290). Osim navedene rasprave u svrhu identificiranja strategijskoga profila učenika i podizanja razine učenikove osviještenosti o strategijama koje se pri učenju mogu koristiti, bilo bi uputno zamoliti učenike i da popune neki od upitnika za procjenu primjene strategija učenja (kao što je npr. SILL korišten u ovom istraživanju) kako bi se dobio uvid u one strategije kojima se zaista i služe.

Iz svega proizlazi da nastavnici trebaju djelovati prvo u smislu osvješćivanja svojih učenika o načinu na koji uče, a potom ih, koristeći jasne argumente, poučavati i onim

strategijama učenja kojima se oni iz nekog razloga ne služe – možda im nisu skloni zbog osobina ličnosti, nisu s njima bili upoznati tijekom prethodnoga obrazovanja ili ih nisu primjenjivali na ispravan način. Nadalje, treba ukazati i na to da različiti zadatci zahtijevaju primjenu različitih strategija i da se učenje ne smije temeljiti na pristupu prema kojem je jedna strategija jednako učinkovita za sve zadatke (Cohen, 2003). Pritom je također važno da se nastavnici ne usredotoče samo na one strategije koje odgovaraju njihovoj procjeni, interesima, znanju, iskustvu, intuiciji (Pavičić Takač, 2008) ili njihovoj vlastitoj ličnosti.

Inzistiranjem na istovrsnim zadacima ili primjenom samo onih strategija koje procjenjuje učinkovitima, nastavnik se izlaže riziku da pogoduje jednom tipu učenika, a nanosi štetu ostalima što može rezultirati smanjivanjem motivacije, opadanjem samopouzdanja, stvaranjem samopercepcije učenika o nedovoljnoj kompetenciji u stranom jeziku, itd. Ovdje se čini važnim istaknuti da se ova promišljanja trebaju posebno ozbiljno sagledati kada je riječ o odraslim učenicima stranoga jezika među koje spadaju i studenti obuhvaćeni ovim istraživanjem. Na visokoškolskoj razini studenti u nastavu engleskoga jezika struke (u našem slučaju) ulaze s potpuno izgrađenim pristupom učenju i samoprocjenom vlastitoga znanja (koja je nerijetko negativna) bez obzira na to koji su čimbenici utjecali na njihovo formiranje. Dok djeca uglavnom imaju pozitivno mišljenje o svojim sposobnostima za učenje jezika, odraslima se teže korigiraju negativne samopercepcije o učenju jezika (Mihaljević Djigunović, 2002) tako da je uloga nastavnika stranoga jezika odraslim učenicima jezika iznimno važna.

U nastavnim materijalima (pritom prvenstveno mislimo na one koji se koriste na nekim visokoškolskim institucijama za poučavanje jezika struke) postoje zadatci i vježbe kojima se implicitno potiče primjena nekih od strategija učenja; međutim, niti postoje sustavno osmišljene smjernice za njihovu primjenu, niti priručnici za nastavnike sadrže razrađene korake koji bi nastavnicima pomogli pri njihovom eksplicitnom poučavanju što bi svakako bilo preporučljivo. Do spoznaja vezanih uz potrebu eksplicitnoga poučavanja strategija vokabulara i uvođenja postupaka u priručnike za nastavnike došla je i Pavičić Takač (2008) istražujući primjenu strategija učenja i percipiranih strategija poučavanja vokabulara u osnovnoškolskom obrazovanju. U skladu s tim, ako se u nastavi koriste materijali osmišljeni isključivo za potrebe kolegija jezika struke koji se poučava, svakako je važno u kurikulum toga kolegija uključiti i tehnike eksplicitnog poučavanja strategija učenja. Temeljna premisa takve nastavne prakse poznate pod engleskim nazivom *styles- and strategies-based language instruction* (SSBI) (hrv. *poučavanje jezika temeljeno na stilovima i strategijama*) je da bi se

„[...] učenicima trebala pružiti prigoda da razumiju ne samo *što* mogu naučiti na nastavi jezika, nego, što je još važnije, *kako* mogu učiti jezik kojim žele ovladati“ (Cohen i Weaver, 2006: 3).

Cjelokupan osvrt na glotodidaktičke implikacije rezultata ovoga istraživanja može se jednostavno sažeti u gledištu Williamsa i Burdena (1997) koji nastavnikovu ulogu doživljavaju ključnom u stvaranju pogodnoga ozračja u kojemu se odvija učenje, razvijanju samopouzdanja i uvažavanju individualnosti učenika, njegovanju osjećaja pripadnosti, razvijanju odgovarajućih strategija učenja i usmjeravanju učenika ka stjecanju samostalnosti u učenju.

7.3. Smjernice za daljnja istraživanja

Buduća bi se istraživanja svakako trebala nastaviti u smjeru ispitivanja uloge ličnosti i njezinoga interakcijskog učinka s drugim kognitivnim, afektivnim i situacijskim čimbenicima (strategijama učenja, motivacijom, strahom od jezika, vjerovanjima, pristupima poučavanju, prethodnim iskustvom učenja, itd.) na proces ovladavanja inim jezikom. U istraživanjima koja uključuju ličnost učenika stranoga jezika bilo bi poželjno koristiti petofaktorski model za mjerenje dimenzija ličnosti. Međutim, razumnim se čini promisliti i o mogućnosti provođenja istraživanja na razini specifičnih faceta unutar velikih pet dimenzija čijom su primjenom neki istraživači (npr. Paunonen i Ashton, 2001) dobili bolje rezultate u predviđanju i objašnjavanju ocjena studenata.

Nadalje, iako se ne može osporiti važnost korištenja strategija u procesu učenja jezika, ni vrijedan doprinos instrumenta SILL koji se koristi u svrhu procjene njihove primjene, čini se da bi u cilju dublje analize ovoga konstrukta trebalo krenuti korak dalje u smjeru kojem su se od 1990. godine okrenuli znanstvenici s područja psihologije obrazovanja, a to je samoregulacija. Samoregulirano je učenje višedimenzionalni konstrukt koji uključuje kognitivne, metakognitivne, motivacijske, ponašajne i okolinske procese koje učenici aktiviraju kako bi postigli akademski uspjeh (Zimmerman i Riesenberg, 1997 prema Dörnyei, 2005). Dakle, jedan od budućih koraka trebao bi se sastojati u promjeni istraživačke perspektive – sagledati strategijsko učenje kao složeniji fenomen, a ne samo površinsku manifestaciju taktika i tehnika koje učenici pri učenju jezika primjenjuju (Dörnyei, 2005). Jedan od instrumenata koji se u ovu svrhu koristi je Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (Pintrich i sur. 1991 prema Dörnyei, 2005).

U nacrtima budućih istraživanja trebalo bi predvidjeti korištenje različitih instrumenata procjene znanja. Često se u istraživanjima kao kriterijske varijable koriste ocjene, odnosno rezultati testova nakon provedene nastave; međutim kada bi se umjesto kompozitnih mjera jasno specificirale lingvističke kompetencije i vještine koje se žele mjeriti, zasigurno bi se dobila i jasnija slika o interaktivnom djelovanju individualnih i situacijskih varijabli na proces učenja.

Za potrebe ovoga rada provedeno je kvantitativno istraživanje. Prikupljeni su mjerljivi podaci kako bi se testirale postavljene hipoteze. U buduću bi, međutim, uz kvantitativnu svakako trebalo uključiti i kvalitativnu metodu prikupljanja podataka kako bi se dobio temeljitiji i bogatiji opis ispitivanih jezičnih pojava i njihovih odnosa, ali i olakšalo tumačenje dobivenih rezultata. Trebalo bi, dakle, primijeniti triangulacijski²⁵ pristup problemu. U kontekstu glotodidaktičke istraživačke prakse, to bi značilo koristiti se kvalitativnim prikupljanjem podataka metodama vođenja dnevnika, retrospektivnih izvješća, intervjua, promatranja, glasnoga navođenja misli i sl. Drugim riječima, ne postoji jedna „savršena“ metoda, već se u nastojanju da odgovorimo na postavljena istraživačka pitanja, treba poslužiti kombinacijom različitih metoda koje na najbolji mogući način nadopunjuju jedna drugu (Pavičić Takač, 2008: 88).

Već je istaknuto kako je istraživanje provedeno na visoko selekcioniranom i homogenom uzorku studenata medicine i time je smanjena mogućnost generalizacije rezultata na širu studentsku populaciju. S obzirom na to, istraživanje bi se trebalo replicirati na uzorku studenata upisanih na različite studijske programe.

Konačno, uzimajući u obzir i navedene nedostatke UPSP-a, bilo bi preporučljivo različitim metodološkim pristupima osigurati prikupljanje što većeg broja podataka o primjeni strategija poučavanja. Osim same percepcije studenata o tome kakav pristup poučavanju nastavnici imaju, u svrhu izrade UPSP-a bilo bi uputno prikupiti i podatke o strategijama poučavanja iz perspektive nastavnika. Moglo bi se također ići korak dalje od ovako prikupljenih podataka koji se temelje samo na percepciji i uključiti metodu promatranja te ju, ako je moguće, popratiti audio i videozapisima. Ovakvim pristupom zasigurno bi se dobio cijeli niz podataka koji bi se mogli koristiti za izradu upitnika. Nedvojbeno je da bi proces izrade, provjere, pročišćavanja i uređivanja upitnika bio vremenski zahtjevan, međutim dobiveni bi upitnik bio vrijedan instrument procjene nastavne prakse u glotodidaktičkom kontekstu.

²⁵ Za više informacija o vrstama triangulacije v. Medved Krajnović (2010: 133).

8. LITERATURA

- Abraham, R. G. i Vann, R. J. (1987). Strategies of Two Language Learners: A Case Study. U A. L. Wenden i J. Rubin (Ur.) *Learner Strategies in Language Learning* (85-102). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ackerman, P. L. i Heggstad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, 121, 219-245.
- Ackerman, P. L., Beier, M. E. i Bowen, K. R. (2000). Explorations of crystallized intelligence – Completion tests, cloze tests, and knowledge. *Learning and Individual Differences*, 12, 105–121.
- Ambrosi-Randić, N. i Ružić, H. (2010). Motivation and learning strategies in university courses in Italian language. *Metodički obzori*, 5(10), 41-50.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive Psychology and its Implications*. Basingstoke: Macmillan.
- Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *Tesol Quarterly*, 34(4), 777-786.
- Ashton, M. C., Lee, K., Vernon, P. A. i Jang, K. L. (2000). Fluid intelligence, crystallized intelligence, and the openness/intellect factor. *Journal of Research in Personality*, 34(2), 198-207.
- Ausburn, L. J. i Brown, D. (2006). Learning strategy patterns and instructional preferences of career and technical education students. *Learning*, 43(4), 6-39.
- Bachman, L. F. i Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8(1), 84-93.
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions and directions*. Boston: Heinle & Heinle.
- Barnes, B. D. i Lock, G. (2010). The Attributes of Effective Lecturers of English as a Foreign Language as Perceived by Students in a Korean University. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 139-152.
- Barnes, B. D. i Lock, G. (2013). Student Perceptions of Effective Foreign Language Teachers: A Quantitative Investigation from a Korean University. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2), 19-36.
- Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24-35.
- Bidjerano, T. i Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81.

- Biedroń, A. (2010). Personality factors according to the Five Factor model in gifted foreign language learners. U G. Perez-Bustamante, K. Phusavat i F. Ferreira (Ur.) *Proceedings of the IASK International Conference Teaching and Learning 2010* (str. 148-154). International Association for the Scientific Knowledge.
- Biedroń, A. (2011). Personality factors as predictors of foreign language aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(4), 467-489.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. i Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10(5), 337-352.
- Bonney, C. R., Cortina, K. S., Smith-Darden, J. P. i Fiori, K. L. (2008). Understanding strategies in foreign language learning: Are integrative and intrinsic motives distinct predictors?. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 1-10.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Božinović, N. (2012). *Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Božinović, N. i Perić, B. (2012). Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi*, 19(2), 115-135.
- Božinović, N. i Sindik, J. (2011). Gender differences in the use of learning strategies in adult foreign language learners. *Metodički obzori*, 11, 17-31.
- Bratko, D. i Marušić, I. (1997). Family study of the big five personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 23(3), 365-369.
- Bratko, D., Butkovic, A., Vukasović, T., Chamorro-Premuzic, T. i Von Stumm, S. (2012). Cognitive ability, self-assessed intelligence and personality: Common genetic but independent environmental aetiologies. *Intelligence*, 40(2), 91-99.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T. i Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41, 131-142.
- Brosh, H. (1996). Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-136.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busato, V. V., Prince, F. J., Elshout, J. J. i Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29, 1057-1068.

- Cambridge ESOL (2008). Cambridge First Certificate in English 3 (Official examination papers from University of Cambridge ESOL Examinations). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Caplan, R. P. (1994). Stress, anxiety, and depression in hospital consultants, general practitioners, and senior health service managers. *BMJ*, 309, 1261-1263.
- Carell, P. L., Prince, M. S. i Astika, G. G. (1996). Personality Types and Language Learning in an EFL Context. *Language Learning*, 46(1), 75-99.
- Chamorro-Premuzic, T i Furnham, A. (2006). Intellectual Competence and the Intelligent Personality: A Third Way in Differential Psychology. *Review of General Psychology*, 10(3), 251–267.
- Chamorro-Premuzic, T. (2006). Creativity Versus Conscientiousness: Which is a Better Predictor of Student Performance?. *Applied Cognitive Psychology*, 20, 521-531.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2003a). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237–250.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2003b). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2004). A possible model for understanding the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249-264.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603.
- Chamorro-Premuzic, T. i Furnham, A. (2009). Mainly Openness: The Relationship between the Big Five personality traits and learning approaches. *Learning and Individual Differences*, 19, 524-529.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. i Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17, 241-250.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Christopher, A. N., Garwood, J. i Martin, G. N. (2008). Birds of a feather: Students' preferences for lecturers' personalities as predicted by their own personality and learning approaches. *Personality and Individual Differences*, 44(4), 965-976.
- Chamot, A. U. (1987). The Learning Strategies of ESL Students. U A. Wende i J. Rubin (Ur.) *Learner Strategies in Language Learning* (str. 71-83). New York: Prentice Hall.

- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual review of applied linguistics*, 25, 112-130.
- Chen, J. (2012). Favorable and unfavorable characteristics of EFL teachers perceived by university students of Thailand. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 213-219.
- Chen, Y-J. i Lin, S-C. (2009). Exploring Characteristics for Effective EFL Teachers from the Perceptions of Junior High School Students in Tainan. *STUT Journal of Humanities and Social Sciences*, 2, 219-249.
- Clark, J. (1995). Suggestions for Effective University Teaching, <http://ion.uwinnipeg.ca/~clark/acad/teach/effteach.html>. Pristupljeno 25. kolovoza 2013.
- Cohen, A. D. (1991). Strategies in second-language learning: Insights from research. U R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, i M. Swain (Ur.) *Foreign/second language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch* (str. 107-119). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London, New York: Longman.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?. *IRAL*, 41(4), 279-292.
- Cohen, A. D. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. U N. Schmitt (Ur.) *An Introduction to Applied Linguistics* (str. 161-178). London: Hodder Education.
- Cohen, A. D. i Chi, J. C. (2002). Language strategy use inventory and index. U R. M. Paige, A. D. Cohen, J. D. Kappler, J. C. Chi i J. P. Lassegard (Ur.). *Maximizing study abroad* (str. 16-28). Minneapolis: Center for Advanced Research for for Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, A. D. i Dörnyei, Z. (2002). Focus on the Language Learner: Motivation, Styles and Strategies. U N. Schmitt (Ur.) *An Introduction to Applied Linguistics* (str. 170-190). London: Arnold.
- Cohen, A. D. i Weaver, S. J. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cohen, L. Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. (prev. Gordana Kuterovac-Jagodić i Iris Marušić). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Conrad, M. A. (2006). Aptitude is not enough: How personality and behaviour predict academic performance. *Journal of Research in Personality*, 40, 339-346.

- Conti, G. J. i Kolody, R. C. (1996). The relationship of Learning Strategy Preference and Personality Type. <http://www.adulterc.org/Proceedings/1999/99conti.htm>. Pristupljeno 30. lipnja 2011.
- Costa, P. T., Jr. i McCrae, R. R. (1992). Four ways five factor are basic. *Personality and Individual Differences*, 135, 653-665.
- Costa, P., Alves, R., Neto, I., Marvao, P., Portela, M. i Costa, M. J. (2014). Associations between Medical Student Empathy and Personality: A Multi-Institutional Study. *PLOS ONE* 9(3), 1-7.
- Cucina, J. M. i Vasilopoulos, N. L. (2005). Nonlinear Personality–Performance Relationships and the Spurious Moderating Effects of Traitedness. *Journal of Personality*, 73(1), 227-260.
- Čizmić, I. i Rogulj, J. (2014). Relationship among Personality, Foreign Language Classroom Anxiety and Performance. Poster prezentacija na međunarodnoj konferenciji *Matters of the Mind: Psychology and Language*, 29. - 31. svibnja, 2014., Graz, Austrija.
- De Raad, B. (1996). Personality traits in learning and education. *European Journal of Personality*, 10, 185–200.
- De Raad, B. i Schouwenburg, H. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303–336.
- Delaney, J., Johnson, A. N., Johnson, T. D. i Treslan, D. L. (2010). *Students' perceptions of effective teaching in higher education*. St. John's, NL: Distance Education and Learning Technologies.
- Dewaele, J.-M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *The International Journal of Bilingualism*, 6 (1), 23-29.
- Dewaele, J.-M. (2007). Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: the effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism* 4(3), 169-197.
- Dewaele, J.-M. (2012). Personality. Personality traits as independent and dependent variables. U S. Mercer, S. Ryan i M. Williams (Ur.) *Psychology For Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice* (str. 42-58). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2013). The link between Foreign Language Classroom Anxiety and Psychoticism, Extraversion, and Neuroticism among adult bi- and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670-684.
- Dewaele, J.-M. i Furnham, A. (1999). Extraversion: The Unloved Variable in Applied Linguistic Research. *Language Learning*, 49(3), 509-544.

- Dewaele, J.-M. i Furnham, A. (2000). Personality and speech production: a pilot study of second language learners. *Personality and Individual Differences*, 28, 355-365.
- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. i Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, 47, 173–210.
- Dörnyei, Z. i Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. U C. J. Doughty i M. H. Long (Ur.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Drakulić, M. (2013). Foreign language teacher competences as perceived by English language and literature students. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 158-165.
- Dreyer, C. R. i Oxford, R. L. (1996). Learning Strategies and Other Predictors of ESL Proficiency Among Afrikaans Speakers in South Africa. U R. Oxford (Ur.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives* (str. 61-74). Technical Report 13, Honolulu: University of Hawai'i: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K. i Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *Tesol Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R. i Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among US and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81 (4), 354-373.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. London: Sage Publications.
- Ehrman, M. E. (2008). Personality and good language learners. U C. Griffiths (Ur.) *Lessons from good language learners* (str. 61– 73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E. i Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13.
- Ehrman, M. E. i Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.

- Ehrman, M. E. i Oxford, R. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67-89.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. i Oxford, L. R. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31, 313-330.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fact Sheets on the European Union (2014).
<http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/hr/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html>. Pristupljeno 23. kolovoza 2014.
- Faerch, C. i Kasper, G. (1983). Plans and Strategies in foreign language communication. U C. Faerch i G. Kasper (Ur.) *Strategies in interlanguage communication* (str. 20–26). London: Longman.
- Farsides, T. i Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The role of personality, intelligence and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225–1243.
- Fazeli, S. H. (2012). The Effect of Personality Traits on Use of the Cognitive English Language Learning Strategies. *International Journal of Linguistics*, 4(1), 16-33.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foong, K. P. i Goh, C. (1997). Chinese ESL Students' Learning Strategies: A Look at Frequency, Proficiency, and Gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.
- Furnham, A. (1996). The big five versus the big four: the relationship between the Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) and NEO-PI five factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 21(2), 303-307.
- Furnham, A. i Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955.
- Furnham, A. i Chamorro-Premuzic, T. (2005). Individual Differences and Beliefs Concerning Preference for University Assessment Methods. *Journal of Applied Social Psychology*, 35(9), 1968-1994.
- Furnham, A. i Chamorro-Premuzic, T. (2006). Personality, intelligence and general knowledge. *Learning and Individual Differences*, 16, 79–90.
- Furnham, A. i Monsen, J. (2008). Personality traits and intelligence predict academic school grades. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 28-33.
- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. i McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.

- Gan, Z., Humphreys, G. i Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *The Modern Language Journal*, 88(2), 229-244.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, R. C. i MacIntyre, P. D. (1993) A Student's Contribution to Second language Learning: Part II, Affective Factors. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Ghavamnia, M., Kassaian, Z. i Dabaghi, A. (2011). The relationship between language learning strategies, language learning beliefs, motivation, and proficiency: A study of EFL learners in Iran. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1156-1161.
- Glendinning, E. H. i Holmström, B. A. S. (2002). *English in Medicine: A course in communication skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369.
- Goh, C. (1999). How much do learners know about the factors that influence their listening comprehension? *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 17-42.
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.
- Goh, C. I Foong, K. P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39-53.
- Goldberg, L. (1997). International Personality Item Pool. <<http://ipip.ori.org/>>. Pristupljeno 20. kolovoza 2010.
- Goldberg, L. R. (1990). "An alternative description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. U I. Mervielde, I. J. Deary, F. De Fruyt i F. Ostendorf (Ur.) *Personality Psychology in Europe*, 7 (str. 7-28). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Goldberg, L. R., Johnson, J. A., Eber, H. W., Hogan, R., Ashton, M. C., Cloninger, C. R. i Gough, H. G. (2006). The international personality item pool and the future of public domain personality measures. *Journal of Research in Personality*, 40, 84-96.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2), 165-182.

- Gray, J. A. (1991). Neural systems, emotion and personality. U J. Madden (Ur.) *Neurobiology of learning, emotion and affect*. New York: Raven Press.
- Green, J. M. i Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261–297.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367–383.
- Griffiths, C. (2004). *Language Learning Strategies: Theory and Research*. Occasional Paper No.1., School of Foundation Studies, AIS St Helens, Auckland, New Zealand.
- Griffiths, C. (2010). Strategies of successful language learners. *Journal of English Language Studies*, 1(3), 1-18.
- Griffiths, C. i Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: theory and perceptions. *ELT Journal*, 55(3), 247-254.
- Griffiths, C. (2007). Language Learning Strategies: students' and teachers' perceptions. *ELT Journal*, 61(2), 91-99.
- Haghdoost, A. A. i Shakibi, M. R. (2006). Medical student and academic staff perceptions of role models: an analytical cross-sectional study. *BMC medical education*, 6(1), 9-18.
- Hammadou, J. i Bernhardt, E. B. (1987). On being and becoming a foreign language teacher. *Theory into practice*, 26(4), 301-306.
- Harvey, R. J., Murry, W. D. i Markham, S. E. (1995, svibanj). A “Big Five” Scoring System for the Myers-Briggs Type Indicator. Izlaganje održano na Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Orlando, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.555.3131&rep=rep1&type=pdf>. Pristupljeno 22. rujna 2014.
- Hong-Nam, K. i Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. U A. Wenden i J. Rubin (Ur.) *Learner strategies in language learning* (str. 119-129). Englewood Cliffs, NJ: Prentice/Hall International.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. i Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hsiao, T.-Y. i Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368–383.
- Individual Differences Research (2003). <http://www.idr-journal.com/description.html>. Pristupljeno 25. ožujka 2015.
- Jafari, N., Loghmani, A. i Montazeri, A. (2012). Mental health of medical students in different levels of training. *International journal of preventive medicine*, 3, 107-112.
- Jakovac, M. i Kamenov, Ž. (2012). Prior learning experience, motivation and learning strategies as success factors in ESP learning. *Strani jezici*, 41, 7-32.

- Jelaska, Z. (2005). Ovladavanje drugim jezikom. U Z. Jelaska i suradnici (Ur.) *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 88-108). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jie, L. i Xiaoqing, Q. (2006). Language learning styles and learning strategies of tertiary-level English learners in China. *RELC Journal*, 37(1), 67-90.
- John, O. P. i Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. U L. A. Pervin i O. P. John (Ur.) *Handbook of personality: Theory and research* (str. 102-138). New York: Guildford.
- Josipović Smojver, V. (2007). Slušanje s razumijevanjem i hrvatski učenici engleskoga kao stranoga jezika. *Metodika*, 8(1), 127-136.
- Kaylani, C. (1996). The Influence of Gender and Motivation on EFL Strategy Use in Jordan. U R. Oxford (Ur.) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives* (str. 7-28). Honolulu: University of Hawai'i: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Keshavarz, M. H. i Salimi, H. (2007). Collocational competence and cloze test performance: a study of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 81-92.
- Komarraju, M. i Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557-567.
- Komarraju, M., Karau, S. J. i Schmeck, R. P. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Kong, Y. (2009). A Comparative Study on the Multiple Choice Cloze Test and the Standard Cloze Test. *Asian Social Science (Canadian Centre of Science and Education)*, 5(2), 93-96.
- Kostić-Bobanović, M. i Ambrosi-Randić, N. (2008). Language learning strategies in different English as a foreign language education levels. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, 1-2, 281-300.
- Krashen, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *Tesol Quarterly*, 157-168.
- Lan, R. i Oxford, R. L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *IRAL*, 41(4), 339-380.
- Larsen, R. J. i Buss, D. M. (2008). Psihologija ličnosti: Područja znanja o ljudskoj prirodi. (prev. Denis Bratko, Ana Butković i Ivana Hromatko) Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Larsen-Freeman, D. (1987). From unity to diversity: Twenty-five years of language teaching methodology. *English Teaching Forum*, 25(4), 2-10.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*, 18(2), 141-165.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd edn.). Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. i Cameron, L. (2008). *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Leaver, B. L., Ehrman, M., i Shekhtman, B. (2005). *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, H. i Oh, J. (2001). The relationship between attitudes and proficiency in learning English. *English Teaching*, 55(4), 389–409.
- Lee, J. J. (2010). The uniqueness of EFL teachers: Perceptions of Japanese learners. *Tesol Journal*, 1(1), 23-48.
- Lee, K. R. i Oxford, R. L. (2008). Understanding EFL Learner's Strategy Use and Strategy Awareness. *Asian EFL Journal*, 10(1), 7–32.
- Lightbown, P. M. i Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, D. (2004). EFL Proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors. *ARECLS-E Journals*, 1, 20-28.
- MacIntyre, P. D. (1994). Toward a Social Psychological Model of Strategy Use. *Foreign Language Annals*, 27, 185-195.
- MacIntyre, P. D. i Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 3-26.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D. i Noels, K. A. (1994). Retrospective review article: The good language learner. *System*, 22(2), 269-287.
- MacIntyre, P. D. i Noels, K. A. (1996). Using Social-psychological Variables to Predict the Use of Language Learning Strategies. *Foreign Language Annals*, 29(3), 373-386.
- MacIntyre, P. D., Clément, R. i Noels, K. A. (2007). Affective variables, attitude and personality in context. U D. Ayon (Ur.), *French applied linguistics* (str. 270-298). Amsterdam: John Benjamins.
- MacIntyre, P. D. i Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.
- Magno, C. (2010). Korean students' language learning strategies and years of studying English as predictors of proficiency in English. *TESOL Journal*, 2, 39-61.

- Magogwe, J. M. i Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352.
- Marušić, I. i Bratko, D. (2000). Cross-cultural validation of the NEO-PI-R in Croatia. *International Journal of Psychology (Special Issue)*, 35 (3-4), 279-289.
- Marušić, I., Bratko, D. i Eterović, H. (1996). A contribution to the cross-cultural replicability of the five-factor personality model. *Review of psychology*, 3(1-2), 23-36.
- Matešić, K. ml., i Zarevski, P. (2008). Povezanost opće inteligencije i dimenzija ličnosti sa školskim postignućem. *Metodika*, 9, 260-270.
- Matešić, K., Ružić, V. i Matešić, K. ml. (2009). Odnos između osobina ličnosti mjerenih BFQ upitnikom i školskog uspjeha kod učenika gimnazije. *Odgojne znanosti*, 11(1), 171-181.
- Matthews, G. i Dorn, L. (1995). Cognitive and attentional processes in personality and intelligence. U D. H. Saklofske i M. Zeidner (Ur.) *International Handbook of Personality and Intelligence* (str. 367-396). New York: Plenum
- Matthews, G., Deary, I. J. i Whiteman, C. W. (2003). *Personality traits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarter, S. (2009). *Oxford English for Careers: Medicine 1 (Student's Book)*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarter, S. (2010). *Oxford English for Careers: Medicine 2 (Student's Book)*. Oxford: Oxford University Press.
- McCrae, R. R. i Costa, Jr. P. T. (1989) Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator From the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality*, 57(1), 17-40.
- McCrae, R. R. i John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-215.
- McCullagh, M i Wright, R. (2008). *Good Practice: Communication Skills in English for the Medical Practitioner (Student's Book)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, S. H. (1999). Learner strategies. *Language teaching*, 32(01), 1-18.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju drugoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (2000). Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika. *Strani jezici*, 1-2, 9-13.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.

- Mihaljević Djigunović, J. (2014). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51(3), 571-491.
- Mihaljević Djigunović, J. i Legac, V. (2009). Foreign language anxiety and listening comprehension of monolingual and bilingual EFL learners. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa*, 53, 327-347.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Hrvatski nacionalni obrazovni standard: Nastavni plan i program za osnovnu školu*, < public.mzos.hr/fgs.axd?id=14181>. Pristupljeno 07. veljače 2013.
- Mlačić, B. (2002). Self and peer ratings with a cross-cultural big-five inventory: IPIP100 in Croatia. Neobjavljeni rad: Paper presented at the Session "Personality structure" - 11th European Conference on Personality, 23. srpnja, 2002., Jena, Germany.
- Moody, R. (1988). Personality Preferences and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 72(4), 389-401.
- Moutafi, J., Furnham, A. i Crump, J. (2003). Demographic and personality predictors of intelligence: a study using the NEO-Personality Inventory and the Myers-Briggs Type Indicator. *European Journal of Personality*, 17, 79-94.
- Moutafi, J., Furnham, A. i Patiel, L. (2004). Why is conscientiousness negatively correlated with intelligence?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1013-1022.
- Murray, A. L., Johnson, W., McGue, M. i Iacono, W. G. (2014). How are conscientiousness and cognitive ability related to one another? A re-examination of the intelligence compensation hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 70, 17-22.
- Naiman, N., Frölich, M., Stern, H. i Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Research in Education Series No. 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- National Institute for Occupational Safety and Health (2007). *Occupational Cancer*, <http://www.tulsaworld.com/archives/occupational-cancer/article_d43686b2-dbcf-5511-9b38-1166f2b185cb.html>. Pristupljeno 27. siječnja 2010.
- Newbury-Birch, D. i Kamali, F. (2001). Psychological stress, anxiety, depression, job satisfaction, and personality characteristics in preregistration house officers. *Postgraduate Medical Journal*, 77(904), 109-111.
- Nghia, T. L. H. (2015). Vietnamese Students' Perception of English Teacher Qualities: Implications for Teacher Professional Development. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 3(1), 7-19.
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R. i Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38(1), 100-107.

- Noels, K. A., Pelletier, L. G. Clément, R. i Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- O'Connor, M. C. i Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971-990.
- Ockey, G. (2011). Self-consciousness and Assertiveness as Explanatory Variables of L2 Oral Ability: A Latent Variable Approach. *Language Learning*, 61(3), 968–989.
- O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. i Crookall, D. (1989). Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *The Modern Language Journal*, 73, 404–419.
- Oxford, R. i Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73(3), 291-300.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *Iral*, 41(4), 271-278.
- Oxford, R. L. (2013). *Teaching and Researching Strategies*. London, New York: Routledge.
- Oxford, R. L. i Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning. *System*, 23(2), 153-175.
- Oxford, R. L. i Ehrman, M. E. (1995). Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 23(3), 359-386.
- Oxford, R. L., Hollaway, M. E. i Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20(4), 439–456.
- Ożańska-Ponikwia, K. i Dewaele, J-M. (2012). Personality and L2 use: The advantage of being openminded and self-confident in an immigration context. U L. Roberts, C. Lindqvist, C. Bardel i N. Abrahamsson (Ur.) *EUROSLA Yearbook: Volume 12* (str. 112-134). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Park, G. P. (2010). Investigation into learning strategies used by effective and less effective EFL learners in Korea. *Asian Social Science*, 6(8), 3-13.
- Park, G. P. i Lee, H. W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 236-248.
- Pašalić, M. (2012). Povezanost stavova o učenju jezika, strategija učenja i uspjeha u učenju engleskoga jezika kao stranog jezika. Magistarski rad. Sveučilište u Zadru.

- Paukert, J. L. i Richards, B. F. (2000). How medical students and residents describe the roles and characteristics of their influential clinical teachers. *Academic Medicine*, 75(8), 843-845.
- Paunonen, S. V. i Ashton, M. C. (2001). Big Five predictors of academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 35, 78-90.
- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Pavičić Takač, V. i Požega, D. (2012). Personality Traits, Willingness to Communicate and Oral Proficiency in English as a Foreign Language. U L. Pon, V. Karabalić i S. Cimer (Ur.) *Applied Linguistics Today: Research and Perspectives* (str. 67-82). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pavičić Takač, V. i Radišić, M. (2007). Istraživanja strategija čitanja mlađih učenika engleskoga kao stranog jezika: izrada instrumenta. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 53(17), 70-78.
- Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 1-20.
- Peacock, M. i Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 179-200.
- Petrides, K. V., Chamorro-Premuzic, T., Frederickson, N. i Furnham, A. (2005). Explaining individual differences in scholastic behavior and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 17, 239–255.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. i McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Pishghadam, R. i Khajavy, G. H. (2013). Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 24, 176-181.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338.
- Poropat, A. E. (2011). The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 41-58.
- Powers, D. E. i Kaufman, J. C. (2004). Do standardized tests penalize deep-thinking, creative, or conscientious students? Some personality correlates of Graduate Record Examinations test scores. *Intelligence*, 32(2), 145-153.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Riasati, M. J. i Bagheri, M. S. (2014). Students' perception of effective teaching: a review of literature. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(3), 420-428.
- Richards, J. C. i Rodgers. T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roberts, B. W. i Mroczek, D. (2008). Personality trait change in adulthood. *Current directions in psychological science*, 17(1), 31-35.
- Roberts, B. W., Walton, K. E. i Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: a meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 132(1), 1-25.
- Robinson, D., Gabriel, N. i Katchan, O. (1994). Personality and second language learning. *Personality and Individual Differences*, 16, 143-157.
- Rogulj, J. (2005). Targeting Croatian Medical Professionals to Enhance English Language Proficiency and Updating English for Medical Purposes Curriculum in Line with Ongoing Developments. (Unpublished master's thesis). University of Surrey, Guildford, UK.
- Rogulj, J. (2009). Komunikacijske strategije i komunikacijska kompetencija. U J. Granić (Ur.) *Jezična politika i jezična stvarnost* (str. 308-317). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Rogulj, J. i Čizmić, I. (2013). Shifting research paradigm towards applied linguistics-psychology interface. Neobjavljeni rad: Izlaganje održano na 3. međunarodnoj konferenciji *Classroom-oriented research: Reconciling theory and practice*, 14.-16. listopada, 2013., Konin, Poljska.
- Rolfhus, E. i Ackerman, P. L. (1999). Assessing individual differences in knowledge: knowledge, intelligence, and related traits. *Journal of Educational Psychology*, 91, 511-526.
- Rosander, P., Bäckström, M. i Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: A structural equation modelling approach. *Learning and Individual Differences*, 21, 590-596.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 1, 117-131.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. U A. Wenden i J. Rubin (Ur.) *Learner Strategies in Language Learning* (str. 15-30). New York: Prentice-Hall.

- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sakurai, Y. (2012). Learners' perceptions of "good" foreign language teachers: A quantitative Analysis between native and non-native teachers. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 46-60.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R. i Pierce, G. R. (1995). Cognitive interference: at the intelligence-personality crossroads. U D. H. Saklofske i M. Zeidner (Ur.) *International Handbook of Personality and Intelligence* (str. 367-396). New York: Plenum
- Sauciere, G. i Goldberg, L. R. (1998). What is Beyond the Big Five? *Journal of Personality*, 66, 495-524.
- Sharma, S. P. (2005). Two consultations. *BMJ: British Medical Journal*, 330(7489), 453.
- Sharp, A. (2009). Personality and second language learning. *Asian Social Science*, 4(11), 17-25.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Taguchi, T. (2002). Learner factors affecting the use of learning strategies in cross-cultural contexts. *Prospect*, 17(2), 18-34.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-428.
- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communicative strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Tulbure, C. (2012). Investigating the relationships between teaching strategies and learning styles in higher education. *Acta Didactica Napocensia*, 5(1), 65-74.
- Verhoeven, L. i Vermeer, A. (2002). Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 23, 361-374.
- Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. UK: Prentice Hall.
- Wichadee, S. (2010). Defining the effective English language teacher: Students' and teachers' perspectives. U A.M. Stoke (Ur.), *JALT2009 Conference Proceedings* (str. 27-35).Tokyo: JALT.

- Williams, M. i Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., Filer, J. D., Wiedmaier, C. D. i Moore, C. (2003). *Students' perceptions of characteristics of effective college teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED482517), <<http://eric.ed.gov/?id=ED482517>> Pristupljeno 15. veljače 2015.
- Zabihi, R. (2011). Personality in English Language Proficiency and Achievement. *Continental Journal of Education Research*, 4, 1-6.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005). Vijeće za kulturnu suradnju, Odbor za obrazovanje, Odjel za suvremene jezike, Strasbourg. (Prev. Bressan, V. i Horvat, M.). Zagreb: Školska knjiga.
- Zarevski, P., Matešić, K. i Matešić, K., ml. (2010). Kognitivne spolne razlike: jučer, danas, sutra. *Društvena istraživanja*, 19(4-5), 797-819.
- Zhang, L. F. (2006). Preferred teaching styles and modes of thinking among university students in mainland China. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 95-107.

9. PRILOZI

9.1. IPIP100 (*International Personality Item Pool*)

UPUTA

Molimo Vas, pročitajte pažljivo ove upute prije početka rada. Svoje odgovore upisujte samo tamo gdje je to označeno.

Ovaj upitnik sadrži niz tvrdnji. Molimo Vas, **pažljivo** pročitajte svaku tvrdnju i izaberite onaj odgovor koji najbolje odgovara Vašem slaganju ili neslaganju s tom tvrdnjom.

Zaokružite broj 1 (“potpuno netočno”) ako je tvrdnja za Vas potpuno netočna ili se s njom **uopće ne slažete**.

Zaokružite broj 2 (“uglavnom netočno”) ako je tvrdnja za Vas uglavnom netočna ili se s njom **ne slažete**.

Zaokružite broj 3 (“niti točno niti netočno”) ako je tvrdnja za Vas podjednako točna ili pogrešna, ako se ne možete odlučiti ili ako ste u odnosu na tvrdnju neutralni.

Zaokružite broj 4 (“uglavnom točno”) ako je tvrdnja za Vas uglavnom točna ili se s njom **slažete**.

Zaokružite broj 5 (“potpuno točno”) ako je tvrdnja za Vas potpuno točna ili se s njom **potpuno slažete**.

Nema točnih ili pogrešnih odgovora, i ne morate biti “stručnjak” da biste ispunili ovaj upitnik. Opišite sebe iskreno i izrazite svoje mišljenje što točnije možete.

Odgovorite na svaku tvrdnju. Molimo Vas, provjerite jeste li Vaš odgovor označili točno uz odgovarajući redni broj tvrdnje. Ako pogriješite ili se predomislite, NEMOJTE NIŠTA BRISATI! Netočan odgovor prekrižite i zatim upišite točan odgovor. Okrenite stranicu i počnite s tvrdnjom 1.

Tvrdnja	Potpuno netočno	Uglavnom netočno	Niti točno ni netočno	Uglavnom točno	Potpuno točno
1. Unosim živost u neku zabavu.	1	2	3	4	5
2. Vrijeđam ljude.	1	2	3	4	5
3. Uvijek sam spreman (spremna).	1	2	3	4	5
4. Lako podliježem stresu.	1	2	3	4	5
5. Imam bogat rječnik.	1	2	3	4	5
6. Često se osjećam neugodno u blizini drugih ljudi.	1	2	3	4	5
7. Zanimaju me drugi ljudi.	1	2	3	4	5
8. Ostavljam svoje stvari posvuda.	1	2	3	4	5
9. Uglavnom se osjećam opušteno.	1	2	3	4	5
10. Teško razumijem apstraktne ideje.	1	2	3	4	5
11. Osjećam se ugodno u društvu.	1	2	3	4	5
12. Ne zanimaju me tuđi problemi.	1	2	3	4	5
13. Obraćam pažnju na detalje.	1	2	3	4	5
14. Često sam zabrinut (zabrinuta).	1	2	3	4	5
15. Imam bujnu maštu.	1	2	3	4	5
16. Držim se po strani.	1	2	3	4	5
17. Suosjećam s drugima	1	2	3	4	5
18. Pravim nered.	1	2	3	4	5
19. Rijetko sam tužan (tužna).	1	2	3	4	5
20. Ne zanimaju me apstraktne ideje.	1	2	3	4	5
21. Sam(a) započinjem razgovore.	1	2	3	4	5
22. Ne brinem se puno za druge ljude.	1	2	3	4	5
23. Odmah obavljam kućne poslove.	1	2	3	4	5
24. Lako me zasmetati.	1	2	3	4	5
25. Imam izvrsne ideje.	1	2	3	4	5
26. Imam malo toga za reći.	1	2	3	4	5
27. Imam meko srce.	1	2	3	4	5
28. Često zaboravljam vratiti stvari na njihovo mjesto.	1	2	3	4	5
29. Ne uzrujavam se lako.	1	2	3	4	5
30. Nemam mnogo mašte.	1	2	3	4	5
31. Na zabavama razgovaram s mnogo različitih osoba..	1	2	3	4	5
32. Drugi ljudi me zapravo ne zanimaju.	1	2	3	4	5
33. Volim red.	1	2	3	4	5
34. Lako se uzrujam.	1	2	3	4	5

Tvrđnja	Potpuno netočno	Uglavnom netočno	Niti točno ni netočno	Uglavnom točno	Potpuno točno
35. Brzo shvaćam različite stvari.	1	2	3	4	5
36. Ne volim privlačiti pažnju.	1	2	3	4	5
37. Posvećujem vrijeme drugim ljudima.	1	2	3	4	5
38. Izbjegavam obveze.	1	2	3	4	5
39. Rijetko sam razdražen (razdražena).	1	2	3	4	5
40. Trudim se izbjeći intelektualne tipove.	1	2	3	4	5
41. Nije mi nelagodno biti u središtu pozornosti.	1	2	3	4	5
42. Teško me je upoznati.	1	2	3	4	5
43. Slijedim zacrtani plan.	1	2	3	4	5
44. Često mijenjam raspoloženja.	1	2	3	4	5
45. Koristim učene izraze.	1	2	3	4	5
46. Šutljiv(a) sam s nepoznatima.	1	2	3	4	5
47. Osjetljiv(a) sam na tuđe osjećaje.	1	2	3	4	5
48. Zanemarujem svoje dužnosti.	1	2	3	4	5
49. Rijetko se razljutim.	1	2	3	4	5
50. Imam teškoća u zamišljanju različitih stvari.	1	2	3	4	5
51. Lako sklapam prijateljstva.	1	2	3	4	5
52. Ravnodušan (ravnodušna) sam prema tuđim osjećajima.	1	2	3	4	5
53. Posao obavljam točno i precizno.	1	2	3	4	5
54. Podliježem čestim promjenama raspoloženja.	1	2	3	4	5
55. Provodim vrijeme razmišljajući.	1	2	3	4	5
56. Teško mi je pristupiti drugim ljudima.	1	2	3	4	5
57. Nastojim da se drugi osjećaju ugodno.	1	2	3	4	5
58. Uzaludno trošim vrijeme.	1	2	3	4	5
59. Lako me je razdražiti.	1	2	3	4	5
60. Izbjegavam čitanje teškog gradiva.	1	2	3	4	5
61. Preuzimam inicijativu.	1	2	3	4	5
62. Zanimam se za dobrobit drugih ljudi.	1	2	3	4	5
63. Obavljam zadaće prema planu.	1	2	3	4	5
64. Često sam tužan (tužna).	1	2	3	4	5
65. Pun(a) sam ideja.	1	2	3	4	5
66. Ne pričam puno.	1	2	3	4	5
67. Znam kako utješiti druge.	1	2	3	4	5
68. Poslove obavljam polovično.	1	2	3	4	5
69. Lako se naljutim.	1	2	3	4	5

Tvrdnja	Potpuno netočno	Uglavnom netočno	Niti točno ni netočno	Uglavnom točno	Potpuno točno
70. Ni u što se previše ne zadubljujem.	1	2	3	4	5
71. Znam kako osvojiti ljude.	1	2	3	4	5
72. Volim djecu.	1	2	3	4	5
73. Nastavljam s poslom dok sve nije savršeno.	1	2	3	4	5
74. Lako se uspaničim.	1	2	3	4	5
75. Podižem raspravu na višu razinu.	1	2	3	4	5
76. Prikrivam svoje osjećaje.	1	2	3	4	5
77. U dobrim sam odnosima s gotovo svima.	1	2	3	4	5
78. Teško mi je prionuti poslu.	1	2	3	4	5
79. Često se osjećam ugroženo.	1	2	3	4	5
80. Brzo shvaćam.	1	2	3	4	5
81. Osjećam se opušteno s ljudima.	1	2	3	4	5
82. Za svakoga imam lijepu riječ.	1	2	3	4	5
83. Držim se planova koje sam zacrtao (zacrtala).	1	2	3	4	5
84. Preplavljuju me osjećaji.	1	2	3	4	5
85. Vladam mnoštvom podataka.	1	2	3	4	5
86. Vrlo sam povučena osoba.	1	2	3	4	5
87. Pokazujem svoju zahvalnost.	1	2	3	4	5
88. Ostavljam nered u svojoj sobi.	1	2	3	4	5
89. Lako se uvrijedim.	1	2	3	4	5
90. Dobar (dobra) sam u nizu područja.	1	2	3	4	5
91. Prepuštam drugima da preuzmu inicijativu.	1	2	3	4	5
92. Prvo mislim na druge.	1	2	3	4	5
93. Volim red i točnost.	1	2	3	4	5
94. Obuzet(a) sam svojim problemima.	1	2	3	4	5
95. Volim čitati intelektualno izazovno gradivo.	1	2	3	4	5
96. Vješto se snalazim u društvenim situacijama.	1	2	3	4	5
97. Volim pomagati ljudima.	1	2	3	4	5
98. Volim pospremati.	1	2	3	4	5
99. Gundam.	1	2	3	4	5
100. Volim domišljati nove načine kako nešto učiniti.	1	2	3	4	5

9.2. Upitnik o strategijama učenja

Opći podatci

Ime i prezime _____

Spol M / Ž

Starosna dob a) 19 b) 20 c) 21 d) 22 e) 23 f) _____

Godine učenja engleskog a) 12 b) 13 c) 14 d) 15 e) 16 f) _____

Učenje izvan škole DA / NE

Ocjena iz engleskoga jezika u maturalnoj svjedodžbi a) 5 b) 4 c) 3 d) _____

Upitnik o strategijama učenja se odnosi na engleski jezik.

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku rečenicu i brojkama od 1 do 5 označite koliko se svaka pojedina tvrdnja odnosi na Vas. Vaši odgovori trebaju pokazati što zaista činite dok učite strani jezik, ne ono što biste možda trebali činiti ili što drugi ljudi čine. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavate brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu iskreni. Odgovore upišite u priloženu tablicu.

- 1 = Nikada ili gotovo nikada to ne činim.
- 2 = Uglavnom to ne činim.
- 3 = Katkad to činim (u manje od 50% slučajeva).
- 4 = Često to činim (u otprilike 50% slučajeva).
- 5 = Uvijek ili gotovo uvijek to činim.

Obvezujem se čuvati u tajnosti sve navedene podatke i koristiti ih isključivo u istraživačke svrhe.

Toplo zahvaljujem na susretljivosti i spremnosti na sudjelovanje u ovom istraživanju.

Jasmina Rogulj, MSc

STRATEGIJE PAMĆENJA

Kada učim novu riječ,

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | pokušavam naći neku vezu između nje i onoga što već znam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | napravim s njom rečenicu kako bih je lakše zapamtio/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | povežem je s drugim riječima s kojima ima nešto zajedničko (npr. riječi koje se odnose na odjeću ili koje imaju nepravilnu množinu). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | povezujem je s već poznatom riječi koja slično zvuči. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | koristim se rimom da bih je zapamtio/la (npr. bat-cat; deep-sleep.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | u mislima si predočim što znači ili to nacrtam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | u mislima stvaram sliku o tome kako se riječ piše. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | da bih je zapamtio/la, koristim se kombinacijom zvuka i slike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | napravim listu svih poznatih riječi koje su povezane s njom i označim njihovu vezu (npr. strelicama). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | zapamtim gdje se na stranici nalazi riječ ili gdje ili kada sam je prvi put vidio/la ili čuo/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | koristim se karticama s novom riječju na jednoj strani, a značenjem na drugoj. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | pokušavam fizički odglumiti njezino značenje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Kada učim novo gradivo,

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 13. | često ga utvrđujem i ponavljam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | u početku ponavljam češće, zatim rjeđe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | pokušam se sjetiti i onog što sam o tome davno učio/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
-

KOGNITIVNE STRATEGIJE

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 16. | Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Oponašam govor izvornih govornika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Dijalog ili tekst čitam više puta, sve dok ga ne razumijem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Kada nešto napišem, tada to prepravljam da što bolje svladam vještinu pisanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Vježbam izgovarati glasove stranog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Koristim se izvornim frazama stranog jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na stranome jeziku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

24.	Na TV/radiju gledam/slušam emisije na stranome jeziku.	1	2	3	4	5
25.	Pokušavam i razmišljati na stranome jeziku.	1	2	3	4	5
26.	Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima gdje se govori stranim jezikom.	1	2	3	4	5
27.	Čitam na stranome jeziku za vlastito zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
28.	Na stranome jeziku pišem poruke, pisma ili sl.	1	2	3	4	5
29.	Kad nešto čitam na stranome jeziku, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.	1	2	3	4	5
30.	Kad nešto čitam ili slušam, obraćam pozornost na detalje.	1	2	3	4	5
31.	Koristim se rječnicima i/ili priručnicima kad upotrebljavam strani jezik.	1	2	3	4	5
32.	I bilješke u razredu pravim na stranome jeziku.	1	2	3	4	5
33.	Novi jezični materijal sistematiziram (npr. u bilježnici).	1	2	3	4	5
34.	Kad se koristim stranim jezikom, opća pravila primjenjujem na nove situacije.	1	2	3	4	5
35.	Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje.	1	2	3	4	5
36.	Pokušavam naći sličnosti i razlike između stranoga i hrvatskoga jezika.	1	2	3	4	5
37.	Nastojim razumjeti što slušam ili čitam bez prevođenja na hrvatski.	1	2	3	4	5
38.	Riječi i pojmove iz hrvatskoga ne prenosim automatski u strani jezik.	1	2	3	4	5
39.	U stranome jeziku sam/a tražim pravila.	1	2	3	4	5
40.	Sam/a otkrivam pravila stranoga jezika, makar ih često moram i mijenjati kad saznam nešto novo.	1	2	3	4	5

KOMPENZACIJSKE STRATEGIJE

41.	Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje prema smislu onoga što slušam ili čitam.	1	2	3	4	5
42.	Pri čitanju ne tražim svaku nepoznatu riječ u rječniku.	1	2	3	4	5
43.	U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći na temelju onoga što je već rečeno.	1	2	3	4	5
44.	Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravog izraza, koristim se gestama ili hrvatskim jezikom.	1	2	3	4	5
45.	Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti pravog izraza, pitam svog sugovornika.	1	2	3	4	5
46.	Kad se u govoru ili pisanju ne mogu sjetiti točnog izraza, pronađem drugi način da izrazim misao, npr. koristim se sinonimom ili opišem što želim reći.	1	2	3	4	5
47.	Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	1	2	3	4	5
48.	Razgovor skrenem na temu za koju znam riječi.	1	2	3	4	5

METAKOGNITIVNE STRATEGIJE

49.	naprijed pogledam novu lekciju da saznam o čemu se radi, što sadrži i znam li već o tome nešto.	1	2	3	4	5
50.	Kada čujem da netko govori strani jezik, pokušam se koncentrirati na ono što govori i zaboravim na druge stvari.	1	2	3	4	5
51.	Unaprijed odlučim na što ću obratiti pozornost u jeziku (npr. na to kako izvorni govornici izgovaraju određene glasove).	1	2	3	4	5
52.	Trudim se postati što bolji učenik stranog jezika čitajući ili razgovarajući s drugima o učenju jezika.	1	2	3	4	5
53.	Trudim se strani jezik redovito učiti i vježbati, ne samo prije testa.	1	2	3	4	5
54.	Za učenje se pažljivo pripremam, npr. nađem tiho i ugodno mjesto.	1	2	3	4	5
55.	U bilježnici za strani jezik istaknem važne dijelove gradiva.	1	2	3	4	5
56.	Postavljam si ciljeve u učenju stranoga jezika, npr. koliko znanja želim steći ili čemu će ono služiti.	1	2	3	4	5
57.	Svaki dan ili tjedan planiram što ću naučiti u stranome jeziku.	1	2	3	4	5
58.	Za određene zadatke (npr. držanje referata na stranome jeziku) pripremam se razmišljajući o tom zadatku, o tome što već znam i što još trebam svladati.	1	2	3	4	5
59.	Jasno uočim svrhu određene jezične aktivnosti, npr. pri slušanju katkad trebam razumjeti samo opću ideju, a katkad detalje.	1	2	3	4	5
60.	Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje stranoga jezika.	1	2	3	4	5
61.	Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti strani jezik.	1	2	3	4	5
62.	Trudim se uočiti svoje jezične pogreške i razumjeti zašto ih radim.	1	2	3	4	5
63.	Na svojim pogreškama u stranome jeziku učim.	1	2	3	4	5
64.	Sam/a procjenjujem koliko napredujem u stranome jeziku.	1	2	3	4	5

AFEKTIVNE STRATEGIJE

65.	Svaki put kad osjećam nervozu jer se trebam služiti stranim jezikom, nastojim se opustiti.	1	2	3	4	5
66.	Sam/a se ohrabrujem u učenju da budem uporan/uporna.	1	2	3	4	5
67.	Sam/a se potičem na slobodu u stranome jeziku, tako pogađam značenje novih riječi i govorim što više, iako pravim pogreške.	1	2	3	4	5
68.	Za svaki svoj uspjeh u stranome jeziku nagradim se.	1	2	3	4	5
69.	Obraćam pozornost na fizičke znakove stresa koji utječu na moje učenje stranoga jezika.	1	2	3	4	5
70.	Svoje osjećaje u vezi s učenjem stranoga jezika zapisujem u dnevnik.	1	2	3	4	5
71.	O svojim osjećajima u vezi s učenjem stranoga jezika razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.	1	2	3	4	5

DRUŠTVENE STRATEGIJE

72.	Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori, ponovi ili objasni što je rekao.	1	2	3	4	5
73.	Tražim od drugih da potvrde jesam li nešto dobro razumio/la ili rekao/la.	1	2	3	4	5
74.	Tražim od drugih da ispravljaju moj izgovor.	1	2	3	4	5
75.	Pri učenju, vježbanju i ponavljanju radim s drugim učenicima.	1	2	3	4	5
76.	Strani jezik uvijek učim s istom osobom.	1	2	3	4	5
77.	Kad razgovaram s izvornim govornikom, trudim se pokazati kad trebam pomoć.	1	2	3	4	5
78.	Kad s nekim razgovaram na stranome jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje.	1	2	3	4	5
79.	Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori strani jezik koji učim.	1	2	3	4	5
80.	Kad s nekim komuniciram na stranome jeziku, obraćam pozornost na njegovo mišljenje i osjećaje.	1	2	3	4	5

9.3. Upitnik o percipiranim strategijama poučavanja (UPSP)

Molimo vas da pažljivo pročitate i na ljestvici od 1 do 5 zaokružite koliko držite da vam pojedine od navedenih strategija poučavanja koje nastavnik/ca koristi pomažu pri učenju.

1. uopće mi ne pomaže	2. uglavnom mi ne pomaže	3. niti mi pomaže, niti ne pomaže
4. uglavnom mi pomaže	5. potpuno mi pomaže	

Kada nastavnik / ca ...

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. pomaže učenicima preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i pronalazak sebi odgovarajućeg načina učenja engleskoga jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. potiče studente na razmišljanje o načinu na koji uče i na stalno preispitivanje učinkovitosti tog načina. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. temelji nastavu na radu u grupi, paru, na interaktivnim vježbama, i sl. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. primjenjuje razne aktivnosti i tehnike kako bi učenicima približio/la novo gradivo (objašnjava usmeno, ilustrira dijagramima, povezuje s iskustvom iz svakodnevnog života, koristi nastavna pomagala, itd.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. prenosi vlastiti entuzijazam i motivaciju za poučavanje na učenje engleskoga jezika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. koristi humor kako bi stvorio/la ugodno razredno ozračje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. rijetko koristi pohvale, uglavnom pokazuje nezadovoljstvo i kritizira pogreške učenika. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. potiče učenike na rješavanje zahtjevnih, ali ne i nerješivih zadataka. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. svojim autoritetom i strogošću održava disciplinu u razredu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. potiče učenike da postavljenjem pitanja, davanjem sugestija, i sl. aktivno sudjeluju u nastavi i kreiranju nastavnog procesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. služi se metodom izlaganja, uvježbavanja (eng. <i>drill</i>) i inzistira na reprodukciji naučenoga gradiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. koristi autentične audio i video zapise praćene vježbama razumijevanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. više pozornosti pridaje poučavanju jezika koji se koristi u specifičnim situacijama, a manje poučavanju gramatike. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. pridaje veće značenje tečnosti izražavanja u odnosu na gramatičku točnost. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. ne pojednostavljuje svoj jezični izričaj. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. potiče raspravu i argumentiranu razmjenu mišljenja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9.4. CLOZE TESTOVI

Name: _____ (1. god.)

CLOZE TEST: Complete the text with appropriate words. Use one word only in each gap.

TWO CONSULTATIONS

When I was 14 years old my mother took me to see a doctor about some skin lesions on my face and neck. The doctor was reputed to be (1) _____ of the best in town. At (2) _____ clinic, we paid the consultation fee (3) _____ waited in a queue, with about (4) _____ before us waiting to see him. (5) _____ about twenty minutes, somebody called out (6) _____ name and asked to enter the (7) _____ room. During the check up, I (8) _____ all my problems to him. He (9) _____ my lesions through a magnifying glass, (10) _____ wrote down a prescription of drugs, (11) _____, handing it to us, asked us (12) _____ come for follow-up after a week. (13) _____ hardly took a minute for him (14) _____ see us off.

I hadn't expected (15) _____ a short consultation and felt he (16) _____ given me enough time to explain (17) _____ my problems and treatment in detail. (18) _____ he gave me a prescription, he (19) _____ to give me any assurances or (20) _____. I know my mother felt the (21) _____, though neither of us spoke a (22) _____ on our way back home. I (23) _____ the drugs that he had prescribed, (24) _____ they cured my problem. But I (25) _____ went back to him for follow-up.

(26) _____ a year ago, I accompanied my (27) _____ mother to another doctor for a (28) _____ different consultation. Firstly, my mother explained (29) _____ her problems in detail. The doctor (30) _____ carefully and, after thoroughly examining her, (31) _____ us all about the disease she (32) _____ and the treatment he was going (33) _____ give. Finally, he asked her if (34) _____ understood everything. My mother nodded happily. (35) _____ could see from her face how (36) _____ and relieved she felt after this (37) _____.

Now I am in my final (38) _____ in medical school. Looking back at (39) _____ two consultations, I think they epitomise (40) _____ and good doctor-patient relationships. I see (41) _____ patients daily; as a student, I (42) _____ give them anything but assurances, encouragement, (43) _____, and my time to listen to (44) _____ grievances. I know it helps them. (45) _____ also see my teachers examining patients; (46) _____ patients return happily after check up, (47) _____ some look dissatisfied when they feel (48) _____ the doctor hasn't given them enough (49) _____ to explain all about their illness (50) _____ treatment.

This reinforces my belief that the best management strategy for a patient can be made even stronger when laid on a strong foundation of a good doctor-patient relationship.

Name: _____ (2. god.)

CLOZE TEST: Complete the text with appropriate words. Use one word only in each gap.

PATIENT-CENTRED APPROACH TO HISTORY-TAKING

Traditionally doctors took the dominant role during consultations.

For many patients, a doctor's (1) _____ was God and, as such, their (2) _____ expertise unquestionable.

Patients were not expected, (3) _____ did they expect, to participate actively (4) _____ the history-taking process: Indeed, their health (5) _____ entirely in the hands of their (6) _____. Medical training was all about the (7) _____, and patients were seen as victims (8) _____ that disease; the disease and the (9) _____ were considered as separate entities.

History (10) _____ was limited to a number of (11) _____ questions regarding the functioning of the (12) _____ organ or system in order to (13) _____ at an accurate diagnosis. The impact (14) _____ the disease on the patient's life (15) _____ barely considered, if at all.

George Engel (16) _____ known for his pioneering work (17) _____ doctor-patient relations. He believed that a (18) _____ in-depth understanding of patients' problems could (19) _____ achieved through a bio-psychological model that (20) _____ that the working of the body (21) _____ affect the mind, and vice versa. Engel (22) _____ strongly in the patient as (23) _____ main source of information.

The patient-centred (24) _____ therefore takes on a more holistic (25) _____, with social, economic, and psychological factors (26) _____ playing an essential role in the (27) _____. Patients are considered experts of their (28) _____ disease; one person's experience of a (29) _____ is fundamentally different from another. Therefore, (30) _____ "cone technique", essential to the patient-centred (31) _____ is employed in the doctor-patient encounter (32) _____ an effective questioning technique. This technique (33) _____ from open to closed questions and (34) _____ that the doctor obtains a picture (35) _____ the problem from the patient's perspective. (36) _____ the need to confirm specific information (37) _____ narrow down the cause of symptoms, (38) _____ doctor then follows with more closed (39) _____. It is important for the doctor (40) _____ become more focused as the interview (41) _____, investigating specific areas that may not (42) _____ from the patient's story.

So what (43) _____ the benefits of such a radically (44) _____ approach to history-taking? Studies in the (45) _____ showed that only 25% of doctors (46) _____ an open, flexible consultant style; the (47) _____ 75% interviewed their patients in a (48) _____ controlled way, allowing them limited participation. (49) _____ attending three-day communication skills courses recently (50) _____ the University of Sussex, UK; were (51) _____ to be significantly more patient-centred. Students (52) _____ more empathy, asked fewer leading questions, (53) _____ were more responsive to patient cues.

More positive still – both doctor and patient had greater understanding of the symptoms and patients were more likely to comply with treatment.

Name: _____ (4. god.)

CLOZE TEST: Complete the text with appropriate words. Use one word only in each gap.

BRAIN PATTERN ASSOCIATED WITH GENETIC RISK OF OCD

Cambridge researchers have discovered that individuals with obsessive compulsive disorder (OCD) and their close family members have distinctive patterns in their brain structure.

This is the first time that (1)_____ have associated an anatomical trait with (2)_____ risk for the disorder.

These new (3)_____, recently reported in the journal *Brain*, (4)_____ help predict whether individuals are at (5)_____ of developing OCD and lead to (6)_____ accurate diagnosis of the disorder.

Obsessive (7)_____ disorder is a prevalent illness that (8)_____ 2-3% of the population. OCD patients (9)_____ from obsessions as well as compulsions. (10)_____ symptoms can consume the patient's life, (11)_____ severe distress, alienation, and anxiety.

OCD (12)_____ known to run in families. However, (13)_____ complex set of genes underlying this (14)_____ and exactly how genes contribute to (15)_____ illness are unknown. Such genes may (16)_____ a risk for OCD by influencing (17)_____ structure (e.g. the amount and location (18)_____ grey matter in the brain) which (19)_____ turn may have impact upon an (20)_____ 's ability to perform mental tasks.

In (21)_____ to explore this idea, the researchers (22)_____ cognitive and brain measures to determine (23)_____ there are biological markers of genetic (24)_____ for developing OCD. Using magnetic resonance (25)_____ (MRI), the Cambridge researchers captured pictures (26)_____ OCD patients' brains, as well as (27)_____ of healthy close relatives (a sibling, (28)_____, or a child) and a group (29)_____ unrelated healthy people.

Participants also completed (30)_____ computerized test that involved pressing a (31)_____ or right button as quickly as (32)_____ when arrows appeared. When a beep (33)_____ sounded, volunteers had to attempt to (34)_____ their responses. This task objectively measured (35)_____ ability to stop repetitive behaviours.

Both (36)_____ patients and their close relatives fared (37)_____ on the computer task than the (38)_____ group. This was associated with decreases (39)_____ grey matter in brain regions important (40)_____ suppressing responses and habits.

Lara Menzies, (41)_____ the Brain Mapping Unit at the (42)_____ of Cambridge, explains, „Impaired brain function (43)_____ the areas of the brain associated (44)_____ stopping motor responses may contribute to (45)_____ compulsive and repetitive behaviours that are (46)_____ of OCD. These brain changes appear (47)_____ run in families and may represent (48)_____ genetic risk factor for developing the (49)_____.

The current diagnosis of OCD available (50)_____ psychiatrists is subjective and therefore knowledge (51)_____ the underlying causes may lead to (52)_____ diagnosis and ultimately improved clinical treatments.

“(53)_____, we have a long way to (54)_____ to identify the genes contributing to (55)_____ distinctive brain structure found in OCD (56)_____ and their relatives. We also need to identify other contributing factors for OCD, to understand why close relatives that share similar brain structures don't always develop the disorder.“

Name: _____ (5. god.)

CLOZE TEST: Complete the text with appropriate words. Use one word only in each gap.

OCCUPATIONAL CANCER

Based on well-documented associations between occupational exposures and cancer, it is estimated that approximately 20,000 cancer deaths and 40,000 new cases of cancer each year in the U.S. are attributable to occupation.

Millions of U.S. workers (1) _____ exposed to substances that have (2) _____ as carcinogens in animal studies. (3) _____, less than 2% of chemicals (4) _____ commerce have been tested for (5) _____.

Cancer is a group of (6) _____ diseases that have the same (7) _____, the uncontrolled growth and spread (8) _____ abnormal cells. Each different type (9) _____ cancer may have its own (10) _____ of causes. Many factors play (11) _____ role in the development of (12) _____. The importance of these factors (13) _____ different for different types of (14) _____. A person's risk of developing (15) _____ particular cancer is influenced by (16) _____ combination of factors that interact (17) _____ ways that are not fully (18) _____. Some of the factors include:

- (19) _____ characteristics such as age, sex, (20) _____ race,
- Family history of cancer (21) _____ and personal habits such as (22) _____ smoking and alcohol consumption,
- The (23) _____ of certain medical conditions,
- Exposure (24) _____ cancer-causing agents in the environment, and
- (25) _____ to cancer-causing agents in the (26) _____.

In many cases, these factors (27) _____ act together or in sequence (28) _____ cause cancer.

Three members of (29) _____ staff of an elementary school (30) _____ diagnosed with cancer in 1997 (31) _____ 1998; one person each with (32) _____, liver, and ovarian cancer. Since (33) _____, four cases of breast cancer (34) _____ were diagnosed. Increased concern among (35) _____ regarding the potential association between (36) _____ workplace and the cancers prompted (37) _____ request for an investigation.

The (38) _____ below addresses cancer clusters in (39) _____ and shows how this type (40) _____ information would be used to (41) _____ to this scenario.

Cancers often (42) _____ to occur in clusters, which (43) _____ define as an unusual concentration (44) _____ cancer cases in a defined (45) _____ or time.

A cluster also (46) _____ when the cancers are found (47) _____ workers of a different age (48) _____ sex group than is usual. (49) _____ cases of cancer may have (50) _____ common cause or may be (51) _____ coincidental occurrence of unrelated causes. (52) _____ the occurrence of a disease (53) _____ be random, the distribution of (54) _____ disease may not be uniform, (55) _____ clusters of disease may arise (56) _____ chance alone.

When cancer in a workplace is described, it is important to determine the primary site of the cancer.

9.5. TESTOVI SLUŠANJA S RAZUMIJEVANJEM

Test za 1. i 2. godinu



Name _____

Date _____

Score _____

I A Complete the sentences by choosing the correct ending.

1. The patient comes to see her doctor...
 - a) for a follow-up.
 - b) for a routine check-up.
 - c) to obtain a sick note.
2. She says that prescribed antibiotics ...
 - a) provided some improvement.
 - b) proved ineffective.
 - c) should be changed.
3. The patient is also complaining of ...
 - a) a mouth infection and exhaustion.
 - b) rash and dizziness.
 - c) diarrhoea and candidiasis.

B Listen again and fill in the gaps with the exact word/phrase you hear. Articles do not count as a word. Abbreviations count as one word.

4. Although the patient wants to cure the infection, she is not sure she can _____.
5. Since she is feeling unwell and her job is so demanding, _____ each day at the moment.
6. The doctor will prescribe some cream to _____.
7. The patient can _____ some time _____.

**II First read the statements below and then listen to the text.
Are the statements true or false? Write T or F next to them.**

8. The text you have heard is a conference presentation of the survey. _____
9. The patients involved in the study had just turned 70. _____
10. The research involved two types of surgical interventions. _____
11. Standard activity index was measured before and again two years after the operation. _____
12. More than half of the patients perceived improvement. _____

III Listen to five short conversations and write the numbers 1 – 5 next to the sentence that relates to each conversation. There is one sentence you don't need.

13. The person is not likely to succeed in getting the job. _____
14. There are mobility aids that might be helpful. _____
15. Some obvious indicators are present. _____
16. Feelings of confusion and dizziness appear sometimes. _____
17. Patient's home is being adapted. _____

IV Listen to the conversation between the doctor and the patient and complete the sentences. You do not have to use exact words/phrases you hear.

18. While Mrs and Mr Stone were walking along the street, she _____.
19. They were trying _____, but she started twitching, which was rather scary.
20. Paramedics and the _____ arrived quickly.
21. The doctor wanted to know whether Mrs Stone _____ before that incident.
22. He explained his doctor that she _____ over the summer.

Test za 4. i 5. godinu



Name _____

Date _____

Score _____

I A Complete the sentences by choosing the correct ending.

1. The patient is complaining about...
 - a) headaches and blurred vision.
 - b) headaches and painful urination.
 - c) headaches and weight loss.
2. Mr Hudson ...
 - a) visits his GP regularly.
 - b) is an infrequent attender.
 - c) has not his GP for four months.
3. The patient has some problems with ...
 - a) gastrointestinal system.
 - b) the bladder.
 - c) CRS system.

B Listen again and fill in the gaps with the exact word/phrase you hear. Articles do not count as a word. Abbreviations count as one word.

4. What's _____ here today?
5. I've _____ since then.
6. I've been really _____ for the moment and....
7. And has this _____ recently?

**II First read the statements below and then listen to the text.
Are the statements true or false? Write T or F next to them.**

8. The text implies that accidents are actually unavoidable. _____
9. Simple safety measures and thinking in advance can reduce accidents. _____
10. More than four pieces of advice have been mentioned to avoid accidents. _____
11. People need protection when they use a set of tools. _____
12. Advice about preventing accidents is more the responsibility of the government. _____

III Listen to five short conversations and write the numbers 1 – 4 next to the sentence that relates to each conversation.

13. It does not necessarily mean you will gain weight if you take them. _____
14. They are only effective in destroying harmful bacteria and limiting their growth _____
15. We'll do some additional tests and then consider that possibility. _____
16. Well, it isn't available on the NHS. _____
17. There's no need for such an expensive investigation since it is nothing serious to be worried about. _____

IV Listen to the conversation between the doctor and the patient and complete the sentences. You do not have to use exact words/phrases you hear.

18. Such pains had occurred before, and the patient used GTN spray to try to
_____.
19. However, his problems continued and he started
_____.
20. The ambulance arrived _____.
21. The doctor asked the patient's wife whether he had had
_____ before.
22. With the consent of the patient's wife, the doctors will
_____.

9.6. Deskriptivna obilježja rezultata primjene pojedinačnih strategija učenja

	M	SD	Min.	Max.
A Strategije pamćenja – kada učim novu riječ				
SP_1 pokušavam naći neku vezu između nje i onoga što već znam.	3,84	1,020	1	5
SP_2 napravim s njom rečenicu kako bih je lakše zapamtio/la.	2,69	1,103	1	5
SP_3 povežem je s drugim riječima s kojima ima nešto zajedničko.	3,23	1,121	1	5
SP_4 povežem je s već poznatom riječi koja slično zvuči.	3,51	1,058	1	5
SP_5 koristim se rimom da bih je zapamtio/la (npr. bat-cat; deep-sleep).	2,27	1,220	1	5
SP_6 u mislima si predočim što znači ili to nacrtam.	3,27	1,299	1	5
SP_7 u mislima stvaram sliku o tome kako se riječ piše.	3,38*	1,185	1	5
SP_8 da bih je zapamtio/la, koristim se kombinacijom zvuka i slike.	2,62	1,243	1	5
SP_9 napravim listu svih poznatih riječi povezanih s njom i označim njihovu vezu.	1,69	0,944	1	5
SP_10 zapamtim gdje se na stranici nalazi riječ ili gdje ili kada sam je prvi put vidio/la ili čuo/la.	2,92	1,204	1	5
SP_11 koristim se karticama s novom riječju na jednoj strani, a značenjem na drugoj.	1,75	1,016	1	5
SP_12 pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.	1,71	0,990	1	5
SP_13 Novo gradivo... često utvrđujem i ponavljam.	3,47	1,028	1	5
SP_14 ...u početku ponavljam češće, zatim rjeđe.	3,41*	1,063	1	5
SP_15 ... pokušam se sjetiti i onog što sam o tome davno učio/la.	3,75	0,947	1	5
B Kognitivne strategije				
KogS_16 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la.	3,06	1,187	1	5
KogS_17 Oponašam govor izvornih govornika.	3,28	1,287	1	5
KogS_18 Dijalog ili tekst čitam više puta, sve dok ga ne razumijem.	3,72	1,152	1	5
KogS_19 Kada nešto napišem, tada to prepravljam da što bolje svladam vještinu pisanja.	2,92	1,152	1	5

	M	SD	Min.	Max.
KogS_20 Vježbam izgovarati glasove stranog jezika.	3,29	1,161	1	5
KogS_21 Koristim se izvornim frazama stranog jezika.	3,23	1,148	1	5
KogS_22 Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	3,48	1,110	1	5
KogS_23 Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na stranome jeziku.	3,26	1,235	1	5
KogS_24 Na TV/radiju gledam/slušam emisije na stranome jeziku.	3,99	1,100	1	5
KogS_25 Pokušavam i razmišljati na stranome jeziku.	3,14	1,319	1	5
KogS_26 Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima gdje se govori stranim jezikom.	2,17	1,225	1	5
KogS_27 Čitam na stranome jeziku za vlastito zadovoljstvo.	2,95	1,379	1	5
KogS_28 Na stranome jeziku pišem poruke, pisma ili sl.	2,86	1,292	1	5
KogS_29 Kad nešto čitam na stranome jeziku, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.	3,40*	1,219	1	5
KogS_30 Kad nešto čitam ili slušam, obraćam pozornost na detalje.	3,51	1,050	1	5
KogS_31 Koristim se rječnicima i/ili priručnicima kad upotrebljavam strani jezik.	3,47	1,049	1	5
KogS_32 I bilješke u razredu pravim na stranome jeziku.	2,08	1,148	1	5
KogS_33 Novi jezični materijal sistematiziram (npr. u bilježnici).	2,39	1,207	1	5
KogS_34 Kad se koristim stranim jezikom, opća pravila primjenjujem na nove situacije.	3,04	1,048	1	5
KogS_35 Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje.	2,67	1,237	1	5
KogS_36 Pokušavam naći sličnosti i razlike između stranoga i hrvatskoga jezika.	3,37	1,123	1	5
KogS_37 Nastojim razumjeti što slušam ili čitam bez prevođenja na hrvatski.	3,77	1,005	1	5
KogS_38 Riječi i pojmove iz hrvatskoga ne prenosim automatski u strani jezik.	3,06	1,052	1	5
KogS_39 U stranome jeziku sam/a tražim pravila.	2,79	1,072	1	5
KogS_40 Sam/a otkrivam pravila stranoga jezika, makar ih često moram i mijenjati kad saznam nešto novo.	2,59	1,131	1	5

	M	SD	Min.	Max.
C Kompenzacijske strategije				
KompS_41 Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje prema smislu onoga što slušam ili čitam.	4,18	0,806	1	5
KompS_42 Pri čitanju ne tražim svaku nepoznatu riječ u rječniku.	3,78	1,138	1	5
KompS_43 U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći na temelju onoga što je već rečeno.	3,70	1,026	1	5
KompS_44 Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravog izraza, koristim se gestama ili hrvatskim jezikom.	3,43	1,243	1	5
KompS_45 Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti pravog izraza, pitam svog sugovornika.	3,86	0,999	1	5
KompS_46 Kad se u govoru ili pisanju ne mogu sjetiti točnog izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim sinonim ili opišem što želim reći.	4,32	0,837	1	5
KompS_47 Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	2,17	1,192	1	5
KompS_48 Razgovor skrenem na temu za koju znam riječi.	3,05	1,198	1	5
D Metakognitivne strategije				
MS_49 Unaprijed pogledam novu lekciju da saznam o čemu se radi, što sadrži i da li već o tome nešto znam.	2,32	1,104	1	5
MS_50 Kada čujem da netko govori strani jezik, pokušam se koncentrirati na ono što govori i zaboravim na druge stvari.	3,42	1,021	1	5
MS_51 Unaprijed odlučim na što ću obratiti pozornost u jeziku (npr. na to kako izvorni govornici izgovaraju određene glasove).	2,90	1,086	1	5
MS_52 Trudim se postati što bolji učenik stranog jezika čitajući ili razgovarajući s drugima o učenju jezika.	2,99	1,072	1	5
MS_53 Trudim se strani jezik redovito učiti i vježbati, ne samo prije testa.	2,89	1,175	1	5
MS_54 Za učenje se pažljivo pripremam: npr. nađem tiho i ugodno mjesto.	3,00	1,313	1	5
MS_55 U bilježnici za strani jezik istaknem važne dijelove gradiva.	2,80	1,319	1	5
MS_56 Postavljam si ciljeve u učenju stranoga jezika, npr. koliko znanja želim steći ili čemu će ono služiti.	2,85	1,259	1	5
MS_57 Svaki dan ili tjedan planiram što ću naučiti u stranome jeziku.	1,96	1,032	1	5
MS_58 Za određene zadatke (npr. držanje referata na stranome jeziku) pripremam se razmišljajući o tom zadatku, o tome što već znam i što još trebam svladati.	3,55	1,178	1	5
MS_59 Jasno uočim svrhu određene jezične aktivnosti: npr. pri slušanju katkad trebam razumjeti samo opću ideju, a katkad detalje.	3,60	0,993	1	5
MS_60 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje stranoga jezika.	2,97	1,108	1	5

	M	SD	Min.	Max.
MS_61 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti strani jezik.	3,07	1,203	1	5
MS_62 Trudim se uočiti svoje jezične pogreške i razumjeti zašto ih radim.	3,65	0,982	1	5
MS_63 Na svojim pogreškama u stranome jeziku učim.	4,03	0,888	1	5
MS_64 Sam/a procjenjujem koliko napredujem u stranome jeziku.	3,63	1,008	1	5
E Afektivne strategije				
AS_65 Svaki put kad osjećam nervozu jer se trebam služiti stranim jezikom, nastojim se opustiti.	3,48	1,103	1	5
AS_66 Sam/a se ohrabrujem u učenju da budem uporan/uporna.	3,46	1,094	1	5
AS_67 Sam/a se potičem na slobodu u stranome jeziku, pa tako pogađam značenje novih riječi i govorim štoviše, iako pravim pogreške.	3,32	1,104	1	5
AS_68 Za svaki svoj uspjeh u stranome jeziku nagradim se.	2,30	1,092	1	5
AS_69 Obraćam pozornost na fizičke znakove stresa koji utječu na moje učenje stranoga jezika.	2,59	1,242	1	5
AS_70 Svoje osjećaje u vezi s učenjem stranoga jezika zapisujem u dnevnik.	1,32	0,737	1	5
AS_71 O svojim osjećajima u vezi s učenjem stranoga jezika razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.	2,08	1,285	1	5
F Društvene strategije				
DS_72 Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori, ponovi ili objasni što je rekao.	3,87	1,016	1	5
DS_73 Tražim od drugih da potvrde jesam li nešto dobro razumio/la ili rekao/la.	3,35	1,155	1	5
DS_74 Tražim od drugih da ispravljaju moj izgovor.	3,07	1,226	1	5
DS_75 Pri učenju, vježbanju i ponavljanju radim s drugim učenicima.	2,65	1,178	1	5
DS_76 Strani jezik uvijek učim s istom osobom.	1,91	1,081	1	5
DS_77 Kad razgovaram s izvornim govornikom, trudim se pokazati kad trebam pomoć.	3,32	1,100	1	5
DS_78 Kad s nekim razgovaram na stranome jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje.	3,30	1,096	1	5
DS_79 Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori strani jezik koji učim.	3,60	1,194	1	5
DS_80 Kad s nekim komuniciram na stranome jeziku, obraćam pozornost na njegovo mišljenje i osjećaje.	3,71	1,050	1	5

Napomena: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; Min. = najmanji postignuti broj bodova na upitniku; Max. = najveći postignuti broj bodova na upitniku

9.7. Povezanost primjene pojedinačnih strategija učenja s crtama ličnosti

Vrijednosti Pearsonovih koeficijenata korelacije između učestalosti korištenja pojedinačnih strategija učenja i crta ličnosti

	Crte ličnosti				
	E	U	S	ES	I
A Strategije pamćenja – kada učim novu riječ					
SP_1 pokušavam naći neku vezu između nje i onoga što već znam.	-0,034	0,076	0,094	0,056	0,252**
SP_2 napravim s njom rečenicu kako bih je lakše zapamtio/la.	0,086	0,145*	0,203**	0,060	0,126
SP_3 povežem je s drugim riječima s kojima ima nešto zajedničko.	0,019	0,149*	0,077	0,015	0,121
SP_4 povežem je s već poznatom riječi koja slično zvuči.	0,082	0,186**	0,107	0,056	0,102
SP_5 koristim se rimom da bih je zapamtio/la (npr. bat-cat; deep-sleep).	0,178**	0,185**	0,115	0,090	0,027
SP_6 u mislima si predočim što znači ili to nacrtam.	0,114	0,138*	0,109	0,060	0,291**
SP_7 u mislima stvaram sliku o tome kako se riječ piše.	0,072	0,047	0,037	-0,067	0,117
SP_8 da bih je zapamtio/la, koristim se kombinacijom zvuka i slike.	0,046	0,001	-0,015	0,013	0,190**
SP_9 napravim listu svih poznatih riječi povezanih s njom i označim njihovu vezu.	0,021	0,043	0,095	-0,005	-0,007
SP_10 zapamtim gdje se na stranici nalazi riječ ili gdje ili kada sam je prvi put vidio/la ili čuo/la.	-0,009	-0,017	0,070	-0,021	0,061
SP_11 koristim se karticama s novom riječju na jednoj strani, a značenjem na drugoj.	-0,078	0,047	0,096	-0,041	-0,033
SP_12 pokušavam fizički odglumiti njezino značenje.	0,013	-0,006	0,043	0,005	0,072
SP_13 Novo gradivo... često utvrđujem i ponavljam.	0,087	0,136*	0,243**	-0,096	0,104
SP_14 ...u početku ponavljam češće, zatim rjeđe.	0,119	0,156*	0,162*	0,037	0,102
SP_15 ... pokušam se sjetiti i onog što sam o tome davno učio/la.	0,012	0,013	0,089	0,020	0,289**
B Kognitivne strategije					
KogS_16 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la.	0,033	0,044	0,117	-0,033	0,266**

	Crte ličnosti				
	E	U	S	ES	I
KogS_17 Oponašam govor izvornih govornika.	0,030	0,106	0,141*	0,048	0,224**
KogS_18 Dijalog ili tekst čitam više puta, sve dok ga ne razumijem.	0,023	0,190*	0,202**	-0,048	0,080
KogS_19 Kada nešto napišem, tada to prepravljam da što bolje svladam vještinu pisanja.	-0,001	0,197**	0,151*	-0,081	0,028
KogS_20 Vježbam izgovarati glasove stranog jezika.	0,008	0,121	0,213**	-0,040	0,152*
KogS_21 Koristim se izvornim frazama stranog jezika.	0,053	-0,055	0,072	-0,009	0,268**
KogS_22 Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	0,067	0,066	0,116	-0,034	0,302**
KogS_23 Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na stranome jeziku.	0,149*	0,008	0,090	-0,017	0,254**
KogS_24 Na TV/radiju gledam/slušam emisije na stranome jeziku.	0,062	-0,068	0,007	-0,057	0,299**
KogS_25 Pokušavam i razmišljati na stranome jeziku.	-0,063	-0,021	0,054	-0,023	0,355**
KogS_26 Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima gdje se govori stranim jezikom.	0,042	-0,012	0,068	-0,127	0,315**
KogS_27 Čitam na stranome jeziku za vlastito zadovoljstvo.	-0,059	0,019	0,038	-0,060	0,352**
KogS_28 Na stranome jeziku pišem poruke, pisma ili sl.	0,131*	0,051	0,016	-0,033	0,330**
KogS_29 Kad nešto čitam na stranome jeziku, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.	0,168*	0,154*	0,211**	0,094	0,088
KogS_30 Kad nešto čitam ili slušam, obraćam pozornost na detalje.	-0,066	0,138*	0,096	-0,072	0,262**
KogS_31 Koristim se rječnicima i/ili priručnicima kad upotrebljavam strani jezik.	0,086	0,173**	0,265**	-0,005	0,024
KogS_32 I bilješke u razredu pravim na stranome jeziku.	0,045	0,003	0,045	-0,047	0,068
KogS_33 Novi jezični materijal sistematiziram (npr. ubilježnici).	0,057	0,235**	0,201**	-0,024	0,012
KogS_34 Kad se koristim stranim jezikom, opća pravila primjenjujem na nove situacije.	0,069	0,081	0,161*	0,053	0,350**
KogS_35 Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje.	-0,066	0,029	0,084	-0,074	0,126

	Crte ličnosti				
	E	U	S	ES	I
KogS_36 Pokušavam naći sličnosti i razlike između stranoga i hrvatskoga jezika.	0,051	0,053	0,074	0,059	0,147*
KogS_37 Nastojim razumjeti što slušam ili čitam bez prevođenja na hrvatski.	0,038	0,056	-0,045	0,038	0,302**
KogS_38 Riječi i pojmove iz hrvatskoga ne prenosim automatski u strani jezik.	0,010	0,165*	0,082	0,090	-0,002
KogS_39 U stranome jeziku sam/a tražim pravila.	0,040	-0,073	-0,013	-0,054	0,176**
KogS_40 Sam/a otkrivam pravila stranoga jezika, makar ih često moram i mijenjati kad saznam nešto novo.	0,036	-0,043	-0,042	-0,018	0,235**

C Kompenzacijske strategije

KompS_41 Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje prema smislu onoga što slušam ili čitam.	0,113	0,100	-0,026	-0,024	0,228**
KompS_42 Pri čitanju ne tražim svaku nepoznatu riječ u rječniku.	0,023	-0,126	-0,159*	0,028	0,042
KompS_43 U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći na temelju onoga što je već rečeno.	0,030	-0,030	-0,018	-0,034	0,177**
KompS_44 Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravog izraza, koristim se gestama ili hrvatskim jezikom.	0,088	0,213**	-0,014	0,040	-0,131*
KompS_45 Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti pravog izraza, pitam svog sugovornika.	0,033	0,117	-0,103	-0,005	-0,038
KompS_46 Kad se u govoru ili pisanju ne mogu sjetiti točnog izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim sinonim ili opišem što želim reći.	0,062	0,023	0,018	-0,083	0,155*
KompS_47 Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	0,031	0,002	-0,007	-0,051	-0,068
KompS_48 Razgovor skrenem na temu za koju znam riječi.	0,094	0,061	0,030	0,066	-0,053

D Metakognitivne strategije

MS_49 Unaprijed pogledam novu lekciju da saznam o čemu se radi, što sadrži i da li već o tome nešto znam.	0,072	0,090	0,094	0,001	-0,004
MS_50 Kada čujem da netko govori strani jezik, pokušam se koncentrirati na ono što govori i zaboravim na druge stvari.	0,050	0,217**	0,055	-0,050	0,107

	Crte ličnosti				
	E	U	S	ES	I
MS_51 Unaprijed odlučim na što ću obratiti pozornost u jeziku (npr. na to kako izvorni govornici izgovaraju određene glasove).	0,118	0,082	0,112	0,089	0,173**
MS_52 Trudim se postati što bolji učenik stranog jezika čitajući ili razgovarajući s drugima o učenju jezika.	0,074	0,155*	0,203**	-0,007	0,153*
MS_53 Trudim se strani jezik redovito učiti i vježbati, ne samo prije testa.	0,013	0,132*	0,220**	0,023	0,206**
MS_54 Za učenje se pažljivo pripremam: npr. nađem tiho i ugodno mjesto.	0,071	0,273**	0,377**	0,000	0,086
MS_55 U bilježnici za strani jezik istaknem važne dijelove gradiva.	0,078	0,256**	0,300**	-0,040	0,064
MS_56 Postavljam si ciljeve u učenju stranoga jezika, npr. koliko znanja želim steći ili čemu će ono služiti.	0,070	0,172**	0,189**	0,029	0,168*
MS_57 Svaki dan ili tjedan planiram što ću naučiti u stranome jeziku.	-0,032	0,040	0,103	-0,070	0,038
MS_58 Za određene zadatke (npr. držanje referata na stranome jeziku) pripremam se razmišljajući o tom zadatku, o tome što već znam i što još trebam svladati.	0,080	0,153*	0,107	0,038	0,111
MS_59 Jasno uočim svrhu određene jezične aktivnosti: npr. pri slušanju katkad trebam razumjeti samo opću ideju, a katkad detalje.	0,037	0,168*	0,083	0,056	0,203**
MS_60 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje stranoga jezika.	-0,012	0,128	0,097	-0,073	0,225**
MS_61 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti strani jezik.	0,056	0,142*	0,138*	-0,039	0,245**
MS_62 Trudim se uočiti svoje jezične pogreške i razumjeti zašto ih radim.	0,032	0,171**	0,201**	-0,019	0,241**
MS_63 Na svojim pogreškama u stranome jeziku učim.	0,084	0,189**	0,157**	0,026	0,310**
MS_64 Sam/a procjenjujem koliko napredujem u stranome jeziku.	-0,020	0,056	0,070	-0,071	0,253**

E Afektivne strategije

AS_65 Svaki put kad osjećam nervozu jer se trebam služiti stranim jezikom, nastojim se opustiti.	0,017	0,136*	0,088	0,006	0,028
AS_66 Sam/a se ohrabrujem u učenju da budem uporan/uporna.	0,116	0,294**	0,238**	-0,031	0,280**

	Crte ličnosti				
	E	U	S	ES	I
AS_67 Sam/a se potičem na slobodu u stranome jeziku, pa tako pogađam značenje novih riječi i govorim što više, iako pravim pogreške.	-0,057	0,074	0,028	0,065	0,280**
AS_68 Za svaki svoj uspjeh u stranome jeziku nagradim se.	0,016	0,095	0,100	-0,107	0,140*
AS_69 obraćam pozornost na fizičke znakove stresa koji utječu na moje učenje stranoga jezika.	-0,066	0,098	0,073	-0,163*	0,026
AS_70 Svoje osjećaje u vezi s učenjem stranoga jezika zapisujem u dnevnik.	-0,057	-0,133	-0,112	-0,192**	-0,111
AS_71 O svojim osjećajima u vezi s učenjem stranoga jezika razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.	-0,064	0,162*	0,109	-0,148*	0,020

F Društvene strategije

DS_72 Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori, ponovi ili objasni što je rekao.	0,059	0,149*	-0,001	-0,051	0,074
DS_73 Tražim od drugih da potvrde jesam li nešto dobro razumio/la ili rekao/la.	0,164*	0,204**	0,119	-0,112	-0,024
DS_74 Tražim od drugih da ispravljaju moj izgovor.	-0,013	0,211**	0,220**	-0,024	-0,015
DS_75 Pri učenju, vježbanju i ponavljanju radim s drugim učenicima.	0,156*	0,300**	0,122	-0,009	0,028
DS_76 Strani jezik uvijek učim s istom osobom.	0,054	0,152*	0,173*	-0,041	-0,047
DS_77 Kad razgovaram s izvornim govornikom, trudim se pokazati kad trebam pomoć.	0,076	0,196**	0,097	-0,019	-0,040
DS_78 Kad s nekim razgovaram na stranome jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje.	0,199**	0,169*	0,121	0,047	0,286**
DS_79 Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori strani jezik koji učim.	0,138*	0,170**	0,175**	0,036	0,374**
DS_80 Kad s nekim komuniciram na stranome jeziku, obraćam pozornost na njegovo mišljenje i osjećaje.	0,107	0,208**	0,118	-0,091	0,354**

Napomena: *p<0,05; **p<0,01; E-ekstraverzija; U-ugodnost; S-savjesnost; E-emocionalna stabilnost; I-intelekt

9.8. Povezanost primjene pojedinačnih strategija učenja sa znanjem engleskoga jezika

Vrijednosti Pearsonovih koeficijenata korelacije između učestalosti korištenja pojedinačnih strategija učenja i znanja engleskoga jezika

	Uspjeh na <i>cloze</i> testu	Uspjeh na testu slušanja s razumijevanjem
A Strategije pamćenja – kada učim novu riječ		
SP_1 pokušavam naći neku vezu između nje i onoga što već znam.	0,279**	0,257**
SP_2 napravim s njom rečenicu kako bih je lakše zapamtio/la.	0,036	0,062
SP_3 povežem je s drugim riječima s kojima ima nešto zajedničko.	-0,009	0,036
SP_4 povežem je s već poznatom riječi koja slično zvuči.	-0,050	-0,063
SP_5 koristim se rimom da bih je zapamtio/la (npr. bat-cat; deep-sleep.)	-0,182**	-0,112
SP_6 u mislima si predočim što znači ili to nacrtam.	-0,007	0,048
SP_7 u mislima stvaram sliku o tome kako se riječ piše.	0,040	0,063
SP_8 da bih je zapamtio/la, koristim se kombinacijom zvuka i slike.	-0,124	-0,016
SP_9 napravim listu svih poznatih riječi povezanih s njom i označim njihovu vezu.	-0,240**	-0,149*
SP_10 zapamtim gdje se na stranici nalazi riječ ili gdje ili kada sam je prvi put vidio/la ili čuo/la.	-0,055	0,055
SP_11 koristim se karticama s novom riječju na jednoj strani, a značenjem na drugoj.	-0,262**	-0,204**
SP_12 pokušavam fizički odglumiti njezino značenje..	-0,158*	-0,060
SP_13 Novo gradivo... često utvrđujem i ponavljam.	-0,002	-0,007
SP_14 ...u početku ponavljam češće, zatim rjeđe.	-0,084	-0,020
SP_15 ... pokušam se sjetiti i onog što sam o tome davno učio/la.	0,026	0,095
B Kognitivne strategije		
KogS_16 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la.	-0,018	0,091
KogS_17 Oponašam govor izvornih govornika.	0,124	0,075

	Uspjeh na <i>cloze</i> testu	Uspjeh na testu slušanja s razumijevanjem
KogS_18 Dijalog ili tekst čitam više puta, sve dok ga ne razumijem.	-0,047	0,012
KogS_19 Kada nešto napišem, tada to prepravljam da što bolje svladam vještinu pisanja.	-0,183**	-0,148*
KogS_20 Vježbam izgovarati glasove stranog jezika.	0,041	0,074
KogS_21 Koristim se izvornim frazama stranog jezika.	0,299**	0,242**
KogS_22 Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	0,181**	0,121
KogS_23 Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na stranome jeziku.	0,294**	0,167*
KogS_24 Na TV/radiju gledam/slušam emisije na stranome jeziku.	0,215**	0,151*
KogS_25 Pokušavam i razmišljati na stranome jeziku.	0,353**	0,404**
KogS_26 Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima gdje se govori stranim jezikom.	0,170**	0,194**
KogS_27 Čitam na stranome jeziku za vlastito zadovoljstvo.	0,366**	0,347**
KogS_28 Na stranome jeziku pišem poruke, pisma ili sl.	0,264**	0,307**
KogS_29 Kad nešto čitam na stranome jeziku, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.	-0,158*	-0,071
KogS_30 Kad nešto čitam ili slušam, obraćam pozornost na detalje.	0,283**	0,209**
KogS_31 Koristim se rječnicima i/ili priručnicima kad upotrebljavam strani jezik.	-0,162*	-0,191**
KogS_32 I bilješke u razredu pravim na stranome jeziku.	0,104	0,161*
KogS_33 Novi jezični materijal sistematiziram (npr. u bilježnici).	-0,013	0,046
KogS_34 Kad se koristim stranim jezikom, opća pravila primjenjujem na nove situacije.	0,196**	0,146*
KogS_35 Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje.	-0,018	-0,023
KogS_36 Pokušavam naći sličnosti i razlike između stranoga i hrvatskoga jezika.	0,016	-0,012
KogS_37 Nastojim razumjeti što slušam ili čitam bez prevođenja na hrvatski.	0,356**	0,339**
KogS_38 Riječi i pojmove iz hrvatskoga ne prenosim automatski u strani jezik.	0,025	0,046
KogS_39 U stranome jeziku sam/a tražim pravila.	0,037	0,100
KogS_40 Sam/a otkrivam pravila stranoga jezika, makar ih često moram i mijenjati kad saznam nešto novo.	0,116	0,167*

	Uspjeh na <i>cloze</i> testu	Uspjeh na testu slušanja s razumijevanjem
C Kompenzacijske strategije		
KompS_41 Kad ne razumijem sve riječi, pogađam približno značenje prema smislu onoga što slušam ili čitam.	0,207**	0,178**
KompS_42 Pri čitanju ne tražim svaku nepoznatu riječ u rječniku.	0,139*	0,174**
KompS_43 U razgovoru predviđam što će osoba sljedeće reći na temelju onoga što je već rečeno.	0,067	0,080
KompS_44 Kad govorim i ne mogu se sjetiti pravog izraza, koristim se gestama ili hrvatskim jezikom.	-0,297**	-0,302**
KompS_45 Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti pravog izraza, pitam svog sugovornika.	-0,206**	-0,226**
KompS_46 Kad se u govoru ili pisanju ne mogu sjetiti točnog izraza, pronađem drugi način da izrazim misao: npr. koristim sinonim ili opišem što želim reći.	0,129	0,050
KompS_47 Ako ne znam točnu riječ, sam/a izmislim novu.	-0,206**	-0,188**
KompS_48 Razgovor skrenem na temu za koju znam riječi.	-0,210**	-0,179**
D Metakognitivne strategije		
MS_49 Unaprijed pogledam novu lekciju da saznam o čemu se radi, što sadrži i da li već o tome nešto znam.	-0,160*	-0,137
MS_50 Kada čujem da netko govori strani jezik, pokušam se koncentrirati na ono što govori i zaboravim na druge stvari.	-0,095	-0,029
MS_51 Unaprijed odlučim na što ću obratiti pozornost u jeziku (npr. na to kako izvorni govornici izgovaraju određene glasove).	-0,047	-0,014
MS_52 Trudim se postati što bolji učenik stranog jezika čitajući ili razgovarajući s drugima o učenju jezika.	-0,028	-0,101
MS_53 Trudim se strani jezik redovito učiti i vježbati, ne samo prije testa.	0,102	0,121
MS_54 Za učenje se pažljivo pripremam: npr. nađem tiho i ugodno mjesto.	-0,106	-0,088
MS_55 U bilježnici za strani jezik istaknem važne dijelove gradiva.	-0,152*	-0,104
MS_56 Postavljam si ciljeve u učenju stranoga jezika, npr. koliko znanja želim steći ili čemu će ono služiti.	-0,102	-0,040
MS_57 Svaki dan ili tjedan planiram što ću naučiti u stranome jeziku.	-0,133*	-0,104
MS_58 Za određene zadatke (npr. držanje referata na stranome jeziku) pripremam se razmišljajući o tom zadatku, o tome što već znam i što još trebam svladati.	0,068	0,042
MS_59 Jasno uočim svrhu određene jezične aktivnosti: npr. pri slušanju katkad trebam razumjeti samo opću ideju, a katkad detalje.	0,253**	0,272**
MS_60 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje stranoga jezika.	0,047	0,083

	Uspjeh na <i>cloze</i> testu	Uspjeh na testu slušanja s razumijevanjem
MS_61 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti strani jezik.	0,135*	0,127
MS_62 Trudim se uočiti svoje jezične pogreške i razumjeti zašto ih radim.	0,121	0,193**
MS_63 Na svojim pogreškama u stranome jeziku učim.	0,129	0,186**
MS_64 Sam/a procjenjujem koliko napredujem u stranome jeziku.	0,073	0,138*
E Afektivne strategije		
AS_65 Svaki put kad osjećam nervozu jer se trebam služiti stranim jezikom, nastojim se opustiti.	-0,131*	-0,121
AS_66 Sam/a se ohrabrujem u učenju da budem uporan/uporna.	-0,112	-0,072
AS_67 Sam/a se potičem na slobodu u stranome jeziku, pa tako pogađam značenje novih riječi i govorim štoviše, iako pravim pogreške.	0,073	0,004
AS_68 Za svaki svoj uspjeh u stranome jeziku nagradim se.	-0,153*	-0,152*
AS_69 obraćam pozornost na fizičke znakove stresa koji utječu na moje učenje stranoga jezika.	-0,308**	-0,226**
AS_70 Svoje osjećaje u vezi s učenjem stranoga jezika zapisujem u dnevnik.	-0,171**	-0,185**
AS_71 O svojim osjećajima u vezi s učenjem stranoga jezika razgovaram s osobom u koju imam povjerenja.	-0,302**	-0,279**
F Društvene strategije		
DS_72 Kad nešto ne razumijem, zamolim sugovornika da uspori, ponovi ili objasni što je rekao.	-0,039	-0,063
DS_73 Tražim od drugih da potvrde jesam li nešto dobro razumio/la ili rekao/la.	-0,218**	-0,176**
DS_74 Tražim od drugih da ispravljaju moj izgovor.	-0,234**	-0,190**
DS_75 Pri učenju, vježbanju i ponavljanju radim s drugim učenicima.	-0,092	-0,049
DS_76 Strani jezik uvijek učim s istom osobom.	-0,319**	-0,204**
DS_77 Kad razgovaram s izvornim govornikom, trudim se pokazati kad trebam pomoć.	-0,160*	-0,126
DS_78 Kad s nekim razgovaram na stranome jeziku, postavljam pitanja kako bih se što više uključio/la u razgovor i pokazao/la zanimanje.	0,056	0,141*
DS_79 Trudim se saznati o kulturi zemalja u kojima se govori strani jezik koji učim.	0,128	0,134*
DS_80 Kad s nekim komuniciram na stranome jeziku, obraćam pozornost na njegovo mišljenje i osjećaje.	0,042	0,108

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

9.9. Razlike u crtama ličnosti prema prethodnom iskustvu učenja engleskog jezika kao izvannastavne aktivnosti

Vrijednosti *t*-testa za pojedine ljestvice IPIP-a s obzirom na prethodno učenje engleskoga jezika kao izvannastavne aktivnosti

	Crte ličnosti									
	Ekstraverzija		Ugodnost		Savjesnost		Emocionalna stabilnost		Intelekt	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Učenje engleskoga jezika i kao izvannastavne aktivnosti	70,33	10,90	77,49	9,39	72,59	11,24	64,99	12,92	76,40	9,39
Učenje engleskoga jezika samo u školi	70,88	11,75	76,85	9,35	73,79	12,32	66,69	11,96	73,95	8,09
<i>t</i>	-0,36		0,51		-0,77		-1,03		2,12*	

Napomena: * $p < 0,05$; *t* = vrijednost *t*-testa; *M* = srednja vrijednost; *SD* = standardna devijacija

9.10. Razlike u primjeni kognitivnih i metakognitivnih strategija prema prethodnom iskustvu učenja engleskog jezika kao izvannastavne aktivnosti

Vrijednosti t-testa za kategorije kognitivnih i metakognitivnih strategija s obzirom na prethodno iskustvo učenja engleskoga jezika kao izvannastavne aktivnosti

	Učenje engleskoga jezika i kao izvannastavne aktivnosti		Učenje engleskoga jezika samo u okviru redovite nastave		t
	M	SD	M	SD	
B Kognitivne strategije					
KogS_16 Često izgovaram ili ispisujem nove izraze da bih ih zapamtio/la.	3,09	0,107	3,03	0,116	0,428
KogS_17 Oponašam govor izvornih govornika.	3,49	1,304	3,05	1,236	2,580*
KogS_18 Dijalog ili tekst čitam više puta, sve dok ga ne razumijem.	3,68	0,954	3,79	0,934	-0,008
KogS_19 Kada nešto napišem, tada to prepravljam da što bolje svladam vještinu pisanja.	2,88	1,123	2,96	1,185	-0,550
KogS_20 Vježbam izgovarati glasove stranog jezika.	3,44	1,148	3,14	1,161	1,920
KogS_21 Koristim se izvornim frazama stranog jezika.	3,53	1,111	2,92	1,108	4,161*
KogS_22 Riječi koje znam kombiniram u nove rečenice.	3,97	0,999	3,71	1,028	1,944**
KogS_23 Kad imam priliku, sam/a započinjem razgovor na stranome jeziku.	3,56	1,170	2,94	1,225	3,959*
KogS_24 Na TV/radiju gledam/slušam emisije na stranome jeziku.	4,13	0,952	3,85	1,224	1,937**
KogS_25 Pokušavam i razmišljati na stranome jeziku.	3,41	1,240	2,85	1,344	3,292*
KogS_26 Sudjelujem u izvanškolskim aktivnostima gdje se govori stranim jezikom.	2,50	1,291	1,82	1,050	4,380*
KogS_27 Čitam na stranome jeziku za vlastito zadovoljstvo.	3,26	1,267	2,63	1,421	3,552*
KogS_28 Na stranome jeziku pišem poruke, pisma ili sl.	3,23	1,220	2,48	1,259	4,569*

	Učenje engleskoga jezika i kao izvannastavne aktivnosti		Učenje engleskoga jezika samo u okviru redovite nastave		t
	M	SD	M	SD	
KogS_29 Kad nešto čitam na stranome jeziku, najprije preletim tekst da vidim o čemu je riječ, zatim ponovno čitam pažljivo.	3,33	1,189	3,47	1,252	-0,867
KogS_30 Kad nešto čitam ili slušam, obraćam pozornost na detalje.	3,72	0,999	3,46	1,061	3,176*
KogS_31 Koristim se rječnicima i/ili priručnicima kad upotrebljavam strani jezik.	3,48	0,970	3,46	1,130	0,103
KogS_32 I bilješke u razredu pravim na stranome jeziku.	2,19	1,189	1,96	1,098	1,478
KogS_33 Novi jezični materijal sistematiziram (npr. ubilježnici).	2,38	1,136	2,29	1,283	-0,052
KogS_34 Kad se koristim stranim jezikom, opća pravila primjenjujem na nove situacije.	3,50	1,014	3,09	1,143	2,849**
KogS_35 Novu riječ podijelim na dijelove koje razumijem pa tako tražim njezino značenje.	2,68	1,258	2,66	1,220	0,088
KogS_36 Pokušavam naći sličnosti i razlike između stranoga i hrvatskoga jezika.	3,31	1,156	3,44	1,089	-0,874
KogS_37 Nastojim razumjeti što slušam ili čitam bez prevođenja na hrvatski.	3,93	1,165	3,63	1,092	2,053*
KogS_38 Riječi i pojmove iz hrvatskoga ne prenosim automatski u strani jezik.	3,09	1,079	3,03	1,026	0,421
KogS_39 U stranome jeziku sam/a tražim pravila.	2,83	1,109	2,75	1,035	0,557
KogS_40 Sam/a otkrivam pravila stranoga jezika, makar ih često moram i mijenjati kad saznam nešto novo.	2,73	1,149	2,45	1,097	1,884

D Metakognitivne strategije

MS_49 Unaprijed pogledam novu lekciju da saznam o čemu se radi, što sadrži i da li već o tome nešto znam.	2,31	1,054	2,33	1,158	-0,155
MS_50 Kada čujem da netko govori strani jezik, pokušam se koncentrirati na ono što govori i zaboravim na druge stvari.	3,47	1,030	3,37	1,013	0,770
MS_51 Unaprijed odlučim na što ću obratiti i pozornost u jeziku (npr. na to kako izvorni govornici izgovaraju određene glasove).	2,91	1,134	2,88	1,038	0,213

	Učenje engleskoga jezika i kao izvannastavne aktivnosti		Učenje engleskoga jezika samo u okviru redovite nastave		t
	M	SD	M	SD	
MS_52 Trudim se postati što bolji učenik stranog jezika čitajući ili razgovarajući s drugima o učenju jezika.	3,04	1,133	2,94	1,007	0,742
MS_53 Trudim se strani jezik redovito učiti i vježbati, ne samo prije testa.	3,05	1,202	2,71	1,126	2,187**
MS_54 Za učenje se pažljivo pripremam: npr. nađem tiho i ugodno mjesto.	3,01	1,263	2,98	1,369	0,152
MS_55 U bilježnici za strani jezik istaknem važne dijelove gradiva.	2,89	1,285	2,71	1,353	1,053
MS_56 Postavljam si ciljeve u učenju stranoga jezika, npr. koliko znanja želim steći ili čemu će ono služiti.	2,91	1,293	2,79	1,226	0,722
MS_57 Svaki dan ili tjedan planiram što ću naučiti u stranome jeziku.	2,05	1,082	1,87	0,973	1,361
MS_58 Za određene zadatke (npr. držanje referata na stranome jeziku) pripremam se razmišljajući o tom zadatku, o tome što već znam i što još trebam svladati.	3,74	1,045	3,37	1,280	2,393**
MS_59 Jasno uočim svrhu određene jezične aktivnosti: npr. pri slušanju katkad trebam razumjeti samo opću ideju, a katkad detalje.	3,80	0,967	3,39	0,981	3,190*
MS_60 Sam/a se trudim pronaći prilike za vježbanje stranoga jezika.	3,21	1,166	2,72	0,988	3,427*
MS_61 Trudim se pronaći osobe s kojima mogu govoriti strani jezik.	3,33	1,189	2,80	1,161	3,409*
MS_62 Trudim se uočiti svoje jezične pogreške i razumjeti zašto ih radim.	3,74	0,968	3,56	0,994	1,331
MS_63 Na svojim pogreškama u stranome jeziku učim.	4,18	0,784	3,88	0,966	2,548*
MS_64 Sam/a procjenjujem koliko napredujem u stranome jeziku.	3,79	0,915	3,46	1,073	2,581*

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; t = vrijednost t -testa; M = srednja vrijednost; SD = standardna devijacija

9.11. Povezanost percipiranih pristupa poučavanju sa znanjem engleskog jezika

Vrijednosti Pearsonovih koeficijenata korelacije između percipiranih pristupa poučavanju i znanja engleskoga jezika

	Uspjeh na <i>cloze</i> testu	Uspjeh na testu slušanja s razumijevanjem
Pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti	-0,009	-0,081
Pristup usmjeren razvoju pragmatičke kompetencije	0,085	-0,048
Pristup usmjeren promicanju samostalnosti u učenju	0,217*	0,126
Tradicionalan pristup usmjeren nastavniku	0,008	-0,058

Napomena: * $p < 0,05$

9.12. Razlike u znanju prema prethodnom iskustvu učenja engleskog jezika kao izvannastavne aktivnosti

Vrijednosti *t*-testa za obje jezične komponente s obzirom na prethodno iskustvo učenja engleskoga jezika kao izvannastavne aktivnosti

	Učenje engleskoga jezika i kao izvannastavne aktivnosti		Učenje engleskoga jezika samo u okviru redovite nastave		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
<i>Cloze</i> test	78,47	13,82	76,47	13,36	3,13**
Test slušanja s razumijevanjem	72,37	15,64	71,63	13,54	2,72**

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *M* = srednja vrijednost; *SD* = standardna devijacija; *t* = vrijednost *t*-testa

9.13. Razlike u percipiranim pristupima poučavanju engleskoga jezika prema prethodnom iskustvu učenja engleskog jezika kao izvannastavne aktivnosti

Vrijednosti t-testa za percipirane pristupe poučavanju s obzirom na prethodno iskustvo učenja engleskoga jezika kao izvannastavne aktivnosti

	Učenje engleskoga jezika i kao izvannastavne aktivnosti		Učenje engleskoga jezika samo u okviru redovite nastave		t
	M	SD	M	SD	
Pristup temeljen na pozitivnoj interakciji i metodičkoj raznolikosti	25,68	3,423	25,49	3,487	0,422
Pristup usmjeren razvoju pragmatičke kompetencije	12,12	1,979	12,14	2,134	-0,085
Pristup usmjeren promicanju samostalnosti u učenju	15,15	2,401	14,28	2,813	2,517*
Tradicionalan pristup usmjeren nastavniku	7,62	2,220	7,55	2,393	0,203

Napomena: * $p < 0,05$; M = srednja vrijednost; SD = standardna devijacija; t = vrijednost t-testa

9.14. Razlike u primjeni strategija učenja prema spolu

Vrijednosti t-testa za obje jezične komponente s obzirom na prethodno iskustvo učenja engleskoga jezika kao izvannastavne aktivnosti

	M		Ž		t
	M	SD	M	SD	
Strategije pamćenja	42,44	7,98	43,96	8,86	-1,21
Kognitivne strategije	76,41	13,66	77,95	14,87	-0,73
Kompenzacijske strategije	28,71	4,45	28,40	4,53	0,47
Metakognitivne strategije	47,87	10,38	50,39	10,61	-1,65
Afektivne strategije	17,68	4,60	18,91	4,61	-1,85
Društvene strategije	27,25	5,48	29,42	6,48	0,13**

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; M = srednja vrijednost; SD = standardna devijacija; t = vrijednost t-testa

9.15. Razlike u crtama ličnosti prema spolu

Vrijednosti t-testa za pojedine ljestvice IPIP-a s obzirom na spol

	M		Ž		t
	M	SD	M	SD	
<i>Ekstraverzija</i>	70,49	10,941	70,65	11,486	-0,098
<i>Ugodnost</i>	72,75	8,092	79,04	9,249	-4,877**
<i>Savjesnost</i>	68,94	10,770	74,97	11,751	-3,624**
<i>Emocionalna stabilnost</i>	68,43	13,561	64,72	11,844	2,071*
<i>Intelekt</i>	74,51	10,390	75,49	8,129	0,447

Napomena: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; M = srednja vrijednost; SD = standardna devijacija; t = vrijednost t-testa

Životopis

Jasmina Rogulj rođena je 1964. godine u Splitu. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu diplomirala je 1990. godine engleski jezik i književnost i njemački jezik i književnost.

Od 1991. do 1992. godine radila je kao prevoditeljica u Splitskoj banci. Od 1992. do 2000. godine u školama za strane jezike vodila je, kao nastavnica engleskog i njemačkog jezika, tečajeve za djecu i odrasle, poslovne tečajeve, tečajeve za djelatnike u turizmu i ugostiteljstvu, te specijalizirane tečajeve za područje bankarstva. Od 2000. do 2003. godine radila je kao predavač i predstojnica Katedre za strane jezike Veleučilišta u Splitu. Od ukidanja Veleučilišta 2003. godine i njegovoga pripajanja Sveučilištu (pod nazivom Sveučilišni odjel za stručne studije) do danas, Jasmina Rogulj izvodi nastavu engleskog i njemačkog jezika za studente ekonomskog smjera najprije u zvanju predavača, a od 2008. godine u zvanju višeg predavača, istovremeno obnašajući i funkciju predstojnice Zavoda za jezike. U sklopu međufakultetske suradnje, od 2004./2005. do danas voditeljica je kolegija *Medicinski engleski jezik* na Medicinskom fakultetu Sveučilišta u Splitu.

Na britanskom sveučilištu, *University of Surrey*, stekla je 2005. godine titulu *Master of Science* u okviru poslijediplomskog studijskog programa *English Language Teaching Management*. Magistrirala je temom *Targeting Croatian Medical Professionals to Enhance English Language Proficiency and Updating English for Medical Purposes Curriculum in Line with Ongoing Developments*. Redovito sudjeluje na tečajevima stručnog usavršavanja i izlaže na konferencijama. Njezini istraživački interesi usmjereni su proučavanju učinka individualnih i situacijskih čimbenika na proces ovladavanja inim jezikom. Godine 2006. upisala je poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike u sklopu kojega je napisala svoj doktorski rad.

Popis objavljenih radova

- Rogulj, J. (2005). *Targeting Croatian Medical Professionals to Enhance English Language Proficiency and Updating English for Medical Purposes Curriculum in Line with Ongoing Developments*. (Unpublished master's thesis). University of Surrey, Guildford, UK.
- Rogulj, J. (2007). Kontrastivnom analizom do učinkovitog poučavanja engleskoga jezika. *Strani jezici*, 36(4), 381-390.
- Rogulj, J. (2009). Komunikacijske strategije i komunikacijska kompetencija. U J. Granić (Ur.) *Jezična politika i jezična stvarnost* (str. 308-317). Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Rogulj, J. i Čizmić, I. (2009). Analizom potreba do učinkovitog poučavanja komunikacijske kompetencije. U V. Pavičić Takač i sur. (Ur.) *Lingvistika javne komunikacije: Komunikacija u nastavi i komunikacijska gramatika* (str. 33-43). Zagreb-Osijek: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Rogulj, J. i Čizmić, I. (2014). Importance of Individual Differences in ESP Context. U B. Plazibat i S. Kosanović (Ur.) *Contemporary Issues in Economy and Technology, (CIET 2014), Conference proceedings* (str. 237-247). Split: Sveučilište u Splitu.
- Rogulj, J. i Čizmić, I. (2016). Vocabulary Learning Strategies at the Tertiary Level. U B. Plazibat i S. Kosanović (Ur.) *Contemporary Issues in Economy and Technology, (CIET 2016), Conference proceedings* (u postupku objave). Split: Sveučilište u Splitu.