

Kamila Kwiatkowska

Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Ivana Maslač

Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet

Stručni rad

<https://doi.org/10.17234/9789533792156.06>

Motivacija i stavovi prema učenju jezika na primjeru studenata zagrebačke polonistike

Osnovni cilj studija filologije je pružiti svestranu izobrazbu studenata u području jezika, književnosti, kulture i povijesti određenoga kulturnog područja. Praktična jezična nastava zauzima posebno mjesto na studiju stranog jezika i književnosti zato što je jezik alat za produbljanje znanja o određenoj zemlji i njezinu nasljeđu. Učenje jezika često predstavlja i glavnu motivaciju za odabir filološkog studija. Po završetku studija strane filologije, upravo je razina poznavanja jezika najvidljiviji rezultat, koji se ocjenjuje izvan obrazovne ustanove i značajno utječe na budući profesionalni put mladog filologa. Na studiju poljskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu važnost praktične jezične nastave istaknuta je i u studijskom programu (zaključno s ak. god. 2023./2024.) – student za izvršavanje obaveza i polaganje ispita na prijediplomskim kolegijima Poljske jezične vježbe I – VI stječe čak 6 ECTS bodova po kolegiju.

Praktična jezična nastava na zagrebačkoj polonistici

Prema nastavnom programu zagrebačke polonistike, student nakon završenoga trogodišnjeg prijediplomskog studija treba vladati poljskim jezikom na razini B2, u skladu sa Zajedničkim europskim referentnim okvirom za jezike (ZEROJ). Po završetku dvogodišnjega diplomskog studija, jezične kompetencije studenta trebale bi doseći razinu C1. Za praktičnu jezičnu nastavu predviđeno je 90 sati u svakom semestru prijediplomskog studija¹ i 60 sati u svakom semestru diplomskog studija.²

Taj naizgled nevelik broj sati lektorata može biti dovoljan za postizanje jezičnih razina predviđenih studijskim programom, ako se didaktički materijal isplanira i rea-

¹ U prvom semestru studenti imaju dodatnih 15 sati fonolaboratorija, na kojem vježbaju fonematski sluh i artikulaciju.

² Novi nastavni program, koji će se provoditi od ak. godine 2024./2025., predviđa povećanje broja sati praktične jezične nastave poljskog jezika na diplomskoj razini za 30 sati po semestru.

lizira na odgovarajući način te pod uvjetom da su motivacija i angažman studenata na dovoljno visokoj razini. Necprocjenjivu važnost u razvijanju komunikacijskih vještina imaju i izvođenje nastave na poljskome jeziku na drugim polonističkim kolegijima na diplomskom studiju, upoznavanje s književnim tekstovima u izvorniku te korištenje znanstvene literature na poljskom jeziku u nastavku obrazovnog procesa.

Budući da na prijediplomskom studiju polonistike svi studenti uče jezik od početničke razine, za postizanje ishoda učenja predviđenih na lektorskoj nastavi ključne su prve dvije godine, odnosno postizanje jezične razine B1. U skladu sa ZEROJ-em govornik jezika na toj razini:

[...] može razumjeti glavne misli jasnoga, standardnog razgovora o poznatim temama s kojima se redovito susreće na poslu, u školi, u slobodno vrijeme itd. Može se snalaziti u većini situacija koje se mogu pojaviti tijekom putovanja kroz područje na kojemu se taj jezik govori. Može proizvesti jednostavan vezani tekst o poznatoj temi ili temi osobnog interesa. Može opisati doživljaje i događaje, svoje snove, nade i težnje te ukratko obrazložiti i objasniti svoja stajališta i planove. (ZEROJ: 24)

Na prvoj i drugoj godini lektorata studenti se, dakle, upoznaju s komunikacijskom funkcijom jezika, usvajaju osnovni leksik (na razini A2 trebali bi poznavati otprilike 2000–2500 riječi, a na razini B1 3500–4000 riječi) te gotovo cijeli fleksijski sustav poljskog jezika (Seretny i Lipińska 2021: 30–31).³ U skladu s pretpostavkama pristupa usmjerenog na zadatak,⁴ na nastavi se intenzivno vježbaju sve jezične aktivnosti: receptivne (slušanje i čitanje), produktivne (govor i pisanje), interakcijske (umijeće istovremenog slušanja sugovornika i govora u usmenoj komunikaciji te čitanja i pisanja tijekom korespondencije) i medijacijske (aktivnosti posredovanja, npr. „usmeno ili pismeno prevođenje, parafraziranje, sažetak ili bilješka, koje trećoj osobi pružaju (pre)formulaciju nekog izvornog teksta kojemu ta treća osoba nema direktnog pristupa”) (ZEROJ: 14).

S obzirom na to da studenti polonistike do kraja studija trebaju ovladati jezikom na razinama višim od B1, već se na početku učenja velika važnost pridaje jezičnoj

³ Kako tumače Anna Seretny i Ewa Lipińska: „Analiza nastavnog sadržaja – [...] u području gramatike – pokazuje da dok do razine B1 proširujemo i produbljujemo poznavanje fleksije, od B2 nadalje u cijelosti poučavamo tvorbu riječi, tj. manje sustavnu, ali mnogo opsežniju problematiku, koja od učenika zahtijeva ne samo svladavanje pravila i njihovu primjenu u odnosu na riječi koje su im poznate, već i usvajanje stotina novih riječi” (2021: 30–31).

⁴ Pristup usmjeren na zadatak, dominantan u suvremenoj glotodidaktici, u središte postavlja razvoj komunikacijske kompetencije, koja učenicima stranog jezika treba omogućiti djelovanje i suradnju s izvornim govornicima. Za razliku od komunikacijskog pristupa, u pristupu usmjerenom na zadatak jezik se ne koristi samo za komunikaciju, već prije svega omogućuje suradnju s drugim govornicima (Janowska 2011: 36).

ispravnosti te oblikovanju njihove jezične svjesnosti. Gramatički problemi potanko se objašnjavaju u skladu s načelima pedagoške gramatike,⁵ a zatim se intenzivno vježbaju korištenjem bogatoga didaktičkog materijala.

Važan čimbenik koji hrvatskim studentima nesumnjivo pospješuje učenje poljskog jezika jest bliskost poljskog s njihovim materinskim jezikom i s time povezana međusobna razumljivost, tj. sposobnost razumijevanja govornika srodnih jezika.⁶ Poljski i hrvatski, kao pripadnici iste, slavenske jezične skupine, dijele sličnosti u fonetskom i leksičkom sustavu te imaju identične gramatičke kategorije. Zahvaljujući genetskoj bliskosti dvaju jezika, studenti od samog početka posjeduju dosta visoku razinu globalnog razumijevanja i vrlo brzo počinju razumijevati strukturu i upotrebu pojedinih gramatičkih kategorija.

Iako ti uvjeti pogoduju hrvatskim studentima u učenju poljskog jezika, ispostavlja se da su često nedovoljni. Lektorsko iskustvo pokazuje da velik dio budućih polonista ima poteškoća u ovladavanju osnovama poljskog jezika, osobito gramatičkim obrascima. Usprkos višekratnom objašnjavanju određenih gramatičkih oblika, njihovu ponavljanju, zapisivanju, uvježbavanju i praktičnoj upotrebi, studenti druge godine prijediplomskog studija uporno ponavljaju pogreške razine A1 prema ZER-OJ-u. Ne razlikuju vrste riječi (npr. pridjeve i priloge), ne raspoznaju padeže, imaju poteškoća u usvajanju oblika glagola u prošlom i budućem vremenu, ne uspijevaju zapamtiti nastavke ni ovladati rekcijom glagola i prijedloga. Iako smo svjesne univerzalnosti situacije u kojoj učenikovo ovladavanje nastavnim sadržajem može biti nesrazmjerno uloženom trudu nastavnika, suočene s nezadovoljavajućim rezultatima poučavanja i učenja, često se osjećamo frustrirano i bespomoćno. Upravo iz tog razloga pokušale smo identificirati uzroke neuspjeha studenata polonistike i ponuditi moguća rješenja.

⁵ U nastavi stranog jezika vrlo je važno razlikovati znanstvenu (deskriptivnu, akademsku) i pedagošku gramatiku. „Znanstvena gramatika bavi se specifikacijom formalnih svojstava jezika, odnosno kodom. Cilj joj je sustavan prikaz, sveobuhvatan opis strukture jezika i temelji se na konkretnom analitičkom pristupu. Pedagoška gramatika je, pak, izbor određenih sadržaja iz znanstvene gramatike, izvršen prema određenim kriterijima, koji postaje temelj za poučavanje određenog jezika kao stranoga. Ta gramatika nastoji ponuditi manje formaliziranu shemu, u okviru koje predstavlja definicije, dijagrame i deskriptivna pravila koja trebaju pomoći učeniku u stjecanju znanja o jezičnim strukturama. Ona se mora temeljiti na znanstvenoj deskriptivnoj gramatici, ali je svakako pragmatičnija” (Seretny i Lipińska 2005: 114). Pomanjkanje svijesti o ovoj distinkciji i pokušaji korištenja deskriptivne gramatike u nastavi stranog jezika mogu usporiti proces usvajanja jezika.

⁶ Kako tumači Przemysław Gębal: „Sam termin *međusobna razumljivost* pojavio se prvi put oko 1913. godine u studijama provansalskog lingvista J. Ronjata, koji ga je koristio kako bi opisao sposobnost međusobnog razumijevanja govornika koji koriste različite dijalekte istog jezika. S vremenom se počeo koristiti ne samo za opis odnosa između dijalekata, već i različitih jezika koji pripadaju istoj obitelji” (2016: 79).

Kompetencije učenika u poučavanju stranih jezika

Poučavanje stranih jezika usredotočeno je na razvijanje komunikacijskih vještina govornika, odnosno na „umijeće korištenja jezika na način koji je ispravan, učinkovit, odgovara kontekstu, u skladu je s namjerom govornika i prilagođen očekivanjima adresata” (Seretny 2011: 19). Prema koncepciji iz ZEROJ-a, u kompetencije govornika jezika ubrajaju se: opće kompetencije („one koje nisu isključivo jezične već se koriste za bilo koju aktivnost, uključujući jezičnu”) i komunikacijske jezične kompetencije („one koje osobi omogućuju da djeluje koristeći specifično lingvistička sredstva”) (ZEROJ: 9). Iako se te kompetencije u predmetnoj literaturi opisuju odvojeno, one su međusobno vrlo usko povezane, što ilustrira dijagram Jean-Jacquesa Richera.

Dijagram 1. Međuvodnost jezičnih kompetencija govornika
(Richer 2012: 52, prema Janowska 2015: 52)



Predmet interesa glotodidaktičara najčešće su komunikacijske jezične kompetencije, među kojima autori ZEROJ-a razlikuju: jezične kompetencije (koje uključuju leksičko, fonološko, sintaktičko znanje i vještine te druge dimenzije jezika kao sustava), sociolingvističke kompetencije (koje se odnose na sociokulturalne uvjete korištenja jezika, npr. pravila ponašanja, pravila koja određuju odnose između generacija, spolova, klasa i društvenih skupina) i pragmatične kompetencije (koje se odnose na funkcionalno korištenje jezičnih resursa, oslanjajući se na scenarije interaktivnih razmjena) (ZEROJ: 13, 112–132).

U literaturi o poučavanju stranih jezika postoji mnogo radova posvećenih razvijanju navedenih kompetencija, objavljuju se nove teorije i rezultati istraživanja, nastaju metodički vodiči za lektore te brojni priručnici i didaktička pomagala. Praktična jezična nastava usredotočuje se na poučavanje novog leksika i gramatičke ispravnosti, uvježbavanje pravilnog izgovora te vježbanje vještina slušanja, čitanja, govora i pisanja. Međutim, ponekad se zaboravljaju, osobito u području prakse, opće kompe-

tencije, koje, premda nisu u izravnoj vezi s jezikom, ipak, kao što pokazuje navedeni dijagram, „čine svojevrsnu bazu i ‘potporu’ za jezičnu komunikacijsku kompetenciju te imaju važan utjecaj na tijek procesa učenja i komunikacije” (Janowska 2015: 52).

Prema autorima ZEROJ-a opće kompetencije sačinjavaju:

- **d e k l a r a t i v n o z n a n j e**, koje se stječe tijekom životnih iskustava i u obrazovnom procesu; obuhvaća poznavanje svijeta, sociokulturno znanje (znanje o društvu i njegovoj kulturi, npr. realije svakodnevnog života, govor tijela, sustav vrijednosti, pogledi i stavovi) te interkulturalnu svijest (svijest o odnosu između „svijeta podrijetla” i „svijeta ciljane zajednice”);
- **v j e š t i n e i u m i j e ć a**, odnosno „umijeće korištenja općeg znanja u praksi” (Seretny 2011: 36), koje obuhvaćaju praktične vještine i umijeća (društvene, životne i profesionalne, tj. one koje se odnose na sposobnost postupanja u skladu s konvencijama, obavljanje svakodnevnih radnji i ispunjavanje zahtjeva radnog mjesta, kao i vještine za slobodno vrijeme) te interkulturalne vještine i umijeća (sposobnost uočavanja odnosa između vlastite i strane kulture, sposobnost nadilaženja stereotipa);
- **„ e g z i s t e n c i j a l n e ” k o m p e t e n c i j e**, koje imaju važan utjecaj na ulogu učenika u komunikacijskom činu i na sposobnost učenja, a obuhvaćaju: stajališta (npr. stupanj učenikove zainteresiranosti i otvorenosti prema novim iskustvima, idejama, društvima i kulturama), motivacije (unutrašnju/vanjsku; instrumentalnu/integrativnu; želju i ljudsku potrebu za komunikacijom), vrijednosti (npr. etičke i moralne), vjerovanja, kognitivne stilove i crte ličnosti (npr. govornjiv/šutljiv, optimist/pesimist, vrijedan/lijen);
- **s p o s o b n o s t u č e n j a** shvaćena kao „sposobnost promatranja i sudjelovanja u novim iskustvima te integriranje novih spoznaja u postojeće znanje i prema potrebi mijenjanje tog znanja”, koja obuhvaća: svijest o jeziku i komunikaciji, opću fonetsku osviještenost i vještine te heurističke vještine (ZEROJ: 104–111; usp. Janowska 2011: 59–60).

Navedene kompetencije stječu se u procesu socijalizacije tijekom cijelog života, ali najintenzivnije se razvijaju u predškolskoj i školskoj dobi. Te vještine, sposobnosti i oblici općeg znanja međusobno su tijesno povezani i često odlučuju o uspjesima i neuspjesima u učenju stranog jezika.

Iskustva i opservacije prikupljane tijekom izvođenja nastave sa studentima zagrebačke polonistike usmjerile su našu pozornost upravo na aspekte učenja jezika koji nisu neposredno vezani uz jezik. Pokušavajući pronaći uzroke opetovanih didaktičkih neuspjeha, odlučile smo pobliže promotriti izabrane „egzistencijalne” kompetencije mladih hrvatskih polonista. S tim smo ciljem krajem ljetnoga semestra akademske godine 2022./2023. provele anketu među studentima prve i druge godine

prijediplomskog studija, koja je obuhvaćala pitanja vezana za njihovu motivaciju, stavove prema poljskom jeziku i lektorskoj nastavi na polonistici, te njihovo viđenje vlastitog angažmana na vježbama i truda uloženog u učenje poljskog jezika.

Anketni upitnik bio je na poljskome jeziku, ali studentima prve godine ostavljena je mogućnost da, ako žele, na pitanja otvorenog tipa odgovore na hrvatskom. Prva skupina pitanja odnosila se na opće podatke o studentima poput dobi, spola i drugog studijskog smjera. Druga skupina pitanja odnosila se na motivaciju za izbor studija polonistike te motivaciju za učenje poljskog jezika nakon jedne, odnosno dvije godine studija. Treća skupina bila je vezana za stavove prema učenju poljskog i ocjenu vlastitih jezičnih vještina, dok se četvrta skupina odnosila na lektorsku nastavu poljskog jezika. Studenti su zamoljeni da ocijene tempo rada na nastavi, količinu domaće zadaće, materijale korištene na nastavi, vlastiti angažman u učenju jezika te vlastiti napredak tijekom protekle akademske godine. Posljednja skupina pitanja bila je vezana uz samoinicijativno korištenje poljskog jezika izvan lektorske nastave.

Karakteristike skupine ispitanika

U anketi je sudjelovao 31 student prve i druge godine prijediplomskog studija poljskog jezika i književnosti (10 studenata prve i 21 student druge godine), od kojih su 27 žene, a 4 muškarci. Dobna struktura ispitanika bila je prilično raznolika, u rasponu od 19 do 27 godina, s približno jednakom prosječnom dobi na objema studijskim godinama.⁷ Iako su svi ispitanici započeli s učenjem poljskog jezika na početničkoj razini, njihova razina poznavanja jezika nakon jedne, odnosno dvije godine studija, značajno varira – od A1 do naprednog A2 na prvoj godini te od A2 do naprednog B1 na drugoj godini.⁸

Budući da je polonistika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu dvopredmetni studij, svi studenti obuhvaćeni istraživanjem uz poljski jezik i književnost studiraju još jedan studijski program. Većina njih za drugi smjer studija izabrala je filologiju: od toga 45% studenata studira neku slavensku filologiju (bohemistiku, ukrajinstiku, južnu slavistiku, kroatistiku), a 32% druge filologije (anglistiku, hispanistiku, nederlandistiku, romanistiku, skandinavistiku, turkologiju) ili pak opću lingvistiku. Preostalih 23% izabralo je programe koji nisu povezani s poznavanjem stranog jezika (arheologiju, etnologiju i kulturnu antropologiju, filozofiju, muzikologiju ili povijest umjetnosti).

⁷ Detaljna dobna struktura dviju skupina ispitanika je sljedeća: prva godina studija – 19 godina (5 osoba), 20 godina (2 osobe), 23 godine (1 osoba), 24 godine (1 osoba), 27 godina (1 osoba); druga godina studija – 20 godina (3 osobe), 21 godina (7 osoba), 22 godine (5 osoba), 23 godine (2 osobe), 24 godine (4 osobe).

⁸ Razlike u stupnju napretka jasno su vidljive već nakon prvog semestra studija.

Izbor dvaju filoloških studija s jedne strane može svjedočiti o predispozicijama studenata za učenje stranih jezika i njihovom iznimnom interesu za područje filologije, ali s druge strane može stvoriti poteškoće u ovladavanju dvama jezicima. Problemi se mogu pojaviti osobito u situaciji studiranja polonistike i neke druge slavenske filologije, što može dovesti do interferencije i miješanja jezika. Osim toga, zbog dvo-predmetnosti studenti mogu posvetiti samo dio svog vremena, energije i pozornosti polonističkim kolegijima, što također negativno utječe na proces razvijanja njihovih komunikacijskih kompetencija.

Motivacija za studij polonistike i učenje poljskog jezika

Studentima obuhvaćenima anketom postavljena su tri pitanja vezana za motivaciju: prvo pitanje odnosilo se na inicijalnu motivaciju tj. motivaciju za izbor studija polonistike, drugo na motivaciju za učenje poljskog jezika na prvoj ili drugoj godini studija, odnosno razloge za nastavak studija, dok je treće pitanje, koje je bilo dio skupine pitanja vezanih za lektorsku nastavu tijekom protekle akademske godine, tražilo od studenata da ocijene svoju motivaciju za rad na lektorskim vježbama na ljestvici od 1 do 5. Prvo pitanje („Zašto ste izabrali studij polonistike?”) bilo je otvorenog tipa i nalazilo se na samom početku anketnog upitnika (moglo se dati više odgovora). U drugom pitanju („Zašto učite poljski jezik?”), koje je ispitivalo motivaciju za nastavak studija, studenti su od osam ponuđenih odgovora mogli izabrati onoliko koliko su željeli, uz mogućnost dopisivanja vlastitog odgovora.

Na pitanje što ih je motiviralo za izbor studija polonistike anketirani studenti najčešće su odgovarali da im se „poljski jezik sviđao” (45%),⁹ pritom se osobito osvrćući na fonetski aspekt jezika, primjerice:

- Izabrala sam poljski jer mislim da je to jedan od najljepših slavenskih jezika.
- Slušala sam kako poljski jezik zvuči i izabrala sam ga jer mi se jako sviđao, najviše od svih slavenskih jezika.

Vrlo neodređen odgovor na to pitanje dalo je 32% anketiranih polonista, navodeći da su izabrali polonistiku jer općenito vole učiti strane jezike, dok je 29% izjavilo da su željeli učiti neki slavenski jezik zbog toga što „vole slavenske jezike”, zato što su „slavenski jezici laki za učenje” ili jer je „poljski jezik sličan hrvatskome”. Evo nekoliko primjera odgovora na to pitanje:

⁹ Budući da u većini slučajeva nismo zamijetile značajne razlike u odgovorima studenata dviju godina studija, prikupljene podatke prikazujemo objedinjeno, a samo ondje gdje je to bilo važno dijelimo ih prema godinama studija.

- Poljski je lak jer je to slavenski jezik, kao i hrvatski.
- Učim poljski zato što mi ga je, kao osobi kojoj je hrvatski materinski jezik, lakše razumjeti i naučiti.
- Poljski me zanima jer kao slavenski jezik ima dosta sličnosti s hrvatskim.
- Odmalena sam upoznata s poljskim, a budući da ima sličnosti s mojim materinskim jezikom (češkim), lakše mi ga je razumjeti.

Odluka o studiranju poljskog jezika zbog njegove sličnosti s hrvatskim, uz pretpostavku da neće biti potrebno uložiti pretjerano mnogo truda za njegovo usvajanje, može imati negativne posljedice. Iako genetska sličnost materinskog i stranog jezika, kao što je već spomenuto, može pozitivno utjecati na proces učenja, paradoksalno, može ga i usporiti. Pojava međusobne razumljivosti dvaju srodnih jezika učvršćuje početnike u uvjerenju da će savladati poljski jezik bez velikog napora. Visok stupanj razumljivosti, kao i uspjesi u komunikaciji, ponekad popraćeni pohvalama izvornih govornika (koji unatoč pogreškama s lakoćom razumiju što se želi reći), mogu dovesti do toga da mnogi studenti polonistike upadaju u tzv. *zamku uspješnog sporazumijevanja*¹⁰ (Skalska, Skalski 1995). Uvjereni su da su njihove jezične vještine na visokoj razini, iako se to u stvarnosti odnosi samo na njihove receptivne jezične kompetencije. Takva iskrivljena slika vlastitih jezičnih sposobnosti često dovodi do smanjenja motivacije za učenje.

Na odluku o upisu studija polonistike u nekim su slučajevima (23%) utjecala osobna iskustva studenata, poput putovanja u Poljsku, poznanstva s Poljacima ili iskustva članova obitelji, primjerice:

- Bila sam u Krakovu 2019. godine i budući da imam lijepe uspomene iz Poljske, odlučila sam studirati polonistiku.
- Živjela sam u Poljskoj kao dijete i željela sam bolje naučiti jezik jer mi se sviđao.
- Otac mi je pričao o Poljskoj jer je radio u Varšavi. Njegove priče su me zainteresirale.
- Upoznao sam *online* prijatelja koji živi u Poljskoj te sam stoga odabrao poljski.
- Imam prijatelja koji je Poljak i slušao sam kako razgovara s obitelji.
- Zanimala me poljska kultura i čuo sam dobre stvari o Katedri.

¹⁰ *Zamka uspješnog sporazumijevanja* (polj. *pułapka komunikatywności*) termin je koji su skovali Alicja Skalska (lektorica poljskog jezika) i Tadeusz Skalski (logičar koji se bavi filozofijom znanosti). Odnosi se na pojavu kada stranac, koristeći se drugim jezikom, može razumjeti sve što je na tom jeziku izrečeno i, obrnuto, u stanju je na razumljiv način izraziti svaku svoju misao, ali pritom čini brojne jezične pogreške. Budući da te pogreške ne ometaju komunikaciju, govornik stranoga jezika krivo je uvjeren u visoku razinu vlastite jezične kompetencije i ne osjeća potrebu za učenjem, već perpetuirajući pogreške koje čini (Skalska i Skalski 1995: 51).

- Jedan od mojih najboljih prijatelja jako voli poljski pa sam se i ja zaljubila u taj jezik zbog njega.¹¹

Samo 16% anketiranih studenata izjavilo je da ih zanimaju poljska povijest, kultura i književnost. Među odgovorima su se našle i sljedeće izjave:

- Čitala sam ciklus romana „Vještac” i htjela sam naučiti čitati na poljskom.
- Volim poljsku kuhinju.
- Volim poljski glazbeni sastav Behemoth i počela sam učiti poljski kako bih razumjela njihove intervjuje na YouTubeu.

Tek je mali broj studenata (6%) prilikom izbora studija polonistike razmatrao svoj budući profesionalni put i mogućnost zaposlenja, uzimajući u obzir vrijednost poljskog jezika na tržištu rada:

- Željela bih raditi u turizmu, a u Hrvatsku dolazi mnogo turista iz Poljske.
- Mislim da je poljski danas veoma popularan jezik. To je slavenski jezik i idealan je za rad u diplomaciji.

Čak 13% anketiranih studenata uopće nije željelo studirati poljsku filologiju te su odabrali taj smjer jer nisu uspjeli upisati studij nekog drugog stranog jezika:

- Bilo je slučajno, moj prvi izbor je bio turski.
- Upisala sam polonistiku jer se nisam uspjela upisati na turski, ali sada jako volim poljski.
- Moj prvi izbor bio je ruski jezik, ali nisam upala.
- Zanimaju me jezici, poljski nikada nisam čula niti sam ga učila, ali sam pomislila da bi mogao biti zanimljiv.

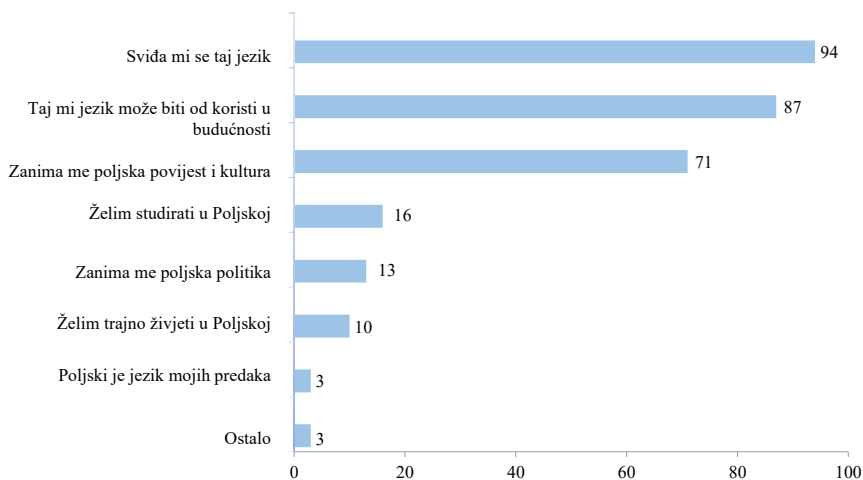
Na temelju predstavljenih rezultata može se pretpostaviti da dio uzroka problema u učenju poljskog jezika leži u motivaciji za izbor studija polonistike. Studenti ne biraju polonistiku potpuno promišljeno i svjesno, već se u donošenju te važne životne odluke oslanjaju na vlastite subjektivne dojmove („sviđa mi se poljski jezik”, „poljski je lak jer je sličan mom materinskom jeziku”) ili informacije koje su čuli od nekoga iz svoje okoline („kolega je rekao da je poljski jezik zanimljiv”, „čuo sam dobra mišljenja o Katedri za polonistiku”), ne uviđajući pritom praktičnu dimenziju učenja poljskog jezika („taj jezik može mi biti od koristi u pronalaženju posla”).

Analiza odgovora na drugo pitanje – „Zašto učite poljski jezik?” – pokazuje značajne promjene u motivaciji za učenje jezika nakon jedne, odnosno dvije godine

¹¹ Citirani odgovori studenata upućuju na eventualni smjer djelovanja u promicanju studija polonistike, koji je, kao i studiji ostalih slavenskih jezika, iz godine u godinu sve manje popularan u Hrvatskoj.

studija, te stvara pozitivnu sliku o zagrebačkoj polonistici. Nakon iskustava stečenih tijekom studija, čak 94% anketiranih ustvrdilo je da im se sviđa poljski jezik, a 87% smatra da će im se trud uložen u učenje isplatiti jer će im poljski jezik koristiti u izgradnji profesionalne karijere. Zanimljivo je da bi 16% anketiranih željelo studirati u Poljskoj, dok je 10% izjavilo da želi trajno živjeti u Poljskoj. Mnogo veći dio ispitanika u odnosu na prethodno pitanje (84%) naveo je da ih zanimaju poljska povijest, kultura i politika. Detaljne rezultate prikazuje sljedeći dijagram.

Dijagram 2. „Zašto učite poljski jezik?“ (%)



Studentima je ostavljen prostor da detaljnije objasne kako im, prema njihovom mišljenju, poljski jezik može biti koristan u budućnosti. Gotovo svi anketirani studenti (94%) smatraju da će se poljskim jezikom koristiti na radnome mjestu, pri čemu su najčešće spominjali rad u turizmu, diplomaciji ili prevoditeljstvu. Također, 10% studenata izrazilo je želju da živi i radi u Poljskoj. Tek 10% studenata spomenulo je mogućnost gledanja filmova i čitanja književnih djela u izvorniku. Evo nekoliko primjera odgovora na pitanje „Zašto učite poljski jezik?“:

- Planiram raditi kao prevoditelj ili veleposlanik. Možda i kao političar.
- Za budući posao, želim raditi s turistima.
- Ako ću možda u budućnosti ići živjeti u Poljsku ili ako ću obavljati posao za koji trebam znati poljski.
- Poljski mogu koristiti u komunikaciji s Poljacima, bilo na poslu ili tijekom turističkog boravka u Poljskoj.
- Mislim da može olakšati zapošljavanje; sporazumijevanje s poljskim turistima.

– Mogu ga koristiti u sporazumijevanju s turistima ili *online* prijateljima iz Poljske.

Na temelju provedenog istraživanja može se zaključiti da je kod anketiranih studenata došlo do značajnog porasta zanimanja za poljsku povijest, kulturu i književnost u odnosu na početak studija. U velikoj mjeri oblikovao se pozitivan stav prema poljskom jeziku i izvornim govornicima, razvijen je osjećaj pripadnosti polonističkom okruženju, a kod nekih se pojavila i potreba za jezičnim uklapanjem u poljsko društvo (studiranje ili pronalaženje posla u Poljskoj).

Nastavnici Katedre za poljski jezik i književnost, uz predan rad na kvalitetnom oblikovanju nastave, ulažu mnogo truda i entuzijazma u organiziranje izvannastavnih aktivnosti: kreativnih radionica, filmskih projekcija, književnih susreta, predstava na poljskom jeziku, zajedničkih obilježavanja poljskih blagdana te raznih kulturnih događanja u suradnji s Poljskom kulturnom udrugom „Mikołaj Kopernik” iz Zagreba. Svake godine za studente prve godine prijediplomskog studija organizira se posjet Veleposlanstvu Republike Poljske, a svake treće godine terenska nastava u Poljskoj, koja osim upoznavanja s kulturno-povijesnim znamenitostima i predavanja na nekom od sveučilišta, uključuje i upoznavanje te druženje s poljskim studentima polonistike i kroatistike. Velik broj studenata prijediplomskog studija pohađa trotjedne ili četverotjedne ljetne tečajeve poljskog jezika i kulture koji se održavaju u raznim sveučilišnim centrima u Poljskoj.

Razvidno je da je predanost nastavnika u radu na oblikovanju motivacije studenata tijekom prve godine studija presudna za njihovu odluku o nastavku studija polonistike. Budući da je integrativni aspekt motivacije za učenje poljskog jezika kod anketiranih studenata dosta izražen, ne možemo ga smatrati uzrokom nezadovoljavajuće razine njihovih jezičnih kompetencija.

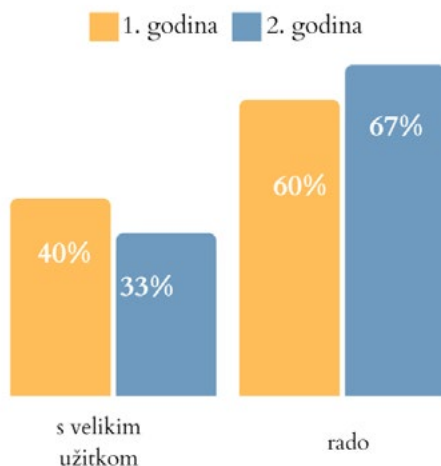
Stavovi prema učenju poljskog jezika

U svom socioedukacijskom modelu učenja stranog jezika Robert Gardner (1985) podijelio je individualne čimbenike na kognitivne (inteligenciju, jezičnu sposobnost i strategije učenja) i afektivne, koji se odnose na relevantne emocionalne osobine učenika koje određuju njegovu reakciju na proces učenja drugog jezika. Među afektivnim čimbenicima, istraživači osobitu pozornost posvećuju stavovima, motivaciji i strahu od jezika. Prema socioedukacijskom modelu, stavovi učenika stranog jezika utječu na motivaciju; oni su „njezina afektivna osnova, zahvaljujući kojoj se motivacija može održavati.” (Mihaljević Djigunović 1998: 12–13)

Iz analize prikupljenih podataka proizlazi da anketirani studenti imaju vrlo pozitivan stav prema učenju poljskog jezika: 65% anketiranih odgovorilo je da rado uči

poljski, a 35% da ga uči s velikim užitkom.¹² Uočava se razlika između odgovora studenata različitih godina studija – studenti prve godine imali su nešto pozitivniji stav prema učenju jezika: odgovor „s velikim užitkom” odabralo je 40% studenata prve godine i 33% studenata druge godine. Rezultati su prikazani na sljedećem dijagramu.

Dijagram 3. „Učiš poljski...” (%)



Na pitanje koliko im je poljski jezik zanimljiv 52% studenata obuhvaćenih istraživanjem tvrdi da ga smatra zanimljivim, a 48% veoma zanimljivim.¹³ Premda istraživanje nije bilo anonimno i provedeno je prije polaganja ispita na jezičnim vježbama, usporedbom dobivenih odgovora s komentarima iz anonimnih anketa za procjenu rada nastavnika provedenih iste akademske godine (Studentsko vrednovanje rada nastavnika na kolegiju), imamo razloga vjerovati da su studenti u anketnom upitniku davali iskrene odgovore, a ne one koje su smatrali poželjnima.

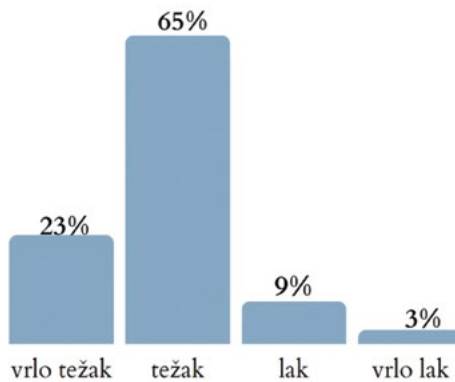
Pozornost privlači činjenica da je, unatoč ranijim očekivanjima studenata da će poljski jezik biti lako naučiti, čak 65% anketiranih ustvrdilo da je poljski jezik težak, a 22% da je veoma težak. Tek 10% smatra ga lakim, a 3% veoma lakim.¹⁴ Rezultate prikazuje sljedeći dijagram.

¹² Anketirani studenti mogli su izabrati jedan od pet ponuđenih odgovora: s velikim užitkom; rado; ravnodušan sam; ne osobito rado; izrazito nerado.

¹³ Ponuđeni odgovori bili su: vrlo je zanimljiv; zanimljiv je; običan, kao i svaki drugi jezik; nezanimljiv je.

¹⁴ Ponuđeni odgovori bili su: vrlo je težak, težak je, lak je, vrlo je lak.

Dijagram 4. „Smatraš da je poljski jezik...” (%)



To razilaženje u procjeni stupnja težine jezika u odnosu na očekivanja prije početka studija može proizlaziti iz činjenice da, iako im visoka razina receptivnih vještina daje određeno samopouzdanje, studenti uviđaju da se njihove vještine govora i pisanja ne razvijaju na željeni način i očekivanom brzinom te da na provjerama znanja ne postižu zadovoljavajuće rezultate.

Stavovi studenata prema vlastitim jezičnim kompetencijama

Studenti koji su sudjelovali u anketi zamoljeni su da ocijene vlastiti stupanj ovladavanja jezičnim vještinama u poljskome jeziku. Očekivano, analiza rezultata pokazala je da su studenti mnogo zadovoljniji vlastitim receptivnim jezičnim kompetencijama: čak 74% studenata ocijenilo je vlastitu vještinu razumijevanja slušanog teksta kao dobru ili vrlo dobru, dok 68% studenata smatra vještinu čitanja dobrom ili vrlo dobrom. S druge strane, vlastite produktivne jezične kompetencije većina studenata ocijenila je osrednjima ili slabima: vještinu govora osrednjom smatra 62% studenata, a vještinu pisanja 55% studenata. Rezultati su prikazani u tablici 1.

Tablica 1. „Kako ocjenjuješ svoje poznavanje poljskog jezika?”

	vrlo dobro (5)	dobro (4)	osrednje (3)	slabo (2)	vrlo slabo (1)
razumijevanje slušanog teksta	19%	55%	26%	0%	0%
razumijevanje pročitano teksta	13%	55%	32%	0%	0%
govor	0%	19%	62%	19%	0%
pisanje	3%	23%	55%	19%	0%
gramatika	0%	16%	68%	13%	3%

U skladu s našim očekivanjima, anketirani studenti svjesni su da su njihove receptivne jezične kompetencije na znatno višoj razini od produktivnih, pri čemu su najmanje zadovoljni vlastitom vještinom govora. Kao što je ranije spomenuto, lektorsko iskustvo pokazuje da ova pojava kod dijela studenata dovodi do nerealno visoke procjene ukupnog znanja jezika, što za posljedicu ima pomanjkanje potrebe za radom na proširenju leksika, preciznosti u izražavanju i gramatičkoj ispravnosti. Studenti su najlošije ocijenili vlastito znanje gramatike, što potvrđuju i odgovori na pitanje „Što je po tvom mišljenju najteže u učenju poljskog jezika?“, koje je bilo otvorenog tipa. Rezultati su prikazani u tablici 2.

Tablica 2. „Što je po tvom mišljenju najteže u učenju poljskog jezika?“

	1. godina	2. godina
gramatika	70%	63%
govor	20%	11%
pravopis	5%	19%
čitanje i leksik	5%	7%

Kao najzahtjevnije gramatičke probleme studenti su naveli padeže (poteškoće sa zapamćivanjem nastavaka), učenje vidskih parova, ispravnu tvorbu glagola u budućem vremenu (u poljskome jeziku razlikuje se tvorba oblika budućeg vremena ovisno o vidu glagola: *pisać* → *będę pisał/pisała*, *napisać* → *napiszę*), rekciju glagola i prijedloga u slučajevima kada se razlikuje od hrvatskog (*przyglądać się komuś* – *pro-matrati koga*, *zakochać się w kimś* – *zaljubiti se u koga*, *być zadowolony z czegoś* – *biti zadovoljan čime*) te glagole kretanja.

Negativan stav prema poljskoj gramatici demotivira dio studenata u učenju, što rezultira slabijim ocjenama na gramatičkim provjerama, a to pak dodatno učvršćuje njihovo uvjerenje da je gramatiku teško savladati. Dakle, ponašanje, poput odgađanja učenja i nedovoljnog truda, djeluje u skladu s prvotnim stajalištem („poljska gramatika je jako zahtjevna”) prema principu samoispunjavajućeg proročanstva („ne ide mi, dakle možda doista nije naučivo”), što nas navodi na traženje rješenja tog problema upravo na razini gledišta i stavova.

Stavovi prema lektorskoj nastavi poljskog jezika

U upravljanju procesom poučavanja stranog jezika na sveučilišnoj razini nastavnik ima prvenstveno ulogu savjetnika i moderatora. Kako tumači Janina Wiertelwska:

Pretpostavimo li u skladu s kognitivnom psihologijom da učenje nije samo pohranjivanje informacija već prije svega konstruiranje i reinterpretiranje

znanja, te da je to proces kojim samostalno upravlja učenik i koji se temelji na učenikovu individualnom iskustvu, onda je uloga nastavnika organiziranje procesa učenja, upućivanje na odgovarajuće načine i tehnike usvajanja informacija i njihova preosmišljanja (savjetodavna uloga), kao i vodstvo u procesu učenja (moderiranje). (2009: 165)

Osim upravljanja nastavnim procesom, upućivanja studenata na strategije učenja koje odgovaraju njihovim kognitivnim osobinama te poticanja na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje, zadaća je nastavnika stvaranje opuštenog i pozitivnog ozračja u učionici te pružanje odgovarajuće povratne informacije i podrške. Nastavnik se također mora pobrinuti za to da je gradivo studentima razumljivo te da su nastavni materijali i zadaci u skladu s njihovim potrebama.

Nastojeći identificirati uzroke nezadovoljavajućih rezultata poučavanja i učenja na razini gledišta i stavova, u anketnom upitniku postavile smo studentima pitanja vezana za njihovo viđenje aspekata nastavnog procesa za koje je odgovoran poučavatelj (tempo rada na lektorskoj nastavi, količina domaće zadaće, materijali koji se koriste na vježbama) te aspekata koji su u domeni utjecaja studenta (trud uložen u učenje jezika i motiviranost za rad na razvijanju vlastitih jezičnih vještina). Prije ispunjavanja upitnika naglasile smo da se istraživanje provodi s ciljem unapređenja rada na jezičnim vježbama i zamolile studente da iznesu svoje iskrene ocjene pojedinih elemenata. Na pitanje o tempu izvođenja nastave, 84% anketiranih studenata odgovorilo je da ga smatra odgovarajućim, 10% ocijenilo ga je prebrzim, a 6% preporim. Količinu domaće zadaće 81% studenata ocijenilo je kao odgovarajuću, 13% smatra da je zadaće previše, a 6% misli da je nedovoljno. Zbog reakcija studenata koji sporije napreduju, ponekad preispitujemo tempo rada i zahtjeve koje postavljamo na lektorskoj nastavi, ali s obzirom na to da je veoma visok postotak anketiranih izrazio zadovoljstvo tim aspektima nastavnog procesa, zaključujemo da brži ritam rada i ambicioznije postavljene ciljevi mobiliziraju sve studente u grupi: u velikoj mjeri ispunjavaju potrebe motiviranijih i marljivijih studenata, dok one pasivnije potiču na osamostaljivanje i intenzivniji rad.

U sljedećem pitanju od studenata se tražilo da na ljestvici od 1 (vrlo loši) do 5 (vrlo dobri) ocijene materijale korištene na lektorskim vježbama. Rezultati pokazuju da je čak 94% anketiranih studenata ocijenilo didaktičke materijale najvišom ocjenom. Ta povratna informacija iznimno je važna imamo li na umu činjenicu da su se tijekom posljednjih godina na tržištu priručnika za učenje poljskog jezika kao stranog pojavili naslovi koji su ranije nedostajali u radu s početnicima, a koje se sada redovito koristi. To su prvenstveno čitanke na razinama A1, A2 i B1 prema ZEROJ-u, s izvrsno obrađenim leksikom i aktualnim tekstovima koji u velikoj mjeri odgovaraju potrebama i interesima studenata te služe kao poticaj za diskusiju na nastavi. Dobi-

veni rezultat dodatno su potkrijepili odgovori na pitanje otvorenog tipa: „Koju vrstu aktivnosti na lektorskoj nastavi najviše voliš?” Naime, 33% studenata odgovorilo je da najradije čita tekstove, a 30% tvrdi da su njihova omiljena nastavna aktivnost konverzacijske vježbe.

Sljedeće pitanje iz skupine vezane za rad na lektorskoj nastavi odnosilo se na stavove studenata prema vlastitom napretku tijekom protekle akademske godine, prema vlastitoj motiviranosti za učenje poljskog jezika te trudu uloženom u učenje jezika u posljednjih godinu dana. Rezultati su prikazani u Tablici 3:

Tablica 3. „Ocjenom od 5 (vrlo dobro) do 1 (vrlo loše) ocijeni sljedeće elemente:”

	5		4		3		2	1
Moj napredak u učenju jezika u posljednjih godinu dana I – studenti 1. godine II – studenti 2. godine	26%		35%		39%		0%	0%
	I	II	I	II	I	II	0%	0%
	40%	19%	40%	33%	20%	48%	0%	0%
Moja motivacija za učenje poljskog jezika	48%		45%		7%		0%	0%
Trud koji ulažem u učenje poljskog jezika 5 – bio sam vrlo marljiv/a student/-ica 1 – uopće nisam učio/ učila	16%		33%		48%		3%	0%

Analiza rezultata pokazuje da su anketirani studenti više ocjene dodijelili vlastitoj motiviranosti nego trudu uloženu u učenje poljskog jezika. Jedan od razloga za takvu ocjenu mogao bi biti predan rad nastavnika Katedre na razvijanju osjećaja pripadnosti i pozitivnih stavova studenata prema poljskoj kulturi i govornicima poljskog jezika tijekom prve i druge godine studija. Dodatni razlog zasigurno je činjenica da neki studenti ne mogu posvetiti učenju poljskog jezika onoliko vremena i energije koliko bi željeli zato što istovremeno studiraju dva studijska programa. Treći mogući razlog je samokritičnost: studenti uviđaju da im ponekad nedostaje samodiscipline, usredotočenosti i strpljenja, a svjesni su da učenje stranog jezika zahtijeva ustrajnost te redovit i sistematičan rad.

Zanimljivo je primijetiti da je prosječna ocjena vlastitog napretka tijekom posljednje akademske godine proporcionalna ocjeni truda uloženog u učenje poljskog jezika. To je izraženo kod studenata druge godine, od kojih 48% smatra da su njihov napredak i angažman osrednji. Također je zanimljivo da je čak 80% studenata prve godine svoj napredak ocijenilo visokim ocjenama. Razlog tome može se pronaći u

činjenici da je povećanje razine jezičnih kompetencija najvidljivije upravo tijekom prve godine zato što studenti dolaze na studij polonistike bez predznanja jezika, a već nakon nekoliko mjeseci učenja mogu komunicirati u svakodnevnim situacijama i značajno razumiju jezik koji uče. Na drugoj godini dolazi do blagog pada početničkog entuzijazma, studenti nastavljaju razvijati svoje jezične kompetencije, ali im vlastiti napredak nije toliko očit.

Premda smo svjesne odgovornosti i uloge nastavnika u uspostavljanju motivacije na nastavi stranog jezika, sklonije smo pristupu o nastavniku kao motivacijskom čimbeniku koji iznosi Ema Ushioda (2008). Ona smatra da motivacija, kako bi se održala, mora proizlaziti iz učenika, a ne biti regulirana izvana. Učenik treba sam sebe doživljavati kao onoga tko aktivno oblikuje vlastitu motivaciju u procesu učenja stranog jezika. Prema njezinu mišljenju, dokle god isključivo nastavnik oblikuje i regulira motivaciju, učenik neće postići onakve rezultate kakve bi postigao da sam regulira svoju motivaciju:

[...] ono što se doima presudno važnim nije jesu li motivacijski činitelji u procesu učenja intrinzični ili ekstrinzični, već jesu li internalizirani i samo-određeni (proizlaze li iz samog učenika) ili su nametnuti izvana i regulirani od strane drugih (učitelja, vršnjaka, nastavnog plana i programa, obrazovnih i društvenih očekivanja). (Ushioda 2008: 22)

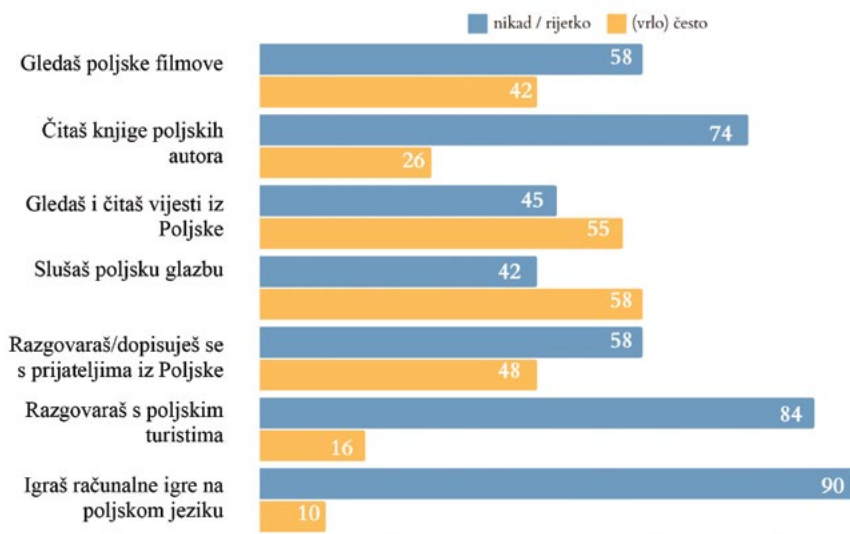
Iz tog razloga zanimalo nas je, između ostalog, koliko često naši studenti koriste poljski jezik na vlastitu inicijativu, odnosno u kojoj mjeri određene aktivnosti na poljskome jeziku, koje nisu neposredno vezane za lektorsku nastavu, pričinjavaju studentima zadovoljstvo te vide li svrhu sudjelovanja u njima bez potrebe za vanjskom nagradom.

Samostalno korištenje poljskog jezika izvan nastave

Provedena anketa pokazala je da su studenti u prosjeku prilično rijetko u kontaktu s poljskim jezikom izvan lektorske nastave. Kao što je predloženo Dijagramom 5, koji prikazuje odgovore na pitanje „U kojim situacijama i koliko često izvan nastave koristiš poljski jezik?“, najpopularnije aktivnosti su slušanje poljske glazbe (tu aktivnost često ili vrlo često prakticira 58% studenata) te gledanje i čitanje vijesti iz Poljske (55% studenata). Iz dodatnih komentara proizlazi da su rjeđe u pitanju vijesti o aktualnim društveno-političkim zbivanjima s poljskih informativnih portala, a mnogo češće *podcasti* i razni drugi videoklipovi na YouTubeu te tekstovi na Instagramu i ostalim društvenim mrežama. Na prvi pogled razočaravajući je postotak studenata koji su izjavili da često čitaju književna djela poljskih autora (svega 26%). Međutim, treba uzeti u obzir činjenicu da se pitanje odnosilo na književne tekstove na poljsko-

me jeziku, a anketom su obuhvaćeni studenti početničkih razina, koji još ne vladaju poljskim jezikom dovoljno dobro da bi mogli čitati zahtjevnije tekstove u izvorniku. Slabiju zastupljenost aktivnosti poput razgovora i dopisivanja s izvornim govornicima, koje bi pridonijele razvoju produktivnih jezičnih vještina, studenti objašnjavaju činjenicom da im je teško pronaći osobe s kojima istovremeno dijele zajedničke interese i osjećaju se dovoljno ugodno da bi se otvorili i upustili u komunikaciju bez straha da će biti kritizirani ili ismijani zbog jezičnih nespretnosti.

Dijagram 5. „U kojim situacijama i koliko često koristiš poljski jezik izvan nastave?“ (%)



Razgovarajući sa studentima o razlozima neuspjeha na provjerama znanja tijekom akademske godine, često dolazimo do zaključka kako je u pozadini tih neuspjeha pasivan pristup učenju jezika, odnosno očekivanje studenata da će im samo pohađanje lektorske nastave te „odrađene” domaće zadaće i projekti osigurati uspjeh u stjecanju jezičnih kompetencija i zadovoljavajuće rezultate na kolokvijima. S takvim očekivanjem ponekad se susrećemo i kod studenata koji s lakoćom svladavaju nastavni materijal i postižu vrlo dobre ili izvrsne rezultate na provjerama znanja, ali ipak nisu zadovoljni brzinom vlastitog napredovanja u učenju jezika, osobito u usmenom izražavanju.

Međutim, bez obzira na to koliko entuzijazma nastavnik unosi u svoj posao i koliko god se trudio osmisliti nastavne aktivnosti tako da stimuliraju studente i zadovolje njihove individualne potrebe, učenje nikad ne ovisi samo o kvaliteti poučavanja. „Sam proces učenja uvijek se odvija u učenikovu umu te u velikoj mjeri ovisi o njemu i njegovim obilježjima” (Dörnyei 2010. prema Udier, Čilaš Mikulić, Gulešić Machata 2017). Suočene sa spoznajom da nezanemariv broj studenata ima prilično pasivan

odnos prema usvajanju jezika, uviđamo potrebu osvještavanja važnosti samostalnog angažmana te poticanja studenata da se okuže jezikom koji uče. Kako ističe Weronika Wilczyńska:

[...] poznavanje stranoga jezika ne znači toliko posjedovanje znanja o njemu koliko njegovo svakodnevno korištenje, makar u ograničenom opsegu (npr. navika formuliranja određenih refleksija na drugome jeziku, pregledavanje stranog tiska ili gledanje televizije na stranome jeziku); upravo takve osobne aktivnosti (misaone ili praktične, receptivne ili ne), u kombinaciji s manje osobnom, manje ili više svjesnom „obradom” informacija vezanih za strani jezik i njegovo korištenje, čine osnovu razvoja individualnih komunikacijskih vještina. (1999: 8)

Prema tome, jedan od važnijih zadataka nastavnika je rad na razvijanju autonomije studenata. Pojam učeničke autonomije koristi se u širem smislu kao samostalno definiranje ciljeva i preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje. Polazeći od pretpostavke da potpuna autonomija unutar obrazovnog sustava nije moguća, radije govorimo o autonomizaciji, koja „obuhvaća sve aktivnosti kojima se potiče i podupire proces razvijanja autonomije, a za kriterij određivanja razine autonomije obično se smatra stupanj i opseg u kojem osoba upravlja vlastitim procesom učenja” (Wiertelwska 2009: 165). Iskustvo pokazuje da do promjene pristupa ne može doći uvjeravanjem niti je moguće studente izravno poučiti autonomiji; kako tvrdi Henri Holec, do autonomije ih je moguće „dovesti” jedino oblikovanjem autonomnog stava i stvaranjem uvjeta koji autonomiju potiču (Wiertelwska 2009: 166).

Smjer djelovanja u razvijanju autonomije studenata

Na temelju analize podataka dobivenih anketom i iskustava u radu sa studentima prve i druge godine prijediplomskog studija polonistike, zaključujemo da su glavni razlozi nezadovoljavajućih rezultata učenja na lektorskoj nastavi sljedeći:

1. „Zamka uspješnog sporazumijevanja” (polj. *pułapka komunikatywności*) karakteristična za učenike stranog jezika koji je srodan njihovu materinskom jeziku. Budući da se, unatoč pogreškama, bez većih poteškoća sporazumijevaju s izvornim govornicima, studenti precjenjuju vlastito znanje poljskog jezika i ne ulažu adekvatan trud u usvajanje novog leksika, razvijanje vještina govora i pisanja te rad na gramatičkoj ispravnosti.
2. Površinski pristup učenju koji proizlazi iz manjka unutarnje motivacije (bez obzira na to radi li se o intrinzičnoj ili ekstrinzičnoj motivaciji) odnosno činjenice da studenti u nedovoljnoj mjeri doživljavaju sebe kao aktivnog sudionika u oblikovanju i reguliranju vlastite motivacije u procesu učenja stranoga jezika.

3. Naviknutost studenata na tradicionalan pristup nastavnom procesu, u kojem je učenje apsorpiranje informacija, nastavnik prenositelj, a učenik „primatelj” znanja. Iz toga proizlazi stav da je sudjelovanje u nastavnim aktivnostima jedina pretpostavka za uspješno razvijanje jezičnih vještina, što rezultira otporom prema preuzimanju kontrole i odgovornosti za vlastito učenje.

Ovisno o razini procesiranja i truda koji učenici ulažu tijekom učenja novog gradiva ili usvajanja novih vještina, stručnjaci razlikuju dubinski, površinski i strateški pristup učenju. Dubinski je pristup aktivan i stvaralački, što znači da učenici koji ga primjenjuju „koriste dublje procesiranje i duboke strategije učenja koje uključuju elaboraciju, organizaciju, kritičko mišljenje, samoregulaciju, regulaciju truda, povezivanje ideja i uporabu dokaza” (Lončarić 2014: 26). Takvi učenici duboko su zainteresirani za sadržaj, samostalno definiraju ciljeve učenja i nije im osobito važna vanjska evaluacija njihova rada. Na takav pristup najčešće nailazimo kod studenata koji imaju poljske korijene ili su pak u djetinjstvu živjeli u Poljskoj. Takvi studenti imaju snažnu emotivnu vezu s poljskim jezikom i doživljavaju ga kao dio vlastitog identiteta. Budući da im je odnos prema učenju aktivan i proizlazi iz snažne intrinzične motivacije, studenti koji primjenjuju dubinski pristup najuspješniji su u razvijanju jezičnih vještina.

Na suprotnoj strani spektra su studenti koji primjenjuju površinski pristup. Oni gradivo uglavnom doživljavaju kao nešto što treba naučiti zbog vanjske evaluacije. Koriste pritom strategije površinskog procesiranja kao što su reprodukcija, pasivno učenje i nepovezano memoriranje. Ograničavaju se na nastavni plan i često su motivirani strahom od neuspjeha te željom da zadovolje zahtjeve značajnih osoba (Lončarić 2014: 26). Taj pristup često primjenjuju studenti koji se nisu uspjeli upisati na željeni studij ili su uz željeni smjer izabrali polonistiku isključivo zbog dvo-predmetnosti, a nisu uspjeli razviti ni osjećaj pripadnosti ni odgovarajuću motivaciju za učenje jezika. Takvim je studentima često glavni cilj zadovoljiti formalne uvjete i položiti ispit uz minimalan napor, a ne napredovati u razvijanju jezičnih vještina i naposljetku „progovoriti” poljski. Karakterizira ih izvjestan stupanj kratkoročne instrumentalne motivacije. S tim se pristupom susrećemo i kod studenata s nešto višim stupnjem integrativne ili instrumentalne motivacije¹⁵ koji se bore s manjkom samopouzdanja i koji su procijenili da zahtjevi lektorske nastave premašuju njihove mogućnosti. Strategije površinskog procesiranja koristi i dio studenata koji su se „pronašli” u studiju polonistike, ali tijekom dosadašnjeg školovanja nisu uspjeli ovladati procesima samoreguliranog učenja, nisu dovoljno svjesni vlastitih kognitivnih osobina te se ne služe odgovarajućim strategijama učenja.

¹⁵ Kako pojašnjava Robert Gardner, integrativna i instrumentalna motivacijska orijentacija definiraju se u odnosu na krajnji cilj učenja jezika (integracija u društvo govornika ili pragmatični ciljevi) te obje stoga predstavljaju oblike ekstrinzične motivacije, budući da se jezik uči kao sredstvo za postizanje nekog cilja (Gardner 1985. prema Ushioda 2008).

Treći, strateški pristup primjenjuju učenici koji imaju aktivan odnos prema učenju, koji znaju organizirati svoj rad i upravljati vremenom. Oni prepoznaju ciljeve nastavnog procesa i usmjeravaju svoju pažnju na zahtjeve vanjske evaluacije. Taj pristup nije toliko stvaralački kao dubinski jer intrinzična motivacija nije dovoljno snažna, ali studenti koji ga koriste uspješniji su od onih koji primjenjuju površinski pristup. Premda su im aktivnosti primarno orijentirane na postizanje akademskog uspjeha, njihovo je učenje u dosta visokoj mjeri samoregulirano (usp. Lončarić 2014: 26).

U tom kontekstu, ulogu nastavnika vidimo prvenstveno u radu na preoblikovanju stavova studenata kako bi se izišlo iz začaranoga kruga pasivnosti i kako bi se površinski pristup učenju počeo zamjenjivati strateškim. Tako bi se kratkoročna instrumentalna motivacija („učim da bih položio/položila ispit“) počela mijenjati u dugoročnu („učim da bih maksimalno iskoristio/iskoristila vrijeme provedeno na studiju i razvio/razvila jezične vještine u dovoljnoj mjeri da ih u budućnosti mogu koristiti u aktivnostima koje sam/sama odaberem“). Kako ističe Weronika Wilczyńska:

Kapitalni činitelj koji učenik može i treba oblikovati – u vlastitu interesu – su njegova vlastita gledišta. Ona određuju dosege našeg djelovanja, određuju što je istinito i ispravno, što je moguće i korisno, a što nepotrebno i besmisleno. Koherentni skupovi naših gledišta uvjetuju naše stavove (dakle, i navike djelovanja), a upravo o njima u značajnoj mjeri ovisi kako svakodnevno postupamo i kako sebe ocjenjujemo. (1999: 170)

Kao što je već ranije spomenuto, promjena stavova u procesu razvijanja autonomije ne može biti rezultat uvjerenja ili studentova nastojanja da udovolji nastavniku. Ona mora biti rezultat uvida da dosadašnji obrazac mišljenja i ponašanja ne dovodi do željenih ishoda, a zatim i želje za promjenom. Wilczyńska predlaže sljedeće etape preoblikovanja stavova u kojima bi student, u skladu s pretpostavkama poluautonomnog sustava,¹⁶ trebao što aktivnije sudjelovati:

1. Osveštavanje aktualnih stavova i gledišta te njihovo povezivanje s nezadovoljavajućom razinom vlastite individualne komunikacijske kompetencije.
2. Upoznavanje s drukčijim, alternativnim gledištima i stavovima.
3. Proces konfrontacije činjenica (promatranje, promišljanje, prikupljanje dodatnih informacija i „eksperimentiranje“).
4. Biranje ili iznalaženje adekvatnijih uvjerenja.

¹⁶ Weronika Wilczyńska definira poluautonomni sustav kao „didaktički pristup usmjeren na promicanje i snaženje autonomnih stavova kroz suradnju s učenikom, temeljen na istovremenom trojnom djelovanju: buđenju učenikove svijesti o vlastitim sposobnostima, razvijanju njegovih vještina učenja te pružanju pozitivnog iskustva u komunikaciji“ (1999: 308).

S obzirom na to da su dosadašnje navike, uvjerenja i stavovi duboko ukorijenjeni u čovjeku, ne mogu se očekivati brze, radikalne promjene. Potrebno je naoružati se strpljenjem i imati na umu da je autonomija osobina koja može biti prisutna u manjoj ili većoj mjeri, da se razvija postupno i da će „u svakoj od navedenih etapa ključnu ulogu imati autentična spoznajna aktivnost studenta” (Wilczyńska 1999: 174).

U procesu autonomizacije uz oblikovanje autonomnog stava nužno je i stvaranje uvjeta koji potiču autonomno djelovanje. To podrazumijeva pronalaženje učinkovitih strategija učenja s obzirom na kognitivne predispozicije, potrebe i interese studenata, stvaranje situacija koje studentima omogućuju individualizaciju rada, te primjenu „otvorenih” oblika poučavanja, među kojima su najvažniji: aktivnosti koje se provode bez vodstva nastavnika, rad prema tjednome planu i projekti (Wiertelwska 2009: 168). Prikaz tih oblika poučavanja nadilazi okvire ovoga rada, ali valja istaknuti kako oni uvelike pridonose osposobljavanju studenata za samostalno učenje izvan strukturiranog sustava poučavanja te ih pripremaju za proces cjeloživotnog obrazovanja.

Iskustvo pokazuje kako je nedostatak jasne vizije budućeg profesionalnog puta još jedan razlog nedovoljne motivacije studenata tijekom prvih godina studija. To nije specifično za studente polonistike i ne treba čuditi s obzirom na to da se radi o mladim ljudima koji su tek započeli studij. Stoga smatramo da je, uz rad na razvijanju autonomije u oblikovanju individualne komunikacijske kompetencije, važno studente usmjeravati prema traženju vlastitih afiniteta i područja interesa te ih od samog početka studija poticati na svjesno osmišljavanje vlastite profesionalne karijere i stremljenje prema realizaciji tih ciljeva.

Literatura

- Gębal, Przemysław. 2016. Interkomprehensja, strategie mediacyjne i nauczanie języków obcych. *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Ur. Lipińska, Ewa; Seretny, Anna. Księgarnia Akademicka. Kraków.
- Janowska, Iwona. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Universitas. Kraków.
- Janowska, Iwona. 2015. Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka. *LingVaria* 10 (20). 41–54.
- Lončar, Darko. 2014. *Motivacija i strategije samoregulacije učenja. Teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet u Rijeci. Rijeka.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. 1998. *Uloga afektivnih faktora u učenju stranih jezika*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.
- Seretny, Anna. 2011. *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Universitas. Kraków.

- Seretny, Anna; Lipińska, Ewa. 2005. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Universitas. Kraków.
- Seretny, Anna; Lipińska, Ewa. 2021. Poziom B2 jako węzłowy etap w osiągnięciu biegłości językowej. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 28. 21–46.
- Skalska, Alicja; Skalski Tadeusz. 1995. Pułapka komunikatywności. *Kształcenie sprawności komunikacyjnej Polaków ze Wschodu*. Ur. Mazur Jan. Wydawnictwo UMCS. Lublin.
- Udier, Sanda Lucija; Čilaš Mikulić, Marica; Gulešić Machata, Milvia. 2017. Razvijanje učeničke autonomije učenja u hrvatskome kao inome jeziku. *Croaticum – Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika*, 3. zbornik radova. Ur. Banković-Mandić, Ivančica; Čilaš Mikulić, Marica; Juričić, Antonio-Toni. FF Press. Zagreb.
- Ushioda, Ema. 2008. Motivation and good language learners. *Lessons from Good Language Learners*. Ur. Griffiths, Carol. Cambridge University Press. Cambridge.
- Wiertelwska, Janina. 2009. Autonomizacja procesu uczenia się języka obcego, na przykładzie języka angielskiego, jako przejaw trendów panujących w dydaktyce języków obcych w Polsce w dobie transformacji. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* X. 161–174.
- Wilczyńska, Weronika. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa-Poznań.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje. 2005. Ur. Čeliković, Vlasta. Školska knjiga. Zagreb.

MOTYWACJA I POSTAWY WOBEC NAUKI JĘZYKA NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW ZAGRZEBSKIEJ POLONISTYKI

Problematyka przedstawiona w tekście ma charakter uniwersalny i dotyczy także nauczania innych języków obcych. Autorki, lektorki języka polskiego na Wydziale Filozoficznym w Zagrzebiu, przeprowadziły ankietę wśród studentów pierwszego i drugiego roku polonistyki, zastanawiając się nad możliwymi przyczynami niezadowolających wyników w nauce i nauczaniu na lektoracie. Badania skupiają się na czynnikach afektywnych w nauce języków obcych, a przede wszystkim na postawach jako afektywnej podstawie utrzymującej motywację. Autorki głównych przyczyn niepowodzeń studentów upatrują w powierzchownym podejściu do nauki oraz w niedostatecznym postrzeganiu siebie przez studentów jako aktywnych kreatorów własnej motywacji w procesie przyswajania języka obcego.

Słowa kluczowe: kompetencje komunikacyjne, język polski jako obcy, badanie postaw, motywacja, autonomia uczenia się

MOTIVATION AND ATTITUDES TOWARDS POLISH LANGUAGE LEARNING AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF ZAGREB

The issues presented in the article are universal and they also apply to the teaching of other foreign languages. In the attempt to identify reasons for unsatisfactory learning and teaching results, the authors of the text, Polish teachers at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb, conducted a survey among first- and second-year undergraduate students of Polish language and literature. The research focuses on affective factors in foreign language learning, primarily on attitudes as the affective basis of motivation. The authors believe that the main reason for students' dissatisfying academic performance is the superficial learning approach as well as the students' inability to see themselves as active creators of their own motivation in the process of foreign language learning.

Keywords: communicative competence, Polish as a foreign language, attitudes towards language learning, motivation, learner autonomy