

Jelena Cvitanušić Tvico

Aida Korajac

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

jelena.cvitanusic@gmail.com

aidakorajac@gmail.com

Uporaba kognitivnih, metakognitivnih i kompenzacijskih strategija u pisanoj proizvodnji na hrvatskome kao inome jeziku

Pisana proizvodnja u procesu ovladavanja inim jezikom iznimno je složena jezična vještina koja se mora poučavati. Pisanje je aktivnost koja omogućuje uvid u različite vrste učenikovih komunikacijskih kompetencija kao što su jezična (leksička, gramatička, semantička i ortografska), sociolingvistička koja se odnosi na poznavanje društvenih uvjeta za uporabu jezika i pragmatička kompetencija koja uključuje funkcionalnu uporabu jezika, tj. različite jezične uloge i govorne činove. Prilikom oblikovanja pisanih tekstova učenici se, osim usvojenim znanjima, služe i nekim kognitivnim ili spoznajnim strategijama koje podrazumijevaju konkretnu manipulaciju ili transformaciju materijala, metakognitivnim ili metaspoznajnim strategijama koje služe organiziranju i planiranju učenja te kompenzacijskim strategijama, odnosno strategijama nadoknađivanja kao što je pogađanje, opisiivanje, preformuliranje, prenošenje značenja. Navedene strategije upotrebljavaju se u svrhu prevladavanja ograničenja u pisanoj proizvodnji na stranome jeziku.

Cilj je ovoga istraživanja dobiti uvid u to kojim se strategijama učenja (te dominiraju li jedne strategije pred drugima ovisno o stupnju ovladavanja jezikom) pri proizvodnji pisanoga teksta na HJ-u, točnije, eseja na zadanu temu, služe polaznici koji hrvatski jezik na Croaticumu uče dva semestra, na stupnjevima B1+ i B2 prema ZEROJ-u.

Ključne riječi: strategije, pisana proizvodnja, polustrukturirani intervju, dijaloški dnevnik, vrednovanje

0. Uvod

0.1. O pisanju i tekstu

Pisanje je proizvodna jezična djelatnost koja se uz čitanje svrstava u drugotne sposobnosti jer ih se mora poučavati. Uz opće pisanje postoje i složeniji oblici poput obrade teksta ili bilježenja uz jezično primanje, odnosno razumijevanje govora, poput pisanja bilježaka na predavanjima, pisanje diktata i slično (Jelaska 2005: 12–14). U poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika u *Croaticumu* velika se pozornost

posvećuje razvijanju proizvodnih jezičnih djelatnosti te je pisana produkcija u obliku osvrta, sastavaka, eseja, intervjua, dijaloga ili opisa sastavni dio svakodnevne nastave. Učenike se nastoji poučiti kako oblikovati tekst na inome jeziku koji će zadovoljavati svih sedam kriterija tekstualnosti koje tekst čine komunikativnim, a to su: kohezija, koherencija, intencionalnost, prihvatljivost, informativnost, situativnost te intertekstualnost (Beaugrande i Dressler 2010, prema Banković-Mandić 2012: 354).

0.2. *Hrvatski inojezični korpus tekstualnih zapisa*

Želja za poboljšanjem pisane proizvodnje učenika na temelju istraživanja njihovih tekstova bila je jedan od poticaja za pokretanje sustavnoga stvaranja znanstvenoistraživačkoga korpusa nazvanoga *HINKOT – Hrvatski inojezični korpus tekstualnih zapisa*. U projektu su sudjelovali svi lektori *Croaticuma* prikupljajući upitnike o temi eseja te eseje u izvornome i ispravljenome obliku. Pisani su tekstovi sustavno opisani metapodacima (spol, dob, nacionalnost, materinski jezik, dvo-/višejezična kompetencija itd.) pomoću kojih se može raditi detaljna analiza učeničkoga jezika i njegova odklona od standarda kao i kontrastivna analiza među jezicima kojima učenik u većoj ili manjoj mjeri vlada. Prikupljanje tekstova za korpus provodilo se u *Croaticumu* tijekom četiriju smestara, tj. od ljetnoga semestra akademske godine 2012./2013. do zimskoga semestra 2014./2015. Cilj je navedenoga projekta bio prikupiti što više tekstova učenika inojezičnoga hrvatskoga koji mogu služiti kao baza za istraživanje te stvaranje još boljih udžbenika i priručnika za učenje hrvatskoga kao stranoga jezika. Autorice ovoga članka u svojem su se istraživanju koristile tekstovima iz navedenoga korpusa.

0.3. *Jezična i strategijska kompetencija u inome jeziku*

U ovome će radu biti riječ o pisanoj proizvodnji na inome jeziku te o ulozi kognitivnih, metakognitivnih i kompenzacijskih strategija pri nastajanju tekstova. Razložno je stoga dati uvid u osnovne teorijske postavke jezične i strategijske kompetencije.

Jezična je kompetencija sastavni dio koncepta komunikacijske kompetencije, ali se, ovisno o znanstvenome fokusu teoretičara, shvaćala u uskome smislu kao gramatička kompetencija ili u širemu smislu kao koncept koji u sebi nosi i elemente sociolingvističkoga i sociokulturnoga, odnosno pragmatičkoga znanja te sposobnosti uporabe toga znanja (Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 11).

Strategijska kompetencija svoje mjesto u određenju komunikacijske kompetencije implicitno nalazi preko koncepta sposobnosti za uporabu jer se pretpostavlja da sposobnost za uporabu obuhvaća razne kognitivne i afektivne čimbenike koji sudjeluju u mobiliziranju jezičnih znanja pri jezičnoj uporabi (Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 11).

Kako sumiraju Pavičić Takač i Bagarić Medve (2013: 311), nekoliko je trendova u određenju pojma strategijske kompetencije. U prvome se ističe kompenzacijska priroda komunikacijskih strategija i odnose se na usmenu proizvodnju. Drugi trend nudi proširenje koncepta na sve oblike komunikacije i sve procese koji su u temelju primjene

komunikacijskih strategija. U trećemu trendu razvidno je nastojanje integriranja gledišta prvih dviju skupina te se u njega mogu svrstati shvaćanja prema kojima je strategijska kompetencija izdvojena iz komunikacijske jezične kompetencije. Zaključuju da prevladava mišljenje da je strategijska kompetencija jedna od temeljnih dimenzija inojezične komunikacijske sposobnosti. Vodeći se tom mišlju, autorice su u ovome članku pozornost posvetile propitivanju strategijskih kompetencija inojezičnih učenika hrvatskoga jezika u kognitivnome, metakognitivnome i kompenzacijskome smislu.

0.4. Kognitivne, metakognitivne i kompenzacijske strategije

Pri određenju i klasifikaciji strategija znanstvenici se susreću s problemom razgraničenja pojedinačnih strategija. Stevick (1990, prema Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 276) u vezi s tim upozorava na dva problema. Prvi je postojanje strategija koje su puno kompleksnije od drugih, a drugi je problem postojanje strategija koje su apstraktnije od drugih. Taj je problem naveo neke teoretičare da razlikuju strategije kao opći pristup od primjerice taktika ili tehnika kao specifičnih radnji (isto: 276). Tako Cohen (1999: 9) razlikuje strategije, supstrategije, tehnike i taktike. Češi (2012: 43) govori o razlikama između metoda i strategija te metode opisuje kao zajedničke načine rada učitelja i nastavnika tijekom nastavnoga procesa, a za strategije kaže da se odnose isključivo na pojedinčev način obrade i pohranjivanja podataka, odnosno cjelokupno djelovanje i ponašanje u obavljanju aktivnosti ili učenja.

Među najpoznatijim su podjelama strategija učenja one koje korijene vuku iz devedesetih godina dvadesetoga stoljeća – vrlo iscrpna klasifikacija R. Oxford (1990) te nešto ekonomičnija podjela strategija O'Malley i Chamot (1990). Nešto je recentnija podjela ona koju su napravili Dörnyei i Skehan (2003, prema Medved Krajnović 2010: 81).

R. Oxford (1990: 16–21) dijeli strategije na izravne (strategije pamćenja, kognitivne strategije te strategije nadoknađivanja, odnosno kompenzacijske strategije) i neizravne (metakognitivne, afektivne i društvene). U kognitivne, koje su predmet ovoga istraživanja, ubraja uvježbavanje, primanje i slanje poruka, analiziranje i zaključivanje te stvaranje struktura za unos i proizvodnju poput bilježenja, sažimanja i podcrtavanja (Oxford 1990: 44). Kompenzacijske strategije, koje su također tematizirane u ovome članku, grupira u inteligentno nagađanje i prevladavanje jezične barijere prebacivanjem na materinski jezik, traženjem pomoći, reduciranjem teme, prilagođavanjem poruke, kreiranjem novih riječi te korištenjem sinonima (Oxford 1990: 48). Metakognitivne strategije Oxford smatra neizravnima i prepoznaje ih u usredotočavanju na učenje (npr. pregledavanje i povezivanje poznatoga materijala, obraćanje pozornosti), planiranju učenja (npr. postavljanje ciljeva, određivanje svrhe jezičnoga zadatka i sl.) te u vrednovanju vlastita učenja (Oxford 1990: 135–150).

O'Malley i Chamot (1990: 48) govore o trima velikim skupinama strategija: metakognitivne, kognitivne, društvene i afektivne strategije. Dörnyei i Skehan (2003, prema Medved Krajnović 2010: 81) grupiraju strategije u četiri skupine: kognitivne, metakognitivne, društvene te afektivne.

1. Metodologija i cilj istraživanja

1.1. Cilj istraživanja

Uz osvješćivanje procesa učenja kod učenika, važno je i poučiti ih tomu kako se uči, a to može učiniti nastavnik koji ima uvid u učenikove rezultate i strategije koje primjenjuje za njihovo ostvarivanje (Korajac i Cvitanušić Tvico 2015: 181).

Jedan je bio osnovni cilj s kojim je rađeno istraživanje predstavljeno u ovome članku – provjeriti kojim se kognitivnim, metakognitivnim i kompenzacijskim strategijama pri oblikovanju pisanoga teksta koriste inojezični učenici hrvatskoga na razinama B1+ i B2. Riječ je, kako je već rečeno, o primjerima izravnih i neizravnih strategija u koje se ubrajaju i afektivne (npr. svladavanje emocionalnih i motivacijskih problema te straha od jezika kao i upornost te razvoj pozitivnoga stava prema učenju jezika), a o kojima je već, u prethodnoj akademskoj godini, provedeno istraživanje u kojemu su sudjelovali govornici hrvatskoga kao nasljednoga jezika, na istim razinama učenja (isto: 177–188).

1.2. Instrumenti

Fokus je istraživanja bio na procesu sastavljanja teksta. Nekoliko je instrumenata pomoću kojih je provedeno istraživanje. Uporišni dio činili su eseji studenata na zadane teme pisani tijekom četiri tjedna. Esejima se provjerava kvaliteta lingvistike teksta, no kako bi učenički pristup stvaranju teksta i korištenje strategija bili također artikulirani, učenicima je ponuđena forma dijaloškoga dnevnika kakav opisuje Cohen (1997: 40). Lektor je čitatelj koji odgovara na pitanja onoga koji piše, tj. učenika. Na lijevoj strani papira ostavi se prazna margina u koju studenti mogu upisivati komentare prije, tijekom i nakon pisanja zadatka, a lektor odgovara na ta pitanja. Učenici mogu opisivati što obično rade kada ne razumiju učiteljeve upute ili objašnjenja (engl. *self-report*) ili mogu opisati neki događaj s nastave uslijed kojega su tražili lektorovo pojašnjenje (engl. *self-observation*).

Kako bi se dobili dodatni podatci, proveden je polustrukturirani intervju. To znači da se ispitivač koristi unaprijed pripremljenim pitanjima prema svojim znanstvenoistraživačkim interesima te, s obzirom na situaciju i odgovore ispitanika, neka pitanja može promijeniti, prilagoditi ili dodati (Medved Krajnović 2010: 131).

1.3. Ispitanici i razine

U istraživanju je sudjelovalo osam polaznika *Croaticumova* programa u ljetnome semestru akademske godine 2013./2014. Polaznici su se razlikovali po spolu, dobi (između 20 i 45 godina), prvome jeziku (engleski, mađarski, španjolski, njemački i francuski) te po vrsti motivacije za učenje hrvatskoga kao inoga jezika – cjelosna, uporabna i uklopna (Jelaska 2005: 111, 112. i 115.).

Kod troje je polaznika prisutna naraštajna i cjelosna motivacija jer vuku korijene iz hrvatskih krajeva te se u njima probudila želja za povezivanjem s prethodnim naraštajima svoje obitelji kao i potreba za uspostavljanjem cjelovitosti vlastite osobe

kroz buđenje toga dijela jezičnoga identiteta. Troje je ispitanika bilo uporabno (instrumentalno) motivirano, što znači da im je hrvatski jezik bio potreban za studij ili obavljanje poslovnih zadataka, dok su dvojica ispitanika bila uklopno motivirana za učenje hrvatskoga jer su bili u vezi s Hrvatima i osjetili su potrebu za uklapanjem u njihovo društveno okruženje i za boljim razumijevanjem kulture kojoj one pripadaju.

Razina učenja jezika tih ispitanika bila je B1+ i B2 prema ZEROJ-u. Riječ je o razinama u procesu ovladavanja inim jezikom (OVIJ), koje se smatraju vrlo važnima, što potvrđuju i nedavno objavljeni priručnici *Hrvatski B1* (2013) i *Hrvatski B2* (2015) koji detaljno opisuju upravo te dvije referentne razine. Razina B1 simbolično označuje *prag*, odnosno granicu između temeljnoga (A) i samostalnoga korisnika stranoga jezika (B) predstavljajući prijelazni stupanj neizvornoga govornika prepoznatljivoga po sposobnosti vođenja razgovora i sposobnosti prenošenja sadržaja koji želi izreći ili ciljeva koje želi postići u nizu različitih svakodnevnih jezičnih situacija (Hrvatski B1 2013: 13). Dok se razina B1 smatra prijelaznom (za razliku od temeljne A2 razine), B2 je nova razina koja odražava specifikaciju samostalnosti.

Kada je o pisanoj proizvodnji riječ, korisnik na razini B1 može napisati priču, opisati neki istinit ili izmišljen događaj ili nedavno putovanje. Može pisati o svojim iskustvima u obliku jednostavnoga, čitkoga teksta, opisujući svoje osjećaje i reakcije. O nizu tema koje ga zanimaju može pisati izravno i iscrpno. S priličnom sigurnosti može sažeti skup činjeničnih informacija o svojim svakodnevnim ili nesvakodnevnim aktivnostima te napisati izvještaj ili iznijeti svoje mišljenje. Može pisati kratke, jednostavne sastavke o temama od općega interesa.

Kad je riječ o strategijama proizvodnje, učenik na razini B1 može koristeći se strategijom planiranja odrediti na koji će način izraziti glavne misli koje želi prenijeti, može uvježbavati i isprobati nove kombinacije i izraze te zatražiti povratnu informaciju. Služeći se strategijom kompenziranja, riječ materinskoga jezika može prilagoditi stranomu jeziku, a kad se ne može sjetiti neke riječi, može se poslužiti nekom drugom jednostavnom riječju slična značenja (*Hrvatski B1* 2013: 20. i 21.)

Kada je riječ o pisanoj proizvodnji na razini B2, govornik može pisati jasne tekstove o različitim temama koje ga zanimaju sažimajući i procjenjujući argumente i informacije iz nekoliko izvora. Nadalje može napisati osvrt na knjigu, film ili predstavu, jasne i detaljne opise istinitih i izmišljenih događaja i iskustava povezujući ideje u jasan i čitak tekst poštujući pritom pravila određenoga žanra. Govornik je na toj razini sposoban sažeti informacije iz različitih izvora, napisati sastavak ili izvještaj u kojemu sustavno razvija temu navodeći razloge za kakvo stajalište i protiv njega naglašavajući bitne argumente i navodeći pojedinosti koje podržavaju iznesena shvaćanja.

Kad se govori o strategijama proizvodnje (planiranje, nadoknada, praćenje) na razini B2, potrebno je naglasiti da je govornik sposoban planirati što treba reći, kao i sredstva kojima će to postići vodeći brigu o dojmu koji će ostaviti na primatelja. Može rabiti opise i parafraze kako bi prikrio nedostatke u vokabularu i strukturama, napraviti popis svojih najuočljivijih odstupanja, pogrešaka i previda te pratiti svoju proizvodnju kako bi ih ispravio i izbjegao nesporazume (*Hrvatski B2* 2015: 26–27).

2. Rezultati i rasprava (Analiza dnevnčkih zapisa)

Opis strategija kojima su pri pisanoj produkciji pribjegavali ispitanici koji su sudjelovali u ovome istraživanju započet ćemo osvrtom na izravne strategije, i to kognitivne i kompenzacijske, nakon čega slijedi osvrt na metakognitivne kao primjer neizravnih strategija (podjela prema Oxford 1990).

2.1. *Primjeri kognitivnih strategija*

Kognitivne strategije koje su ispitanici navodili u svojim dijaloškim dnevnicima mogu se podijeliti na tri skupine. U prvu se ubrajaju one čiji bi zajednički nazivnik mogao biti inzistiranje na točnosti i usvajanju novoga gradiva, što znači da ispitanici osjećaju potrebu za primjenom gramatičkih struktura i vokabulara koje su upravo usvojili u organiziranim didaktičkim uvjetima, dakle na nastavi. Neki među njima pokušavaju u tome procesu uspoređivati novousvojena s ranije stečenim znanjima te slične riječi i konstrukcije. Među strategijama koje navode jest i čitanje napisanoga naglas, i to više puta – prvo svaku rečenicu, a onda i cijeli esej – kako bi pokušali čuti vlastite pogreške. Kada nisu u potpunosti sigurni u značenje riječi koje žele upotrijebiti, potvrdu traže u vlastitome materinskome ili drugome stranome jeziku. Spomenimo pritom da se odklon od standarda nekoga jezika može događati zbog četiri osnovne vrste međujezičnih utjecaja, a to su: utjecaj prvoga jezika na ini jezik, odnosno takozvani prijenos prema naprijed, utjecaj inoga jezika na prvi jezik, poznat kao prijenos unatrag (o čemu nije riječ u ovome istraživanju, a i događa se tek na vrlo visokim stupnjevima učenja), zatim tzv. bočni prijenos koji označava može bitne prijenose između pojedinčevih inih jezika te dvosmjerni prijenos u kojem pojedinčeva dva jezika istovremeno utječu jedan na drugi (Medved Krajnović 2010: 108).

Unatoč vrlo aktivnu razmišljanju o što točnijoj uporabi jezika, neki od ispitanika naglašavaju i važnost spontanoga pisanja, nesputanoga stalnim promišljanjem o točnosti struktura. Naime upravo su se u drugoj skupini kognitivnih strategija kojima su se služili ispitanici našle one koje odražavaju nešto slobodniji pristup proizvodnji teksta. Ispitanici su objasnili da esej ponekad doživljavaju kao eksperiment koji se sastoji od uporabe što složenijih struktura te se uz standardne mjestimično pojavljuju i kolokvijalni izrazi s kojima se ispitanik susreo u izvanučioničkome okruženju. Ispitanici vjeruju da im takav pristup omogućuje unaprijeđenje leksičke i komunikacijske kompetencije kao i opći jezični napredak.

U treću se skupinu kognitivnih strategija ubrajaju one koje propituju ulogu materinskoga jezika u pisanoj proizvodnji na hrvatskome kao inome jeziku. Ovdje do izražaja dolaze različiti stavovi ispitanika, pa dok jedni razmišljaju na materinskome, a onda pišu na hrvatskome jeziku, drugima je prihvatljivija metoda prevođenja već napisanoga teksta s materinskoga na hrvatski. Neki se ispitanici međutim u potpunosti opiru korištenju materinskoga jezika objašnjavajući da im izravno pisanje na

hrvatskome omogućuje autentičniji izričaj, tj. da se tako mogu bolje izraziti, kako sami kažu, 'u duhu hrvatskoga jezika'.

2.2. Primjeri kompenzacijskih strategija

Kompenzacijska uloga strategija implicira sposobnost rješavanja stvarnoga komunikacijskoga problema te se stoga strategijska kompetencija ne može smatrati aspektom jezičnoga znanja (Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 258). Stern (1983: 229, prema Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 258) strategijsku kompetenciju shvaća kao dodatnu vještinu neophodnu korisnicima inoga jezika radi premošćivanja ograničene gramatičke i sociolingvističke kompetencije. Kompenzacijske se strategije, uz eksperimentiranje i dograđivanje na postojeće znanje, mogu promatrati kao podskupina strategija ostvarenja (ZEROJ 2005: 64) čija primjena odražava pozitivan stav ispitanika prema resursima kojima raspolaže. Riječ je o leksičkome nadoknađivanju u situacijama kada nedostaje odgovarajući leksički ekvivalent za nešto što žele izraziti. Našavši se u toj situaciji, ispitanici su često pribjegavali korištenju internacionalizama, prilagođavanju struktura i izraza iz materinskoga jezika s ciljem utvrđivanja može li nešto funkcionirati na isti način i u ciljnome jeziku te korištenju opisnih izraza u nedostatku odgovarajuće riječi. Korištenje neologizama koji su rezultat uklanjanja leksema iz materinskoga jezika (španjolskoga) ili internacionalizma u hrvatski gramatički sustav, što bi se također moglo promatrati kao kompenzacijsku strategiju, spomenula je samo jedna ispitanica.

Zanimljivo je međutim da su različiti ispitanici izrazili različit stav prema korištenju kompenzacijskih strategija što ilustriraju sljedeći citati (1a – 1c) preuzeti iz njihovih dnevnika:

(1a) *Zapravo ne koristim kompenzacijske strategije. Kompleksnije rečenice koje smislim na engleskome prenosim u hrvatski tako da pokušam naći idealan prijevod za svaki dio rečenice. Također ne pitam izvorne govornike jer to nije etično, a i dobijem prejednostavne odgovore koje ne smatram idealnim opcijama za prijevod.*

(1b) *Ponekad tražim pomoć od izvornih govornika iako često dobijem onoliko različitih odgovora koliko sam ljudi pitao.*

(1c) *Pitam cimericu.*

Kada je riječ o kompenzacijskim strategijama, čini se da se one, uslijed pojave brojnih internetskih pomagala i alata, sve manje koriste. Može se pretpostaviti da učenici stranih jezika, pored svih lako dostupnih tražilica, internetskih rječnika i automatskih prevoditelja, zapravo imaju sve manje potrebe za eksperimentiranjem, izmišljanjem riječi, parafriziranjem i prilagođavanjem struktura iz materinskoga jezika.

2.3. Primjeri metakognitivnih strategija

Metakognitivne, kao podvrsta neizravnih strategija, predstavljaju 'pogled izvana' na proces pisanja. Tu je riječ o planiranju, nadgledanju, donošenju odluka o spontanu, direktnu pisanju ili o razradi teksta u fazama i sl.

Neki su ispitanici, govoreći o toj skupini strategija, naglasili važnost pripreme za pisanje, točnije sustavna istraživanja o zadanoj temi. I dok jedni istražuju čitajući tekstove (ili npr. statističke podatke) na materinskome jeziku te pamte ili parafraziraju pročitano, drugi prednost daju čitanju izvora informacija i podataka isključivo na hrvatskome jeziku i preuzimanju gotovih rečeničnih struktura, kolokacija, izraza i sl. Trećoj bi skupini, kad je riječ o strategijama planiranja, pripali ispitanici kojima je svojstvena metoda da prvo napišu tekst u cijelosti, na hrvatskome jeziku, a tek se onda upuštaju u istraživanje i dopunjavanje teksta novim informacijama, riječima, izrazima i konstrukcijama.

Neki su ispitanici naglasili važnost ponovnoga čitanja tekstova koji su već pročitani na nastavi kako bi se prisjetili novousvojenoga leksika te načina na koji se tema u nastavnome procesu problematizirala, tj. kako se o njoj razgovaralo i raspravljalo, kakva su se stajališta iznosila i sl. Naravno, sve navedeno implicira, a i neki su ispitanici to i sami zaključili, da je za pisanje eseja potrebno izdvojiti dovoljno vremena. Na taj se način može obaviti dobra priprema, ponoviti naučeno te izbjeći velika odstupanja i pogreške u njegovoj primjeni. Oraić Tolić (2011: 160) napominje da mnoge poteškoće u pisanju izviru iz činjenice da je pisanje linearno-kružni proces te da se teškoće mogu ukloniti i preobraziti u prednost ako se poznaje linerano-kružna narav pisanja. Kaže da je iz pragmatičke vizure pisanje linearno zbog toga što se napreduje prema konačnomu cilju: dovršenomu tekstu. Iz semantičko-kompozicijske perspektive ono je također linearno zato što konačni tekst treba izgledati kao „priča“ koja ima jasan početak i kraj. Kružne je prirode stoga što je moguće vratiti se na početak ili bilo koju točku u procesu pisanja te se tekst može dorađivati i mijenjati.

Pretpostavka je, prema tome, da će učenici – pouči li ih se osnovnim strategijama i tehnikama diskursa na različitim razinama pisanja – suverenije pristupiti oblikovanju teksta i kvalitetnije ga sastaviti. Navedene se strategije i tehnike mogu razvrstati u pet kanona: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *pronuntiatio ili actio* (Oraić Tolić 2011: 162).

Strah od pogreške često je prisutan u usmenoj proizvodnji na stranome jeziku jer pogreška može uzrokovati negativnu društvenu evaluaciju. Osoba koji uči strani jezik, a već se smatra kompetentnom u nekome drugome području, stavlja se u situaciju u kojoj je gotovo 'prisiljena' činiti pogreške (Mihaljević Djigunović 2002: 90). Kako je pokazalo prethodno provedeno istraživanje o afektivnim strategijama koje služe svladavanju emocionalnih i motivacijskih problema i straha od stranoga jezika, mnogi se govornici osjećaju infantilno ili nedovoljno inteligentno i artikulirano jer ih upravo strah od sustavne jezične pogreške onemogućuje da izraze ono što doista žele reći (Korajac, Cvitanušić Tvico 2015: 183). Ne iznenađuje stoga da u pisanoj produkciji, vještini za koju imaju na raspolaganju više vremena (eseji se najčešće pišu kod

kuće, za domaću zadaću) i izvora za istraživanje, pripremu i provjeru napisanoga, većina ispitanika primjenjuje različite metakognitivne strategije. Riječ je o planiranju, istraživanju, vraćanju tekstu u više navrata s ciljem proširivanja, mijenjanja i kontroliranja napisanoga. Dok jedni navedeno primjenjuju odmah nakon pisanja, drugi to čine nakon sat vremena ili nakon nekoliko sati kako bi s vremenske distance mogli bolje procijeniti i ocijeniti napisano – a sve to s ciljem postizanja što većega stupnja točnosti teksta čime onda pozitivno utječu i na svoje samopouzdanje kad je riječ o uporabi ciljnoga jezika.

No unatoč tome među njima se ipak našlo i onih koji strahu od pogreške pretpostavljaju direktno i spontano pisanje, gdje izostaje planiranje i skiciranje teksta, opravdavajući takav pristup autentičnošću pisanoga izričaja i realnijim odrazom ovladanosti onim što se u nastavnome procesu obrađivalo. Uglavnom ti isti ispitanici naglašavaju i važnost zadržavanja u okviru propisanoga broja riječi objašnjavajući da je to konstruktivnija priprema za pisanje eseja na pismenome ispitu u kraćem vremenu i vrlo strogo kontroliranim uvjetima, bez mogućnosti uporabe rječnika ili internetskih pomagala.

3. Zaključak

Osvrćući se na riječi kojima Bialystok (1990: 147, prema Pavičić Takač i Bagarić Medve 2013: 205) zaključuje svoju knjigu posvećenu psihološkoj analizi komunikacijskih strategija – »Ono što treba poučavati učenika jezika nije strategija, nego jezik« – autorice ovoga članka ipak zaključuju da uz imanentnu svrhu nastave, tj. poučavanje jezika, nezanemarivu ulogu imaju i strategije učenja i poučavanja jer odnos učenika prema zadatku ima bitnu ulogu u kvaliteti izvršenoga zadatka. Prema Mihaljević Djigunović (2002: 58) važno je učenike ne prisiljavati na pisanje kako pisanje ne bi dobilo dimenziju kazne čime se ne bi dobio pozitivan učinak te je učinkovitije, na primjer, naučiti učenike strategijama pisanja.

Uporaba dijaloškoga dnevnika u ovome istraživanju potvrdila je važnost komunikacije između lektora i učenika – informacije koje lektor dobije od učenika mogu mu pomoći u jasnijem iščitavanju učenikova nerazumijevanja čega i prilagođavanju metoda poučavanja učenikovim strategijama učenja i individualnim karakteristikama s ciljem učinkovitije pouke i boljeg ovladavanja gradivom.

4. Literatura

Banković-Mandić, I. (2012) Kako vrednovati pisanu produkciju u učenju hrvatskog kao drugog i stranog jezika?, u *Aktualna istraživanja u primijenjenoj lingvistici*, Zbornik radova s XXV. međunarodnog skupa HDPL-a, V. Karabalić i S. Cimer (ur.), Osijek: HDPL, 353–363.

Cohen, A. D. (1997) *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London and New York: Longman.

- Češi, M. (2012) Strategije učenja i poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika, u *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika – Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*, M. Češi, L. Cvikić, S. Milović (ur.), Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Hrvatski B1: Opisni okvir referentne razine B1* (2013), A. Grgić, M. Gulešić Machata, I. Nazalević Čučević (ur.), Zagreb: FF press.
- Hrvatski B2: Opisni okvir referentne razine B2* (2015), A. Grgić, M. Gulešić Machata (ur.), Zagreb: FF press.
- Jelaska, Z. i suradnici (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Korajac, A., Cvitanušić Tvico, J. (2015) Uvid u afektivne strategije ovladavanja složenijim morfosintaktičkim strukturama kod govornika hrvatskoga kao nasljednoga jezika, u: *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja*, Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa HDPL-a. Zagreb, 177–188.
- Medved Krajnović, M. (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*, Zagreb: Leykam international.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002) *Strah od stranoga jezika. Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990) *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press.
- Oraić Tolić, D. (2011) *Akademsko pismo: Strategije i tehnike klasične retorike za suvremene studentice i studente*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House.
- Pavičić Takač, V., Bagarić Medve, V. (2013) *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*, 2005, Zagreb: Školska knjiga.

Using cognitive, metacognitive and compensation strategies in written production in Croatian as L2

The written production in the process of acquiring a L2 is not only an exceptionally complexed language skill that should be taught but also an important activity that gives an insight into the different aspects of student's communication competences such as language competence (lexical, grammatical, semantic and ortographic), sociolinguistic competence that refers to understanding the social context of language use and pragmalinguistic competence that includes operational use of language, ie. different linguistic roles and speech acts. When designing written texts students

use their acquired competences as well as cognitive strategies, ie. thinking processes that include the transformation of materials that should be learned, metacognitive strategies that refer to organizing and planning the learning process as well as compensation strategies that refer to guessing intelligently and meaning transfer aiming to overcome barriers in written production in L2.

The aim of this research is to get an insight into the learning strategies and their domination while producing an essay in Croatian as L2 on a given topic. The examinees were students who learned Croatian in Croaticum during two semesters (levels B1+ and B2 according to CEFRL).

Key words: *strategies, written production, semi-structured interview, dialog journals, assesment*