

Sanda Lucija Udier

Marica Čilaš Mikulić

Milvia Gulešić Machata

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

sludier@ffzg.hr

mcilas.mikulic@gmail.com

mgulesic@ffzg.hr

Razvijanje učeničke autonomije učenja u hrvatskome kao inome jeziku

Učenik je aktivan sudionik u vlastitome procesu učenja i kao takav treba snositi dio odgovornosti za postizanje ishoda učenja. U članku će biti riječi o tome kako se teorija učeničke autonomije može primijeniti u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. Razvijanje autonomije učenja važno je iz dva glavna razloga: jedan je što su učenici s višim stupnjem autonomije uspješniji u učenju i ostvaruju bolje rezultate, a drugi je što se većina programa po kojima se poučava hrvatski kao ini jezik odlikuje malom, često nedovoljnom količinom nastavnih sati i zbog toga je razvijanje učeničke autonomije, poticanje učenika da preuzmu što više odgovornosti za vlastito učenje te njihovo osamostaljivanje vrlo važno za svakoga lektora koji poučava hrvatski kao ini jezik. U članku su izneseni u praksi provjereni modeli razvijanja učeničke autonomije u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika s posebnim osvrtom na pojedine jezične vještine. Budući da se mogućnosti za razvijanje autonomije i samoregulacije povećavaju kako se povećava stupanj ovladanosti hrvatskim kao inim jezikom, pokazana je i progresija razvijanja stupnja autonomije s obzirom na stupanj ovladanosti hrvatskim jezikom.

Ključne riječi: učenička autonomija, hrvatski kao ini jezik, strategije razvijanja autonomije

0. Uvod: Motiv za bavljenje razvijanjem učeničke autonomije

M ože se pretpostaviti da ne postoji nastavnik koji se barem jedanput u poučavateljskoj praksi nije našao u situaciji da je svojem učeniku poželio reći: „Ne mogu to ja naučiti umjesto tebe.“ Situacija kad učenikovo ovladavanje nastavnim sadržajem nije proporcionalno trudu koji nastavnik ulaže u proces poučavanja univerzalna je i događa se svakomu nastavniku bez obzira na to koji nastavni predmet i(li) sadržaj poučava. Naime, bez obzira na to koliko su nastavnici obrazovani, struč-

ni, vješti,iskusni, kreativni i predani poslu, bez obzira na to kakve metode i pristupe primjenjuju te koliko i kako nastoje zadovoljiti potrebe svojih učenika¹, 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).

Sve što vrijedi za poučavanje općenito, vrijedi i za poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika (HIJ-a) kojim se bave lektori i drugi nastavnici trudeći se strukturirati svoje nastavne aktivnosti tako da što više odgovaraju potrebama njihovih učenika. Međutim, čak i kad lektoru HIJ-a stoje na raspolaganju raznoliki resursi za poučavanje te velika satnica (dakako, puno je češća situacija da lektor ima na raspolaganju vrlo ograničene resurse i skromnu satnicu), organizirano i strukturirano poučavanje uvijek je ograničena trajanja te prestaje u onome trenutku kad završe jezični tečaj, ljetna škola, individualna nastava ili sveučilišni kolegij. Zbog toga je poželjno da nakon završetka strukturiranoga poučavanja učenik bude što osposobljeniji nastaviti učiti samostalno, izvan strukturiranoga sustava poučavanja i bez pomoći lektora. Zbog toga, kao i zbog činjenice utvrđene istraživanjima (Dörnyei 2001: 103) da su učenici s većom razinom samoreguliranosti i autonomije, dakle oni koji znaju kako samostalno učiti, ujedno i uspješniji u učenju, osamostaljivanje učenika i razvijanje njihove autonomije od iznimne je važnosti za cijeli obrazovni proces. Uspjeh u ovladavanju HIJ-em može se očekivati samo ako učenici postignu zadovoljavajući stupanj autonomije u učenju.

1. Osnovni pojmovi u vezi s učeničkom autonomijom i srodnim procesima

Uz učeničku autonomiju usko je vezan i pojam samoregulacije učenja. *Samoregulacija* se definira kao skup kognitivnih, afektivnih i ponašajnih procesa specifičnih za određeni kontekst koji se upotrebljavaju ciklički da bi se postigli osobni ciljevi (Zimmerman 2000. prema Sorić 2014), a kad je riječ o *samoregulaciji učenja*, može se reći da su učenici samoregulirani u onome stupnju u kojemu su metakognitivno, motivacijski i ponašajno aktivni sudionici u vlastitome procesu učenja (Sorić 2014). Koncept samoregulacije služi opisivanju različitih komponenata uspješnoga učenja i povezivanju postignuća u učenju s osobom koja uči, njezinim ciljevima, motivacijom, voljom i emocijama. U definicijama samoregulacije ističe se kako učenik aktivno upravlja učenjem postavljajući vlastite ciljeve učenja i pokušavajući pratiti, regulirati i kontrolirati svoje učenje i obrazovna postignuća. Samoregulirano učenje podrazumijeva tri faze: 1) fazu prije samoga učenja, 2) fazu za vrijeme učenja i 3) fazu nakon učenja (Zimmerman 2000. prema Nikčević-Milković 2012). Prva faza obično uključuje planiranje i postavljanje ciljeva, druga samonadgledanje, a treća samorefleksiju pojedinca na vlastito učenje. Razvoj samoregulacije učenja kreće od stjecanja znanja preko korištenja znanja i internalizacije sve do adaptivne upotrebe znanja kojima je učenik ovladao.

Učenička autonomija užu je i manje obuhvatan koncept od koncepta samoregula-

¹ Termin učenik odnosi se na svaku osobu koja uči te obuhvaća i učenike odrasle dobi te studente.

cije učenja. Definira se kao sposobnost preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje (Holec 1981) i u tome će se značenju navoditi u ovome radu. Prema drugim definicijama autonomija se može odnositi na: 1) situacije kad učenici uče potpuno sami, 2) vještine koje se usvajaju kako bi se primijenilo samoregulirano učenje, 3) urođenu sposobnost samostalnoga učenja koja je suzbijana institucionalnim učenjem, 4) vježbanje učeničke odgovornosti za vlastito učenje i 5) pravo učenika da odlučuje kamo će biti usmjereno njegovo učenje (Benson i Voller 1997: 5–9). *Učenička autonomija* i *učenička nezavisnost* ponekad se smatraju sinonimima, a ponekad neznatno različitim pojmovima, pa tako *autonomija* znači da učenici uče sami, a *nezavisnost* da preuzimaju odgovornost za svoje učenje.

Teza koju su u osamdesetim godinama prošloga stoljeća zastupali ponajprije engleski profesor John Trim i Vijeće Europe (van Ek i Trim 1990) da moderno učenje jezika treba postaviti učenika u svoje središte te da treba biti antiautoritarno danas ima aksiomatsku vrijednost. Učenik se nalazi u središtu procesa poučavanja, što znači da se učenje više ne shvaća kao prenošenje znanja s učitelja na učenika (taj je koncept u hrvatskome jeziku otjelovljen u riječi *predavanje*), nego kao aktivna proizvodnja znanja. Naglasak se prenosi s metoda poučavanja na metode učenja te se mijenja raspodjela moći u procesu učenja i poučavanja. Učenik se više ne smatra predmetom poučavanja, nego aktivnim sudionikom učenja.

Učenička autonomija i učenička nezavisnost često su bile povezivane sa *samostalnim učenjem*, premda samostalno učenje često nema veze s autonomijom i nezavisnošću. Naime, upravo samostalno učenje iz ograničenih, nekritičkih i neraznovrsnih izvora učenicima može suziti perspektivu pa se događa da baš učenici koji su prisiljeni učiti sami bivaju skloniji direktivnim izvorima i načinima učenja. Osim toga, nema dokaza da postoji veza između samostalnoga učenja i autonomije, odnosno nezavisnosti u učenju. Za razvijanje autonomije učenja važni su poučavatelji koji primjenjuju metode i pristupe kojima se učenici aktivno uključuju u razvijanje vlastite autonomije i nezavisnosti. Autonomno učenje jezika povezano je s individualizacijom učenja, odnosno sa spoznajom da postoje određeni načini učenja koji najbolje odgovaraju mogućnostima i potrebama pojedinih učenika (Dörnyei 2010: 166).

2. Uloga nastavnika u razvijanju učeničke autonomije

U upravljanju procesom poučavanja učitelj ima upravljačku i instrukcijsku ulogu. Upravljačka uloga odnosi se na društvenu stranu poučavanja, odnosno na motivaciju učenika i nadzor nad njima, a instrukcijska je orijentirana na poučavateljske zadatke. Postoje učitelji koji nastoje prenijeti znanje i učitelji koji nastoje navesti učenike da interpretiraju znanje (Barnes 1992: 140). Učitelji koji prenose znanje (engl. *transmission teachers*) vjeruju u nastavne predmete i granice među njima, u sadržaj poučavanja, u standarde izvedbe i u objektivnu evaluaciju uspješnosti. Takvi učitelji obično postavljaju kriterije koje je učenicima vrlo teško zadovoljiti. Učitelji koji poučavanje shvaćaju kao prenošenje znanja skloni su provoditi stroge procedure, pozi-

vati se na autoritete (silabe i programe, objavljene nastavne materijale, priručnike, udžbenike...), postavljati se kao autoritet te držati učenike na distanci. Za razliku od njih učitelji koji interpretiraju (engl. *interpretation teachers*) vjeruju da je znanje zapravo sposobnost organizacije i interpretacije, da su učenici intrinzično motivirani za učenje i da prirodno teže istraživanju novih svjetova te da je uloga nastavnika uspostaviti dijalog u kojemu učenici preosmišljavaju postojeće znanje i stječu novo (Barnes 1992: 140). Učenici, dakle, puno znaju i svoje znanje trebaju stalno reinterpretirati. Učitelji koji poučavanje shvaćaju kao interpretaciju nastoje minimalizirati razlike u statusu između sebe i svojih učenika, a sebe shvaćaju kao izvor materijala i kao konzultanta, a ne kao autoritet. Oni sebe smatraju više pomagačima nego arbitrima, senzibilni su na potrebe svojih učenika, svjesni su njihovih individualnih razlika i nastoje ih naučiti da razviju svoje vlastite strategije učenja kako ne bi bili ovisni o svojim nastavnicima.

Ta dva oprečna shvaćanja naravi i uloge nastavnika, znanja, procesa učenja i učenika odražavaju se u literaturi o učeničkoj autonomiji. Kontrola i odgovornost za učenje u suvremenome se poučavanju premjestila s poučavatelja na učenika. Postoje različiti načini poučavanja, od onih jako direktivnih u kojima učenici ne donose nikakve odluke o svojem učenju do jako fleksibilnih u kojima oni uvelike sudjeluju u donošenju odluka o učenju. Stručnjaci koji podupiru ideju autonomnoga učenja obično se zauzimaju za fleksibilne načine poučavanja i skloni su tzv. interpretativnomu i fleksibilnomu načinu poučavanja. Takvi poučavatelji ne smatraju da je učenje proces mehaničkoga apsorbiranja činjenica, već da je to dinamičan proces reintrepretiranja i preslagivanja znanja. S obzirom na to oni puno rade na tome da svoje učenike nauče kako učiti te usklađivanje svojih nastojanja s njihovim potrebama i mogućnostima smatraju jako važnima.

S obzirom na intenzitet razvijanja samoregulacije učenja u učenika i njihove autonomije poučavatelji mogu imati ulogu pomagača, savjetnika ili resursa. Poučavatelj pomagač pruža podršku učenicima u učenju, brižan je i strpljiv, tolerantan, empatičan, otvoren te ne osuđuje učenike. Vlada sposobnošću i načinima kako motivirati svoje učenike te ih hrabri, raspršuje njihovu nesigurnost i stvara dijalog s njima. Podiže u učenika razinu osviještenosti o procesu učenja, pomaže im planirati i provoditi autonomno učenje, postavljati kratkoročne i dugoročne ciljeve, izraditi plan učenja, odabrati materijale za učenje i organizirati stimulativnu interakciju. On pomaže učenicima u samoprocjeni znanja te u stjecanju znanja i vještina, kao i u razvijanju strategija na temelju kojih mogu prepoznati svoj kognitivni stil i, s obzirom na to, kakve su strategije učenja za njih prikladne. Učitelj savjetnik djeluje slično kao učitelj pomagač, samo što je više od pomagača sposoban uputiti učenike na resurse i izvore te im dati savjete za samoregulirano i autonomno učenje te stvoriti još bolje uvjete za njegov razvitak (Voller 1997: 98–106). Dok su učitelj pomagač i učitelj savjetnik pogodni za organizirano i strukturirano učenje u obrazovnim skupinama koje se odvija u obrazovnim ustanovama, takozvani učitelj resurs prikladan je kad učenici uče sami.

Učiteljeva je uloga u razvijanju autonomnoga učenja takva da on s jedne strane

usklađuje poučavanje s učenicima i njihovim potrebama te im pruža pomoć u procesu učenja, a da s druge strane usklađuje poučavanje s vanjskim autoritetima (obrazovnim institucijama, propisanim programima, kurikulumima, nastavnim resursima i slično). Za razvijanje autonomnoga učenja najvažnije je razvijanje međuzavisnosti svih sudionika i čimbenika poučavanja.

Teorijske se postavke o autonomnome učenju u praksi obično realiziraju kao tri modela razvijanja učeničke autonomije: individualni model, grupni model i model zasnovan na projektima. Svim tim modelima cilj je razviti međuzavisnost svih čimbenika poučavanja. Zbog toga se silabi, nastavni planovi, nastavni sadržaji, nastavne aktivnosti i njihova implementacija te evaluacija poučavanja i učenja usklađuju među svim zainteresiranim stranama, prije svega učenicima, zatim poučavateljima, obrazovnim ustanovama i ustanovama državne uprave. Za sve je modele važna usmjerenost na postizanje obrazovnih postignuća, odnosno ishoda učenja.

Promoviranjem i razvijanjem autonomnoga i samoreguliranoga učenja nastaje proces u kojemu poučavatelji ne gube na važnosti premda se njihova uloga znatno mijenja. Oni učenicima pružaju izbor nastavnih materijala, predlažu i predstavljaju nastavne aktivnosti te više služe kao vodiči i organizatori nego kao učitelji u tradicionalnome smislu te riječi. Autonomno se učenje može uspješno provoditi samo kad su mu poučavatelji dorasli, a to se događa kad su oni istodobno poučavatelji, istraživači i učenici. Poučavatelji se trebaju konstantno preispitivati te istraživati svoje poučavateljske pristupe i postupke, trebaju pisati i analizirati svoje planove, pripreme, nastavne materijale i radne dnevničke, a jako je korisno i ako analiziraju vlastito i tuđe poučavanje. Samopromatranjem i samorefleksijom učitelji razvijaju sebe i svoje poučavanje te se na taj način smanjuje razlika između zamišljenoga, idealnoga, poučavanja i onoga koje se zaista provodi u stvarnosti.

Ponekad poučavateljima nije lako promijeniti svoju ulogu te iz uloge učitelja koji učenike opskrbljuje informacijama ući u ulogu savjetnika i upravitelja resursima za učenje (Little 1994: 85). Jednako tako nije lako ni prepustiti učenicima odluke u vezi s učenjem, kao i rješavanje problema – tim više što postoje situacije kada učenik zapravo ne želi autonomiju i skloniji je tradicionalnomu poučavanju na kakvo je naviknut u tradicionalnome školskome sustavu. Najvažnije je da poučavatelji budu svjesni svojih stavova i uvjerenja u vezi s autonomnim učenjem te da ih budu spremni modificirati. Osnovne su spoznaje da je učenje zapravo prostor interpretacije i da autonomni pristup učenju znači premještanje odgovornosti za učenje s poučavatelja na učenika, pri čemu je poučavanje zapravo proces usklađivanja poučavanja s učenicima, njihovim potrebama i zahtjevima. Tradicionalno poučavanje jezika podrazumijeva postavljanje ciljeva i određivanje sadržaja poučavanja, odabir nastavnih materijala, određivanje vremena, mjesta i hodograma poučavanja, odlučivanje o radnim zadacima, upravljanje interakcijom u razredu, provođenje aktivnosti, nadgledanje procesa učenja, praćenje nastave, zadavanje zadaća, prezentiranje vokabulara i gramatike, tumačenje jezičnih zakonitosti, odgovaranje na pitanja, ocjenjivanje, testiranje, motiviranje, nagrađivanje i kažnjavanje učenika. Za razliku od toga učitelj sa-

vjetnik nastojat će ponuditi rješenja pomoću kojih učenik može sam riješiti problem i postati uspješniji u učenju. Poučavanje kao savjetovanje podrazumijeva prikupljanje informacija o ciljevima, potrebama i željama učenika, pružanje informacija i njihovo tumačenje, predlaganje nastavnih materijala i drugih izvora, predlaganje organizacije nastave, predlaganje metodologije poučavanja, slušanje učenika i odgovaranje na njihova pitanja, pružanje interpretacije informacija, predlaganje vođenja evidencije o planiranim i realiziranim nastavnim aktivnostima, prezentiranje nastavnih materijala, analiziranje tehnika učenja, nuđenje alternativnih aktivnosti, predlaganje alata za samovrednovanje, davanje povratne informacije te širenje pozitivne energije i pružanje podrške učenicima (Voller 1997: 98–113). Učitelj savjetnik i učenik jezika imaju komplementarnu ulogu u procesu poučavanja, odnosno učenja.

3. Obilježja poučavatelja potrebna za razvijanje učeničke autonomije

Razvoj autonomije dio je procesa poučavanja jezika, ali i proces profesionalnoga razvoja. Postoje različiti načini kako se poučavatelji obrazuju da bi postali savjetnici. Vrlo su korisne hospitacije na kojima poučavatelji promatraju svoje kolege kako održavaju nastavu, kao što je korisno razmjenjivanje iskustava i stručne rasprave s kolegama. Korisno je i vlastito samoregulirano učenje stranoga jezika jer se time sam poučavatelj stavlja u ulogu učenika drugoga jezika. Učitelji se mogu koristiti kritičkom analizom svojih bilježaka o nastavi te na temelju te analize mogu sastaviti popis elemenata o kojima ubuduće trebaju voditi računa u poučavanju. Dobro je i ako se poučavatelji bave proučavanjem i istraživanjem mogućnosti razvijanja samoregulacije i autonomije učenja jer je to složeno područje u kojemu se nije dovoljno samo usavršavati, već ga treba ujedno aktivno istraživati.

Učitelj koji radi na razvijanju autonomije svojih učenika mora biti svjestan sebe kao učenika jezika. Treba, dakle, biti spreman na kritički osvrt na to što je on sam prilikom učenja sposoban obaviti autonomno, a što nije. Osobna iskustva u učenju stranoga jezika mogu biti vrlo različita, kao što način kako poučavatelj definira učenje može biti vrlo različit od toga kako ga definiraju učenici. Poučavatelj treba znati individualno procijeniti učenike i način kako nastavne aktivnosti utječu na njih, kao i odrediti koliko osobno iskustvo u učenju jezika utječe na njegovu poučavateljsku praksu. Za razvijanje učeničke autonomije važno je da poučavatelj ima povjerenja u kognitivne sposobnosti učenika, kao i da je uvjeren u njihovu sposobnost da postignu autonomiju u učenju. Učenike se ne može izravno poučiti da budu autonomni, ali se poučavatelj može postaviti kao da je svaki učenik na putu da postane autonoman u učenju te u skladu s tim djelovati na razvijanju vještina koje vode prema razvijanju učeničke autonomije. Poučavatelj treba željeti razviti samostalnost i autonomiju svojih učenika i raditi na tome. Zbog toga poučavatelj služi kao resurs predlažući aktivnosti i dajući prednost onima koje razvijaju učeničku autonomiju, no istodobno zadržava odgovornost za ishod poučavanja. Donosi odluke zajedno s učenicima i pomaže zajedničkoj evaluaciji nastojeći smanjiti ovisnost učenika o evaluaciji koju

provodi poučavatelj. Upravlja rizicima budući da mu je zadatak posredovati između individualnih preferencija svakoga učenika, nastalih s obzirom na interese, potrebe i kognitivne stilove, i načina rada koji odgovara cijeloj obrazovnoj skupini. Poučavatelj treba biti strpljiv jer se najčešće događa da su različiti učenici ovladali različitim razinama autonomije i zbog toga je vrlo teško pronaći način učinkovita upravljanja cijelom obrazovnom skupinom. Budući da je razvijanje učeničke autonomije složena i zahtjevna zadaća, da bi se ostvarila, vrlo je važna i podrška ostalih kolega nastavnika.

4. Sastavnice i razine razvijanja učeničke autonomije

Samoregulirano i autonomno učenje jesu procesi koji se trebaju početi razvijati kod učenika već u osnovnoj školi. Što je učenik kognitivno zreliji i iskusniji, trebao bi biti i svjesniji procesa učenja te kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja. S obzirom na pristup učenju obično se razlikuju dubinski, površinski i strateški pristup učenju (Lončarić 2014). Dubinski je pristup stvaralački, aktivan pristup, što znači da su učenici koji ga primjenjuju skloni samostalnu definiranju ciljeva učenja, otkrivanju boljih načina učenja, dubinsku razumijevanju sadržaja i duboko su zainteresirani za ono što uče. S obzirom na aktivan odnos prema učenju, oni su uspješniji učenici. Za razliku od njih učenici koji primjenjuju površinski pristup skloni su pasivnomu, reproduktivnomu učenju, nepovezanu memoriranju. Motivi za učenje često su im povezani sa strahom od neuspjeha te na njih izrazito utječe ocjena iz provjere znanja. Strateški pristup primjenjuju učenici koji imaju aktivan odnos prema učenju, koji svoje učenje organiziraju, upravljaju vremenom i prepoznaju ciljeve nastavnoga procesa. Taj pristup nije toliko stvaralački kao dubinski jer motivacija učenika još nije dovoljno intrinzična, svoje ciljeve definiraju u ovisnosti s vanjskom procjenom znanja. No, kako nastavna praksa pokazuje, i učenici koji primjenjuju dubinski i koji primjenjuju strateški pristup u učenju HIJ-a uspješniji su od onih koji imaju površinski pristup učenju.

Razvijanje autonomije najbolje se provodi za vrijeme nastave jezika i obuhvaća postavljanje dviju vrsta ciljeva: ciljeva koji se odnose na ovladavanje jezikom i ciljeva koji se odnose na reguliranje procesa učenja. Razvoj učeničke autonomije temelji se na dvome: (1) razvoju učenikova razumijevanja načela učenja jezika, odnosno na osvještavanju samoga procesa učenja jezika, i na osvještavanju osobitosti sebe kao učenika te (2) na osposobljavanju učenika u prepoznavanju različitih resursa za učenje HIJ-a i tehnika za korištenje tih resursa za razvijanje svake od jezičnih vještina (govorenje, čitanje, pisanje i slušanje).

Nunan (1997: 194–200) je prikazao razine postizanja i implementiranja učeničke autonomije. Prva se razina naziva *razinom osvještavanja* i u njoj učenici postaju svjesni glotodidaktičkih ciljeva i jezičnih sadržaja koje uče. Oni u toj fazi identificiraju strategije jer ih učitelj eksplicitno postavlja i podsjeća ih na njih. U toj fazi poučavatelj zadaje vježbe slušanja ili čitanja u kojima se eksplicitno navode načini učenja jezika, a učenici trebaju odabrati one koje žele primjenjivati i koje im najviše odgovara-

raju. U fazi osvještavanja, dakle, učitelj pomaže učeniku da osvijesti svoju motivaciju za učenje HIJ-a te da osvijesti kojemu tipu učenika jezika pripada. Učenik u toj fazi treba zaključiti koji mu stilovi učenja odgovaraju i osvijestiti kako se osjeća kada, primjerice, uči gramatiku, vokabular, kada govori, piše, sluša, čita te u ovladavanju koje jezične vještine ima veće, a u kojoj manje samopouzdanje, što bi trebao promijeniti radi učinkovitijega učenja pojedinih vještina i sl.

Druga je razina u izgradnji autonomije *razina uključenosti* učenika u odabir ciljeva i sadržaja učenja, nastavnih materijala i vrsta zadataka. Dakle, učeniku se nude pripremljeni materijali, ali mu se istodobno daje mogućnost izbora među njima prema interesima i potrebama, čime se učenik dodatno aktivira i povećava mu se osjećaj odgovornosti prema vlastitom učenju i mogućnost utjecanja na njega. Na primjer učenicima može biti ponuđeno da odaberu između dva paralelna zadatka sličnoga sadržaja (rad u paru: Odaberite deset suvremenih izuma koje biste dali ljudima prije 300 godina / Odaberite deset najvažnijih dostignuća ovoga stoljeća).

Treća se razina naziva *razinom intervencije* u kojoj su učenici uključeni u modifikaciju ciljeva programa za učenje. Oni prilagođavaju zadane zadatke sebi i svojim potrebama, na primjer nadograđuju postojeće nastavne materijale tako da više vode prema konkretnijim ciljevima koje su si učenici zadali. Procjenjujući korisnost nastavnih materijala, dobro je postavljati pitanja, na primjer: *Koliko je zadani zadatak relevantan za postavljene ciljeve? Kako ga možemo modificirati da bude relevantniji?*

Četvrta razina izgradnje učenikove autonomije naziva se *razinom kreacije*. Učenik postaje kreativan u pojedinim segmentima institucionalnoga nastavnoga procesa: može postavljati vlastite ciljeve učenja, sastavljati pojedine zadatke te stvarati tekstove, pisana ili usmena izlaganja kojima će ostvariti postavljene ciljeve. Na toj je razini učenik pripremljen za daljnje samostalno učenje. Na toj razini učenici sami, u grupama, pišu pitanja za razumijevanje teksta ili tvrdnje za koje treba utvrditi jesu li točne ili netočne (T–N tvrdnje), što im omogućuje da dubinski prorade tekst, i pretrađuju ili poboljšavaju postojeće zadatke. Učenici mogu proizvoditi vlastite nastavne materijale po postojećemu modelu ili na inovativan način.

Peta se faza naziva *fazom transcendencije* kada učenici izlaze iz učionice i uspostavljaju vezu između naučenoga gradiva i stvarnoga svijeta. Učenici tada postaju poučavatelji i istraživači. Takva učenička autonomija u punome značenju te sintagme prava je rijetkost. Učenici u toj fazi slušaju i zapisuju radijske i televizijske emisije, primjenjuju tehnike slušanja u pravim razgovorima i slično.

Iz prakse poučavanja HIJ-a poznato je da se kod nekih učenika neke od navedenih faza preklapaju te da se učenici razlikuju po tome koliko se zadržavaju na kojoj od tih razina. To ovisi i o tome uči li se HIJ u Hrvatskoj ili u zemlji u kojoj se on ne govori. Tako pojedini učenici HIJ-a koji ga uče u Hrvatskoj, ako su visoko motivirani, ako su u visokoj mjeri sposobni samoregulirano i autonomno učiti, vrlo brzo započinju istraživanje jezika izvan obrazovne ustanove i zapravo vrlo rano steknu petu fazu učeničke autonomije, fazu transcendencije. Takvi učenici često samostalno ovladaju HIJ-em u tolikoj mjeri da su sposobni „preskočiti“ cijelu razinu poučava-

nja. „Preskakanja“ se najčešće događaju na razinama B1 i B2 po ZEROJ-u. Činjenica da su učenici koji su sposobni „preskočiti“ stupanj upravo oni učenici koji su najbolje ovladali vještinom autonomnoga učenja potvrđuje tezu koja se sreće u radovima o osamostaljivanju učenika u procesu učenja da je samostalni učenik uspješniji učenik (Pennycook 1997: 37).

5. Aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije

Otkako se promijenila nastavna paradigma u kojoj je ključnu ulogu imao nastavnik u onu u kojoj bitnu ulogu ima učenik, autonomno učenje, u kojem učenici prihvaćaju odgovornost za svoje učenje, uzima se kao poželjna pojava. Praksa pokazuje da se s time načelno slažu i nastavnici i učenici. No neka istraživanja pokazuju kako postoji diskrepancija između stavova učenika prema autonomnomu učenju i autonomnoga ponašanja (Chan, Spratt i Humphreys 2002). Budući da se učenička autonomija smatra nužnim uvjetom učinkovita učenja (npr. Brooks i Grundy 1988, Dam 1995, Dickinson 1987, 1992, Ellis i Sinclair 1989, Esch 1994. i Holec 1981. prema Chan, Spratt i Humphreys 2002), nju je svakako potrebno razvijati. Učenicima je potrebno dati praktične upute kako da uče i kako da postanu učinkovitiji učenici, odnosno aktivno uključeni u proces učenja. Neki autori predlažu kratke treninge autonomnoga učenja (McCarthy 1998) na kojima bi se osvještavao proces učenja i na kojima bi učitelj govorio o strategijama učenja te dao eksplicitne upute za samostalno učenje, a dostupni su i učenički priručnici za učenje o učenju jezika (npr. Ellis i Sinclair 1994) kojima se učenici koriste tijekom nastave jezika uz vodstvo nastavnika jezika². Učinkovitu učenju možda bi pomogla stroga struktura sata prema vještina, zatim barem jedanput tjedno konzultacije s nastavnikom, rad u centru u kojem učenici imaju samostalan pristup auditivnim, vizualnim i kompjutorskim materijalima te pristup jezičnomu laboratoriju (McCarthy 1998).

Učinkovitu učenju svakako mogu pomoći dodatne prijevodne vježbe, čitanje književnosti, debatte radionice, likovne, dramske, glazbene, radionice kreativnoga pisanja itd. Usto je važna terenska nastava i posjeti društvenim događanjima i sl. (ako se nastava izvodi u zemlji čiji se uči jezik). Uz to poučavatelj bi trebao uputiti učenike na to kako se koristiti rječnicima i pravopisima (tiskanim i internetskim izdanjima), jezičnim portalima i slično te ga uputiti na sve primjerene autentične

² Ellis i Sinclair (1994, 4. izdanje, 1. izdanje 1989) na 106 stranica upitnicima i zadacima vode učenike u osvještavanje procesa učenja i u osvještavanje njegove uloge kao aktivnoga čimbenika učenja, kao agensa. Upute su organizirane u dva dijela. U prvome dijelu ispituju se očekivanja od tečaja, motivacija za učenje, jesu li svjesni koji su tipovi učenika, kako organiziraju učenje jezika itd. A u drugome dijelu nalaze se upitnici, zadaci (s primjerima) i upute o strategijama svladavanja pojedinih vještina (proširivanje vokabulara, učenje gramatike, slušanje, govorenje, čitanje i pisanje). U poglavlju posvećenome svakoj od vještina pojavljuju se pitanja: 1. *Kako se osjećaš ...?* 2. *Što znaš ...?* 3. *Koliko ti dobro ide ...?* 4. *Što trebaš sljedeće napraviti?* 5. *Kako više voliš učiti/vježbati ...?* 6. *Trebaš li raditi na svojem samopouzdanju?* 7. *Kako organiziraš ...?*

materijale, na izvore.

Sve su to načini na koje se može učenike potaknuti na samostalno učenje. U nastavku slijede prijedlozi aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije koje su provjerene s učenicima HIJ-a: (a) za razvijanje vještine pisanja, (b) za samostalno proširivanje vokabulara i (c) za razvijanje autonomije u ovladavanju gramatičkim strukturama. Popis aktivnosti uvijek je otvoren, što znači da se trajno dopunjava na temelju ideja i iskustva poučavatelja i učenika.

a) Aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije glede vještine pisanja:

- samostalna izrada tematskih popisa koje učenici imaju pri ruci dok pišu pisane radove (popis konektora po vrstama, popis pravopisnih pravila hrvatskoga jezika, popis razlika između hrvatskoga pravopisa i pravopisa J1 učenika, popis za provjeravanje u kojemu se nalaze kritična mjesta koja treba posebno provjeriti – mjesto i redoslijed enklitika, razlikovanje pokaznih zamjenica *ovaj* i *taj*, nepisanje zareza ispred veznika *jer* i *koji*...)
- autokorekcija napisanoga teksta.

b) Aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije samostalnim proširivanjem vokabulara:

- izrada vlastitih tematskih popisa riječi
- izrada tematskih mentalnih mapa
- izrada popisa frazema, poslovice i idiomatskih izraza
- zapisivanje kolokacija uz određenu riječ
- zapisivanje širega uporabnoga konteksta uz određenu riječ ili sintagmu
- provjera prefigiranih glagola u različitim kontekstima (u jezičnim korpusima, na internetu), zapisivanje konteksta ili dijela konteksta prefigiranih glagola
- proširivanje vokabulara koji se odnosi na područja zanimanja pojedinih učenika
- istraživanje razgovornoga jezika pomoću popularne glazbe
- istraživanje razgovornoga jezika i argotizama: samostalno služenje *Žargonautom*
- izrada malih dvojezičnih rječnika (hrvatski i J1 učenika) – npr. rječnik priloga za učenike početnike s primjerima (kontekstima)
- zapisivanje najčešćih odstupanja
- zapisivanje i provjeravanje odstupanja koja u vokabularu nastaju zbog negativnoga prijenosa (posebice za učenike kojima je J1 neki slavenski jezik)
- izrada rječnika lažnih prijatelja prevoditelja
- transkribiranje audiozapisa radijskih i televizijskih emisija
- osmišljavanje projekata koji uključuju izvorne govornike (anketiranje izvornih govornika o nekoj temi i sl.).

c) Aktivnosti za razvijanje učeničke autonomije u ovladavanju gramatičkim obrascima:

- izrada vlastitih gramatičkih pregleda:
 - izrada popisa gramatičkih oblika

- izrada popisa svršenih i nesvršenih glagola
- izrada popisa glagola određene prezentske vrste
- izrada popisa imenica *i*-vrste
- izrada popisa glagola s rekijama u određenome padežu (usp. popise u udžbenicima *Hrvatski za početnike 1* i *Razgovarajte s nama!*), itd.
- usporedba određene jezične strukture s ekvivalentnom strukturom u J1 (npr. iterativni kondicional – postoji u hrvatskome, ne postoji u nekim slavenskim jezicima, ali postoji u engleskome jeziku)
- zapisivanje najčešćih odstupanja
- zapisivanje i provjeravanje odstupanja koja nastaju zbog negativnoga prijenosa.

6. Suradničko učenje kao resurs za razvijanje učeničke autonomije

Resurs za razvijanje učeničke autonomije ne mora biti lektor, već to može biti drugi učenik. Budući da se učenici jako međusobno razlikuju po razini autonomije koju su postigli, korisno je da oni koji su postigli veću razinu autonomije rade u paru ili grupi s onima koji su postigli manju razinu autonomije u učenju HIJ-a. Lektorova je uloga poticanje i organiziranje suradničkoga učenja (engl. *cooperative learning*) u učionici i izvan nje. Naprimjer učenici pripremaju izlaganje s određenom temom u paru ili manjoj skupini. Tijekom suradničkoga učenja u učionici i izvan nje učenici HIJ-a koji nisu samostalni u učenju stječu sposobnost autonomnoga i samostalnoga učenja. Iako lektor nije prisutan pri suradničkome učenju izvan učionice, njegova je uloga vrlo važna jer mora usmjeravati i nadgledati proces učenja. Naprimjer, ako je riječ o izradi izlaganja u paru ili manjoj skupini, jako je važno da zajedno ne rade učenici koji su postigli nizak stupanj autonomije u učenju, već jedan učenik treba imati veću razinu samoreguliranoga i autonomnoga učenja kako bi učenici s manjom razinom samoregulacije i autonomije mogli napredovati uz njega i postajati autonomniji u učenju.

U nizu udžbenika *Razgovarajte s nama!* autorica Čilaš Mikulić, Gulešić Machata i Udier (za razine A2–B1, B1–B2, B2 i B2–C1) nalaze se brojni zadaci za suradničko učenje: naprimjer učenici trebaju u paru ili skupini istražiti što je Hrvatski sabor, kakva je njegova uloga, koliko u njemu ima muških, a koliko ženskih zastupnika i slično; trebaju u paru ili skupini osmisliti humanitarnu akciju, njezin cilj i izvedbu; ili naprimjer zajednički traže podatke o nekome hrvatskome znanstveniku i tako dalje. Rezultate rada u paru ili u manjim skupinama učenici prezentiraju pred svojom skupinom.

7. Suočavanje s neuspjehom u autonomnome i samoreguliranome učenju

Na kraju valja upozoriti i na poteškoće koje se mogu javiti u učenju općenito, pa i u učenju u kojemu je naglasak na autonomiji i samoreguliranosti. Ciljevi su vrlo važne komponente procesa autonomije i samoregulacije. Teorije samoregulacije obič-

no ističu dugotrajno stvaranje cilja. No bitno je u tome procesu da učenik uočava koji su manji ciljevi i nastoji ih ostvariti. U procesu ostvarenja cilja učenici se često suočavaju s preprekama koje ne mogu lako riješiti ili zbog toga što nemaju resurse za rješavanje toga problema ili zbog toga što se emocije pojavljuju kao ograničavajući čimbenik, stresor (Lončarić 2014). Kada se hrvatski jezik uči kao ini, većina neslavenskih učenika u početnome učenju ima poteškoća s konceptualnim razumijevanjem kategorija hrvatskoga jezika, a dio njih ima poteškoća vezanih uz strah od stranoga jezika, od novoga sadržaja, od neuspjeha i sl. Kod nekih je učenika situacija kompleksnija te se moraju suočiti s poteškoćama vezanima uz razumijevanje poučavanoga sadržaja, s poteškoćama vezanima uz negativne emocije koje se javljaju pri učenju, ali i uz pozitivne emocije vezane uz učenje hrvatskoga jezika. Takvu posebno kompleksnu situaciju katkad zamjećujemo kod nasljednih govornika hrvatskoga jezika kojima je hrvatski do polaska u školu bio prvi jezik (stoga su usvojili fonetski sustav hrvatskoga jezika, najčešće dijalektalni, i vladaju bogatim vokabularom te se zbog toga osjećaju ugodno komunicirajući na hrvatskome jeziku), a tijekom institucionalnoga obrazovanja jezik sredine u kojoj žive postao je dominantan. Kod takvih govornika često ostaje snažna emotivna veza s hrvatskim jezikom i premda su dolaskom na tečaj hrvatskoga jezika načelno pristali na sustavno učenje i premda od nastavnika dobivaju upute za razvijanje autonomije u učenju, kao i individualnu pomoć, neki među njima nastavnikovo korigiranje njihova međujezika doživljavaju kao nasilan postupak jer izravno zadire u jezik na kojemu su prvi put progovorili i koji je dio njihova identiteta.³ Nastavnik koji radi s odraslim osobama i koji u svojem poučavanju nastoji razvijati autonomno i samoregulirano učenje svojih učenika treba biti svjestan da je to proces koji se neće uvijek razvijati zadovoljavajuće upravo i zbog netom opisanih suočavanja s neuspjehom. U literaturi se, među ostalima, izdvajaju četiri tipa suočavanja s poteškoćama pri učenju: reaktivno, anticipatorno, preventivno i proaktivno (Shwarzer 2000, prema Lončarić 2014). Prikaz tih tipova nadilazi okvire ovoga rada, no važno je istaknuti da je način suočavanja s neuspjehom u učenju bitan element samoreguliranoga učenja i u korelaciji je s ishodima učenja.

8. Zaključne napomene o razvijanju učeničke autonomije

Naučiti učenike kako učiti dužnost je svih poučavatelja, pa tako i onih koji poučavaju HIJ. Postizanje određenoga stupnja učeničke autonomije nužno je kao preduvjet da učenje jezika bude uspješno i ono se može postići različitim didaktičkim postup-

³ Opisane probleme sa suočavanjem s poteškoćama pri učenju HIJ-a najčešće zamjećujemo u nasljednih govornika hrvatskoga jezika zrele dobi. Izdvojile bismo primjer dvoje učenika HIJ-a na Croaticumu. Oni su izrazito komunikativne osobe, u pedesetim godinama, osjećaju veliku ljubav prema Hrvatskoj i hrvatskomu jeziku, ali bez obzira na to što su bili svjesni da „njihova gramatika nije dobra“, nakon negativnih rezultata iz gramatičkoga kolokvija bili su neugodno iznenađeni i reagirali su rečenicom: „Ali hrvatski je jezik na kojem sam rekao/rekla prve riječi. Ja hrvatski volim!“

cima. Postoji pet različitih razina autonomije (razina osvještavanja, razina uključenosti, razina intervencije, razina kreacije i faza transcendencije), a načini kako se autonomija može razvijati ovise o velikome broju osobnih, međuljudskih, didaktičkih, institucijskih i kulturnih čimbenika. Malo se poučavatelja može pohvaliti da je svoje učenike dovelo do najviše razine autonomije u učenju, međutim i ovladanost nižim razinama učeničke autonomije učenike dovodi do uspješnijega učenja. Razvijanje učeničke autonomije zahtijeva velik angažman svakoga poučavatelja. Postojeći nastavni materijali mogu se modificirati te se mogu osmisliti i izraditi novi nastavni materijali koji vode prema razvijanju učeničke autonomije. Povećavanjem učeničke autonomije lektor ne postaje suvišan, ali se njegova uloga mijenja i poprima savjetodavni karakter. Osposobljavanje učenika za osamostaljivanje u učenju dugotrajan je proces i traje toliko koliko traje i poučavanje. U skupinama koje se sastoje od učenika heterogenih prema prethodnome ukupnome općemu obrazovanju, prema iskustvu s učenjem inih jezika i prema iskustvu s nastavom u kojoj se razvija učenička autonomija, lektorov će se pristup razvijanju učeničke autonomije razlikovati i istodobno prilagođavati pojedinim učenicima i obrazovnoj skupini u cjelini. Učenici koji imaju više iskustva s učenjem inih jezika i koji su, učeći te jezike, dostigli višu razinu autonomije prenijet će svoja iskustva i na učenje HIJ-a. S obzirom na to da u istim skupinama nerijetko zajedno uče i učenici HIJ-a koji imaju manje iskustva s učenjem inih jezika ili to iskustvo nemaju, lektor treba poticati učenike na suradničko učenje u učionici i izvan nje. Suradničkim učenjem učenici HIJ-a koji nisu samostalni u učenju razvijaju sposobnost autonomnoga učenja te time povećavaju uspješnost svojega ovladavanja HIJ-em.

9. Literatura

- Barnes, D. (1992) *From communication to curriculum*, Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.
- Benson, P. i Voller, P. (1997) *Autonomy and Independence in Language Learning*, London i New York: Longman.
- Chan, V., Spratt, M. i Humphreys, G. (2002) *Autonomous Language Learning: Hong Kong Tertiary Students' Attitudes and Behaviours*, Journal of Evaluation and Research in Education, Vol. XIV, No. 1, preuzeto 10. 12. 2015. s <http://multilingual-matters.net/erie/016/0001/erie0160001.pdf>
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M., Pasini, D. i Udier, S. L. (2015) *Hrvatski za početnike 1: udžbenik hrvatskog kao drugog i stranog jezika*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2008) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za više početnike + CD*, Zagreb: FF press.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2011) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za niži srednji stupanj + CD*, Zagreb: FF press.
- Čilaš Mikulić, M., Gulešić Machata, M. i Udier, S. L. (2015) *Razgovarajte s nama!*

- Udžbenik hrvatskoga kao drugog i stranog jezika za razinu B2*, Zagreb: FF press.
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2010) *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, New York – London: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor and Francis Group.
- Ellis, G. i Sinclair, B. (1994) *Learning to Learn English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D. (1994) *Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations*, u *Teaching modern languages*, A. Swarbrick (ur.), New York: Routledge.
- Lončarić, D. (2014) *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*, Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- McCarthy, Ciarán P. (1998) *Learner Autonomy on Summer Language Courses*. The Internet TESL Journal, Vol. IV, No. 7, <http://iteslj.org/> preuzeto s interneta 7. 12. 2015.
- Nikčević-Milković, A. (2012) *Samoregulacija učenja u području pisanja*, Doktorski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Nunan, D. (1997) Designing and adapting materials to encourage learner autonomy, u P. Benson i P. Voller (ur.). *Autonomy and Independence in Language Learning*, 192–203. London – New York: Longman.
- Pennycook, Alastair. (1997) Cultural alternatives and autonomy, u P. Benson i P. Voller (ur.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, 35–54, London – New York: Longman.
- Sorić, I. (2014) *Samoregulacija učenja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Udier, S. L. (2014) *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razine B2–C1*, Zagreb: FF Press.
- van Ek, J. A. i Trim, J. L. M. (1990) *Threshold Level*. Council of Europe.
- Voller, P. (1997) Does the teacher have a role in autonomous language learning? u P. Benson i P. Voller (ur.), *Autonomy and Independence in Language Learning*, 98–113, London – New York: Longman.

Development of learners' autonomy in Croatian as a foreign language

Learners are active participants in their own learning process and as such must bear part of the responsibility for the achievement of the outcomes of learning. For that reason, different aspects (cognitive, affective and behavioural) of self-regulated learning are under intensive research. Despite the fact that there is no single definition of self-regulated learning, most authors understand it as a “systematic process which includes setting up personal goals and directing one’s behaviour towards the achievement of those goals” (Lončarić 2014). The article will discuss how the theory of self-regulated learning (Sorić 2014, Lončarić 2014) and the learners’ autonomy can be applied in teaching Croatian as a foreign language. The development of self-regulated learning is important for two reasons: one is that learners with a higher degree of self-regulation are more successful in learning and achieve better results, and the other that the majority of programmes followed in teaching Croatian as a foreign language is characterized by a small, frequently insufficient number of classes, hence helping the learners become more independent, developing their autonomy, and encouraging them to assume more responsibility for their own learning is very important for any language instructor teaching Croatian as a foreign language. The article presents models, validated in practice, of developing the learners’ autonomy and self-regulated learning in teaching Croatian as a foreign language, with special emphasis on certain language skills. Progression in the development of the degree of self-regulation is shown with regard to the degree of command of the Croatian language, inasmuch as the possibilities for the development of autonomy and self-regulation increase with the increased degree of command of Croatian as a foreign language.

Key words: learner’s autonomy, Croatian as a foreign language, autonomy development strategies