Uloga afektivnih činitelja u intenzivnom učenju hrvatskoga kao stranog jezika

Mikić Čolić, Ana

Source / Izvornik: **Strani jezici : časopis za primijenjenu lingvistiku, 2017, 46, 5 - 22**

Journal article, Published version
Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:613738

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Izvorni znanstveni članak
UDK: 371.3:811.163.42'243]:159.942

Primljen: 13. 1. 2017.
Prihvaćen: 8. 2. 2018.

ULOGA AFEKTIVNIH ČINITELJA U INTENZIVNOM UČENJU HRVATSKOGA KAO STRANOG JEZIKA

Ana Mikić Čolić[*]
Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku

Motivacija za učenje stranoga jezika, kao složen i apstraktan koncept (Dörnyei, 2001b: 1), određuje se najčešće na temelju dvije skupine činitelja koji proizlaze iz ciljeva učenja stranih jezika: integrativnih i instrumentalnih. Osim navedenih, naglašava se i važnost afektivnih činitelja u učenju stranoga jezika koji se ponajprije odnose na okruženje za učenje, odnosno stavove polaznika prema nastavnome planu i programu, na nastavnikovu osobnost, ponašanje, metode i stil poučavanja, ugodnu atmosferu na nastavi te na obilježja same skupine polaznika. Polazište je ovoga rada pretpostavka da su upravo afektivni činitelji presudni za uspjeh u intenzivnom učenju hrvatskoga kao stranog jezika. Da bi se pretpostavka provjerila, provedeno je istraživanje među polaznicima iz Poljske, Njemačke, Francuske, Češke, Španjolske i Finske (26 ispitanika) koji su na Filozofskom fakultetu u Osijeku pohađali intenzivne tečajeve hrvatskoga jezika. Istraživanjem su provjereni stavovi polaznika prema jezičnoj razini tečaja i prema okruženju za učenje.

Ključne riječi: stavovi, motivacija, afektivni činitelji, intenzivno učenje hrvatskoga kao stranog jezika

1. *UVOD*

„Prevedemo" li poznatu rečenicu *stavi prst u more i povezan si s cijelim svijetom* na razinu učenja stranih jezika, ona će izgledati ovako: *nauči engleski jezik i možeš se sporazumijevati s cijelim svijetom*. U takvu globalnom kontekstu učenje „malih", odnosno manje poznatih jezika svedeno je na entuzijazam pojedinaca te je hvalevrijedan svaki program koji potiče upravo suprotno; tečajeve manje podučavanih jezika. Na europskoj razini u okviru Erasmus Programa za cjeloživotno učenje od 2007. do 2013. godine razvijen je projekt Erasmus intenzivni jezični tečajevi (*Erasmus Intensive Language Courses* – EILC). Riječ je o specijaliziranim tečajevima manje poznatih i podučavanih jezika koji su organizirani u državama u kojima se ti jezici upotrebljavaju kao materinski ili

[*] amikic@ffos.hr

se na njima održava nastava u obrazovnim ustanovama. Dakle, u program su bili uključeni svi europski jezici osim engleskog, njemačkog, francuskog i standardnog španjolskoga. Na Filozofskom fakultetu u Osijeku održana su dva takva tečaja − u rujnu 2013. i veljači 2014. godine. Budući da je u vrijeme prijave na natječaj za organizaciju intenzivnih tečajeva program hrvatskoga za strance na osječkom Filozofskom fakultetu bio tek u povojima, rezultati koje su postigli polaznici intenzivnih tečajeva bili su iznenađujući. Naime, nakon samo četiri tjedna nastave, polaznici obaju tečajeva postigli su izvrsne rezultate na vrednovanjima na drugim hrvatskim sveučilištima te su neki od njih nastavili učenje na B1 razini prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike*. Analizirajući izvrsne rezultate, odnosno ocjene i komentare polaznika nakon što su održana oba tečaja predviđena projektom te imajući pritom u vidu trud i entuzijazam koji su uloženi u organizaciju i izvođenje tečajeva, ali i činjenicu da je većina polaznika bila iz slavenskih govornih područja (točnije 73 % polaznika na oba tečaja), dakle materinski su im jezici srodni hrvatskomu, pretpostavljeno je da su upravo afektivni činitelji bili presudni za uspjeh polaznika u intenzivnom učenju hrvatskoga jezika.

Da bi se pretpostavka provjerila, provedeno je istraživanje među polaznicima obaju tečajeva kojim su provjereni stavovi polaznika prema jezičnoj razini tečaja i prema okruženju za učenje. U središnjem dijelu rada bit će analizirani stavovi polaznika, strah od jezika i razina jezičnog samopouzdanja polaznika te činitelji koji su na sve navedene afektivne segmente učenja stranoga jezika utjecali.

2. *SOCIOEDUKACIJSKI MODEL UČENJA STRANOGA JEZIKA*

Učenje stranoga jezika složen je proces koji podrazumijeva učenje novih informacija (npr. rječnika, gramatike, izgovora...), ali i usvajanje simboličnih elemenata druge etnolingvističke zajednice, odnosno smještanje lingvističkih podataka u sociokulturni okvir govornika stranoga jezika te njihovo uključivanje u vlastiti životni prostor. Treba imati na umu da je jezik i društveno i kulturološki ograničen te ponajprije služi kao kanal kojim se ostvaruje organizacija u društvu. To znači da učenje stranoga jezika nije samo problem s obrazovnog stajališta, nego je riječ o društvenom činu koji uključuje širok spektar elemenata kulture govornika stranoga jezika (Dörnyei, 2001a: 46). Upravo su zato teorije koje govore o modelima učenja stranoga jezika vrlo raznorodne, a među često navođene zasigurno se ubraja socioedukacijski model R. Gardnera (1985). Uspostavljajući izravnu i jasnu vezu s empirijskim istraživanjima, Gardner razvija model koji se sastoji od četiriju glavnih dijelova: prethodnih, odnosno ulaznih činitelja koji se dijele na biološke i

iskustvene, individualnih razlika, konteksta u kojemu se jezik uči te rezultata učenja. Dob i spol najvažniji su biološki prethodni činitelji, a ranija iskustva u učenju važan su iskustveni ulazni činitelj. Individualne činitelje Gardner dijeli na kognitivne − inteligencija, jezična sposobnost i strategije učenja − te afektivne koji podrazumijevaju one relevantne emocionalne karakteristike učenika koje određuju njegovu reakciju na situaciju učenja drugoga jezika. Među njima ističu se stavovi, motivacija i strah od jezika. Prema socioedukacijskom modelu stavovi utječu na motivaciju, odnosno predstavljaju njezinu afektivnu osnovu na temelju koje se motivacija održava (Mihaljević Djigunović, 1998: 12−13).

2.1. ***Motivacija i ostali afektivni činitelji***

Suvremena glotodidaktička istraživanja nastave stranoga jezika sve češće ističu važnost gledanja na proces učenja jezika i iz učenikove perspektive, a stavovi i motivacija za učenje nameću se kao važniji izvor podataka za teoriju učenja jezika nego njegova formalna svojstva. U formalnom kontekstu kognitivni činitelji olakšavaju prijenos nastavnog materijala, a afektivni određuju učenikovu reakciju na sredinu u kojoj uči jezik (Mihaljević Djigunović, 1998: 17). Dakle, afektivni činitelji procesu učenja pridonose jednako kao i kognitivni, a rezultati polaznika Erasmus intenzivnih tečajeva hrvatskoga jezika na Filozofskom fakultetu u Osijeku sugeriraju da su oni bili čak i važniji.

Kao polazište za tumačenje i shvaćanje motivacije poslužit će leksikografske definicije toga pojma. Anić, Klaić i Domović (2002: 924) određuju motivaciju kao „pobudu ili razlog za nešto“, dok ju Anić (1998) određuje kao „ono što pokreće na neku djelatnost; svrha, cilj, poticajna okolnost“. Iako je svakom nastavniku relativno lako prepoznati motiviranog, odnosno nemotiviranog učenika, u pokušaju da ju se odredi kao glotodidaktički pojam, motivacija se nameće kao apstraktan i složen koncept. Dörnyei (2001b: 5–7) tako određuje motivaciju dvjema odrednicama − smjerom i intenzitetom − i smatra ju odgovornom za izbor određene aktivnosti te za trud i upornost koji će biti uloženi u tu aktivnost. Dakle, motivacija objašnjava zašto se ljudi odlučuju na određenu aktivnost, koliko će se oko te aktivnosti potruditi te koliko će joj se dugo posvetiti. Nadalje, motivacija u nastavi podrazumijeva učenikova nastojanja da zadovolji dvije važne emocionalne potrebe: potrebu da bude prihvaćen i potrebu za postignućem (Noar, 1972 prema Mihaljević Djigunović, 1998: 25). Chastain pak smatra da se motivacija za postignućem sastoji od triju komponenata: kognitivnoga poriva koji podrazumijeva potrebu da se upozna i razumije vlastita okolina, potkrepljenja

ega koje se odnosi na čovjekovu potrebu za osjećajem adekvatnosti i samopoštovanja te s tim povezane afilijacije koja predstavlja čovjekovu potrebu za društvenim priznanjem njegove grupe (1976 prema Mihaljević Djigunović, 1998: 25). Oroujlou i Vahedi (2011: 995) smatraju da se srž motivacije može usporediti sa „strašću" koja se odnosi na intrinzične ciljeve i želje. Uspješni učenici tako znaju svoje prioritete, jake strane, ali i slabosti te su u stanju učinkovito iskoristiti jake strane da bi ublažili slabosti. U skladu s tim, autori smatraju da je od pokušaja određivanja apstraktnog pojma motivacije prikladnije, lakše i korisnije govoriti o motiviranom učeniku, odnosno učeniku koji je spreman i željan uložiti napor u učenje kako bi postigao kognitivni napredak i uspjeh. Unatoč raznorodnim određenjima svi se autori slažu da je motivacija „jedan od najvažnijih elemenata u učenju stranog jezika" (Prebeg-Vilke, 1991: 156).

Kada je riječ o „izvorima" motivacije, najčešće se govori o vanjskim (ekstrinzičnim) i unutarnjim (intrinzičnim) izvorima (Nicholson, 2013: 278). Vanjska (ekstrinzična) motivacija podrazumijeva poticaj na određenu aktivnost koja će rezultirati „opipljivim" ishodom; stjecanjem zvanja, poslom, ugađanjem nastavniku ili izbjegavanjem kazne. Tumačenje intrinzične motivacije, s druge strane, počiva na pretpostavci da su ljudi aktivna bića kojima je potrebna autonomija i koji imaju urođenu znatiželju. O takvoj motivaciji može se govoriti kada učenici aktivno traže i sudjeluju u aktivnostima i zadatcima bez potrebe za nagradom. Dakle, takva se motivacija očituje u rješavanju zadataka koje rezultira unutarnjim zadovoljstvom kakvo proizlazi iz, na primjer, rješavanja zagonetki, učenja ili igranja igara. Intrinzično motivirani učenici duže pamte informacije i rijetko trebaju dodatnu pomoć, skloni su cjeloživotnom obrazovanju, školuju se kontinuirano i izvan okvira formalnoga obrazovanja te aktivno sudjeluju i u onim aktivnostima za koje neće biti dodatno nagrađeni, a ustrajat će u aktivnosti dok ju uspješno ne završe (Nicholson, 2013: 278).

Ciljevi osobe koja počinje učiti strani jezik također se mogu podijeliti u dvije skupine što ujedno predstavlja i dvije vrste motivacije: integrativna ili uklopna motivacija proizlazi iz pozitivnog stava prema govornicima stranoga jezika, odnosno iz želje da se pojedinac uklopi u društvo govornika stranoga jezika koji uči, te instrumentalna ili uporabna motivacija koja učenje stranoga jezika povezuje s pragmatičnim ciljevima kao što su bolji posao, veća plaća, školovanje, polaganje ispita i sl. Osim o uklopnoj i uporabnoj, Jelaska (2005: 111–5) govori i o školskoj, obrazovnoj, stručnoj, primijenjenoj, komunikacijskoj, društvenoj, kulturnoj, estetskoj, intelektualnoj te naraštajnoj i cjelosnoj motivaciji. Gardner (1985) razvija i širi pojam – *integrativni motiv* –

koji se sastoji od integrativnosti, stavova prema okruženju za učenje te motivacije.

Dörnyei (2001b: 18) razrađuje socioedukacijski model učenja stranoga jezika te raslojava motivaciju za učenje stranoga jezika na jezičnu razinu, koja podrazumijeva integrativnost i instrumentalnost, učeničku razinu, koja podrazumijeva želju za postignućima i samopouzdanje, te okruženje za učenje koje uključuje specifične motivacijske komponente nastavnoga procesa kao što su zanimanje učenika, relevantnost sadržaja u odnosu na individualne potrebe, očekivanja i zadovoljstvo; specifične motivacijske komponente nastavnika kao što su tip autoriteta, oblikovanje nastave, zadatci, povratne informacije te specifične motivacijske komponente grupe učenika, odnosno njihova orijentacija na cilj, sustav pravila i nagrađivanja, kohezivnost te struktura grupnog cilja. Dakle, prema tom modelu, za stvaranje osnovnih motivacijskih uvjeta, odnosno za uspješnu implementaciju motivacijskih strategija najvažniji su prikladno ponašanje nastavnika i dobar odnos s učenicima, zatim ugodna atmosfera i podrška u učionici te kohezivna grupa učenika.

Osim za uspostavljanje motivacije, nastavnik je odgovoran i za njezino održavanje uspješnim ispunjavanjem svih uloga koje ima u podučavanju stranoga jezika. Nastavnik je inicijator, voditelj, motivator, mentor, idealan model govornika jezika koji se uči, savjetnik te psihološka podrška (Al Kaboody, 2013: 48). Dörnyei i Ushioda (2011) ističu da na uspjeh u učenju stranih jezika utječe, osim sposobnosti učenika i prilike za učenje, i kvaliteta poučavanja. Nastavnik tako svojim osobinama, verbalnom i neverbalnom neposrednosti, aktivnim motivirajućim ponašanjem i učioničkim menadžmentom predstavlja najmoćnije motivacijsko sredstvo (Dörnyei, 2001a: 120). Nešto drukčiji stav o nastavniku kao motivacijskom činitelju iznosi Ushioda (2008). Ona, naime, tvrdi da motivacija, kako bi se održala, mora proizlaziti iz učenika, a ne biti regulirana izvana, odnosno učenik sam mora sebe vidjeti kao aktivnog sudionika i oblikovatelja vlastite motivacije u procesu učenja stranoga jezika. Dakle, Ushioda smatra da dok god isključivo nastavnik oblikuje i regulira motivaciju, učenik neće postići željene rezultate kao što bi to bio slučaj da on sam regulira svoju motivaciju.

Jedan od ključnih afektivnih činitelja u učenju stranoga jezika svakako je i samopouzdanje koje je ključno za održavanje motivacije. Na povećanje samopouzdanja također velik utjecaj ima nastavnik koji treba ukazivati na pozitivne strane učenika, odnosno na ono što je dobro, umjesto na ono što nije dobro. Nadalje, okruženje za učenje ne smije biti stresno, učenicima treba dopustiti da predstave zadatke koje su uspješno riješili, dok je za

samopouzdanje pogubno nastavnikovo kritiziranje i ponižavanje (Al Kaboody, 2013: 51).

Sigurno okruženje za učenje također je vrlo poticajno za motivaciju jer se polaznici tada osjećaju slobodno i zaštićeno od sramoćenja i sarkazma. Stvaranje sigurnog okruženja za učenje uključuje stvaranje osjećaja zajedništva i pripadnosti (Al Kaboody, 2013: 49) koji će eliminirati strah od jezika. „Spoznaja da situacija zahtijeva upotrebu stranog jezika u kojemu pojedinac nije u potpunosti vješt" (Gardner i MacIntyre, 1993: 5) naziva se jezična anksioznost ili strah od jezika, a njezini simptomi jesu nervoza, introvertiranost i briga (Cutrone, 2009). Strah na nastavi stranoga jezika može se promatrati iz triju kutova: kao strah od komuniciranja općenito, kao ispitna anksioznost te kao strah od neuspjeha (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986: 127). Otežavajuća je okolnost na nastavi stranoga jezika što su učenici neprestano izloženi evaluaciji, no s druge strane, nastavnik može uvelike pridonijeti eliminaciji straha od jezika. Nastavnici mogu pomoći učenicima da se nauče nositi i suočiti sa situacijama koje im uzrokuju strah te mogu proces učenja učiniti manje stresnim.

Osjećaju sigurnosti na nastavi te eliminaciji straha od jezika pridonosi i kohezivna grupa, za koju Dörnyei (2001b: 40) ističe ove preduvjete: količinu vremena koje polaznici provode zajedno, stupanj međusobnog poznavanja, suradnja među polaznicima, učenje u grupi, uspješno izvršavanje grupnih zadataka, zajedništvo u teškim situacijama (npr. prije ispita) te ulaganje vremena i truda u grupu na razini samih polaznika.

Upravo će kroz prizmu opisanih činitelja koji mogu utjecati na motivaciju za učenje stranoga jezika u nastavku biti proanalizirani intenzivni tečajevi hrvatskoga jezika održani na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

3. *ERASMUS INTENZIVNI TEČAJEVI HRVATSKOGA JEZIKA NA FILOZOFSKOM FAKULTETU U OSIJEKU*

Erasmus intenzivni jezični tečajevi, kao što je rečeno u uvodnom dijelu rada, specijalizirani su tečajevi manje podučavanih europskih jezika. Svrha organiziranoga intenzivnog učenja hrvatskoga jezika za početnike u Osijeku bila je promicanje hrvatskoga jezika kao stranoga te širenje hrvatske jezične kulture. Tijekom četiriju tjedana, odnosno 76 sati nastave, uporabom komunikacijskoga pristupa, polaznici su osposobljeni za razumijevanje jednostavnog slušanog i pročitanog teksta te osnovnu govornu interakciju i produkciju. Težište je bilo na komunikaciji, a ne na gramatici, nastavni materijali i sadržaji oblikovani su prema potrebama i očekivanjima polaznika,

a cilj je bio osposobiti polaznike da budu komunikacijski kompetentni u svakodnevnim životnim situacijama.

Osim jednostavnih didaktičkih tekstova na kojima su proučavane osnove gramatičkih struktura hrvatskoga standardnog jezika, u proučavanje su uvršteni i kulturološki tekstovi koji služe uvođenju studenata u osnove hrvatske kulture. Tako su polaznici upoznati s podatcima o hrvatskoj geografskoj raznolikosti, o znamenitim Hrvatima, poznatim hrvatskim turističkim odredištima kao i o hrvatskim blagdanima te prepoznatljivim hrvatskim proizvodima i suvenirima. Najistočniji dio Hrvatske, gradove Vukovar i Ilok, polaznici su upoznali tijekom jednodnevnog izleta. Polaznici su se, nakon što su ovladali navedenim osnovnim znanjima i vještinama, lakše uklopili u kulturni i društveni život u Hrvatskoj, što je pridonijelo daljnjem poboljšanju njihovih jezičnih i komunikacijskih kompetencija. Nadalje, poznavanje hrvatskoga jezika omogućilo je polaznicima upoznavanje i druženje s domaćim studentima te aktivno uključivanje u studentske aktivnosti.

Imajući u vidu važnost razvijanja pozitivnih stavova prema govornicima hrvatskoga jezika, Filozofskom fakultetu u Osijeku te prema Osijeku i Hrvatskoj općenito i prije početka učenja, odnosno prije dolaska na tečaj, za obje je grupe nekoliko tjedana prije početka tečaja napravljena Facebook stranica, kojoj su mogli pristupiti samo budući polaznici. Na toj su stranici objavljivane zanimljivosti o Hrvatskoj i Osijeku, podatci o nacionalnim parkovima, običajima, kulturi, vremenska prognoza, tehnički podatci vezani uz sam boravak u Osijeku, primjerice plan grada, vozni red gradskoga prijevoza i dr. Pretpostavlja se da je sve to pridonijelo razvijanju izrazito pozitivnoga stava i prije nego što su polaznici došli u Hrvatsku, a koji se tijekom tečaja odrazio kroz iznimno visoku motivaciju za učenje. Ta pretpostavka potkrijepljena je i Gardnerovom (2010) tvrdnjom da upravo pozitivni stavovi osiguravaju visoku motivaciju za prihvaćanjem svih vrsta aktivnosti koje će pridonijeti uspjehu u učenju stranoga jezika.

4. ISTRAŽIVANJE AFEKTIVNIH ČINITELJA U UČENJU HRVATSKOGA KAO STRANOGA JEZIKA – PRIMJER ERASMUS INTENZIVNIH TEČAJEVA U OSIJEKU

4.1. *Cilj*

Podučavanje hrvatskoga jezika kao stranoga na Filozofskom fakultetu u Osijeku nema dugu tradiciju. Sustavno se provodi od akademske 2012./2013. godine. Izvrsni rezultati koje su postigli polaznici Erasmus intenzivnih tečajeva u Osijeku bili su poticaj za analizu svih segmenata održanih tečajeva,

sa stajališta organizatora i izvođača tečajeva – Filozofskoga fakulteta u Osijeku – ali i sa stajališta polaznika. Stoga je upravo s ciljem ispitivanja stavova polaznika prema svim aspektima održanih tečajeva provedeno istraživanje koje će, uz rezultate, biti opisano u nastavku rada. Imajući u vidu trud i entuzijazam koji su uloženi u organizaciju i izvođenje tečajeva te, kao što je već naznačeno, izvrsne rezultate koje su postigli polaznici u samo četiri tjedna nastave, pretpostavilo se da su upravo afektivni činitelji – ponašanje nastavnika i dobar odnos s polaznicima, ugodna atmosfera i podrška u učionici te kohezivna grupa – pridonijeli visokom jezičnom samopouzdanju polaznika i eliminaciji straha od jezika te tako zapravo bili presudni za uspjeh polaznika u intenzivnom učenju hrvatskoga jezika.

4.2. *Sudionici*

Na prvom Erasmus intenzivnom tečaju hrvatskoga jezika na Filozofskom fakultetu u Osijeku sudjelovalo je šesnaest studenata iz četiriju europskih zemalja: Poljske (jedanaest polaznika), Njemačke (tri polaznika), Francuske (jedna polaznica) i Češke (jedna polaznica), dok je na drugom Erasmus tečaju sudjelovalo deset studenata iz četiriju europskih zemalja: Poljske (sedam polaznika), Njemačke (jedan polaznik), Finske (jedna polaznica) i Španjolske (jedan polaznik).

Treba napomenuti da su svi polaznici bili početnici u hrvatskom jeziku te nitko nije učio hrvatski jezik prije dolaska u Osijek. Važno je istaknuti i to da nitko od polaznika nije studirao na nekom od filoloških smjerova, pa se uspjeh u učenju hrvatskoga ne može, na temelju dostupnih podataka o studiju polaznika, dovesti u vezu s mogućim afinitetima ili talentima polaznika za učenje stranih jezika. Prosječna je dob polaznika bila 21 godina, a na oba tečaja zastupljenije su bile polaznice u odnosu na polaznike (na prvom tečaju 75 % polaznica, a na drugom 80 %).

4.3. *Metodološki postupci*

Budući da su oba intenzivna tečaja na Filozofskom fakultetu u Osijeku održana u sklopu projekta „Erasmus intenzivni tečaj hrvatskoga jezika“, koji je financirala Agencija za mobilnost i projekte EU, jedna od projektnih obveza organizatora bila je i anketirati polaznike anketnim upitnikom na kraju svakog tečaja. U tu svrhu Agencija je izradila upitnik koji je organizatorima tečaja bio dostupan prije održavanja tečajeva, pa su ga mogli doraditi. To je na Filozofskom fakultetu u Osijeku i učinjeno tako što je na kraju upitnika dodan prostor za pohvale i primjedbe polaznika.

Upitnik je bio na engleskom jeziku, a sastojao od šest skupina pitanja. Prva skupina pitanja odnosila se na opće podatke o polaznicima kao što su dob, spol i država u kojoj žive. Dakle, upitnik nije bio anoniman. Druga skupina pitanja odnosila se na informacije koje su polaznici dobili prije početka tečaja od koordinatorice projekta o samom tečaju, Filozofskom fakultetu i Osijeku. Treća skupina pitanja odnosila se na organizaciju tečaja, četvrta skupina pitanja odnosila se na nastavu, peta skupina odnosila se na ishode učenja, dok je šesta skupina podrazumijevala opću evaluaciju tečaja. U ovome istraživanju analiziraju se samo pitanja iz svake od pet skupina koja se odnose na zadovoljstvo polaznika pojedinim aspektima tečaja za koje je procijenjeno da su utjecali na motivaciju polaznika za učenje hrvatskoga jezika. Uz ta pitanja bili su ponuđeni odgovori „Da, vrlo sam zadovoljan/na", „Prilično sam zadovoljan/na", „Nisam baš zadovoljan/na" ili „Uopće nisam zadovoljan/na". Na kraju, polaznici su zamoljeni da izraze svoj stav o tečaju na ljestvici od 1 do 4 pri čemu je 1 vrlo pozitivan stav, 2 pozitivan, 3 negativan i 4 vrlo negativan stav. U posljednjem dijelu polaznicima je ostavljen prostor za pohvale i primjedbe. Dakle, upitnik se sastojao od kvantitativnog dijela, kojim su prikupljeni konkretni podatci, i od kvalitativnog dijela kojim se željelo ispitati stavove polaznika o tečaju. Većom zastupljenosti kvantitativne metode eliminirana je moguća subjektivnost u interpretaciji kvalitativnih podataka.

Popunjavanje anketnog upitnika provedeno kao zadnja aktivnost na oba tečaja, dakle nakon održanih svih sati i izvannastavnih aktivnosti predviđenih projektom te nakon završnoga ispita, na Filozofskom fakultetu u Osijeku, kada su polaznici došli po potvrde o položenom ispitu. Dakle, provedeno je grupno anketiranje, a zbog relativno malog broja ispitanika bilo je moguće dati i dodatna objašnjenja vezana uz upitnik ondje gdje su to polaznici zahtijevali. Polaznici su u potpunosti bili upoznati s ciljem istraživanja. Budući da su u trenutku ispitivanja bile provedene sve predviđene aktivnosti na tečaju, uključujući i ispit, te su polaznici tada već bili upoznati i sa svojim uspjehom na ispitu, pretpostavlja se da su u anketnom upitniku davali iskrene, a ne odgovore koje su smatrali poželjnima.

U sljedećem potpoglavlju bit će tablično prikazani i analizirani kvantitativni podatci, dok će kvalitativna analiza biti izložena u raspravi.

4.4. *Rezultati istraživanja*

Rezultati istraživanja bit će u nastavku prikazani tablično, zasebno za svaku skupinu ispitanika. U tablicama 1.1. i 1.2. predočeni su rezultati vezani uz zadovoljstvo informacijama koje su polaznici dobili prije početka tečaja od koordinatorice projekta o samom tečaju, Filozofskom fakultetu i Osijeku. Iako

su polaznici na oba tečaja u vrlo visokim postotcima izrazili zadovoljstvo materijalima i informacijama koje su dobili prije početka tečaja, zanimljivo je primijetiti da su polaznici prvoga tečaja bili zadovoljniji tim segmentom. Razloge tomu možemo tražiti u činjenici da su polaznici drugoga tečaja imali više vremena za samostalnu pripremu i informiranje prije dolaska, te im informacije koje su dobili od organizatora nisu bile dovoljno vrijedne ili atraktivne.

Tablica 1.1. Zadovoljstvo polaznika informacijama koje su dobili prije početka tečaja (1. tečaj)

Pitanje	Da, vrlo sam zadovoljan/na	Prilično sam zadovoljan/na	Nisam baš zadovoljan/na	Uopće nisam zadovoljan/na
Jeste li zadovoljni količinom poslanih informacija?	10 (62 %)	6 (38 %)	0	0
Jeste li zadovoljni vremenom kada su informacije poslane?	13 (81 %)	2 (13 %)	1 (6 %)	0
Jeste li zadovoljni načinom slanja informacija?	13 (81 %)	3 (19 %)	0	0
Jeste li zadovoljni kvalitetom informacija?	11 (69 %)	5 (31 %)	0	0

Tablica 1.2. Zadovoljstvo polaznika informacijama koje su dobili prije početka tečaja (2. tečaj)

Pitanje	Da, vrlo sam zadovoljan/na	Prilično sam zadovoljan/na	Nisam baš zadovoljan /na	Uopće nisam zadovoljan/na
Jeste li zadovoljni količinom poslanih informacija?	5 (50 %)	5 (50 %)	0	0
Jeste li zadovoljni vremenom kada su informacije poslane?	7 (70 %)	2 (20 %)	1 (10 %)	0
Jeste li zadovoljni načinom slanja informacija?	8 (80 %)	2 (20 %)	0	0
Jeste li zadovoljni kvalitetom informacija?	5 (50 %)	5 (50 %)	0	0

Sljedeća skupina pitanja u upitniku odnosila se na organizaciju tečaja. Iz ove skupine pitanja svakako treba izdvojiti posljednja dva na koja su svi polaznici na drugom tečaju (100 %) odgovorili da su vrlo zadovoljni dobrodošlicom i organizacijom tečaja općenito. Rezultati za prvu skupinu prikazani su u tablici 2.1., a za drugu u tablici 2.2.

Tablica 2.1. Zadovoljstvo polaznika organizacijom tečaja (1. tečaj)

Pitanje	Da, vrlo sam zadovoljan/na	Prilično sam zadovoljan/na	Nisam baš zadovoljan /na	Uopće nisam zadovoljan/na
Jeste li zadovoljni vremenom održavanja tečaja?	12 (75 %)	4 (25 %)	0	0
Jeste li zadovoljni smještajem za vrijeme trajanja tečaja?	14 (87 %)	2 (13 %)	0	0
Jeste li zadovoljni cijenom smještaja?	15 (94 %)	1 (6 %)	0	0
Jeste li zadovoljni dobrodošlicom na Filozofskom fakultetu?	12 (75 %)	3 (19 %)	1 (6 %)	0
Jeste li zadovoljni organizacijom tečaja općenito?	13 (81 %)	3 (19 %)	0	0

Tablica 2.2. Zadovoljstvo polaznika organizacijom tečaja (2. tečaj)

Pitanje	Da, vrlo sam zadovoljan/na	Prilično sam zadovoljan/na	Nisam baš zadovoljan /na	Uopće nisam zadovoljan/na
Jeste li zadovoljni vremenom održavanja tečaja?	9 (90 %)	1 (10 %)	0	0
Jeste li zadovoljni smještajem za vrijeme trajanja tečaja?	9 (90 %)	1 (10 %)	0	0
Jeste li zadovoljni cijenom smještaja?	9 (90 %)	1 (10 %)	0	0
Jeste li zadovoljni dobrodošlicom na Filozofskom fakultetu?	10 (100 %)	0	0	0
Jeste li zadovoljni organizacijom tečaja općenito?	10 (100 %)	0	0	0

Slijedi skupina pitanja koja se odnosila na kvalitetu nastave. Polaznici su izrazito bili zadovoljni izvannastavnim aktivnostima i kvalitetom nastave općenito jer su i ta područja svi polaznici na drugom tečaju (100 %) ocijenili tvrdnjom „Da, vrlo sam zadovoljan/na“. Rezultati za tu skupinu pitanja prikazani su u tablicama 3.1. i 3.2.

Tablica 3.1. Zadovoljstvo polaznika kvalitetom nastave (1. tečaj)

Pitanje	Da, vrlo sam zadovoljan/na	Prilično sam zadovoljan/na	Nisam baš zadovoljan /na	Uopće nisam zadovoljan/na
Jeste li zadovoljni brojem predviđenih i održanih sati?	12 (75 %)	3 (19 %)	1 (6 %)	0
Jeste li zadovoljni opremom koja je rabljena na tečaju?	11 (69 %)	5 (31 %)	0	0
Jeste li zadovoljni izvannastavnim aktivnostima?	13 (82 %)	1 (6 %)	1 (6 %)	1 (6 %)
Jeste li zadovoljni kvalitetom nastave općenito?	14 (87 %)	2 (13 %)	0	0

Tablica 3.2. Zadovoljstvo polaznika kvalitetom nastave (2. tečaj)

Pitanje	Da, vrlo sam zadovoljan/na	Prilično sam zadovoljan/na	Nisam baš zadovoljan /na	Uopće nisam zadovoljan/na
Jeste li zadovoljni brojem predviđenih i održanih sati?	6 (60 %)	3 (30 %)	1 (10 %)	0
Jeste li zadovoljni opremom koja je rabljena na tečaju?	8 (80 %)	2 (20 %)	0	0
Jeste li zadovoljni izvannastavnim aktivnostima?	10 (100 %)	0	0	0
Jeste li zadovoljni kvalitetom nastave općenito?	10 (100 %)	0	0	0

Naposljetku, bit će prikazani rezultati koji se odnose na skupinu pitanja vezanih uz ishode učenja. Polaznici su vrlo visokim postotcima ocijenili i ta područja. Rezultati po skupinama prikazani su u tablicama 4.1. i 4.2.

Tablica 4.1. Zadovoljstvo polaznika ishodima učenja (1. tečaj)

Pitanje	Da, vrlo sam zadovoljan/na	Prilično sam zadovoljan/na	Nisam baš zadovoljan /na	Uopće nisam zadovoljan/na
Jeste li zadovoljni utjecajem tečaja na mogućnost svakodnevnog komuniciranja na hrvatskome jeziku?	10 (62 %)	6 (38 %)	0	0
Jeste li zadovoljni utjecajem tečaja na mogućnost razumijevanja vijesti?	7 (44 %)	8 (50 %)	1 (6 %)	0
Jeste li zadovoljni utjecajem tečaja na mogućnost uključivanja u akademske aktivnosti?	10 (62 %)	2 (13 %)	2 (13 %)	2 (13 %)
Je li tečaj utjecao na razvoj Vaše kulturološke svijesti?	14 (87 %)	2 (13 %)	0	0

Tablica 4.2. Zadovoljstvo polaznika ishodima učenja (2. tečaj)

Pitanje	Da, vrlo sam zadovoljan/na	Prilično sam zadovoljan/na	Nisam baš zadovoljan /na	Uopće nisam zadovoljan/na
Jeste li zadovoljni utjecajem tečaja na mogućnost svakodnevnog komuniciranja na hrvatskome jeziku?	9 (90 %)	1 (10 %)	0	0
Jeste li zadovoljni utjecajem tečaja na mogućnost razumijevanja vijesti?	5 (50 %)	5 (50 %)	0	0
Jeste li zadovoljni utjecajem tečaja na mogućnost uključivanja u akademske aktivnosti?	7 (70 %)	1 (10 %)	2 (20 %)	0
Je li tečaj utjecao na razvoj Vaše kulturološke svijesti?	9 (90 %)	1 (10 %)	0	0

Polaznici su na kraju upitnika izrazili svoj općeniti stav o tečaju. Rezultati su u skladu s odgovorima na druga pitanja, odnosno visoke ocjene kojima su polaznici ocjenjivali pojedine segmente tečaja objedinjene su i u ukupnoj ocjeni tečaja na kraju upitnika. Rezultati su prikazani u tablici 5.

Tablica 5. Stav polaznika o tečajevima

Skupina	vrlo pozitivan stav	pozitivan stav	negativan stav	vrlo negativan stav
1. tečaj	14 (87 %)	2 (13 %)	0	0
2. tečaj	10 (100 %)	0	0	0

Iz tablica s rezultatima razvidno je da su polaznici drugoga tečaja, održanoga u veljači 2014., bili zadovoljniji pojedinim segmentima tečaja. Na čak pet pitanja svi su polaznici tečaja u veljači izrazili najviši stupanj zadovoljstva (100 %) što upućuje na to da su rezultati ankete nakon tečaja u rujnu 2013. uzeti u obzir te se nastojalo, pri organizaciji drugoga tečaja, ispraviti uočene nedostatke i propuste.

5. *RASPRAVA*

5.1. *Uloga nastavnika*

Danas gotovo nema teorije o učenju stranoga jezika koja nastavnika ne stavlja u prvi plan, a često se nastavnik određuje kao najvažniji činitelj za motivaciju u učenju stranoga jezika (Dörnyei, 2003). Polaznicima je vrlo važno da nastavnik pokazuje zanimanje za njihov napredak, da je dostupan te da s njim ostvaruju prisan odnos ne samo na akademskoj nego i na osobnoj razini. Nastavnik koji nudi konkretnu pomoć, posvećuje posebnu pozornost onima koji sporije napreduju, reagira kada polaznici trebaju pomoć, priprema materijale, organizira izvannastavne aktivnosti te je dostupan i izvan radnoga vremena pridonosi razvijanju pozitivnih stavova te održavanju motivacije za učenje stranoga jezika. Proučavajući upotrebu nastavnih strategija i njihov utjecaj na učeničku motivaciju, Dörnyei i Csizer (1998: 215–8) došli su do popisa deset nastavničkih aktivnosti koje su presudne za uspješno podučavanje stranoga jezika: nastavnik svojim ponašanjem mora biti uzor, atmosfera u učionici mora biti opuštena i ugodna, zadatci moraju biti primjereni učenicima, nastavnik mora biti u dobrim odnosima s učenicima, raditi na povećanju njihova samopouzdanja u učenju stranoga jezika, uvjeriti se da je gradivo učenicima zanimljivo, poticati učenikovu autonomiju, personalizirati proces učenja, raditi na povećanju učenikovih ciljeva te na koncu osigurati da su učenici upoznati s kulturom naroda jezika koji uče. Dakle, opisana istraživanja pokazuju da se motivacijski činitelji vezani uz nastavnika stranoga jezika mogu ustustaviti u ove tri glavne sastavnice: nastavne materijale i metodologiju, nastavnikovu osobnost te nastavnikov način interakcije s učenicima (Al Kaboody, 2013: 48). Upravo su kroz nabrojene sastavnice i polaznici Erasmus intenzivnih tečajeva u Osijeku, u posljednjem dijelu upitnika, u prostoru za pohvale i primjedbe, kvalitativno izrazili svoje mišljenje: „izvrsna profesorica, izvrstan izlet“, „profesorica je

učinila naš boravak u Osijeku posebnim i vrlo zanimljivim", „predivna profesorica", „najbolja profesorica koju sam ikada imala, uložila je neizmjeran trud, bila je uvijek vrlo strpljiva i spremna pomoći", „za sve probleme i pitanja imali smo profesoricu uvijek na raspolaganju", „najbolja je na tečaju bila profesorica", „čestitke profesorici na izvrsnom podučavanju", „izvrsna nastava i izvannastavne aktivnosti", „nastava je bila vrlo jasna i dobro pripremljena; imali smo svi svoje knjige, gramatike, računala, a za svaki sat bili su pripremljeni i kopirani i dodatni materijali za nastavu"... Dakle, na važnost nastavnika u učenju stranoga jezika ukazali su i sami polaznici svojim pohvalama na kraju upitnika. Treba napomenuti da polaznicima nije sugerirano na koje se aspekte tečaja trebaju posebno osvrnuti u posljednjem dijelu upitnika, a činjenica da su sami polaznici na prvo mjesto stavili ulogu nastavnika, intenzivira njegovu važnost u nastavnom procesu. Specifičan položaj nastavnika proizlazi iz njegove dvostruke uloge (Prebeg-Vilke, 2006). Naime, osim što je odgovoran za nastavu, nastavnik je ujedno i domaćin polaznicima u stranoj zemlji te sve što doživljavaju − i dobro i loše − projiciraju i na osobu nastavnika (Opačić, 2006). Dakle, upravo na temelju stavova i ponašanja nastavnika − osobe s kojom su polaznici tečaja bili u svakodnevnom kontaktu i koja im je uvijek bila dostupna − polaznici su se osjećali dobro, ugodno i sigurno te okruženi pažnjom.

Kao što je već rečeno u potpoglavlju 2.1., i samopouzdanje iznimno snažno može utjecati na motivaciju za učenje stranoga jezika. Da je samopouzdanje predstavljalo velik izazov za polaznike Erasmus tečajeva u Osijeku, svjedoče i sami polaznici pa je jedan od njih u anketnom upitniku istaknuo: „vrlo sam zadovoljan tečajem, naučio sam osnove hrvatskoga jezika i stekao samopouzdanje za upotrebu hrvatskoga u svakodnevnim životnim situacijama". Dakle, odnos između polaznika i nastavnika treba biti temeljen na uzajamnom povjerenju i poštovanju. Otvorenost i raspoloživost za razgovor dobra su podloga za uspješnu nastavu u kojoj polaznici „rastu" u skladu s vlastitim mogućnostima (Aleksovski, 2008: 101). Imajući u vidu opisane specifične uloge nastavnika u učenju stranoga jezika te globalni okvir u kojemu se nalazi i Hrvatska, ako bi studij bio preambiciozan, nužnima se čine barem stručna usavršavanja za nastavnike hrvatskoga kao stranoga jezika.

5.2. *Poticajna i ugodna atmosfera, kohezivna grupa*

U grupi polaznika tečaja stranoga jezika tolerancija je ključni element koji osigurava da se svi osjećaju ugodno te su spremni „riskirati" znajući da neće biti osramoćeni ili kritizirani ako pogriješe. Važan dio nastave stranoga jezika

predstavlja i humor jer pridonosi opuštenoj atmosferi. Ključno je, dakle, stvoriti atmosferu međusobnog povjerenja i poštovanja među polaznicima. To se može postići nastavnikovom interakcijom s polaznicima na osobnoj razini što pokazuje da je nastavniku stalo do problema i izazova s kojima se polaznici suočavaju na nastavi stranoga jezika ili čak i izvan nje. Entuzijazam je još jedan činitelj koji će pridonijeti ugodnoj atmosferi na nastavi. Uz to, on je i „zarazan" te će polaznici preuzeti nastavnikov entuzijazam (Dörnyei i Ushioda, 2011). Kada je riječ o atmosferi na tečajevima i odlikama same grupe, polaznici Erasmus tečaja u Osijeku istaknuli su sljedeće: „uživali smo u učenju hrvatskoga jezika", „predivno iskustvo, nije bilo stresno", „učenje hrvatskoga bilo je vrlo zabavno", „hvala organizatorima što su nam stvorili prijateljsku atmosferu", „hvala Filozofskom fakultetu što nam je omogućio da se izvrsno osjećamo", „hvala na prijateljskom tretmanu cijele EILC grupe"... Razvidno je iz komentara polaznika da se pozitivna uloga nastavnika odrazila i na ugodnu atmosferu tijekom nastavnog procesa kojoj su zasigurno pridonijeli i vrijeme koje su polaznici provodili zajedno (treba napomenuti da su polaznici živjeli zajedno tijekom tečaja u iznajmljenoj kući u Osijeku), suradnja jednih s drugima, solidarnost te činjenica da su se virtualno upoznali i prije nego što su došli u Hrvatsku. Dakle, atmosfera za učenje pokazala se kao važan činitelj motivacije. Zajednički život polaznika Erasmus tečajeva u Osijeku također je pridonio ispunjavanju svih navedenih uvjeta, što je još više učvrstilo njihov pozitivan stav prema tečaju te održavanje visoke razine i grupne i individualne motivacije za učenje hrvatskoga.

6. *ZAKLJUČAK*

Nedvojbeno je da su kognitivni preduvjeti važni za učenje stranoga jezika. Oni su ujedno i mjerljivi te se može utvrditi da su neopravdano dugo bili u središtu pozornosti kada je riječ o teorijama učenja stranoga jezika. Zbog nemogućnosti da ih se objektivno odredi i opiše, afektivni su činitelji često izmicali znanstvenim obradama, a metode njihova istraživanja preuzete su iz psihologije. Iako je vrlo teško isključiti vjerojatnost da ispitanici tijekom introspektivnih istraživanja odgovaraju u skladu s onim što smatraju društveno poželjnim odgovorima, teorijski su se pristupi problematici učenja stranoga jezika ipak okrenuli istraživanju stavova te se drži da su upravo oni temelj na kojemu se formira motivacija za učenje (Mihaljević Djigunović, 1998: 18–21). Primijeni li se Dörnyeijev (2001b) tročlani model motivacije za učenje stranoga jezika na polaznike Erasmus intenzivnih tečajeva hrvatskoga jezika održanih na Filozofskom fakultetu u Osijeku, uočit će se da su tijekom tih tečajeva ostvarene sve razine toga modela. Naime, na jezičnoj razini

zadovoljena su oba uvjeta: i integrativni − polaznici su u sklopu Erasmus programa došli studirati u Hrvatsku te im je jezično uklapanje bilo prioritet kako bi si poboljšali kvalitetu društvenog, odnosno studentskog života − i instrumentalni − učenje hrvatskoga imalo je i pragmatičke učinke, kao što su olakšavanje studiranja, praćenje predavanja, polaganje ispita i dr. Na učeničkoj razini polaznici su razvili inicijalno samopouzdanje, koje su i sami istaknuli u anketnom upitniku, te je time povećana njihova želja za napredovanjem i učenjem hrvatskoga. Na razini okruženja za učenje također su zadovoljene sve tri sastavnice: sam tečaj koji su polaznici ocijenili zanimljivim, relevantnim u odnosu na svoje potrebe, zabavnim i korisnim i s jezičnog i s kulturološkog stajališta, nadalje, nastavnik koji je prepoznat kao ključni motivacijski činitelj tijekom tečaja zbog neposrednoga odnosa, dostupnosti i kvalitetna oblikovanja nastave, pripreme nastavnih materijala i stvaranja ugodne atmosfere tijekom nastavnoga procesa, koja je kod polaznika eliminirala strah od jezika i povećala samopouzdanje, te naposljetku sama grupa koja je zbog organizacijskih preduvjeta (zajednički život) razvila snažne veze, pa su polaznici, iako se nisu poznavali prije dolaska u Osijek, jedni drugima postali podrška i dodatni motivacijski činitelj. Ovome modelu, imajući u vidu organizaciju osječkih tečajeva, trebalo bi pridodati i poticanje pozitivnih stavova koji su utjecali na stvaranje inicijalne motivacije, odnosno snažne želje za učenjem i prije nego što su polaznici došli u Osijek, a na koju se utjecalo pravovremenim slanjem zanimljivosti i korisnih informacija te brigom oko praktičnih aspekata života stranaca u Hrvatskoj.

U svjetlu svih opisanih razina osječkih intenzivnih tečajeva može se zaključiti da je podučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika složen posao koji zahtijeva pomno planiranje te brigu i oko jezične, odnosno nastavne razine, ali i oko one osobne pri čemu iznimno važnu, ako ne i najvažniju, ulogu ima, u našem društvu često minoriziran i podcijenjen, nastavnik!

LITERATURA

Al Kaboody, M. (2013) Second Language Motivation; The Role of Teachers in Learners' Motivation. *Journal of Academic and Applied Studies* 3(4), 45–54.

Aleksovski, M. (2008) Aktivnosti u nastavi hrvatskoga jezika kao drugoga i stranoga za početnike. *Lahor* 5, 97–113.

Anić, Š., Klaić, N. i Domović, Ž. (2002) *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Sani-plus.

Anić, V. (1998) *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.

Cutrone, P. (2009) Overcoming Japanese EFL Learners' Fear of Speaking. *Language studies working papers* 1, 55–63.

Dörnyei, Z. i Csizer, K. (1998) Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2 (3), 203–229.

Dörnyei, Z. (2001a) *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.

Dörnyei, Z. (2001b) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2003) Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning* 53, 3–32.

Dörnyei, Z. i Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning - The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. i MacIntyre, P. (1993) A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26 (1), 1–11.

Gardner, R. C. (2010) *Motivation and Second Language Acquisition*. New York: Peter Lang.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. i Cope, J. (1986) Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal* 70 (2), 125–132.

Jelaska, Z. i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Mihaljević Djigunović, J. (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Nicholson, S. J. (2013) Influencing Motivation In The Foreign Language Classroom. *Journal of International Educational Research* 9 (3), 277–286.

Opačić, N. (2006) Nastavnici hrvatskoga kao stranoga jezika u susretu različitih kultura, *Lahor* 1, 83–89.

Oroujlou, N. i Vahedi, M. (2011) Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29, 994–1000.

Prebeg-Vilke, M. (1991) *Vaše dijete i jezik; materinski, drugi i strani jezik*. Zagreb: Školska knjiga.

Ushioda, E. (2008) Motivation and good language learners. U Griffiths, C. (ur.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–34.

THE ROLE OF AFFECTIVE FACTORS IN THE INTENSIVE LEARNING OF CROATIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The motivation for studying a foreign language as a complex and abstract concept (Dörnyei, 2001b: 1), is most often determined on the basis of two groups of factors derived from foreign language learning goals: the integrative and instrumental. Apart from these, emphasis is also put on affective factors in the study of a foreign language. These primarily relate to the study environment, i.e. attitudes of the learners towards the programme and the curriculum, the teacher's personality, behaviour, methods and teaching style, a pleasant atmosphere for studying, and the characteristics of the study group itself. The starting point of this paper is the assumption that it is the affective factors which are crucial to success in the intensive learning of Croatian. In order to verify this assumption, research was conducted among 26 students from Poland, Germany, France, the Czech Republic, Spain and Finland who had taken an intensive course in Croatian at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Osijek. The research was based on the attitudes of attendees according to the language level of the course and the learning environment.

Keywords: attitudes, motivation, affective factors, intensive learning of Croatian as a foreign language