



UDK 371.3:811.163.42'373
Izvorni znanstveni članak
Primljen 4.3. 2015.
Prihvaćen za tisak 28.5. 2015.

Mihaela Tabak
Antonia Ordulj
Sveučilište u Zagrebu

Strategije učenja vokabulara u hrvatskome kao inome jeziku

Proces ovladavanja inim jezikom podložan je brojnim utjecajima (materinski jezik, urođena gramatika, spoznajni razvoj). Strategije učenja jezika, pored motivacije i jezične nadarenosti, među važnijim su posebnim utjecajima te su do danas tema brojnih istraživanja, ali i neslaganja stručnjaka. Visoka jezična kompetencija postiže se i upotrebom prikladnih strategija učenja vokabulara. Kako je ovladavanje leksičkom sastavnicom jedan od najvažnijih ciljeva nastave inoga jezika, cilj je ovoga istraživanja ispitati kojim se strategijama učenja vokabulara služe polaznici nastave hrvatskoga kao inoga jezika na Croaticumu i razlikuje li se uporaba strategija s obzirom na niži i viši stupanj znanja. Ispitanici su ispunjavali prerađeni *Upitnik o strategijama učenja vokabulara* (Pavičić 2003), demografski upitnik, testove popunjavanja praznina (*cloze-testove*), a kako bi se dobio što jasniji uvid u korištene strategije učenja vokabulara organiziran je i intervju sa sudionicima istraživanja. Rezultati dobiveni *Upitnikom o strategijama učenja vokabulara* (Pavičić 2003) ukazuju na to da se ispitanici koriste trima vrstama strategija: strategije formalnoga učenja i vježbanja vokabulara, strategije samopoticajnoga (samoinicijativnoga) nezavisnoga učenja i strategije spontanoga učenja / usvajanja vokabulara. Iako su strategije vrlo važne za razvoj leksičke kompetencije, u hrvatskome kao inome jeziku nisu provedena istraživanja koja bi dala uvid u upotrebu i razvoj učeničkih strategija usvajanja vokabulara pa se očekuje da će rezultati ovoga istraživanja barem djelomice doprinijeti rasvjetljavanju navedene problematike.

Ključne riječi: hrvatski kao ini; strategije učenja vokabulara; verbalni protokoli; međujezični utjecaj; kognitivna teorija učenja.



1. Uvod

U području ovladavanja inim jezikom individualne razlike među učenicima poput jezične nadarenosti, motivacije, spola i dobi pokazale su se relevantnima za uspješno učenje inoga jezika. Iako se dugo smatralo da je jezična nadarenost najzaslužnija za bolji uspjeh, brojna istraživanja tijekom 80-ih godina 20. stoljeća ukazuju na to da su učenikovo ponašanje i trud te tehnike koje koristi kako bi što bolje ovladao inim jezikom bitan preduvjet uspješnoga učenja. Način na koji učenici kontroliraju i pristupaju procesu učenja inoga jezika pobuđuje sve veće zanimanje i kod istraživača. Tako Rubin (1987) govori o „uspješnome učeniku jezika“ koji primjenjuje odgovarajuće strategije učenja na pravilan način kako bi lakše prevladao poteškoće pri učenju inoga jezika. Strategije učenja jezika možemo definirati kao specifične radnje, ponašanja, korake ili tehnike koje učenici koriste kako bi poboljšali svoj napredak u razumijevanju, usvajanju i korištenju inoga jezika (Oxford 1990).

Važno je spomenuti i stilove učenja jer sve vrste strategija učenja ne odgovaraju svakomu tipu učenika, no razlika između uspješnih i manje uspješnih učenika inoga jezika leži u činjenici da uspješniji učenici primjenjuju one strategije učenja koje odgovaraju njihovome individualnome načinu učenja jezika.

Počeci istraživanja strategija učenja jezika uključivali su proučavanje pojedinačnih strategija koje potiču učenje jezika, što je za posljedicu imalo otkrivanje velikoga broja strategija koje se pokušalo svrstati u pojedine skupine strategija te napraviti određenu podjelu.

U skladu sa spoznajnom (kognitivnom) teorijom učenja¹ O'Malley i Chamot (1990) nude opširniju podjelu strategija učenja jezika, podijelivši skupine pojedinačnih strategija u tri kategorije: metaspoznajne (metakognitivne), spoznajne (kognitivne) i društveno-osjećajne (društveno-afektivne) strategije. Metaspoznajne strategije obuhvaćaju postupke koje učenici koriste kako bi planirali i nadzirali vlastiti proces učenja. Spoznajne se pak odnose na manipuliranje jezičnom obradom i nadgledanje vlastite proizvodnje kao bi se što bolje zapamtio i zadržao u pamćenju jezični unos. Posljednja se skupina društveno-osjećajnih strategija odnosi na razgovor i suradnju s izvornim govornicima te na ovladavanje vlastitim osjećajima (npr.

¹ Za potpuno razumijevanje strategija učenja, potrebno je spomenuti spoznajnu teoriju učenja koja ima utjecaj i na proces usvajanja inoga jezika. Unutar područja ovladavanja inim jezikom, navedena teorija pokušava odgovoriti na pitanja o prirodi spoznajnih sposobnosti i čimbenicima koji utječu na učenikovo učenje i usvajanje jezika. Sam pojam strategija učenja jedan je od temeljnih u spoznajnoj teoriji koja naglašava da je primarna uloga strategija učenja učiniti eksplicitnim ono što se inače može odvijati bez učenikove svijesti.



strah od jezika) tijekom procesa učenja jezika. S obzirom na to da svaka od spomenutih kategorija sadrži velik broj pojedinačnih strategija, u određenim slučajevima dolazi do preklapanja pojedinih kategorija, kao i do nemogućnosti svrstavanja pojedinih strategija u okvir baš određene skupine.

Jednu od najiscrpnijih podjela nudi Oxford (1990) koja strategije učenja jezika dijeli na šest osnovnih kategorija: memorijske, spoznajne (kognitivne), nadoknadne (kompenzacijske), metaspoznajne (metakognitivne), osjećajne (afektivne) i društvene strategije. Time proširuje podjelu O'Malleya i Chamota (1990). Memorijske strategije obuhvaćaju mnemotehnike, stvaranje umnih veza među novim i postojećim sadržajima te asocijacije s poznatim kako bi se lakše zapamtili novi sadržaji. Nadoknadne strategije omogućuju učeniku korištenje novoga jezičnoga sadržaja u komunikaciji i razumijevanje inoga jezika bez obzira na ograničeno znanje, a uključuju strategije poput pogađanja značenja, prepričavanja, prilagodbe značenja, kovanja novih riječi, korištenja poznatih gramatičkih struktura u slučaju nepoznavanja složenijih te korištenja materinskoga jezika. Oxford (1990) razdvaja skupine društvenih i osjećajnih strategija. Društvene strategije obuhvaćaju postavljanje pitanja, suradnju i suosjećanje s drugim osobama, dok se osjećajne strategije odnose na osjećaje, stavove, motivaciju i vrijednosti učenika što utječu na učenje inoga jezika.

Među strategijama učenja jezika prisutan je velik broj strategija koje se odnose na učenje vokabulara (primjerice memorijske strategije). Stoga se mnoga istraživanja okreću proučavanju primjene pojedinih općih strategija učenja na učenje vokabulara u inome jeziku što je prouzročilo stvaranje samostalne podskupine strategija učenja jezika, a to su strategije učenja vokabulara (SUV). Prema Nationu (1990) veliki dio učeničkih poteškoća povezanih s prijamnim i proizvodnim znanjem jezika potječe od nedovoljnoga poznavanja vokabulara pa čak i na višim stupnjevima učenja inoga jezika. Nation (2001) također ističe da su strategije učenja vokabulara (SUV) dio strategija učenja jezika koje su nadalje dio strategija učenja unutar opće spoznajne teorije učenja.

Schmitt (1997), oslanjajući se na podjelu strategija učenja Oxford (1990), proširuje njenu podjelu, uvidjevši da se kod učenja vokabulara isprepliću dvije vrste strategija: one koje učenicima služe za otkrivanje značenja nepoznate riječi te one koje se odnose na utvrđivanje (konsolidiranje) značenja riječi. Pri susretu s nepoznatom riječi učenici se koriste svojim prethodno stečenim jezičnim znanjem, kontekstom, srodnicama iz materinskoga jezika ili rječnicima kako bi otkrili značenje nove riječi. Tu skupinu strategija otkrivanja značenja Schmitt (1997) naziva strate-



gijama stjecanja znanja o značenju nove riječi² (*determination strategies*). Ako učenik zatraži pomoć od osobe koja zna značenje (nastavnik, drugi učenici, izvorni govornici...), koristi se društvenim strategijama otkrivanja značenja. Drugu vrstu strategija čine strategije utvrđivanja značenja koje učenici koriste za učenje ili ponavljanje vokabulara. Strategije unutar ove skupine čine društvene (rad u grupi, suradnja s nastavnikom), memorijske (mnemotehnike, povezivanje novih riječi s postojećim znanjem, slike, kartice, liste riječi, umne mape, rime, pričavanje i slično), spoznajne (razlikuju se od memorijskih jer ne utječu isključivo na jezičnu obradu, već se temelje na pisanome i usmenome ponavljanju riječi i korištenju pomagala za učenje, primjerice vođenje posebne bilježnice za vokabular, ponavljanje iz posebnih dijelova s vokabularom iz udžbenika...) i metaspoznajne (nadziranje vlastitoga procesa učenja vokabulara, primjerice svjesno izlaganje jeziku cilju kroz knjige, časopise, filmove te komuniciranje s izvornim govornicima kad god je to moguće). U Tablici 1 prikazana je Schmittova podjela SUV-a.

Tablica 1. Podjela strategija učenja vokabulara – Schmitt (1997)

Strategije učenja vokabulara (SUV)	Strategije otkrivanja značenja	Strategije stjecanja znanja o značenju nove riječi (<i>determination strategies</i>)
		Društvene strategije
	Strategije utvrđivanja novih riječi	Društvene strategije
		Memorijske strategije
		Spoznajne strategije
		Metaspoznajne strategije

Neka od važnijih provedenih istraživanja SUV-a u svijetu obuhvaćaju problematiku korištenja različitih vrsta strategija učenja vokabulara te njihov utjecaj na uspješno i manje uspješno ovladavanje jezikom ciljem. Gu i Johnson (1996) u svome istraživanju kineskih studenata koji su učili engleski jezik primjećuju pozitivnu povezanost uporabe metaspoznajnih strategija, uspjeha, memorijskih i spoznajnih strategija s veličinom vokabulara. Schmittovo istraživanje (1997) japanskih učenika engleskoga jezika različitih dobnih skupina pokazuje da je najčešća strategija otkrivanja značenja korištenje dvojezičnoga rječnika. Strategije usmenoga ponavljanja i ispisivanja riječi najčešće se koriste za učenje novih riječi pri čemu se kon-

² Prijevod M.T.



tekst pokazao kao bitan čimbenik s obzirom na to da se japanske učenike i u školi savjetovalo da pamte vokabular i gramatiku ponavljanjem.

Kojic-Sabo i Lightbown (1999) detaljnije se bave pitanjem utjecaja konteksta učenja (drugi ili strani jezik) na uporabu strategija korištenja vokabulara. Spomenuto istraživanje ukazuje na to da su kanadski učenici engleskoga kao drugoga jezika više upotrebljavali strategije korištenja i uvježbavanja novoga vokabulara izvan formalnoga konteksta (učionice) od sudionika koji su učili engleski jezik kao strani.

U Hrvatskoj, kao i u svijetu, najveći broj istraživanja u području strategija učenja vokabulara odnosi se na učenje engleskoga kao inoga jezika. Imajući u vidu da je kontekst učenja nezaobilazna varijabla pri istraživanju uporabe strategija učenja vokabulara, zanimalo nas je koje će se strategije pokazati najrelevantnijima u kontekstu hrvatskoga kao inoga jezika.

1.1. Učenje riječi u hrvatskome kao inome jeziku

Iako su se tijekom povijesti javljali različiti pristupi poučavanja jezika, jedan od najpopularnijih svakako je komunikacijski pristup koji u prvi plan stavlja učenika inoga jezika i njegovu potrebu da na što brži i učinkovitiji način ovlada inim jezikom. Shodno tome, komunikacijska kompetencija uključuje nekoliko razina znanja koje su u međusobnom prožimanju, a to su: znanje samoga jezika (fonetsko-fonološku, morfo-sintaktičku, leksičko-semantičku i diskursnu razinu), pragmatičko, opće enciklopedijsko i specifično kulturološko znanje (Medved Krajnović 2010; Bagarić i Mihaljević-Djigunović 2007). Upravo je ovladavanje leksičkom sastavnicom jedan od najvažnijih ciljeva nastave inoga jezika, o čemu svjedoči pojava leksičkoga pristupa kojim u prvi plan dolazi učenje i poučavanje riječi. Ovim pristupom želi se naglasiti da se usvajanjem vokabulara usvaja i gramatika, odnosno da je gramatika u službi leksema i generiranja značenja. Drugim riječima, jezik se sastoji od *gramatikaliziranoga leksika*, tj. leksika na kojem se temelji gramatika, a čija je svrha uspostavljanje međusobnih odnosa (Lewis 1993). Leksički pristup poučavanju inoga jezika razlikuje od tradicionalnijih pristupa koji naglašavaju ovladavanje gramatičkim pravilima, no postavlja se pitanje je li primjena leksičkoga pristupa u morfološki razvijenijim jezicima, kao što je hrvatski, u potpunosti moguća? Poznato je da leksički pristup u prvi plan stavlja poučavanje leksičkih sklopova (kolokacije, frazemi...), konvencionalnih izraza (pozdravi i uljudni izrazi) i općenito gotovih struktura (predstavljanje, snalaženje u svakodnevnim situacijama...) što je osobito korisno neizvornim govornicima na početnim stupnjevima jer im omogućuje povezivanje sa sredinom jezika cilja, ali i osnovnu razinu komuni-



kacije (Bergovec 2007). Prema načelima leksičkoga pristupa poučavanje gramatike slijedi tek na višim početnim i naprednijim stupnjevima. Iako je osnovni cilj ovoga pristupa razvijanje komunikacijske kompetencije i uporaba naučenoga jezika, u morfološki razvijenijim jezicima, poput hrvatskoga, ustaljene strukture nisu česte, a svaka promjena oblika riječi može znatno utjecati na tijek komunikacije i prenošenje poruke. Stoga je već na početnim stupnjevima učenja hrvatskoga kao inoga jezika potrebno krenuti s izravnim poučavanjem gramatike što ograničava potpunu primjenu leksičkoga pristupa u morfološki razvijenijim jezicima (hrvatskome) (Bergovec 2007).

Premda je znanje riječi ključno za komunikaciju na inome jeziku, većinom je u interesu istraživača hrvatskoga kao inoga jezika bilo proučavanje ovladanosti imenskom (npr. Cvikić i Kuvač 2005) i glagolskom (npr. Novak 2002, 2002a) morfologijom. Istraživanja o usvajanju vokabulara hrvatskoga kao inoga jezika kod odraslih govornika su sporadična, a odnose se na analizu leksičkih pogrješaka srodnih jezika (Gulešić 2003 za usporedbu hrvatskoga i slovačkoga; Jelaska i Hržica 2002 za usporedbu hrvatskoga i srpskoga jezika) dok se isključivo istraživanjem vokabulara bave samo Cvikić i Bošnjak (2004) i Cvikić (2007). Iz svega navedenoga primjetan je nedostatak sustavnijega istraživanja leksičke sastavnice, a za što se razlozi mogu naći u veličini homogenoga uzorka (s obzirom na to da većina polaznika tečajeva hrvatskoga kao inoga jezika pripada različitoj dobnoj skupini, razini jezičnoga znanja i različitim materinskim jezicima), nedostatku standardiziranih testova i programa, ali i nedovoljnome broju specijaliziranih priručnika i rječnika. Dodatan problem odnosi se i na već spomenuti pristup obradi vokabulara, odabiru riječi, ali i razvijanju učeničkih vještina i strategija. No, prije svega, potrebno je definirati što se podrazumijeva pod pojmom *znanje riječi*.

Riječ se sastoji od oblika, sadržaja i uporabe te je potrebno ovladati svim sastavnicama da bi je učenik inoga jezika znao. S druge strane, također je važno odrediti govori li se o prijamnom (receptivnom) ili proizvodnom (produktivnom) znanju vokabulara s obzirom na to da oni pokrivaju sve aspekte poznavanja riječi. Tako je, primjerice, na prijamnoj razini važno znati kako riječ zvuči ili izgleda u pisanome obliku, dok je na proizvodnoj razini važnije kako se pojedina riječ izgovara ili pak piše (Nation 2000). Kako učenici inoga jezika ovladavanje vokabularom često smatraju važnijim od ovladavanja gramatikom, u obradu leksičkih jedinica treba uključiti sve razine i to: ortoepsku, ortografsku, flektivnu, sintaktičku, kolokacijsku, semantičku, pragmatičku (Jelaska et. al. 2005; Bagarić i Mihaljević-Djigunović 2007). Također je važno poštovati načela uvođenja vokabulara u nastavu poput čestoće, postupnosti, jednostavnosti i konkretnosti (Udier 2009).



Ortoepska razina podrazumijeva pravilan izgovor glasova, mjesto i vrstu naglaska u riječima i rečeničnu intonaciju, a ortografska i grafičko bilježenje pojedinih glasova. Upravo se u istraživanju Cvikić i Bošnjak (2004) upozorava na neke poteškoće s usvajanjem hrvatskoga fonološkoga sustava na početnome stupnju učenja hrvatskoga kao inoga jezika pa je tako česta zamjena, ispuštanje ili dodavanje dijakritičkih znakova, ali i prijenos fonološkoga sustava materinskoga jezika. Autorice (Cvikić i Bošnjak 2004) također upozoravaju i na izgovorne poteškoće učenika španjolskoga materinskoga jezika ili preciznije, teškoće u razlikovanju glasova **b** i **v** i tjesnačnika i slivenika.

Kada se pak govori o flektivnoj razini, jasno je da se njoj u morfološki razvijenijim jezicima, poput hrvatskoga, pridaje velika pozornost osobito na početnim stupnjima. Morfološka raznolikost hrvatskoga jezika uvelike utječe na usvajanje riječi te je za učenike hrvatskoga kao inoga jezika vrlo važno da što ranije ovladaju osnovnim oblicima imenskih riječi i osnovnim glagolskim oblicima. Pri tome najviše poteškoća prčinjavaju prezent glagola, padežni nastavci u imeničkoj i pridjevsko-zamjениčkoj sklonidbi te brojne glasovne promjene koje otežavaju prepoznavanje osnovnoga oblika riječi. Vrlo je česta morfološka homonimija koja učenicima hrvatskoga kao inoga jezika otežava razumijevanje i pojava homografa što dovodi do otežanoga razlikovanja pojedinih padežnih oblika imenica (Cvikić i Bošnjak 2004).

Ovladanost riječima na flektivnoj razini potrebno je proširiti na sljedeću, i to sintaktičku razinu. S obzirom na to da riječi ne stoje kao izdvojene jedinice, učenik treba naučiti kako pojedinu leksičku jedinicu može uključiti u rečenicu. Tako se, primjerice, u hrvatskome kao inome jeziku posebno radi na usvajanju prijedloga koji s različitim padežima mogu imati i različito značenje (Udier 2009). Posebnu pozornost treba posvetiti postizanju kolokacijske kompetencije jer je upravo ona jedan od najvažnijih aspekata leksičkoga pristupa s obzirom na to da omogućuje uspješno kombiniranje leksičkih jedinica stvarajući višečlane leksičke cjeline (*chunks*) (Borić 2002). S druge strane, kolokacijski raspon pojedine riječi omogućit će učeniku inoga jezika temeljitije usvajanje značenja. Kolokacije su ključ za prirodnu uporabu jezika (Borić 2002) pa im je stoga nužno posvećivati posebnu pozornost na nastavi inoga jezika.

Usvajanje sadržaja riječi u inome jeziku može ovisiti o više povezanih čimbenika poput konteksta ili sličnosti među riječima inoga i materinskoga jezika učenika. Općenito se smatra da će teret učenja (Nation 2000) biti manji ako je ini jezik koji se usvaja sličniji materinskome jeziku učenika. U hrvatskome kao inome jeziku često se događa da su učenici kojima je materinski neki slavenski jezik skloni prec-



jenjivanju vlastitoga razumijevanja hrvatskih riječi što prethodnu tvrdnju o smanjenome teretu učenja dovodi u pitanje (Cvikić i Bošnjak 2004). Upravo zato vrlo je važno posvetiti pozornost tumačenju značenja svake leksičke jedinice i uputiti na razlike semantički srodnih riječi.

Pragmatička razina uključuje funkcionalnu upotrebu jezika, tj. različite jezične uloge i govorne činove (Jelaska et. al. 2005). Pragmatika se dakle bavi proučavanjem značenja u kontekstu govornikova ili piščeva iskazivanja i slušateljeva ili čitateljeva primanja poruke. Pragmatička kompetencija omogućuje učeniku inoga jezika razumijevanje i proizvodnju komunikacijskih i govornih činova u konkretnoj govornoj situaciji. Stoga je poznavanje kulture zemlje inoga jezika koji se uči vrlo važno za postizanje visoke pragmatičke kompetencije (Udier 2009).

Postizanje visoke jezične kompetencije postiže se i upotrebom prikladnih strategija učenja vokabulara. Smatra se da su strategije usvajanja kompleksne spoznajne vještine, tj. postupci koji učeniku olakšavaju učenje i zadržavanje novih podataka, a zanimljivo je da s porastom jezične kompetencije raste i potreba za upotrebom složenijih i naprednijih strategija učenja (Pavičić Takač i Bagarić 2007). Iako su strategije vrlo važne za razvoj leksičke kompetencije, u hrvatskome kao inome jeziku nisu provedena istraživanja koja bi dala uvid u upotrebu i razvoj učeničkih strategija učenja vokabulara. Upravo zato cilj je ovoga rada pokušati prikazati kojim se strategijama učenja vokabulara koriste učenici hrvatskoga kao inoga jezika te razlikuje li se njihova upotreba s obzirom na različit stupanj ovladanosti.

1.2. Ciljevi i istraživački problemi

Glavni je cilj ovoga istraživanja ispitati zastupljenost pojedinih strategija učenja vokabulara kod korisnika hrvatskoga kao inoga jezika. Također, potrebno je utvrditi postoje li razlike u uporabi strategija učenja vokabulara s obzirom na stupanj ovladanosti hrvatskim kao inim jezikom.

2. Metodologija

2.1. Sudionici

U istraživanju su sudjelovali polaznici Croaticuma – Centra za hrvatski kao drugi i strani jezik u Zagrebu upisani u akademsku godinu 2011./2012. Obuhvaćeno je ukupno 52 ispitanika, polaznika B1, B2 i B2+ stupnjeva prema ZEROJ-u. Omjer ispitanika prema spolu bio je 32 studentice i 20 studenata. Dob ispitanika kretala se između 18 i 37 godina. Kako bi se dobio što bolji uvid u strukturu uzorka, sudionici



su rješavali demografski upitnik. Rezultati pokazuju da se sudionici razlikuju prema vlastitim materinskim jezicima, a unutar spomenutoga uzorka najzastupljeniji su španjolski (N=14) i njemački jezik (N=5), a zatim poljski (N=4) i engleski (N=4). Pokazalo se i da nekolicina sudionika ima više od jednoga materinskoga jezika (N=6). Hrvatski su jezik na Croaticumu većinom učili u razdoblju do jedne godine (N=25), a značajan broj mu je bio izložen i prije Croaticuma (N=31). Većina sudionika je osjećajno motivirana za učenje hrvatskoga jezika (N=34), a zanima ih i hrvatska kultura (N=32). Ostali razlozi uključuju hrvatske korijene ili rodbinu u Hrvatskoj (N=23), poznavanje hrvatskoga jezika u svrhu budućega zaposlenja (N=20) ili obrazovanja (N=19) i prijatelje koji govore hrvatski jezik (N=15).

2.2. Instrumenti

Rezultati istraživanja prikupljeni su pomoću demografskoga upitnika i prerađenoga *Upitnika o strategijama učenja vokabulara* (Pavičić 2003). Upitnici su bili prevedeni na materinske jezike sudionika radi lakšega razumijevanja. Izvorna verzija upitnika odnosila se na ispitivanje strategija učenja vokabulara hrvatskih učenika engleskoga jezika pa je neke čestice bilo potrebno izmijeniti u skladu s obuhvaćenim uzorkom, no broj čestica ostao je isti (53 čestice). Sudionici su na ponudenoj ljestvici uz svaku tvrdnju trebali zaokružiti koliko često koriste pojedinu strategiju (1 nikad, 2 ponekad, 3 uvijek). Budući na to da se upitnikom stvaraju predodžbe o vlastitome korištenju strategija, potrebno je bilo dodati i metodologiju retrospektivnih verbalnih protokola, odnosno poticanoga prisjećanja³ (*stimulated recall*). Navedenom se metodologijom željelo ispitati lingvističke i spoznajne procese neposredno nakon izvršavanja jezičnoga zadatka (Dörnyei 2007) u obliku testa popunjavanja praznina. Sudionici su rješavali po dva testa popunjavanja praznina koji su se razlikovali s obzirom na stupanj učenja. Teme i vokabular testova popunjavanja praznina odabrani su u skladu s udžbenicima kojima se polaznici koriste na nastavi. Odabran je klasičan tip testa popunjavanja praznina, odnosno izostavljena je svaka peta riječ, a prva i posljednja rečenica ostavljene su bez praznina. Testovi popunjavanja praznina u prosjeku su sadržavali 20 praznina, a popunjavanje je zahtijevalo od sudionika i lingvističko znanje (gramatičke i leksičke jedinice) i znanje o svijetu.

Prema Jourdenaisu (2001), verbalni protokoli mogu se podijeliti u tri skupine: introspektivne, retrospektivne i 'glasno navođenje misli', a razlikuju se prema vrsti i razdoblju prikupljanja podataka. Premda se introspektivnim i retrospektivnim pro-

³ Prijevod autorica.



tokolima te 'glasnim navođenjem misli' dobiva uvid u korištene strategije istodobno s izvođenjem zadatka, u ovome istraživanju koristiti se metodologija retrospektivnih verbalnih protokola odnosno poticanoga prisjećanja. Drugim riječima, nakon rješavanja testa popunjavanja praznina, ispitanici su pristupili intervjuima i naknadno izvijestili o vlastitim razmišljanjima tijekom rješavanja testa popunjavanja praznina.

2.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u ljetnome semestru akademske godine 2011./2012. za vrijeme nastave na Croaticumu – Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik s nastavnicima izvornim govornicima. Ispitanici su upoznati sa svrhom ovoga istraživanja te je njihovo sudjelovanje bilo dobrovoljno i anonimno. Potrebno je spomenuti da je svaki ispitanik potpisao pristanak o sudjelovanju. Upute za primjenu upitnika navedene su na samim upitnicima, ali su dane i usmeno. Ispunjavanje upitnika trajalo je prosječno 20 minuta, nakon čega je iz obje skupine sudionika (nižega i višega stupnja) odabrana nekolicina koja je pristupila rješavanju testova popunjavanja praznina i intervjuima. Upitnike je rješavalo svih 52 sudionika, dok su fokus grupe za intervjuje i testove popunjavanja praznina činile dvije skupine (viši i niži stupanj) po 7 sudionika. Prije samoga istraživanja svim sudionicima je dan primjer rješavanja testa popunjavanja praznina, kako se ne bi po prvi puta susreli s takvim tipom zadatka. S obzirom na to da ispitanici imaju različite materinske jezike, a kako bi im se omogućila što opuštenija atmosfera tijekom rješavanja testa popunjavanja praznina i intervjuja, na raspolaganju su im bili prevoditelji s kojima su na svojim materinskim jezicima komentirali rješenja iz testova popunjavanja praznina. Svi su intervjui bili popraćeni audio zapisom te poslije transkribirani.

3. Analiza rezultata istraživanja

Faktorska analiza i Varimax rotacija čestica *Upitnika o strategijama učenja vokabulara* (Pavičić 2003) za posljedicu je imala tri faktora koja su činila ukupno 36% varijance. Zbog niskoga postotka tumačene varijance provedena je faktorizacija sa smanjenim brojem varijabla – 27 ekstrahiranih varijabli. *Faktor 1* činile su strategije formalnoga učenja vokabulara, *faktor 2* strategije samopoticajnoga učenja vokabulara, a *faktor 3* strategije spontanoga učenja vokabulara. Faktorska struktura skale pokazala se uglavnom stabilnom, a pouzdanost subskala na faktorima zadovoljavajućom (faktor 1: $\alpha=0.66$, faktor 2: $\alpha=0.55$, faktor 3: $\alpha=0.53$). U Tablici 2 prikazani su dobiveni faktori i raspodjela čestica na njima.



Tablica 2. Rezultati faktorske analize *Upitnika o strategijama učenja vokabulara* (Pavičić 2003)

Faktor 1 – Strategije formalnoga učenja vokabulara	
Čestica	Saturacija
Više puta naglas izgovorim novu riječ.	.571
Više puta u sebi izgovorim riječ da ju zapamtim.	.468
Više puta napišem novu riječ da zapamtim njezino značenje.	.449
Ispitujem se da provjerim jesam li zapamtio nove riječi.	.397
Kod kuće redovito ponavljam riječi.	.393
Kad se ispitujem, prekrijem stupac s riječima na svome materinskome jeziku i pokušavam se sjetiti hrvatske riječi i obrnuto.	.382
Riječ prevedem na svoj materinski jezik.	.312
Kad učim riječi, ispisujem listu riječi i njihov prijevod na materinski jezik.	.307
Kad učim riječi, nastojim zapamtiti dvije-tri, a onda prelazim na novu skupinu.	.262
Faktor 2 – Strategije samopoticajnoga učenja vokabulara	
Čestica	Saturacija
Dok gledam film na hrvatskome, zapisujem nove riječi.	.445
Dok za razonodu čitam knjige ili časopise, bilježim nove riječi.	.395
Novu riječ u mislima povežem sa slikom značenja.	.384
Riječ pamtim tako da ih podijelim u grupe prema značenju.	.375
U mislima povezujem riječ s predmetom koji ona označava.	.369
Riječ zapamtim tako da zamislim situaciju u kojoj bi se koristila.	.334
Prelistavam i čitam rječnik da naučim nove riječi.	.301
Nove riječi upotrijebim u rečenici da ih zapamtim.	.271
Faktor 3 – Strategije spontanoga učenja vokabulara	
Čestica	Saturacija
Primjećujem da pamtim riječi dok čitam na hrvatskome.	.470
Slušam pjesme na hrvatskome i nastojim razumjeti.	.434
Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti riječi, opišem je svojim riječima na hrvatskome.	.427
Primjećujem da pamtim hrvatske riječi s interneta.	.414
Povezujem nove riječi s riječima koje već znam.	.410
Primjećujem da pamtim riječi iz hrvatskoga tv programa.	.315
Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti riječi, koristim sličnu riječ.	.301

Prvi je cilj bio ispitati učestalost primjene SUV-a kako bi se odredile najzastupljenije strategije kod učenika hrvatskoga kao inoga na Croaticumu. U Tablici 3 prikaz



zana je zastupljenost pojedinih strategija prema faktorima.

Tablica 3. Prikaz zastupljenosti pojedinih SUV-a kod govornika hrvatskoga kao inoga na Croaticumu

Faktor 1 – Strategije formalnoga učenja vokabulara		
Opis strategije	M	SD
Riječ prevedem na svoj MJ.	2,58	0,572
Kad učim riječi, ispisujem listu riječi i njihov prijevod na materinski.	2,37	0,658
Kad se ispitujem, prekrijem stupac s riječima na svome MJ i pokušavam se sjetiti hrvatske riječi i obrnuto.	2,37	0,742
Više puta naglas izgovorim novu riječ.	2,23	0,703
Više puta u sebi izgovorim riječ da ju zapamtim.	2,23	0,614
Ispitujem se da provjerim jesam li zapamtio nove riječi.	2,06	0,669
Kod kuće redovito ponavljam riječi.	1,92	0,621
Više puta napišem novu riječ da zapamtim njezino značenje.	1,79	0,723
Kad učim riječi, nastojim zapamtiti dvije – tri, a onda prelazim na novu skupinu.	1,67	0,76
Faktor 2 – Strategije samopoticajnoga učenja vokabulara		
Opis strategije	M	SD
U mislima povezujem riječ s predmetom koji ona označava	2,27	0,66
Novu riječ u mislima povežem sa slikom značenja.	2,21	0,696
Nove riječi upotrijebim u rečenici da ih zapamtim.	2,13	0,525
Dok za razonodu čitam knjige ili časopise, bilježim nove riječi.	2,02	0,779
Riječ zapamtim tako da zamislim situaciju u kojoj bi se koristila.	2,02	0,779
Prelistavam i čitam rječnik da naučim nove riječi.	1,69	0,755
Riječ pamtim tako da ih podijelim u grupe prema značenju.	1,62	0,661
Dok gledam film na hrvatskome, zapisujem nove riječi.	1,60	0,823
Faktor 3 – Strategije spontanoga učenja vokabulara		
Opis strategije	M	SD
Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti riječi, koristim sličnu riječ.	2,58	0,572
Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti riječi, opišem ih svojim riječima na hrvatskome.	2,42	0,696
Primjećujem da pamtim riječi dok čitam na hrvatskome.	2,37	0,627
Slušam pjesme na hrvatskome i nastojim razumjeti.	2,37	0,715
Povezujem nove riječi s riječima koje već znam.	2,33	0,648
Primjećujem da pamtim riječi iz hrvatskoga tv programa.	2,13	0,687
Primjećujem da pamtim hrvatske riječi s interneta.	2,12	0,646



Strategije formalnoga učenja vokabulara obuhvaćaju memorijske strategije, oslanjanje na materinski jezik te metaspoznajni aspekt planiranja, a najučestalijom se istaknula strategija oslanjanja na materinski jezik, tj. prijevod ($M=2,58$; $SD=0,57$). S obzirom na to da se ova vrsta strategija primarno očituje u kontekstu učionice te je instrumentalno usmjerena, logično je zaključiti da se ispitanici najčešće koriste strategijom prijevoda riječi na svoj materinski jezik kako bi zadovoljili osnovni cilj učenja, a to je spoznaja o značenju riječi na jeziku cilju. Ovo je temeljna pa onda i najučestalija strategija kojom se učenici na satu hrvatskoga kao inoga jezika koriste.

Strategije samopoticajnoga učenja uključuju izloženost jeziku cilju i uporabu spoznajnih strategija. Uporaba ove skupine strategija okarakterizirana je sustavnošću pri učenju jezika, odnosno svjesnim naporima koje učenici ulažu da bi naučili određene leksičke jedinice. Kako bi što bolje upamtili nove riječi unutar ove skupine strategija, sudionici kombiniraju spoznajne strategije te izlaganje jeziku cilju tijekom svakodnevnih aktivnosti (primjerice čitanje knjiga i časopisa, gledanje tv-programa na inome jeziku). Najznačajnijom se pokazala spoznajna strategija povezivanja riječi s predmetom koji ona označava ($M=2,27$; $SD=0,66$). Mogući razlozi nalaze se u spoznajnome stilu i osobinama ličnosti koji utječu na obradu jezičnih informacija. Pri tome neki pojedinci lakše obrađuju vizualni podražaj pa samim time i vizualno prikazivanje riječi ili povezivanje sa stvarnim predmetom pridonosi bržoj i lakšoj pohrani leksičke jedinice u dugoročno pamćenje.

Treću skupinu čine strategije spontanoga učenja vokabulara koje uključuju i uporabu komunikacijskih strategija. Učenici ih većinom koriste izvan učionice u prirodnome kontekstu. Najučestalijom se pokazala strategija „*Ako se u razgovoru ne mogu sjetiti riječi, koristim sličnu riječ*“ ($M=2,58$; $SD=0,57$). Cilj je uporabe komunikacijskih strategija u prvome redu prenošenje poruke od pošiljatelja do primatelja uz što manji stupanj utjecaja dvaju jezika u procesu učenja. Polaznici će se, u slučaju nemogućnosti pronalaska prikladne riječi, koristiti spomenutom strategijom koja je po svojoj prirodi nadoknadna.

Jedan od ciljeva ovoga istraživanja bio je ispitati postoje li razlike u uporabi SUV-a s obzirom na stupanj ovladanosti hrvatskim kao inim jezikom. Polaznici tečajeva hrvatskoga kao inoga na Croaticumu podijeljeni su prema razini ovladanosti hrvatskim kao inim na sljedeće stupnjeve prema ZEROJ-u: niži početni stupanj (A2+), viši početni stupanj (B1), niži srednji stupanj (B1+), viši srednji stupanj (B2), niži napredni stupanj (B2+) te viši napredni stupanj (C1). U ovome istraživanju, ispitanici su podijeljeni u dvije grupe: niži stupanj ovladanosti obuhvaćao je polaznike B1 stupnja prema ZEROJ-u dok se viši stupanj ovladanosti



odnosio na polaznike B2 i B2+ prema ZEROJ-u.

Tablica 4. Prikaz razlika u učestalosti korištenja SUV-a s obzirom na stupanj učenja

		N	M	SD	t	p
Faktor 1 – Strategije formalnoga učenja vokabulara	Niži stupanj	28	2,15	0,358	1,64	,107
	Viši stupanj	24	2,00	0,308	2	
Faktor 2 – Strategije samopoticajnoga učenja vokabulara	Niži stupanj	28	2,04	0,343	2,08	,042*
	Viši stupanj	24	1,84	0,337	3	
Faktor 3 – Strategije spontanoga učenja vokabulara	Niži stupanj	28	2,32	0,372	-,190	,850
	Viši stupanj	24	2,34	0,294		

* Postoji značajna razlika uz vjerojatnost pogreške na razini od .05 ($p < 0.05$)

Drugi je cilj bio utvrditi razlikuju li se sudionici u učestalosti korištenja SUV-a s obzirom na stupanj ovladanosti pa je proveden t-test koji je pokazao značajnu razliku u uporabi strategija samopoticajnoga učenja u korist skupine ispitanika nižega stupnja učenja. Drugim riječima, polaznici nižega stupnja (B1) češće koriste strategije samopoticajnoga učenja ($t=2,083$; $p < 0.05$) od polaznika višega stupnja (B2 i B2+). Navedeni rezultat može se protumačiti činjenicom da su ispitanici na nižem stupnju skloniji eksperimentiranju s različitim strategijama učenja vokabulara kako bi u što kraćem roku usvojili što veću količinu jezičnoga unosa (Tablica 4).

Analiza kvalitativnoga dijela istraživanja je kao rezultat dala ukupno 28 verbalnih protokola. Nakon rješavanja testova popunjavanja praznina i intervju sa sudionicima, provedena je kvalitativna analiza rezultata koja je pokazala da ispitanici na nižem stupnju koriste veći broj SUV-a od ispitanika na višem stupnju. Drugim riječima, polaznici nižega stupnja više koriste strategije formalnoga učenja poput upisivanja riječi u bilježnicu s prijevodom na materinski jezik te ponavljanje riječi na glas, dok se kod skupine ispitanika s višega stupnja ističu strategije spontanoga učenja temeljene prije svega na komunikaciji.

Od strategija za otkrivanje značenja novih riječi (Schmitt 2007), ispitanici često upotrebljavaju gramatičko znanje u skladu s čime u testu popunjavanju praznina analiziraju riječi koje okružuju nepoznatu riječ vodeći računa o prijedlozima, padežima, konjugaciji i slično, a sve kako bi dobili točan oblik nepoznate riječi. Ovisno o materinskim jezicima sudionika, kod ove strategije dolazi do negativnoga prijenosa gramatičkih pravila što za posljedicu može imati pogrešan oblik riječi. Prim-



jerice, kod sudionika nižega stupnja (B1) čiji je materinski jezik ukrajinski, negativni prijenos ogleda se u primjeru „*Onda se spremi za odlazak u fakultet*“ umjesto '*na fakultet*' jer je to uobičajeno na njihovu materinskome jeziku. Među učestalijim strategijama za prepoznavanje novih riječi nalazi se i oslanjanje na tekstualni kontekst. Kod sintagme *luda zabava* polaznica višega stupnja (B2+) čiji je materinski jezik poljski ponudila je rješenje *dobra zabava* što je uobičajena sveza riječi u poljskome, kao i u hrvatskome jeziku. Može se zaključiti da se oslanjanje na materinski jezik negativno odražava na više pojedinih strategija otkrivanja značenja, kao primjerice i kod strategije otkrivanja značenja pomoću srodnica iz materinskoga jezika.

Intervjuirani ispitanici su izložili i strategije kojima se koriste tijekom zapamćivanja novih riječi. Kao najučestalije podskupine spomenutih strategija izdvojile su se memorijske i spoznajne strategije. Od memorijskih mogu se izdvojiti povezivanje riječi s osobnim iskustvom, izgovaranje novih riječi naglas te učenje sveza riječi. Zanimljivo je spomenuti da su sudionici naveli da riječi uče izdvojeno naglas kada ih ne mogu povezati s vlastitim iskustvom te nisu osobno motivirani da ih upamte. Kao primjer može poslužiti sintagma *naslov prvaka* koja se pojavljuje u jednome od testova popunjavanja praznina s tematikom nogometa, a bila je nepoznata većinom sudionicama ženskoga spola, koje su izjavile da nisu motivirane za učenje riječi koje su povezane s tematikom koja ih ne zanima te ih stoga uče izdvojeno ponavljajući naglas. Jedna ispitanica izdvojila je i korištenje memorijske strategije „*Učim riječi pomoću slikovne predodžbe značenja*“.

Među spoznajnim strategijama utvrđivanja značenja sudionici su koristili usmeno i pismeno ponavljanje novih riječi, popise, ispisivanje riječi na kartice (*flashcards*) te vođenje vlastitoga rječnika. Nekolicina ispitanika izjavila je da koristi računalne programe na mobilnome uređaju koji omogućuju ispisivanje riječi na karticama i prijevod. Navedeni ih računalni programi također povremeno podsjećaju na nove riječi kako bi ih više puta ponovili i upamtili. Ispitanica čiji je materinski jezik španjolski istaknula je da vodi vlastiti rječnik tako da u zasebne bilježnice upisuje imenice, glagole i pridjeve kako bi ih lakše upamtila.

Najmanje zastupljene vrste strategija su metaspoznajne i društvene strategije. Od metaspoznajnih strategija, a unutar skupine strategija formalnoga učenja vokabulara, izdvojila se strategija „*Unaprijed napravim plan kako ću učiti riječi*“, dok se kod strategija samopoticajnog učenja izdvojila „*Dok za razonodu čitam knjige ili časopise, bilježim nove riječi*“ te „*Dok gledam film na hrvatskome, zapisujem nove riječi*“. Rezultati intervjua su pokazali da sudionici često traže priliku za vježbu novonaučenih riječi namjerno ih koristeći u komunikaciji s izvornim govornicima, što predstavlja istodobno oslanjanje na metaspoznajne i društvene strategije učenja



vokabulara.

4. Zaključak

Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati zastupljenost pojedinih strategija učenja vokabulara kod govornika hrvatskoga kao inoga jezika te utvrditi postoje li razlike u njihovoj uporabi s obzirom na stupanj ovladanosti hrvatskim kao inim. Rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici relativno često koriste strategije učenja vokabulara. Prevladavaju strategije formalnoga i spontanoga učenja, dok su strategije samopoticajnoga učenja nešto slabije zastupljene. Ipak, kod strategija samopoticajnoga učenja utvrđena je statistički značajna razlika u korist skupine ispitanika nižega (B1) stupnja učenja. Uzevši u obzir i rezultate kvalitativne analize podataka, možemo zaključiti da su SUV izrazito individualno obilježje, što u kombinaciji s ostalim individualnim čimbenicima (motivacija, jezična nadarenost, stilovi učenja...) utječe na krajnji rezultat usvojenosti inoga jezika.

U skladu s time vrijedno bi bilo provesti sljedeća istraživanja koja bi mogla upozoriti na povezanost ostalih individualnih čimbenika sa SUV-om, a u konačnici i s uspješnijim ovladavanjem leksičkom sastavnicom jezika cilja. Ostale implikacije otvaraju i pitanja poput: pospješuju li strategije jezičnu proizvodnju, je li širok raspon strategija učenja zaslužan za višu razinu jezične kompetencije ili visoka razina kompetencije za posljedicu ima uporabu većega i raznovrsnijega broja strategija te utječe li dugoročna uporaba SUV-a na razine komunikacijske kompetencije.

Dobivene zaključke potrebno je objasniti uzevši u obzir i ograničenja ovoga istraživanja. U istraživanje je uključen mali uzorak iz čega proizlazi nemogućnost generalizacije rezultata, a kao dodatna poteškoća pokazala se i izrazita heterogenost ispitanika unutar pojedinih skupina. Kao moguće rješenje za bolji uvid u strategije učenja vokabulara kod takve skupine predlaže se izrada individualiziranoga upitnika o korištenju SUV-a.

Unatoč navedenim ograničenjima, provedeno istraživanje predstavlja svojevrsni pomak u novim spoznajama o korištenju SUV-a kod govornika hrvatskoga kao inoga jezika. Kvalitativni dio istraživanja pokazao je da Schmittova (1997) klasifikacija strategija učenja vokabulara nije u potpunosti primjenjiva na morfološki bogat jezik kao što je hrvatski, s obzirom na to da kod primjene strategija učenja vokabulara, učenici velikim dijelom koriste i strategije učenja gramatike, što bi svakako trebalo istražiti i ponuditi iscrpniju klasifikaciju strategija učenja vokabulara u hrvatskome kao inome jeziku.



Literatura

- Anderson, John. R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Anderson, John. R. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Bagarić, Vesna i Mihaljević-Djigunović, Jelena. 2007. Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika* 8(1). 84–93.
- Bergovec, Marina. 2007. Leksički pristup u nastavi stranih jezika s posebnim osvrtom na hrvatski. *LAHOR: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* 3(1). 53–66.
- Borić, Neda. 2002. Kolokacije kao dio leksičkog pristupa u nastavi stranih jezika. U Ivanetić, Nada, Pritchard, Boris i Stolac, Diana (ur.), *Zbornik HDPL: Suvremena kretanja u nastavi jezika*, 63–68. Zagreb: Grafrade.
- Cvikić, Lidija. 2007. The Importance of Language specific Features for Vocabulary Acquisition: An Example of Croatian. Lengyel, Zsolt i Judit Navracsecs ur. *Second Language Lexical Processes, Applied Linguistic and Psycholinguistic Perspectives*, 189–214. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cvikić, Lidija i Bošnjak, Marija. 2004. Pogled u obilježja i probleme učenja riječi u hrvatskome kao nematerinskome jeziku. Ivanetić, Nada, Pritchard, Boris i Stolac, Diana (ur.), *Zbornik HDPL: Suvremena kretanja u nastavi jezika*, 111–121. Zagreb: Grafrade.
- Cvikić, Lidija & Kuvač, Jelena. 2005. The acquisition of Croatian masculine noun morphology in Croatian as second language. *VII. International Conference of Language Examination, Applied and Medical Linguistics*, Dunaujvaros.
- Dörnyei, Zoltan. 2007. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Gu, Yongqi i Johnson, Robert Keith. 1996. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language learning*. 46(4). 634–679.
- Gulešić, Milvia. 2003. Srodnost dvaju jezičnih sustava prednost ili/i nedostatak u usvajanju jezika. Ivanetić, Nada, Boris Pritchard i Diana Stolac ur. *Zbornik HDPL: Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici*, 289–302. Zagreb: Grafrade.
- Jelaska, Zrinka, Kusin, Igor, Cvikić, Lidija, Opačić, Nives, Bošnjak, Marija, Novak-Milić, Jasna, Blagus, Vlatka, Hržica, Gordana. 2005. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Zrinka i Hržica, Gordana. 2002. Poteškoće u učenju srodnih jezika: prevođenje sa srpskoga na hrvatski. *Jezik* 49(3). 91–104.
- Jourdenais, Renée. 2001. Protocol analysis and SLA. Robinson, Peter (ur.), *Cognition and second language acquisition*, 354–375. New York: Cambridge.
- Kojic-Sabo, Izabella i Lightbown, Patsy. 1999. Students' approaches to vocabulary learn-



- ing and their relationship to success. *The Modern Language Journal*. 83(2). 176–192.
- Lewis, Michael. 1993. *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Medved Krajnović, Marta. 2010. *Od jednojezičnosti do višejezičnosti*. Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom. Zagreb: Leykam international.
- Nation, I. S. Paul. 1990. *Teaching and learning vocabulary*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. Paul. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak, Jasna. 2002. Učenje glagolskih oblika u hrvatskome kao stranome jeziku. *Suvremena lingvistika*. 53–54(1–2). 85–101.
- Novak, Jasna. 2002. Neke morfološke pogreške 'stranaca' kod učenja hrvatskoga kao drugoga ili stranoga jezika. Ivanetić, Nada, Pritchard, Boris i Stolac, Diana (ur.), *Zbornik HDPL: Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – Izazovi na početku XXI. stoljeća*, 373–401. Zagreb: Graftrade.
- O'Malley, J. Michael i Chamot, Anna Uhl. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Pavičić, Višnja. 2003. Odnos strategija učenja i strategija poučavanja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Pavičić Takač, Višnja. 2008. *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavičić Takač, Višnja i Bagarić, Vesna. 2007. Strategije učenja vokabulara povezane s materinskim jezikom i razina jezičnog znanja stranog jezika. *Učitelj* 7. 363–369.
- Rubin, Joan. 1987. *Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology*. New York: Prentice Hall International.
- Schmitt, Norbert. 1997. Vocabulary learning strategies. U Schmitt, Norbert i McCarthy, Michael (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, 199–227. Cambridge: Cambridge University Press.
- Udier, Sanda Lucija. 2009. Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *LAHOR: Časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* 7(4). 77–94.

**Adrese autora:**

Mihaela Tabak
Fakultet prometnih znanosti Sveučilišta u Zagrebu
ZUK Borongaj, Borongajska cesta 83f
HR – 10000 Zagreb
E-mail: mihaela.jakovac@gmail.com

Antonia Ordulj
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Croaticum – Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik
Ivana Lučića 3, HR – 10000 Zagreb
E-mail: antoniasvetic@gmail.com

**VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN CROATIAN
AS A SECOND AND FOREIGN LANGUAGE**

Various general and specific factors may influence second/foreign language acquisition process (mother tongue, inborn universal grammar, cognitive development). Language learning strategies, as well as motivation and language aptitude, are among the crucial specific factors, and have been subject of numerous studies, resulting in different points of view. Appropriate usage of vocabulary learning strategies enhances the linguistic competence of the user. Since one of the most important goals of language teaching is increasing the lexical competence of the user, this study aims to investigate the use of vocabulary learning strategies among the Croatian language course participants at Croaticum. We would like to establish which vocabulary learning strategies are used, and if the beginners and the advanced users differ in strategy use. The instruments included Vocabulary Learning Strategies Questionnaire (Pavičić, 2003), demographic questionnaire, cloze-tests and interviews. The results indicate that the participants use three different types of vocabulary learning strategies: strategies of formal vocabulary learning and practicing, self-initiated independent vocabulary learning strategies and incidental vocabulary learning strategies. The role of the strategies in lexical competence development has not been researched in Croatian as a second/foreign language, so we believe that the results of this study will provide insights into this issue.

Key words: Croatian as a second/foreign language; vocabulary learning strategies; verbal protocols; cross-linguistic influence (CLI); cognitive learning theory.