Atribucije i stavovi kod učenika u nastavi latinskog jezika

Klepić, Ena

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:404326

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Image not found or type unknown

Repository / Repozitorij:

University of Zadar Institutional Repository

zir.nsk.hr

Image not found or type unknown

Sveučilište u Zadru

Odjel za klasičnu filologiju
Diplomski sveučilišni studij latinskog jezika i rimske književnosti (dvopredmetni);
smjer: nastavnički

Ena Klepić

Atribucije i stavovi kod učenika u nastavi latinskog jezika

Diplomski rad

Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru

Odjel za klasičnu filologiju

Diplomski sveučilišni studij latinskog jezika i rimske književnosti (dvopredmetni); smjer: nastavnički

Atribucije i stavovi kod učenika u nastavi latinskog jezika

Diplomski rad

Studentica:
Ena Klepić

Mentorica:
Doc. dr. sc. Linda Mijić

Zadar, 2020.

Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ena Klepić,** ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Atribucije i stavovi kod učenika u nastavi latinskog jezika** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 25. svibnja 2020.

SAŽETAK

ATRIBUCIJE I STAVOVI UČENIKA U NASTAVI LATINSKOG JEZIKA

U ovome radu istražuje se povezanost između učenikovih atribucija, stavova i nastavnikovih postupaka u nastavi latinskog jezika. Učenje stranog jezika danas je nezaobilazno u životu svakog čovjeka. Samim procesom globalizacije javlja se veća potreba za poznavanjem različitih stranih jezika. Učenje latinskog jezika ima posebno mjesto jer on više nije jezik govorne komunikacije kao što je nekad bio. Kao i s drugim stranim jezicima koje učenici uče u školi, tako i učenje latinskog jezika učenicima predstavlja jedan složen proces na koji utječu mnogobrojni čimbenici. Jedni od tih čimbenika nazivaju se afektivnim i usmjereni su prema emocionalnoj strani ljudskih reakcija te na događaje u okruženju. Afektivni faktori kao *motivacija, stav, strah od učenja, pojam o sebi* dosta su obrađivani u literaturi, a atribucije u manjem broju radova. U hrvatskoj se glotodidaktici Jelena Mihaljević Djigunović najviše posvetila afektivnim faktorima. Atribucije su faktori pomoću kojih pojedinac sebi i drugima nastoji objasniti uzroke svoga uspjeha i neuspjeha. U ovome se radu objašnjava i koristi na rezultatima istraživanja teorija atribucije, koju je razradio poznati psiholog Bernard Weiner. Istraživanje je provedeno na populaciji učenika prvih i drugih razreda jedne gimnazije u Zadru pomoću anketnog upitnika. Nakon prikupljenih podataka, uslijedila je njihova analiza, interpretacija i potvrđivanje hipoteza.

Ključne riječi: strani jezik, latinski jezik, afektivni faktori, atribucije, stavovi

SUMMARY

ATTRIBUTIONS AND ATTITUDES OF PUPILS IN LATIN TEACHING

This paper explores the relationship between pupil's attributions, attitudes, and teacher's methods in teaching Latin. Learning a foreign language is indispensable in every person's life today. The process of globalization caused a greater need for knowledge of different foreign languages. Latin learning has a special place because it is no longer the language of spoken communication as it used to be. Learning Latin is a complex process that is influenced by many factors as it is case with any other foreign language that pupils learn in school. Some of those factors are called affective and are oriented towards the emotional side of human reactions and environmental events. Affective factors such as motivation, attitude, and fear of learning, self-perception, have been adequately covered in the literature, but attributions in a smaller number of papers. In Croatian glottodidactics, Jelena Mihaljević Djigunović focused mostly on affective factors. Attributions are the factors by which an individual seeks to explain the causes of his success and failure to himself or others. This paper explains and uses the results of research on attribution theories, developed by renowned psychologist Bernard Weiner. The research was conducted in high school using a questionnaire completed by first and second grade pupils. The collected data were followed by their analysis, confirmation and interpretation of the hypotheses.

Key words: foreign language, Latin language, affective factors, attributions, attitude

SADRŽAJ

1. UVOD 1

2. UČENJE STRANOG JEZIKA 2

2.1. Glotodidaktika 2

2.2. Ciljevi i zadaće nastave stranih jezika 3

2.3. Latinski jezik i pristupi učenja i poučavanja 4

3. ATRIBUCIJE 7

3.1. Afektivni faktori 7

3.2. Afektivnost u nastavi i stilovi 8

3.3. Atribucije 9

3.3.1. Atribucijski stil 10

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA 12

4.1. Cilj i metode istraživanja i hipoteze 12

4.2. Vrijeme i mjesto istraživanja 12

4.3. Uzorak ispitanika 13

4.4. Postupak istraživanja 13

5. REZULTATI 14

5.1. Hipoteza 1. Učenici s boljim uspjehom imaju pozitivnu atribuciju. 14

5.2. Hipoteza 2. Postoje pozitivne atribucije kod učenika s lošijim uspjehom. 16

5.3. Hipoteza 3. Učenici s lošijim rezultatima krive vanjske faktore za njihov neuspjeh 17

5.4. Hipoteza 4. Učenici s boljim uspjehom koji vole latinski jezik preferiraju samostalno prevođenje i samostalno istraživanje civilizacije. 18

5.5. Hipoteza 5. Postoji pozitivna korelacija između uspjeha i stava prema učenju latinskog jezika. 19

5.6. Hipoteza 6. Postoji pozitivna korelacija između uspjeha i načina obrade gradiva. 22

5.7. Hipoteza 7. Učenici prvih razreda imaju pozitivnije stavove u odnosu na drugi razred. 25

6. ZAKLJUČAK 27

7. PRILOG 1. Anketni upitnik 29

8. LITERATURA 31

1. UVOD

Poznavanje barem jednog stranog jezika danas je nezaobilazna potreba svakog obrazovanog čovjeka. S razvojem društva i tehnologije dolazi do sve veće interakcije među ljudima različitih jezika i kulture, a za uspješnu komunikaciju bitno je da se ljudi mogu sporazumjeti jezikom koji razumiju. Svrha učenja takvog jezika ostvaruje se u komunikaciji na stranom jeziku. Međutim, što je s jezicima koji u današnjem društvu nisu sredstvo govorne komunikacije? Što je s klasičnim jezicima? Unatoč interesu za antičku kulturu i klasične jezike, koji su kulturna osnova i korijen današnje Europe, često se potreba za učenjem latinskog jezika smatra suvišnom, budući da se jezik ne govori. Unatoč povijesti latinskog jezika, bogate kulture i tradicije koja je itekako prisutna u današnjem društvu razlozi za učenjem latinskog jezika nisu motivirajući. Zato je nastava latinskog jezika poseban izazov. Nastavnik u svom radu s učenicima treba poznavati ne samo struku već i obilje znanja i vještina iz različitog psihološko-pedagoškog područja te razumjeti različite faktore koji utječu na učenikovo učenje i konačno na uspjeh u određenom predmetu. Stoga, glavni je razlog izbora ove teme što želim kao buduća nastavnica latinskog jezika istražiti kako jedan od afektivnih faktora u ovome slučaju atribucija utječe na uspjeh učenika i na njihove stavove, te vidjeti postoje li korelacija između učenikovih atribucija, stava i nastavnikovih postupaka u nastavi latinskog jezika.

U prvom dijelu rada iznesen je teorijski okvir o učenju stranog jezika, ciljevima i zadaćama nastave stranih jezika. Potom je stavljen naglasak na latinski jezik kao strani jezik te na pristupe učenja i poučavanja u nastavi latinskog jezika. Zatim su razrađeni afektivni faktori kojima je, za razliku od kognitivnih, u literaturi posvećeno manje pažnje sve donedavno, dok se u glotodidaktici nije uvidjelo da se naglasak na učenje stranog jezika treba staviti na učenika i njegove emocije.

Drugi dio rada, koji je ujedno i najopširniji opisuje istraživanje i donosi rezultate provedenog istraživanja. Najprije je iznesena metodologija istraživanja koja donosi cilj, hipoteze, metodu, instrument, mjesto, vrijeme i postupak istraživanja te uzorak ispitanika. Nakon toga slijedi interpretacija i potvrđivanje hipoteza pomoću grafičkih prikaza te je iznesen zaključak na temelju teorijskog dijela i provedenog istraživanja.

2. UČENJE STRANOG JEZIKA

2.1. Glotodidaktika

Znanstvena disciplina koja se bavi teorijom nastave stranih jezika naziva se glotodidaktika.[1] Ulazi u široko područje primijenjene lingvistike i daje osnove od kojih se polazi u nastavnom procesu u razredu. Svaki nastavnik treba biti upućen u razvoj glotodidaktike kao teorijske osnove stranih jezika i u rješenja što ih nudi.[2]

Glotodidaktika svoje postojanje može opravdati kao znanstvena i kao nastavna disciplina. Kao znanstvena disciplina usmjerena je na istraživanje nastavnih pristupa, metoda i postupaka u nastavi stranih jezika čiji je osnovni cilj unapređivanje nastave primjenom relevantnih rezultata istraživanja na nastavnu praksu. Kao nastavna disciplina ima dužnost da nastavnicima stranih jezika pruži dovoljno teorijskog znanja koji će im omogućiti da odaberu prikladne metode i postupke za rad u skladu s njihovim ciljevima koje žele postići. Ako se glotodidaktika prihvati kao teorija nastave jezika, onda je glavni zadatak metodike stranih jezika rješavanje pojedinih problema unutar nastave svakog stranog jezika koji se uči.[3]

Kada se govori o učenju stranog jezika misli se na učenje jezika u zemlji gdje taj jezik nije sredstvo osnovne komunikacije, na učenje jezika kao nastavnog predmeta u školama ili u sklopu jezičnih tečajeva. Učenje stranog jezika kompleksan je proces i ovisi o velikom broju čimbenika koji utječu na rezultate učenja. Neki čimbenici neposredno su vezani za učenikovu osobnost, dok su drugi neovisni o samom učeniku. Jedan od individualnih čimbenika jeste dob učenika. Kroz razna ispitivanja i rezultate učenja stranog jezika pokazuje se da učenici u ranoj školskoj dobi brže i lakše savladavaju suvremeni jezik, te lakše oponašaju izvorni govor u odnosu prema odraslim učenicima. Za razliku od djece, odrasli učenici, ako su dovoljno motivirani, mogu svjesnije učiti jezik zahvaljujući njihovim intelektualnim sposobnostima. Od ostalih individualnih čimbenika ističu se: fonetsko kodiranje, gramatička osjetljivost, induktivno zaključivanje i mehaničko pamćenje. Fonetsko kodiranje ima sposobnost u kojem učenik slušanjem prepoznaje strane glasove, riječi ili izraze te ih pohranjuje u pamćenje i koristi u odgovarajućim situacijama. Gramatička osjetljivost je sposobnost razumijevanja različitih jezičnih elemenata i njihove pravilne upotrebe. Induktivno zaključivanje daje mogućnost

[1] Mihaljević Djigunović, 2013: 471.
[2] Vilke, 1977: 8.
[3] Usp. Petrović, 1997: 6–8.

zaključivanja pojedinih riječi i struktura na temelju zadanog primjera. Mehaničko pamćenje omogućuje pamćenje velikog broja asocijacija. Za uspješno učenje stranog jezika potrebno je približiti učenika kulturi, zemlji i narodu čiji jezik uči. Pored čimbenika koji su vezani za učenikove osobnosti postoje i vanjski čimbenici, npr. broj i sastav učenika u grupi, vrijeme i mjesto održavanja nastave. Za nastavu stranih jezika bitno je da ne bude više od dvadeset učenika i da je grupa sastavljena od učenika s podjednakim predznanjima. Kada je riječ o razrednoj situaciji, nema potrebe za stvarnom komunikacijom na stranom jeziku jer se učenici zajedno s nastavnikom služe svojim materinjim jezikom izvan razreda. Stoga je nastava suvremenih jezika obilježena umjetno stvorenim ili simuliranim jezičnim situacijama pomoću kojih se objašnjavaju i uvježbavaju pojedini dijelovi jezičnog sustava.[4]

2.2. Ciljevi i zadaće nastave stranih jezika

Cilj nastave stranih jezika usmjeren je na razvijanje učenikovih sposobnosti da se mogu služiti stranim jezikom u spoznajnim, komunikacijskim i drugim funkcijama. To bi značilo da učenik razvija sposobnosti kako bi označio različite manifestacije života sredstvima stranog jezika i da bi znao razlikovati različite pojmove leksičkim jedinicama stranog jezika.[5]

Prilikom određivanja cilja nastave stranih jezika važno je da se odredi jezične kompetencije koje će učenicima biti potrebne nakon završetka školovanja i koje se mogu postići u kvalitetnim uvjetima nastave. Jezične kompetencije bi trebale omogućiti učenicima da se kroz život samostalno usavršavaju i nadograđuju. Najbolji rezultati nastave stranih jezika se ostvaruju putem jezičnih vještina koje se stječu tijekom nastave, te je od velike važnosti da se unaprijed zna koja vještina će učenicima biti najpotrebnija i onda usmjeriti nastavu prema toj vještini.[6]

U nastavi stranih jezika kao i u ostalim nastavnim predmetima razlikuju se obrazovni i odgojni ciljevi nastave. Obrazovni cilj može biti različit s obzirom na stjecanje različitih govornih vještina i navika, s obzirom na dubinu jezične spoznaje, izbora i obrade različitih materijala koji se koriste u nastavi. To bi značilo da će u nekim školama krajnji cilj biti da će učenici tečno govoriti strani jezik dok će se u drugim školama učenici samo pasivno služiti stranim jezikom koji uče. Uz različite ciljeve nastave zastupljeni su i različiti sadržaji, opseg nastavnog gradiva, trajanje nastave i različite nastavne metode koji utječu na razvijanje

[4] Usp. Petrović, 1997: 14–21.
[5] Usp. Skljarov, 1993: 12.
[6] Usp. Petrović, 1997: 27–28.

učenikovih sposobnosti. Uz ciljeve nastave prisutni su i zadatci pomoću kojih se lakše dođe do cilja i skupa su određeni nastavnim programom i metodskim sustavom.[7]

Uz ciljeve i zadaće veoma je važno planiranje svakog nastavnog sata i tu bitnu ulogu ima nastavnik koji bi trebao nastavu svjesno usmjeriti prema usvajanju pojedinih zadataka koji će dovesti do savladavanja zadataka i ostvarivanje ciljeva.[8]

Nastavniku stranog jezika postavljaju se veliki zahtjevi. Praktički treba poznavati strani jezik u pismu, govoru i izgovoru, te poznavati fonetiku materinjeg i stranog jezika. Kultura i povijest stranog jezika nastavniku ne smiju biti nepoznata, jer je potrebno učeniku na temelju obrađivanih tekstova prikazati svakodnevnicu ljudi u zemlji gdje se strani jezik govori. Nadalje, nastavnik treba poznavati elemente dječje i mladenačke psihologije kako bi znao pristupiti i zainteresirati učenike za učenje stranog jezika kojeg predaje.[9]

2.3. Latinski jezik i pristupi učenja i poučavanja

Klasični jezici su sistemi znakova koji su služili za komunikaciju među ljudima antičkog doba, te u znatno manjoj mjeri u kasnijim vremenima. Cilj nastave klasičnih jezika ostvaruje se u dvije razine. Jezična razina u kojoj se upoznaju jezični sistemi i razina civilizacijskog sadržaja u kojem se jezični sistem realizira. Iz toga proizlazi da su razumijevanje, prepoznavanje i uočavanje jezičnih struktura, razumijevanje civilizacijskog konteksta u kojem su jezične strukture prisutne u obliku tekstova, te razumijevanje jezičnih sadržaja kao i prevođenje na materinji jezik glavni ciljevi nastave klasičnih jezika.[10]

Klasični jezici odlična su podloga za učenje drugih jezika te omogućuju bolje razumijevanje materinjeg jezika. Na teritoriju Hrvatske duboko je ukorijenjena tradicija klasičnih jezika, naročito kada je u pitanju latinski jezik.[11]

Latinski jezik bio je jezik grada Rima i njegove okolice. Ime je dobio po italskom plemenu Latini koje je živjelo u pokrajini Lacij (*Latium*) gdje se grad Rim nalazio. Nakon propasti rimske države latinski jezik se očuvao kao jezik znanosti i književnosti kroz cijelo razdoblje srednjeg vijeka i dijelom novog vijeka.[12]

[7] Usp. Skljarov, 1993: 12.
[8] Usp. Petrović, 1997: 27–29.
[9] Usp. Mosković, 1960: 109–111.
[10] Usp. Šešelj, 1984: 3–6, 14.
[11] Šešelj, 2004: 11.
[12] Usp. Gortan, Gorski, Pauš, 1982: 1.

U Hrvatskoj se govorilo i pisalo latinskim jezikom do polovice 19. stoljeća. O tome nam svjedoče mnogobrojni ostaci rimske civilizacije na tlu Hrvatske, kao i obilje dokumenata pisanih latinskim jezikom sačuvanih u našim arhivima. Da bi se latinski jezik mogao čitati najprije je potrebno savladati jezičnu pismenost i vokabular. Za razumijevanje i prevođenje potreban je rad na latinskim tekstovima, razumijevanje ne samo latinske gramatike već i gramatike vlastitog jezika.[13]

U tradiciji poučavanja latinskog jezika zastupljena su tri pristupa, a to su: gramatičko-prijevodni pristup, pristup usmjeren na razumijevanje teksta i komunikacijski pristup. Gramatičko-prijevodni pristup daje sustavni prikaz gramatike od fonologije do sintakse uz vježbe na sadržajno nepovezanim rečenicama. Gramatika se obrađuje redom uz pomoć tiskane gramatike uz koju dolaze i rečenice koje služe kao primjer za bolje razumijevanje gramatike. Vokabular se uči davanjem popisa riječi koje učenici trebaju zapamtiti dok se civilizacijskom sadržaju najmanje posvećuje pažnja jer rečenice koje se obrađuju nemaju civilizacijsko značenje. Već su u novije vrijeme nastavnici i učenici uvidjeli da ovakav pristup učenju latinskog jezika nema smisla jer gradivo latinskog jezika nije povezano. Nastava u ovakvom obliku je svedena na frontalni rad u kojem nastavnik objašnjava gramatiku uz primjere, dok učenici zapisuju i slušaju.[14]

Pristup utemeljen na razumijevanju teksta podređuje gramatički sadržaj samom tekstu i priči koju tekst prenosi. Za ovaj pristup izuzetno su važni tekstovi na latinskom i na materinjem jeziku s opširnijim povijesnim opisom antičkog razdoblja. U ovome pristupu gramatički sadržaj se uči postupno i ne prati tradicionalni poredak učenja gramatike. Ovim pristupom nastoji se pokazati da se gramatika može usvajati uz čitanje i rad na tekstu te na razumijevanju samog sadržaja teksta. Prijevod teksta je produkt ovakvog pristupa, ali nije nužan.[15]

Komunikacijski pristup temelji se na komunikaciji na latinskom jeziku, i to prema principima po kojima se uče svi suvremeni jezici. Tako udžbenici sadržavaju samo latinske tekstove, vokabular se uči intuitivno, kao i gramatika. Cilj je ovakvog pristupa u tome da se sadržaji usvajaju nakon detaljno obrađenog teksta kako bi se učenici mogli pripremiti za samostalan rad na tekstu i kako učenik ne bi trebao prevoditi da bi razumio nego razumijeti da bi po potrebi preveo određeni tekst. Treba istaknuti da ovakav pristup u latinskom jeziku nije

[13] Usp. Maleš et al, 2017. (stranice se ne navode jer je online izdanje bez navedenih stranica)
[14] Usp. Maleš et al, 2017.
[15] Usp. Maleš et al, 2017.

moguće u potpunosti provesti jer se i kod učenja suvremenih jezika često mora koristiti objašnjenje na materinjem jeziku.[16]

Danas nitko isključivo ne radi na jednom od spomenutih pristupa, već se pristupi u praksi međusobno isprepliću. Nastavnici koji kažu da primjenjuju komunikacijski pristup često ga ne primjenjuju u potpunosti, već se puno služe gramatikom materinjeg jezika, prevode, daju previše podataka o samoj gramatici i ne provjeravaju na ispravan način razumijevanje teksta. Rezultati će biti bolji ako nastavnik koristi gramatičko-prijevodni pristup i razumijevanje teksta s naglaskom na razumijevanja teksta nego na gramatički sadržaj.[17]

[16] Usp. Maleš et al, 2017.
[17] Usp. Maleš et al, 2017.

3. ATRIBUCIJE

3.1. Afektivni faktori

Na učenje stranog jezika utječu mnogobrojni čimbenici koji se dijele na kognitivne i afektivne.[18] Dok kognitivni čimbenici pokrivaju učenikove intelektualne sposobnosti među kojima se ističu inteligencija, jezična sposobnost i strategije učenja, afektivni čimbenici su usmjereni na emocionalne karakteristike učenika koje određuju njegovu reakciju na situacije u kojima se nalazi. U nastavi se dugo vremena naglasak stavljao na pitanja kognitivne naravi dok su učenikove individualne osobine i emocije bile zanemarene.[19] U suvremenoj glotodidaktici kod učenja drugog jezika važno se usmjeriti na proces učenja iz učenikove pozicije, stoga se veća pažnja počinje pridavati ulozi afektivnih faktora u tom procesu.[20] Afektivni faktori usmjereni su prema ljudskoj emocionalnoj strani te na reakcije i podražaje iz okoline u kojoj pojedinac živi. I afektivni i kognitivni faktori imaju značajnu ulogu kod individualnih razlika među učenicima. Mihaljević Djigunović (1998.) istaknula je da kognitivni i afektivni faktori imaju veliki utjecaj na proces učenja jezika kroz interakciju s kontekstom u kojem se drugi jezik uči te je naglasila da bez afektivnih faktora kognitivni faktori ne bi mogli djelovati.[21] U formalnom kontekstu učenja kognitivni faktori olakšavaju prijenos nastavnog materijala, a afektivni faktori određuju učenikovu reakciju na sredinu u kojoj se uči drugi jezik. Mihaljević Djigunović (1998.) među afektivnim faktorima navodi pet afektivnih domena koje su zastupljene u procesu učenja, a to su: stavovi, motivacija, pojam o sebi, strah od jezika i atribucije. Stav se definira kao stečeni i relativno trajni odnos prema ljudima i predmetima s kojima pojedinac dolazi u dodir i predstavlja temelj na kojemu se formira motivacija za učenje. Motivacija se definira kao kombinacija truda i želje za postizanjem različitih ciljeva. Pojam o sebi odnosi se na percipiranje vlastitog ponašanja. Strah od jezika definira se kao strah koji se osjeća u situaciji kada se od osobe traži da se ne koristi materinskim jezikom u kojem osoba nije dovoljno kompetentna. Osim ovih navedenih domena ističu se i atribucije koje se definiraju kao načini na koje pojedinac sebi i drugima nastoji objasniti razlog svoga uspjeha ili neuspjeha.[22]

[18] Pavičić Takač, Varga, 2011: 39.
[19] Mihaljević Djigunović, 1998: 11–12.
[20] Mihaljević Djigunović, 1998: 17.
[21] Mihaljević Djigunović, 1998: 17.
[22] Usp. Matić, 2016: 57–58.

3.2. Afektivnost u nastavi i stilovi

Kada se govori o afektivnosti nastave, slobodno se može reći da taj proces nije sustavno niti u cijelosti istražen u području didaktike. U tome pogledu postavlja se nekoliko značajnih pitanja: Koliko smo svjesni afektivnog djelovanja u obrazovnom procesu, gdje se sve javlja afektivnost u nastavi i koji su čimbenici afektivne utemeljenosti nastave? Afektivno se počinje konkretnije izražavati kod čimbenika u nastavi. Pod čimbenicima u nastavi podrazumijeva se učenik, nastavnik, nastavni sadržaj i materijalno- tehnička utemeljenost nastave. Svaki od ovih čimbenika bilo pojedinačno ili u međusobnoj interakciji nose elemente afektivnog. Učenik i nastavnik kao živi sudionici nastave usmjeravaju svoju afektivnu energiju u nastavnom procesu gdje je glavno izvorište afektivnog u njima samima. U nastavnom sadržaju također su zastupljeni elementi afektivnog negdje više, a negdje manje. U područjima kao što su materinski jezik, strani jezik, književnost, likovna kultura ili pak glazbena kultura afektivni elementi su izražajniji. Materijalna-tehnička osnova nastave izuzetno je bitna za afektivnost. Nastava kao jedna od utjecajnih faktora na afektivnost često ne vodi brigu o učeniku, a još manje o njegovim emocijama koje su realnost nastave. Tako za nedostatak afektivnosti u nastavi nisu krivi samo odgojno-obrazovni sustavi, didaktički sustavi, ciljevi, nastavnici već sve to zajedno ukomponirano u jednu cjelinu izrazito djeluje na afektivnost nastave i na samoga učenika. [23]

Kada se govori o afektivnim stilovima, razlikuju se tri afektivna stila i to: impulzivni, uravnoteženi, inhibirani. Pod impulzivnim stilom podrazumijeva se da će osoba reagirati veoma impulzivno, odnosno temperamentno, te se neće suzdržavati i pri tome će emocije biti dosta izražene. Uravnoteženi stil ide u suprotnosti s impulzivnim jer osoba kontrolira svoje reakcije, a intenzitet je emocija umjeren. Pod inhibiranim stilom podrazumijevaju se osobe koje se ukoče, tj. ne reagiraju ni umjereno ni temperamentno već prikrivaju emocije i nastoje da se emocije ne prepoznaju. Sva ova tri afektivna stila utječu na učenikova postignuća.[24]

[23] Usp. Muminović, 2004: 227–237.
[24] Usp. Suzić, 2008: 154.

3.3. Atribucije

Psiholog Bernard Weiner tijekom sedamdesetih godina prošlog stoljeća razvio je teoriju pod nazivom atribucije. Teorija atribucije nastoji objasniti kako i na koji način pojedinci tumače događaje koji se dešavaju oko njih, te kako ti događaji utječu na njihovo razmišljanje i ponašanje. Svoju teoriju atribucije primijenio je na proces odgoja i obrazovanja i tako pokazao da atribucije određuju neku buduću radnju. Teoriju je usmjerio prema uspjehu i identificirao da su sposobnost, trud, težina zadatka i sreća najvažniji faktori koji utječu na uspjeh ili neuspjeh.[25]

Učenici koji postižu jako dobre rezultate svoj uspjeh pripisuju sposobnostima, a ne vanjskim čimbenicima jer nad njima nemaju kontrolu. Uspješni učenici kada dožive neuspjeh, uzrok pripisuju lošoj sreći ili težini zadatka. S druge strane, učenici koji postižu lošije rezultate, uzrok pripisuju lošoj sreći i postupno uzrok mijenjaju u drugom smjeru. Učenici najprije traže vanjske uzroke, kao što je težina zadatka ili predmet, i idu sve do te mjere dok ne shvate da je riječ o njihovoj sposobnosti koju nisu razvili da bi uspješno savladali gradivo. Atribucije nastaju na temelju situacijskih znakova, odnosno na temelju uzroka koje učenici navode. Uspjeh se postiže na temelju sposobnosti ako se uspjeh lako postiže i ako se često ponavlja. Uspjeh se pripisuje zalaganju ako se osoba zalaže za svoj rad. Težina zadatka procjenjuje se na temelju vanjskih čimbenika poput dužine zadatka. Uspjeh se pripisuje slučaju ili sreći bilo da se za uspjeh osoba zalaže ili ne zalaže.[26]

Weinerova teorija dokazuje da su učenici više motivirani kada postignu neki uspjeh i kada osjećaju da su zadovoljni s onim što su postigli. Stoga je učenikov uspjeh ili neuspjeh pod velikim utjecajem njihove vlastite samoprocjene. Teoriju je usmjerio prema terminu odgovornosti pod kojom se podrazumijeva da učenici koji postižu dobre rezultate imaju odgovornost bilo da se radi o njihovu uspjehu ili neuspjehu, dok učenici koji postižu slabije rezultate sebe smatraju žrtvama zbog nepovoljnih okolnosti koji su ih snašli.[27]

Weiner navodi tri obilježja uzroka: mjesto uzroka, stabilnost uzroka i mogućnost kontrole.[28] Mjesto uzroka pokazuje da uzrok uspjeha ili neuspjeha može biti unutarnji koji je povezan sa osobnostima osobe, i može biti vanjski koji se odnosi na neke vanjske situacije. Stabilnošću uzroka uspjeha ili neuspjeha uzrok se opaža kao promjenjivo ili nepromjenjivo stanje. Mogućnost kontrole percipira uzrok uspjeha ili neuspjeha koji je uspostavljen pod našom

[25] Usp. Weiner, 1974: 203–214.
[26] Usp. Vizek Vidović et al, 2014: 242–244.
[27] Usp. Pavičić Takač, Varga, 2011: 40.
[28] Weiner, 1974: 211.

kontrolom.[29] Atribucije djeluju na učenikovo očekivanje budućih uspjeha, na njegove emocije i ponašanje. U skladu s tim Weiner govori i o posljedicama atribucija. Ako učenik svoj uspjeh pripisuje svojim sposobnostima, to će ga dovesti do viših očekivanja budućeg uspjeha nego kod onog učenika koji je doživio neuspjeh i to pripisao slaboj sposobnosti i samim time imat će manja očekivanja u budućem napretku. Kada je riječ o mjestu uzroka, tu će učenik osjećati veći ponos ili sram ako svoj uspjeh ili neuspjeh pripiše unutarnjim uzrocima. Učenici koji smatraju da mogu upravljati situacijama u kojima se nalaze skloniji su da biraju teže zadatke i da ih uspješno riješe. Dok učenici koji smatraju da ne mogu upravljati situacijama, uopće se ne trude da nešto promijene i lako odustaju od zadataka.[30]

3.3.1. Atribucijski stil

Atribucijski stil može se definirati kao način na koji učenik objašnjava svoj uspjeh ili neuspjeh. Atribucijski stil kod učenika koji postižu pozitivne rezultate najčešće je pozitivan. Takav rezultat povećava samopouzdanje kod učenika jer podrazumijeva sposobnost koju je učenik razvio i koju i dalje razvija, a neuspjeh se ne doživljava kao poraz već kao poticaj da se učenik nastavi truditi. S druge strane, suprotno pozitivnom atribucijskom stilu postoji i negativni stil. Ovakav atribucijski stil kod učenika koji postižu lošije rezultate navodi ih da sami sebe krive za loše rezultate, a u slučaju boljih rezultata učenici se ne smatraju zaslužnima i smatraju da je njihov uspjeh neopravdan. U ovakvom atribucijskom stilu učenicima je neuspjeh jedna velika prijetnja u njihovu doživljaju vlastite vrijednosti i često se ovakav stil naziva naučenom bespomoćnošću. Adolescenti sposobnost smatraju kao mogućnost pa trudom nastoje poboljšati učenje samo do granice svojih mogućnosti, a efekt truda točnije rezultat po njihovu mišljenju ovisi o težini zadatka. Uočeno je da postoji razlika u atribucijama kod učenika i učenica. Učenici svoj uspjeh pripisuju svojoj sposobnosti, a učenice sreći.[31] Mihaljević Djigunović također je istaknula da će učenici neuspjeh doživjeti kao nedostatak truda, a učenice nedostatak sposobnosti.[32] Učenici koji su usmjereni prema uspjehu svoj uspjeh pripisuju unutarnjim i stabilnim uzrocima kao što je sposobnost dok neuspjeh pripisuju vanjskim i nestabilnim uzrocima kao što je sreća i unutarnjim kao što je trud. Ovakav način atribucije uspjeha i neuspjeha pruža im zadovoljstvo i ponos te umanjuje negativne osjećaje, a takvi

[29] Pavičić Takač, Varga, 2011: 40.
[30] Usp. Vizek Vidović et al, 2014: 242–244.
[31] Usp. Mihaljević Djigunović, 1999: 35.
[32] Mihaljević Djigunović, 1998: 56.

učenici pristupaju zadatcima s pozitivnim očekivanjima.[33] Učenici koji su usmjereni prema neuspjehu doživjeli su veći niz negativnih iskustava pa je njihovo očekivanje uspjeha veoma nisko i pri tome biraju jednostavnije zadatke ili zahtjevnije. Svoj neuspjeh učenici pripisuju unutarnjim uzrocima koji su stabilni, ali nisu pod njihovom kontrolom kao što je nedostatak talenta, a svoj uspjeh pripisuju sreći i laganim zadatcima. Ovakav način atribucije donosi nagomilavanje negativnih emocija kod učenika, negativnim pojmom o sebi u budućnosti.[34]

[33] Usp. Mihaljević Djigunović, 1999: 35.
[34] Usp. Mihaljević Djigunović, 1999: 36.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Cilj i metode istraživanja i hipoteze

Cilj je ovog istraživanja istražiti korelaciju učenikovih atribucija, stavova prema učenju latinskog jezika i nastavnikovih postupaka. U istraživanju se kao metoda koristi anonimno anketiranje, a od instrumenata korišten je upitnik.

Anketnim se upitnikom kod učenika ispituju sljedeće hipoteze:

1. Učenici s boljim uspjehom imaju pozitivnu atribuciju.
2. Postoje pozitivne atribucije kod učenika s lošijim uspjehom.
3. Učenici s lošijim rezultatima krive vanjske faktore za njihov neuspjeh.
4. Učenici s boljim uspjehom koji vole latinski jezik preferiraju samostalno prevođenje rečenica i samostalno istraživanje civilizacijskog sadržaja.
5. Postoji pozitivna korelacija između uspjeha i stava prema učenju latinskog jezika.
6. Postoji pozitivna korelacija između uspjeha i načina obrade gradiva.
7. Učenici prvih razreda imaju pozitivnije stavove u odnosu na učenike drugih razreda.

4.2. Vrijeme i mjesto istraživanja

Istraživanje je provedeno u siječnju 2020. godine u četiri odjeljenja prvog i drugog razreda srednje škole. Za istraživanje odabrana je gimnazija Franje Petrića (MIOC) u Zadru. Škola je izabrana slučajnim odabirom budući da su profesori i ravnatelj bili voljni sudjelovati u istraživanju.

4.3. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sastoji se od 156 učenika, i to 81 učenika prvog razreda i 75 učenika drugog razreda. Među učenicima prvih i drugih razreda postoji nekoliko razlika među kojima se ističe dob učenika, različit kurikulum i nastavnik koji nije isti u prvim i drugim razredima.

Učenici prvih razreda od školske godine 2019./2020. obrađuju nastavne sadržaje po reformiranom kurikulumu. Glavni je cilj reforme staviti učenika u središte procesa odgoja i obrazovanja te povećati učenikove kompetencije. U nastavi latinskog jezika učenici bi trebali razviti sposobnost razumijevanja i prevođenja teksta kroz usvajanje vokabulara i gramatičkog sadržaja, upoznati se s civilizacijskim sadržajem te razvijati kritičko razmišljanje, povećati motivaciju za učenje te usmjeravati učenika da samostalno dolazi do zaključaka.[35]

S druge strane, učenici drugih razreda obrađuju nastavne sadržaje po starom planu i programu koji stavlja naglasak na tekst koji predstavlja središte u kojem se ujedinjuju svi dijelovi učenja latinskog jezika. Gramatika se uči neovisno o tekstu. Učenici u nastavi latinskog jezika uočavaju, spoznaju i prepoznavaju kako jezičnu građu tako i civilizacijski kontekst.[36]

4.4. Postupak istraživanja

Prvi korak u istraživanju bilo je sastavljanje ankete. Anketa se sastoji od četiri samostalno osmišljena pitanja. Prvo pitanje odnosi se na učenikovu prosječnu ocjenu iz latinskog jezika. Drugim pitanjem ispituju se učenikove atribucije na temelju opisanih događaja za koja su ponuđena dva odgovora. Trećim pitanjem ispituju se učenikovi stavovi prema latinskom jeziku, a četvrtim ispituje se koji od načina rada na satu latinskog jezika učenici preferiraju. Anketa je anonimna i provedena je na početku svakog sata uz objašnjenje. Nakon prikupljenih podataka uslijedila je obrada i analiza dobivenih rezultata. Primjer anketnog upitnika priložen je na kraju rada.

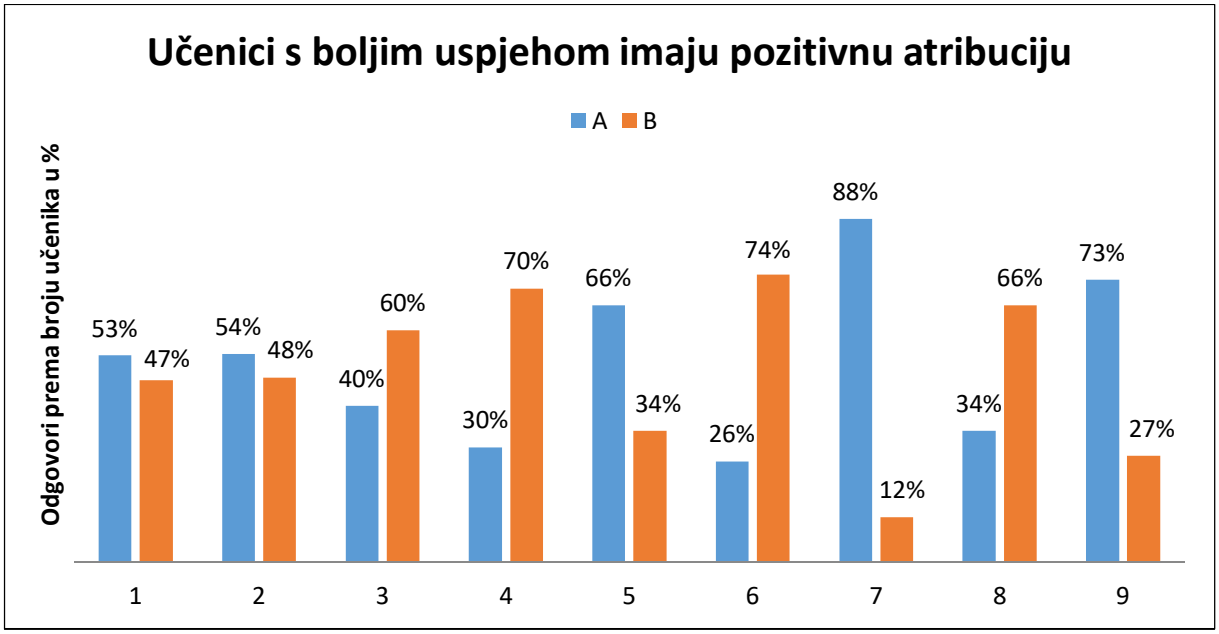
[35] Usp. Divjak, Pažur Aničić. 2019: 4–8.
[36] Usp. Nastavni plan za gimnazije i strukovne škole. 1995: 60–64.

5. REZULTATI

Prikupljeni su podatci obrađeni i analizirani kako bi se postavljene hipoteze provjerile. Svaka je hipoteza grafički prikazana i dodatno objašnjena. U radu se pod uspješnim učenicima smatraju oni koji imaju prosječnu ocjenu četvorku i peticu, a pod lošijim učenicima dvojku i trojku.

5.1. Hipoteza 1. Učenici s boljim uspjehom imaju pozitivnu atribuciju.

Grafikon 1. Atribucije prema uspjehu



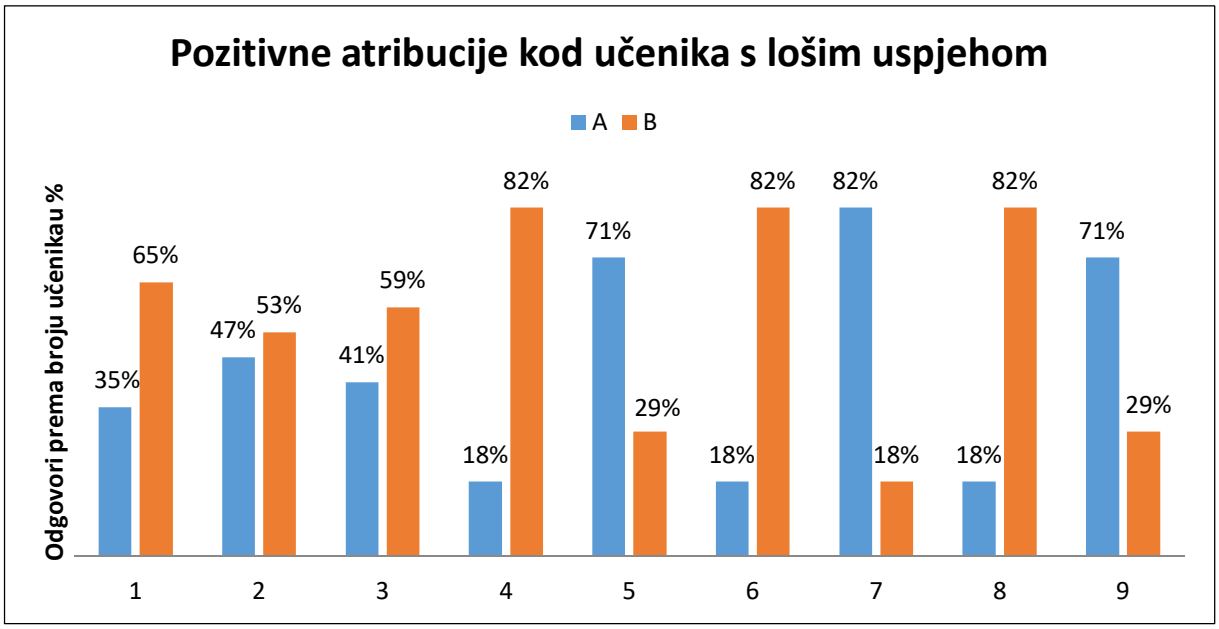
Prva hipoteza ovog rada zagovara da učenici s boljim uspjehom imaju pozitivnu atribuciju. Grafikon 1 prikazuje odgovore ispitanika pod A i B. Od ukupno 156 ispitanika, 139 ispitanika je uspješno iz latinskog jezika. Za pogrešno urađenu domaću zadaću 88% ispitanika smatra da nisu razumjeli što je trebalo napraviti, dok je 12% krivnju prebacilo na nastavnika koji nije objasnio što je trebalo napraviti. Nadalje, 74% ispitanika domaću zadaću piše jer žele imati dobre ocjene, a 26% se smatra vrijednim. Ovo svakako pokazuje da su učenici motivirani i da se trude kako bi postigli bolje rezultate. Na tvrdnju da su svi u razredu dobili bolje ocjene od njih 73% ispitanika se izjasnilo da se nisu dovoljno potrudili niti dovoljno učili za test, a 27% se opravdalo da je ostatak razreda prepisivao. Pogrešan odgovor na postavljeno pitanje 70% ispitanika pripisuje svome neznanju, a 30% nervozi. Učenici su pokazali da su svjesni

svojih propusta te da su odgovorni za svoje postupke. Za postizanje jako dobrih rezultata iz latinskog jezika 66% ispitanika se smatra sposobnim, dok 34% zasluge pripisuje nastavniku. Opomenu na satu 66% ispitanika pripisuje dosadnom satu, a 34% krivi prijatelje koji su ih ometali tijekom sata. Nadalje, za nerazumijevanje gradiva 60% ispitanika gradivo smatra prenapornim i nezanimljivim, a 40% se taj dan nije moglo koncentrirati. Uzrok dobivene petice iz testa 54% ispitanika pripisuje svojoj inteligenciji, a 48% uspješnosti iz latinskog jezika. Uzrok loše ocjene 53% ispitanika pripisuje sebi jer nisu učili, a 47% krivi nastavnika koji je sastavio težak test.

Prikazani rezultati potvrđuju postavljenu hipotezu da učenici s boljim uspjehom imaju pozitivnu atribuciju. Većina učenika smatra se uspješnijim i sposobnim u latinskom jeziku što ih ujedno dovodi i do većih očekivanja i povećanja samopouzdanja. Učenici su svjesni svojih propusta, ali to ih ne obeshrabruje, već potiče da budu bolji. Većina učenika neuspjeh ne pripisuju vanjskim faktorima poput težine zadatka ili loše sreće koje Weiner navodi kao faktore koji utječu na uspjeh ili neuspjeh, već unutarnjim uzrocima koji su povezani s njihovim osobnostima, te su se pokazali odgovornima za neuspjeh. S time je potvrđena i Weineova teorija da je pozitivna atribucija prisutna kod učenika koji postižu bolje rezultate, jer neuspjeh ne doživljavaju kao poraz, a uspjeh pripisuju svojim vlastitim sposobnostima.

5.2. Hipoteza 2. Postoje pozitivne atribucije kod učenika s lošijim uspjehom.

Grafikon 2. Atribucije prema uspjehu



Druga hipoteza ovog rada zagovara da postoje pozitivne atribucije kod učenika s lošijim uspjehom. Grafikon 2 prikazuje odgovore ispitanika pod A i B. Od ukupno 156 ispitanika, 17 ispitanika ima lošiji uspjeh iz latinskog jezika. Pogrešno odgovoreno pitanje 82% ispitanika pripisuje svome neznanju, a 18% nervozi. Nadalje, 82% ispitanika domaću zadaću piše je žele imati dobre ocjene, a 18% se smatra vrijednim. Za pogrešno urađenu domaću zadaću 82% ispitanika nije razumjelo što je trebalo napraviti, a 18% krivi nastavnika jer nije objasnio domaću zadaću. Za postizanje dobrih rezultata iz latinskog jezika 82% ispitanika uzrok pripisuju svojim sposobnosti, a 18% nastavniku. Opomenu na satu 71% ispitanika pripisuje dosadnom satu, a 29% krivi prijatelje koji su ih ometali tijekom sata. Na tvrdnju da su svi u razredu dobili bolje ocjene od njih 71% ispitanika se izjasnilo da se nisu dovoljno potrudili niti su dovoljno učili za test, a 29% se opravdalo da je ostatak razreda prepisivao. Za dobivenu lošu ocjenu iz testa 65% ispitanika je uzrok neuspjeha pripisao nastavniku koji je sastavio težak test, a 35% nije učilo za test. U ovoj situaciji jasno je potvrđena Weinerova teorija po kojoj učenici s lošijim rezultatima krive vanjske faktore (nastavnik) za njihov neuspjeh. Nadalje, za nerazumijevanje gradiva 59% ispitanika gradivo smatra prenapornim i nezanimljivim, a 41% se taj dan nije moglo koncentrirati. Gradivo se pokazalo kao još jedan vanjski faktor koji učenici navode kao uzrok njihova neuspjeha. Uzrok dobivene petice iz testa 53% ispitanika pripisuje svojoj inteligenciji, a 47% uspješnosti iz latinskog jezika. Weineova teorija u ovoj se situaciji

nije potvrdila, jer po njegovoj teoriji učenici s lošijim uspjehom nemaju opravdanje za uspjeh koji postignu. U ovom slučaju veći postotak učenika svoj uspjeh pripisuje svojoj inteligenciji.

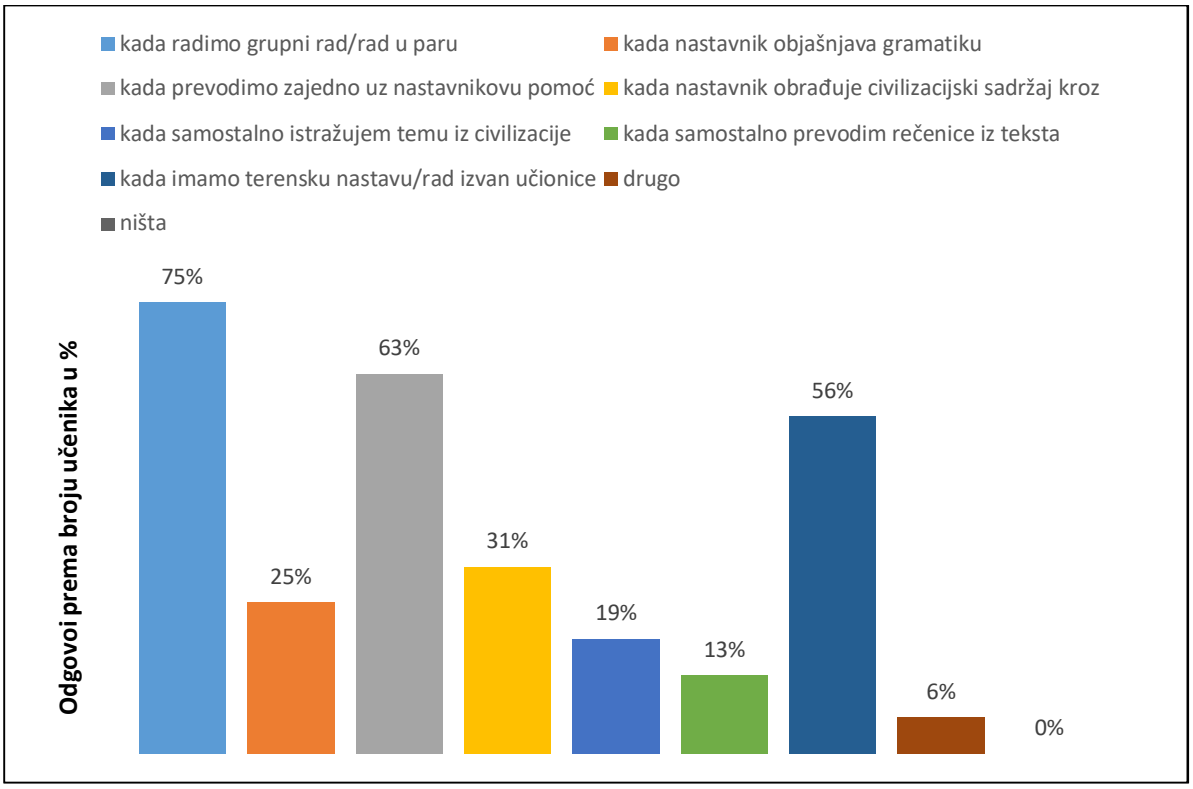
Prikazani rezultati ne mogu u potpunosti potvrditi postavljenu hipotezu. Lošiji učenici pokazuju odgovornost prema neuspjehu kao i učenici s boljim uspjehom. Svjesni su svojih propusta, ali to ih ne obeshrabruje da se nastave truditi kako bi postigli bolje rezultate. Svoj uspjeh pripisuju svojoj inteligenciji, a ne vanjskim faktorima. Pozitivna atribucija prisutna je kod lošijih učenika budući da pokazuju sve elemente koji su zastupljeni kod učenika s boljim uspjehom. Hipoteza nije u potpunosti potvrđena jer veći postotak učenika uzrok svog neuspjeha pripisuje nastavniku koji je prema njihovu mišljenju sastavio težak test. U ovoj situaciji kod lošijih učenika prisutna je negativna atribucija jer se smatraju žrtvama vanjskih okolnosti nad kojima nemaju utjecaj.

5.3. Hipoteza 3. Učenici s lošijim rezultatima krive vanjske faktore za njihov neuspjeh

Dobiveni rezultati provedene ankete mogu potvrditi i treću hipotezu koja glasi: Učenici s lošijim rezultatima krive vanjske faktore za njihov neuspjeh. Rezultati pokazuju da veći postotak ispitanika krivi nastavnika za dobivenu lošu ocjenu, dok nerazumijevanje gradiva pripisuju prenapornom i nezanimljivom gradivu. Nastavnik i gradivo pokazali su se kao vanjski faktori koje učenici s lošijim uspjehom navode kao uzroke neuspjeha ili opravdanje za njihove propuste.

5.4. Hipoteza 4. Učenici s boljim uspjehom koji vole latinski jezik preferiraju samostalno prevođenje i samostalno istraživanje civilizacije.

Grafikon 3. Načini rada u latinskom jeziku

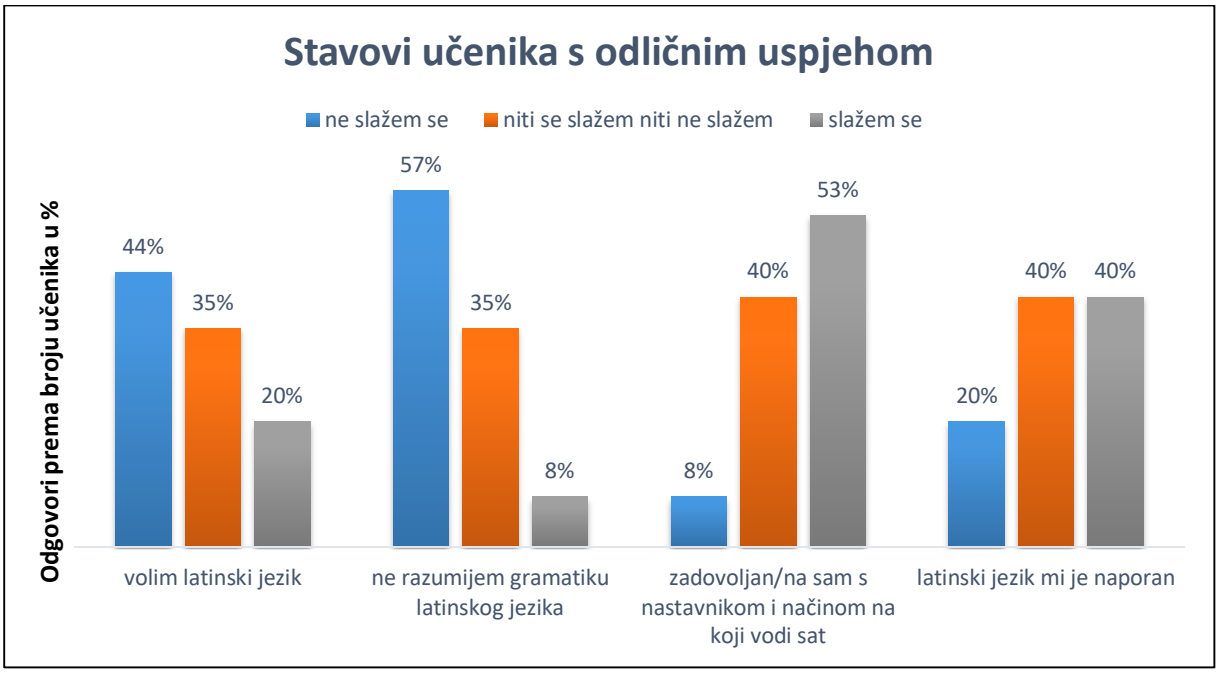


Četvrta hipoteza zagovara da učenici s boljim uspjehom koji vole latinski jezik preferiraju samostalno prevođenje i samostalno istraživanje civilizacija. Od ukupno 156 ispitanika od kojih je 139 uspješno iz latinskog, samo se 16 ispitanika izjasnilo da voli latinski jezik. Od tih 16 ispitanika, 75% ispitanika preferira grupni rad u paru, 62% zajedničko prevođenje s nastavnikom, 56% terensku nastavu, 31% kada nastavnik obrađuje civilizacijski dio, 25% kada nastavnik objašnjava gramatiku, 19% samostalno istraživanje, 13% samostalno prevođenje rečenica, 6% nešto drugo (korištenje interneta).

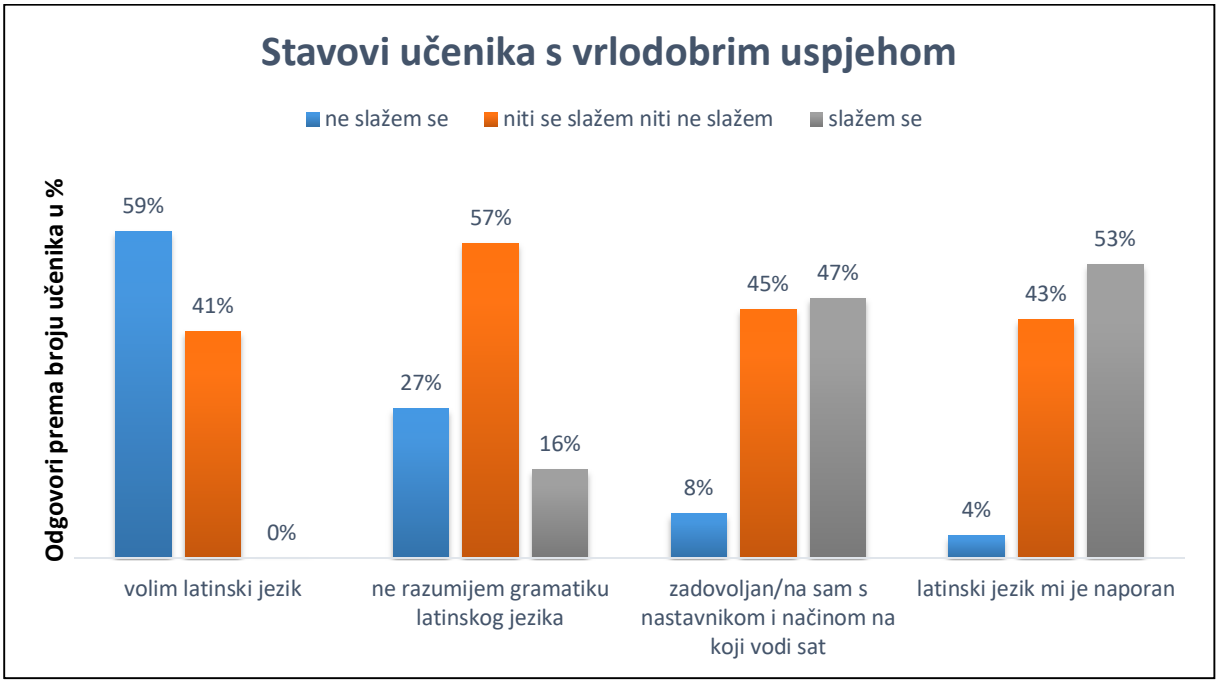
Na temelju rezultata postavljena hipoteza nije se potvrdila. Učenici najviše vole rad u grupi/paru, terensku nastavu i zajedničko prevođenje s nastavnikom, a najmanje samostalno prevođenje i samostalno istraživanje civilizacije. Unatoč tomu što je riječ o uspješnim učenicima koji su veoma sposobni i motivirani za rad, očekivalo se da će više preferirati samostalan rad od grupnog rada.

5.5. Hipoteza 5. Postoji pozitivna korelacija između uspjeha i stava prema učenju latinskog jezika.

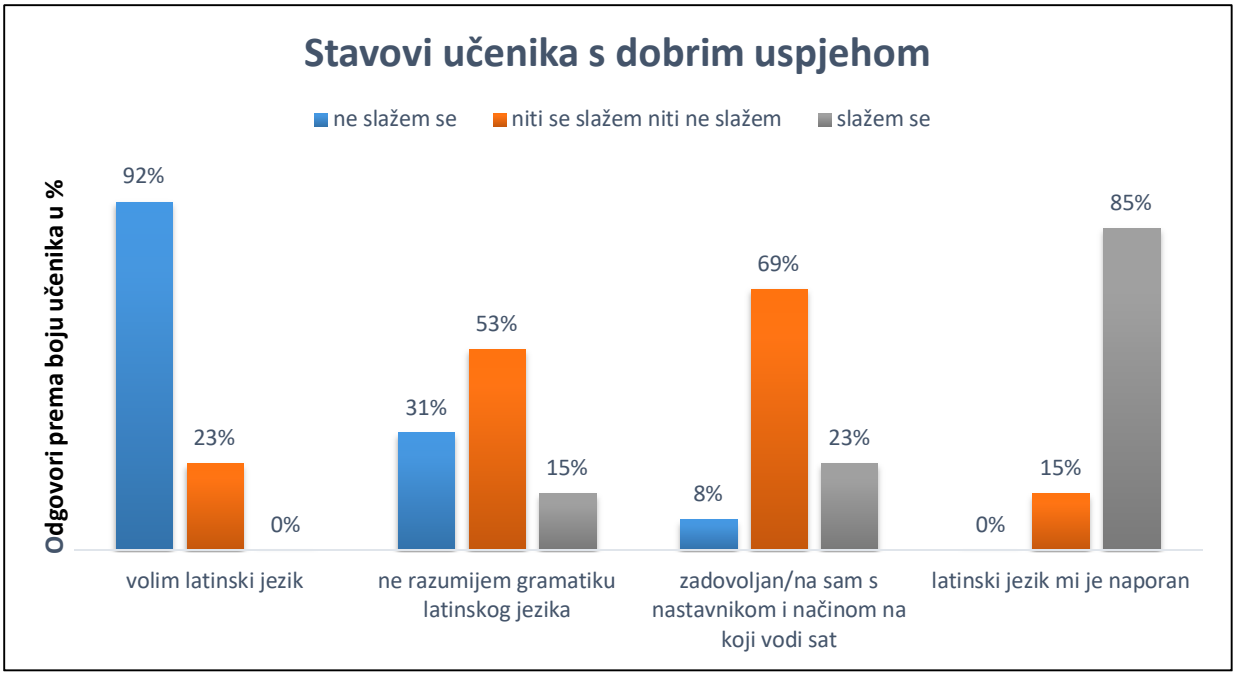
Grafikon 4. Stavovi učenika s odličnim uspjehom prema latinskom jeziku



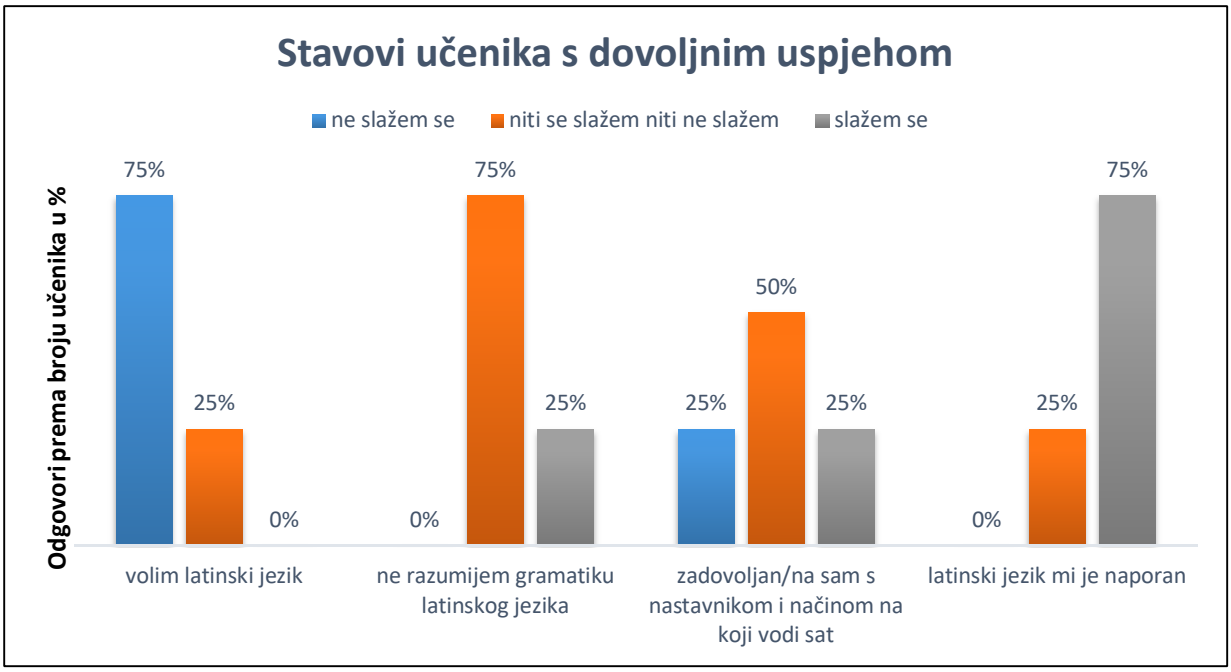
Grafikon 5. Stavovi učenika s vrlo dobrim uspjehom prema latinskom jeziku



Grafikon 6. Stavovi učenika s dobrim uspjehom prema latinskom jeziku



Grafikon 7. Stavovi učenika s dovoljnim uspjehom prema latinskom jeziku



Peta hipoteza zagovara postojanje pozitivne korelacija između uspjeha i stava prema učenju latinskog jezika. Od ukupno 156 ispitanika prvih i drugih razreda, 88 ih ima ocjenu odličan, 51 vrlo dobar, 13 dobar i 4 dovoljan.

Na tvrdnju „Volim latinski jezik.” 20% ispitanika s ocjenom odličan izjasnilo se da voli latinski jezik. Međutim, 44% izjasnilo se da se s tvrdnjom ne slaže. Ispitanici s ocjenom vrlo dobar, dobar i dovoljan pokazali su suprotan stav prema latinskom jeziku. Najviše su se istaknuli ispitanici s ocjenom dobar, od kojih se 92% izjasnilo da ne voli latinski jezik. Iza njih slijedi 75% ispitanika s ocjenom dovoljan, 59% s ocjenom vrlo dobar.

Na tvrdnju „Ne razumijem gramatiku latinskog jezika.” 57% ispitanika s ocjenom odličan izjasnilo se da se ne slažu s navedenom tvrdnjom, dok 75% ispitanika s ocjenom dovoljan, 57% s ocjenom vrlo dobar i 53% s ocjenom dobar izjasnili su se da se niti slažu niti ne slažu s navedenom tvrdnjom. Mali postotak svih ispitanika koji ne prelazi 25% potvrdilo je da se slaže s tvrdnjom.

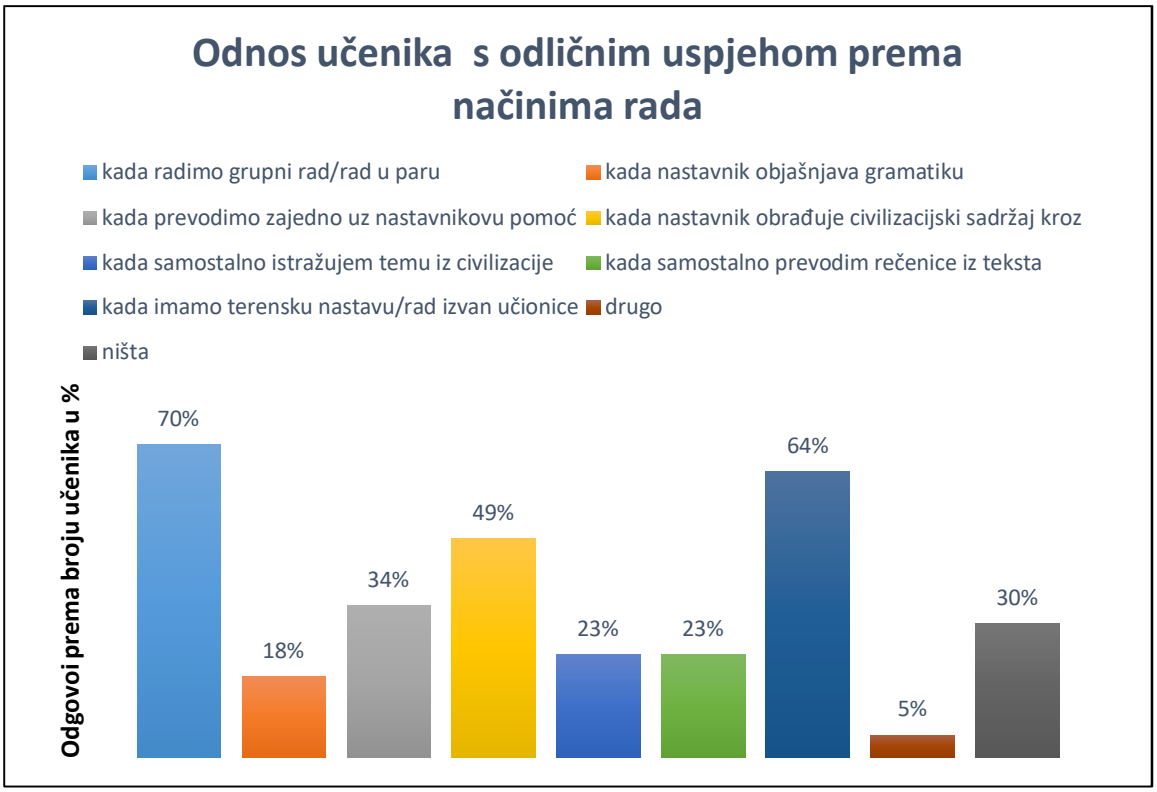
Na tvrdnju „Zadovoljan/na sam s nastavnikom i načinom na koji vodi sat.” 53% ispitanika s ocjenom odličan i 47% ispitanika s ocjenom vrlo dobar su se izjasnili da se slažu s navedenom tvrdnjom. S druge strane 69% ispitanika s ocjenom dobar i 50% s ocjenom dovoljan niti se slaže niti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Ispitanici s ocjenom dobar i dovoljan nisu pokazali jasan stav prema nastavniku i načinu na koji vodi sat.

Na tvrdnju „Latinski jezik mi je naporan.” 85% ispitanika s ocjenom dobar, 75% s ocjenom dovoljan, 53% s ocjenom vrlo dobar i 40% s ocjenom odličan izjasnili su se da im je latinski jezik naporan. Mali postotak ispitanika izjavio je suprotno i to 20% s ocjenom odličan.

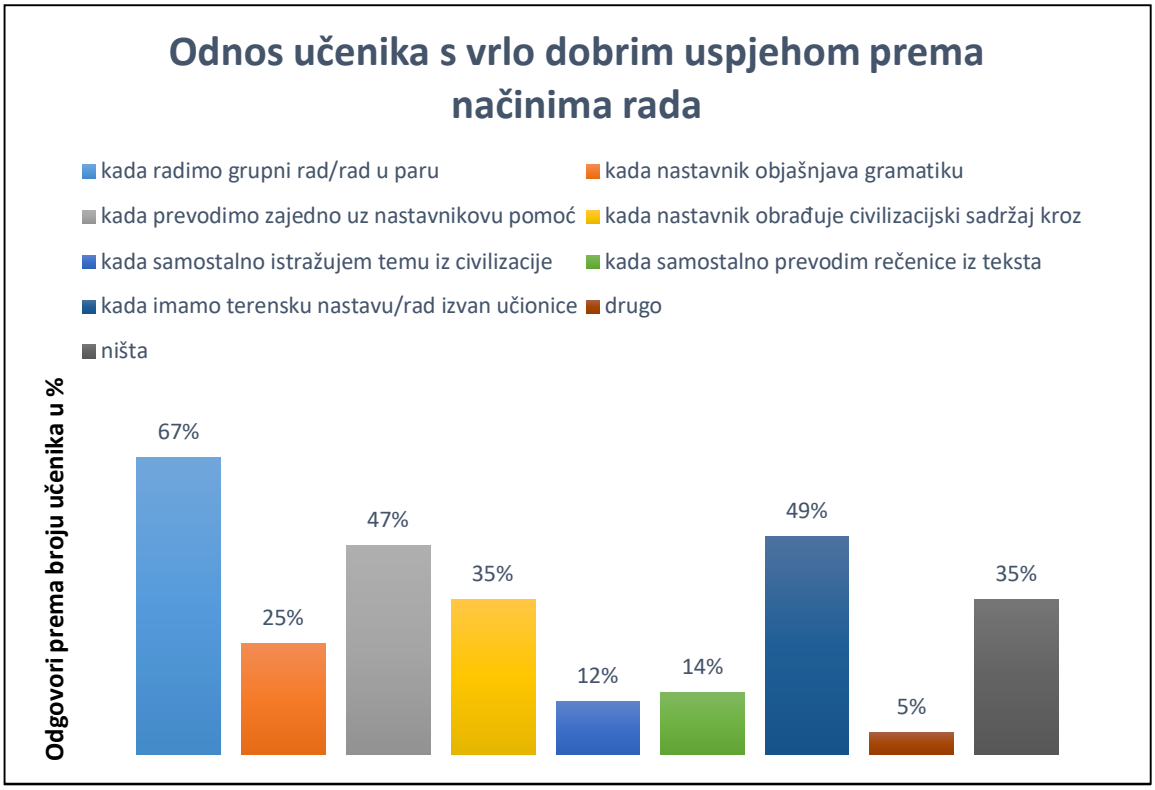
Na temelju rezultata može se iščitati da postavljena hipoteza nije potvrđena. Učenici bez obzira na uspjeh pokazuju negativan stav prema latinskom jeziku. Smatraju ga napornim. Gramatiku najbolje razumiju učenici s ocjenom odličan, dok ostali učenici gramatiku ne razumiju u potpunosti. Kada je u pitanju nastavnik i njegov način podučavanja stavovi se razilaze. Učenici s ocjenom odličan i vrlo dobar zadovoljni su, a učenici s ocjenom dobar i dovoljan nisu izrazili jasan stav pa se jednim djelom i slažu i ne slažu. Treba napomenuti da ispitanici prvih i drugih razreda nemaju istog nastavnika što značajno utječe na njihov stav prema latinskom jeziku budući da nastavnik prvih razreda radi po novoj kurikularnoj reformi, a nastavnik drugih razreda po starom programu. Pozitivna korelacija manjim je djelom zastupljena kod učenika s odličnim uspjehom budući da se manji postotak ispitanika izjasnio da voli latinski jezik. Između uspjeha ostalih učenika i njihovih stavova pozitivne korelacije nema.

5.6. Hipoteza 6. Postoji pozitivna korelacija između uspjeha i načina obrade gradiva.

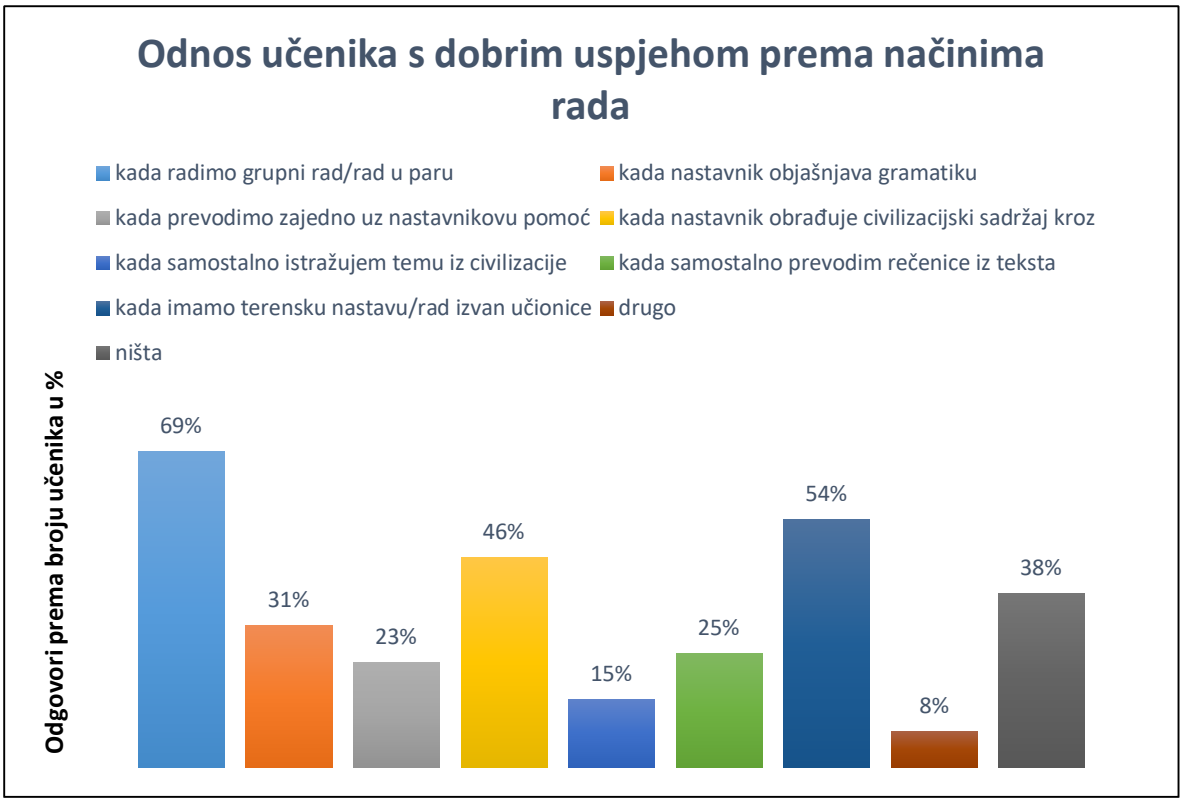
Grafikon 8. Odnos odličnih učenika prema načinima rada u latinskom jeziku



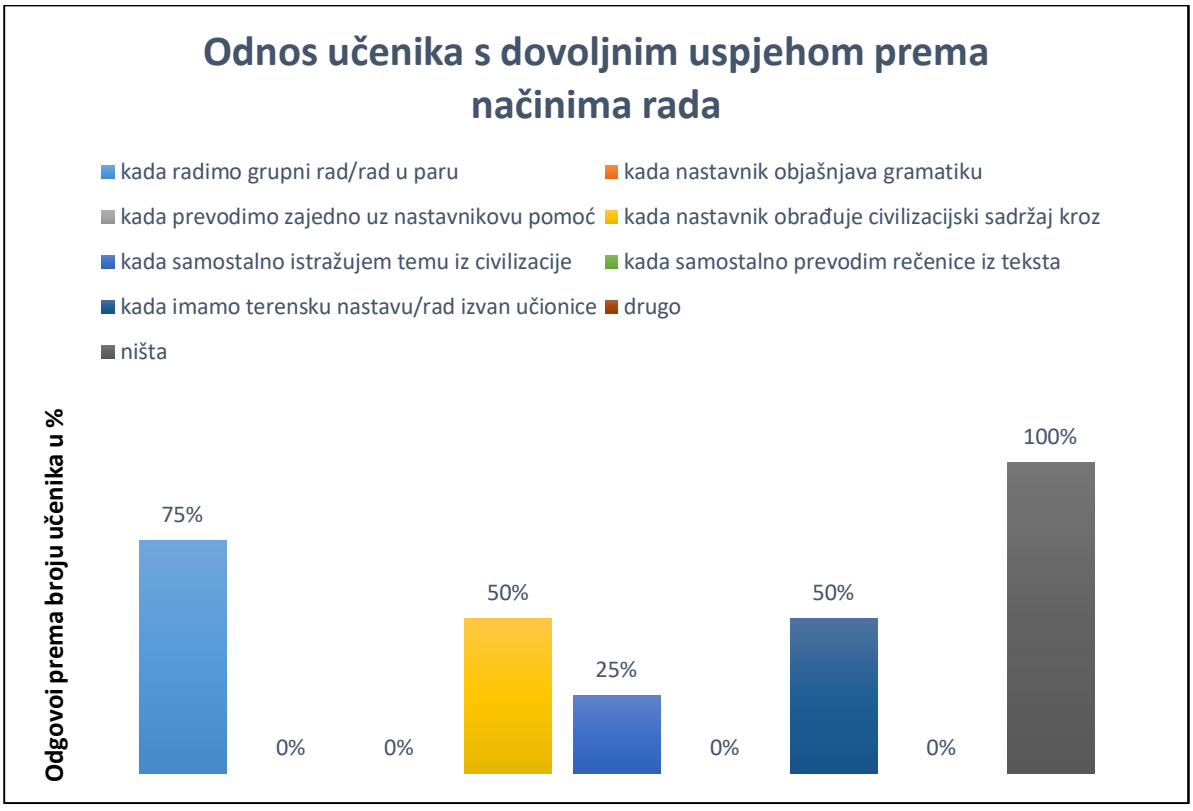
Grafikon 9. Odnos vrlo dobrih učenika prema načinima rada u latinskom jeziku



Grafikon 10. Odnos učenika s dobrim uspjehom prema načinima rada u latinskom jeziku



Grafikon 11. Odnos učenika s dovoljnim uspjehom prema načinima rada u latinskom jeziku

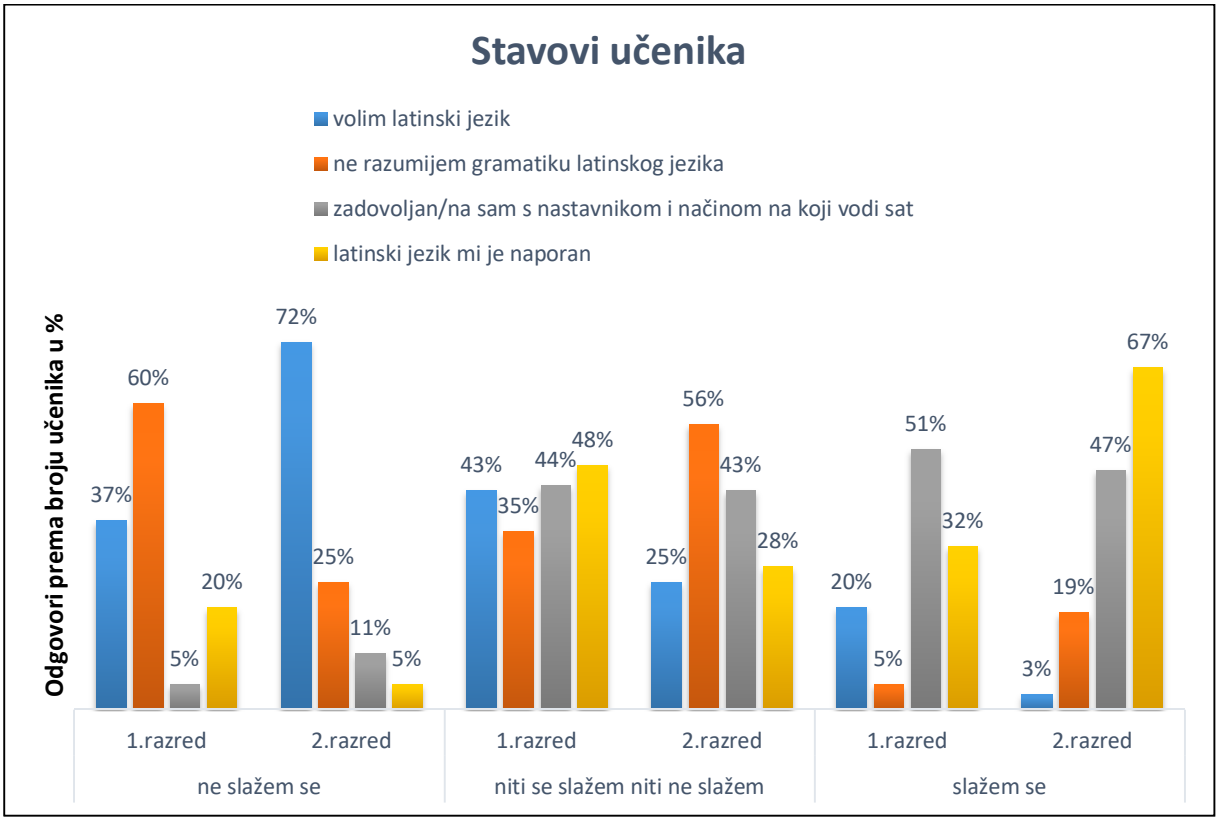


Šesta hipoteza zagovara postojanje pozitivne korelacije između uspjeha i načina obrade gradiva u nastavi latinskog jezika. Tijekom analize anketnog upitnika najviše ispitanika bez obzira na uspjeh odabralo je rada u grupi/paru kao najdraži način rada na nastavi latinskog jezika. Najveći postotak zabilježen je kod ispitanika s dovoljnim uspjehom, i to 75%. Iza njih slijedi 70% ispitanika s odličnim uspjehom, 69% ispitanika s dobrim uspjehom, 67% s vrlo dobrim uspjehom. Nakon rada u grupi/paru, terenska nastava zauzela je drugo mjesto. Ispitanici s odličnim uspjehom, i to njih 64%, odabralo je terensku nastavu. Iza njih slijedi 54% ispitanika s ocjenom dobar, 50% s ocjenom dovoljan i 49% s ocjenom vrlo dobar. Nadalje, veliki postotak ispitanika nakon rada u grupi/paru i terenske nastave izabrao je obrađivanje civilizacijskog sadržaja od strane nastavnika. Zanimljivo je da 50% ispitanika s ocjenom dovoljan najviše voli civilizacijski sadržaj od ostalih ispitanika. Ostali načini rada poput samostalnog prevođenja, samostalnog istraživanja civilizacije i obrađivanje gramatike pokazali su se najnezanimljivijima. Od načina rada bilo je ponuđeno da ispitanici napišu nešto drugo koje se ne nalazi u upitniku. Mali postotak ispitanika 5-8% napisalo je kviz, korištenje interneta, kada nastavnik objašnjava bilo što kroz smijeh te dajući primjere iz svakodnevnog života, film, prezentacije, pjesme na latinskom.

U odnosu na petu hipotezu u kojoj se pokazalo da ne postoji pozitivna korelacija između uspjeha i stava učenika prema latinskom jeziku, osim malog postotka kod učenika s odličnim uspjehom, šesta hipoteza pokazala je da postoji pozitivna korelacija između uspjeha i samo nekih načina rada u latinskom jeziku. Rad u grupi/paru, terenska nastava, obrađivanje civilizacije od strane nastavnika među učenicima prvih i drugih razreda bez obzira na uspjeh pokazali su se kao najdraži načini rada u nastavi latinskog jezika.

5.7. Hipoteza 7. Učenici prvih razreda imaju pozitivnije stavove u odnosu na drugi razred.

Grafikon 12. Stavovi učenika prema latinskom jeziku



Sedma hipoteza zagovara da učenici prvih razreda imaju pozitivnije stavove prema latinskom jeziku u odnosu na drugi razred. Od ukupno 156 ispitanika, 81 ispitanik je iz prvog razreda, a 75 iz drugog razreda. Na tvrdnju „Volim latinski jezik." 72% ispitanika drugog razreda u odnosu na 37% prvog razreda izjasnilo se da se ne slažu s navedenom tvrdnjom i time su pokazali negativan stav prema latinskom jeziku. Nadalje, ispitanicima drugog razreda latinski jezik je naporan i time potvrđuju negativan stav. Ispitanicima prvog razreda latinski jezik je naporan, ali u znatno manjoj mjeri od drugog razreda. Gramatika se ispitanicima prvog razreda pokazala razumljivijom u odnosu na drugi razred. Nastavnik i njegov način rada pokazao se boljim kod 51% ispitanika prvog razreda, a kod ispitanika drugog razreda 47%.

Dobiveni rezultati potvrdili su postavljenu hipotezu da učenici prvih razreda imaju pozitivnije stavove prema latinskom jeziku. Na ovakav rezultat utječu učenici, budući da u prvim razredima ima više učenika s boljim rezultatima nego u drugim razredima. Prema rezultatima istraživanja vidimo da nastavnik, premda je važan faktor u odgojno-obrazovnom

procesu, ne utječe na stav učenika toliko koliko sam nastavni plan i program koji se učenicima pokazao napornim. O utjecaju kurikularne reforme ne može se sa sigurnošću govoriti, jer je reforma u početnoj fazi (a i u prvom nastavnom razdoblju nije obrađeno predviđeno gradivo zbog štrajka nastavnika) te je potreban duži period da bi se o utjecaju reforme na stav učenika prema latinskom jeziku govorilo.

6. ZAKLJUČAK

Na temelju provedenog istraživanja i iznijetih rezultata došlo se do zanimljivih spoznaja koje se odnose na cilj ovoga rada, to jest na korelaciju između atribucija, učenikovih stavova prema latinskom jeziku kao i prema načinima rada u nastavi latinskog jezika.

Rezultati su pokazali da između učenika s boljim i lošijim uspjehom nema velike razlike po pitanju atribucije, stavova i načina rada na nastavi latinskog jezika. Potvrdila se Weinerova teorija po kojoj učenici s boljim uspjehom svoj uspjeh pripisuju svojima sposobnostima. U ovome istraživanju pokazalo se da učenici s boljim uspjehom imaju pozitivne atribucije. Učenici su svjesni svojih sposobnosti i uspješnosti iz latinskog jezika, a vlastiti neuspjeh neki su pripisali vanjskim faktorima poput teškog ispita, dok su drugi bili svjesni nedovoljne pripremljenosti za test.

S druge strane, učenici s lošijim rezultatima svjesni su svojih sposobnosti i zadovoljni su postignutim rezultatima. Smatraju da su uspješni iz latinskog jezika te unatoč lošijim rezultatima nisu pokazali da se smatraju nesposobnima. Po tom pitanju Weinerova teorija, po kojoj učenici s lošijim uspjehom sve pripisuju lošoj sreći te svaki uspjeh smatraju da ga nisu zaslužili, u ovome istraživanju nije se potvrdila. Na temelju rezultata zaključeno je da su učenici uzroke svoga neuspjeha tražili u težini testa, nastavniku, prenapornom gradivu. Može se zaključiti da je kod učenika s lošijim rezultatima prisutna i negativna i pozitivna atribucija.

Nadalje, pokazalo se da učenici bez obzira na uspjeh nemaju pozitivne stavove prema latinskom jeziku. Smatraju ga prenapornim i nezanimljivim. Gramatiku jednim dijelom razumiju, a jednim ne razumiju, a nastavnikom i njegovim načinom rada su zadovoljni. Učenici su pokazali da problem nije u nastavniku već u samom gradivu kojeg nastavnik predaje. Kada su u pitanju načini rada u latinskom jeziku, učenici su bez obzira na uspjeh odabrali rad u grupi/paru i terensku nastavu kao načine koje najviše vole. Najmanje vole samostalno prevođenje i samostalno istraživanje civilizacije. Rezultati su pokazali da su učenici prvih razreda uspješniji od učenika drugog razreda i da su stavovi zbog toga pozitivniji. Nastavnik se nije pokazao kao faktor koji utječe na njihove stavove u odnosu na gradivo latinskog jezika koje se učenicima i prvih i drugih razreda pokazalo prenaporno.

Učenikove atribucije, bilo one pozitivne ili negativne, u ovom slučaju pokazale su se da ne utječu na učenikove stavove i na nastavnikove postupke, odnosno načine rada u latinskom jeziku. Učenici, bez obzira na uspjeh iskazali su potrebu da se postupci nastavnika trebaju više usmjeriti prema učeniku te ga osvijestiti odgovornosti za njegov uspjeh ili neuspjeh. Učenike je potrebno staviti u središte nastavnog procesa kako bi učenici razvijali svoje kompetencije što

je ujedno i glavni cilj kurikularne reforme koja se provodi u Hrvatskoj. Stoga je potrebno da nastavnik u svom radu provoditi ankete kako bi znao kakvi su stavovi učenika i prema njemu kao predavaču i predmetu kojeg predaje te da prema rezultatima optimizira svoj rad. Na taj način bi se nastava ne samo latinskog jezika već i ostalih predmeta mogla više usmjeriti prema učeniku i njegovim sposobnostima.

7. PRILOG 1. Anketni upitnik

Za potrebe diplomskog rada istražuju se atribucije i stav učenika o nastavi latinskog jezika. Za ispunjavanje ankete potrebno je oko 10 minuta. Odgovori su anonimni, a dobiveni podaci koristit će se samo za potrebe ovog istraživanja. Molim te, iskreno odgovori na ponuđena pitanja!
Hvala na susretljivosti i strpljenju! ☺

1. Kakva ti je zaključna/prosječna ocjena u prvom polugodištu iz latinskog jezika (zaokruži broj):

1 2 3 4 5

2. Pažljivo pročitaj pitanja i zamisli da su se opisani događaji dogodili tebi osobno, te izaberi između dva ponuđena odgovora:

1. **Dobio/la si lošu ocjenu iz testa**.
   A. Nisam učio/la.
   B. Nastavnik je sastavio težak test.

2. **Dobio/la si peticu iz testa.**
   A. Jer sam pametan/na.
   B. Jer sam uspješan/na iz latinskog jezika.

3. **Nastavnik tumači gradivo, a ti ne razumiješ.**
   A. Taj dan se nisam mogao/la koncentrirati.
   B. Gradivo je bilo prenaporno i nezanimljivo.

4. **Nastavnik ti je postavio pitanja na koje si ti pogrešno odgovorio/la**
   A. Postajem nervozan/na kad moram odgovoriti pred cijelim razredom.
   B. Nisam znao/la odgovor.

5. **Nastavnik te nekoliko puta opomenuo na satu.**
   A. Sat mi je bio dosadan.
   B. Prijatelji su me zezali za vrijeme sata.

6. **Domaću zadaću redovno pišeš.**
   A. Vrijedan/na sam .
   B. Želim imati dobre ocjene.

7. **Krivo si uradio/la domaću zadaću.**
   A. Nisam razumio/razumjela što je trebalo napraviti.
   B. Nastavnik nije objasnio što je trebalo napraviti.

8. **Postižem dobre rezultate iz latinskog jezika.**
   A. Nastavnik jako dobro objašnjava.
   B. Sposoban/na sam.

9. **Svi su u razredu dobili bolje ocjene iz testa od tebe.**
   A. Nisam se dovoljno potrudio/la ni učio/la.
   B. Ostatak razreda je prepisivao.

Okreni stranicu!

3. Na sljedećoj ljestvici zaokruži stupanj slaganja s ponuđenim tvrdnjama:

	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se
Volim latinski jezik.	1	2	3
Ne razumijem gramatiku iz latinskog jezika.	1	2	3
Zadovoljan/na sam sa nastavnikom i načinom na koji vodi sat.	1	2	3
Latinski jezik mi je dosta naporan.	1	2	3

4. Koje načine rada na satu latinskog jezika najviše voliš? Rangiraj samo prva tri mjesta (uz tvrdnju upiši brojeve od 1. do 3.)

1. kada radimo grupni rad / rad u paru	
2. kada nastavnik objašnjava gramatiku	
3. kada prevodimo zajedno uz nastavnikovu pomoć	
4. kada nastavnik obrađuje civilizacijski sadržaj kroz slike	
5. kada samostalno istražujem temu iz civilizacije	
6. kada samostalno prevodim rečenice iz teksta	
7. kada imamo terensku nastavu / rad izvan učionice	
8. drugo (napiši što)	
9. ništa	

8. LITERATURA

Divjak Blaženka, Pažur Aničić Katarina. 2019. *Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnoga programa Cjelovite kurikularne reforme „Škola za život”*, izvještaj, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na: https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2019/03/Evaluacija-eksperimentalnoga-programa-Cjelovite-kurikularne-reforme-%C5%A0kola-za-%C5%BEivot_final-LK.pdf (11. ožujka 2020.).

Gortan Veljko, Gorski Oton, Pauš Pavao. 1982. *Latinska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.

Maleš Tonći, Martinić-Jerčić Zdravka, Matković Dubravka. 2017. *Metodički priručnik za latinski jezik u srednjim školama.* Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Zagreb. Dostupno na: https://skolazazivot.hr/obrazovni-sadrzaji/metodicki-prirucnici/metodicki-prirucnici-za-srednju-skolu/ (6. siječnja 2020.).

Mihaljević Djigunović, Jelena. 1998. *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

Mihaljević Djigunović, Jelena. 2013. *Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotododaktike.* Filozofski fakultet u Zagrebu. Odjel za anglistiku. 471–491.

Matić, Ivana. 2016. Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranog jezika. *Strani jezici*, 44, br.1. 54–66. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/164856 (20. siječnja 2020.).

Muminović, Hašim. 2004. *Afektivni aspekti nastave*. Napredak. 427–437.

Mosković, Vera. 1960. *Metodika nastave stranih jezika*. Pedagoško-književni zbor. Zagreb.

Nastavni plan i program za gimnazije i strukovne škole. Prosvjetni vjesnik. 1995. Dostupno na: https://www.ncvvo.hr/nastavni-planovi-i-programi-za-gimnazije-i-strukovne-skole/ (11. ožujka 2020.).

Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet latinski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine*, 7/2019. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_143.html (11. ožujka 2020.).

Petrović, Elvira. 1997. *Teorija nastave stranih jezika*. Osijek: Školska knjiga. Zagreb.

Pavičić Takač, Višnja, Varga Rahela. 2011. Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika. *Život i škola*, br. 26. 39–49. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/77321 (20. siječnja 2020.).

Suzić, Nenad. 2008. *Emocije i afektivni stilovi u nastavi*. Pedagogijska istraživanja, 5(2), 153–163. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/118194 (5. veljače 2020.).

Skljarov, Miho. 1993. *Teorija i praksa u nastavi stranih jezika*. Školske novine. Zagreb.

Šešelj, Zlatko. 2004. Zašto klasično obrazovanje danas? *Latina et Graeca*, vol. 2, br. 5, 9–12. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/225951 (29. veljače 2020.).

Šešelj, Zlatko. 1987. Cilj učenja, korist od učenja i potreba za učenjem klasičnih jezika. *Latina et Graeca*, br. 30. 13–16. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/223689. (29.veljače 2020.)

Šešelj, Zlatko. 1984. Obrazovni cilj i obrazovni zadaci nastave klasičnih jezika, *Latina et Graeca*, vol. 1, br. 24, 3–7. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/223588 (29. veljače 2020.).

Škola za život. *Priprema, praćenje i evaluacija eksperimentalnog programa cjelovite kurikularne reforme „Škola za život"*. 2019. Ministarstvvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2019/03/Evaluacija-eksperimentalnoga-programa-Cjelovite-kurikularne-reforme-%C5%A0kola-za-%C5%BEivot_final-LK.pdf (29. veljače 2020.).

Vilke, Mirjana. 1977. *Uvod u glotodidaktiku*. Školska knjiga. Zagreb.

Vizek-Vidović Vlasta, Miljković Dubravka, Vlahović-Štetić Vesna, Rijavec Majda. 2014. *Psihologija obrazovanja*. Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb.

Weiner, Bernard. 1974. *Achievement motivation and attribution theory.* Morristown, N.J.: General Learning Press.