

# Learner Autonomy through the Prism of Learning Styles in the European Language Portfolio

---

**Košuta, Nataša; Vičević Ivanović, Sanja**

*Source / Izvornik:* **Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 2015, 17, 187 - 212**

**Journal article, Published version**

**Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

<https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1145>

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:179497>

*Rights / Prava:* [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-12-03**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



# Learner Autonomy through the Prism of Learning Styles in the *European Language Portfolio*

Nataša Košuta<sup>1</sup> and Sanja Vičević Ivanović<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Department of German Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka

<sup>2</sup>Belvedere Primary School in Rijeka

## Abstract

*The aim of this paper was to investigate the ways of receiving and conveying information in German classes, with regard to the types of learners found in the European Language Portfolio (ELP) for learners aged 11–15 in the Republic of Croatia – visual, auditory, and those who learn best through direct language use. The share of these types of learners was obtained during 2012 with the help of a questionnaire from the above-mentioned ELP on the sample of 147 pupils. By submitting a questionnaire to 22 teachers during 2012, the use of a certain way of conveying information in teaching was studied; by analysing 20 textbooks and 20 workbooks for German as a second foreign language during the school year 2010/2011, the way information was conveyed to a specific type of learner was studied. The research showed that the learners preferred receiving information visually, whereas the teachers said that they conveyed information appropriately to different types of learners in equal amounts. On the other hand, when conveying information, textbooks and workbooks gave precedence to the visual type. The results pointed to the importance of raising awareness of different learning styles as a part of developing learner autonomy and suggested that the ELP could have a significant role in the process.*

**Key words:** *German in primary school; learner autonomy; self-assessment; type of learner.*

## Introduction

Contemporary social trends, supported by globalisation, call for changes on the labour market, and therefore in the education system as well. For a person to be able to successfully follow contemporary socioeconomic trends, it is necessary to work

harder on achieving the educational goal of encouraging and developing learner autonomy (Ministry of Science, Education and Sports – MSES, 2011). The concept of autonomy in foreign language acquisition has been around since the 1970s and it has been considered from various aspects (Benson, 2001; Benson & Voller, 1997; Holec, 1981; Little, 1991; Pemberton, Toogood, & Barfield, 2009). This has made it difficult to provide an unambiguous definition of learner autonomy. A well-received definition describes autonomy as an ability to plan learning, monitor learning progress, and evaluate learning outcomes (Benson, 2003). Defined in this way, autonomy has been put into practice in the *European Language Portfolio (ELP)*, which is one of the tools for monitoring the learning process and learner linguistic experience. The presumption is that, by using the *ELP*, learners will prepare for monitoring their foreign language acquisition and for self-assessment (Widlok, Petravić, Org, & Romcea, 2010). Although the pedagogical function of the *ELP* equally incorporates self-assessment and self-reflection in language learning, it is self-reflection that prepares learners to develop autonomy because it includes the evaluation, planning, and monitoring of one's learning (Little, Goullier, & Houghes, 2011). If learners are to plan and monitor their learning, they should, among other things, raise awareness of their learning styles by trying to answer the question of which tasks they like doing, and which tasks they do not like doing (Bailly et al., 2002). In order to adapt tasks to learners' needs and abilities, learning styles should also be taken into consideration when designing tasks (CEFR, 2005).

In the absence of an unambiguous definition (Aguado & Riemer, 2010; Coffield et al., 2008; Dörnyei, 2005; Ehrmann, Leaver, & Rebecca, 2003; Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2008), learning styles are regarded in this paper from the aspect of foreign language acquisition: as an approach to learning which defines learner behaviour (Oxford, 2003) in the process of receiving, processing, and storing information in a foreign language (Felder & Henriques, 1995). Apart from divergent notions of learning styles, the problem lies in a large number of learning style categories which sometimes overlap (Medved Krajnović & Opić, 2008; Vodopija-Krstanović, 2004). However, the classification of learning styles which is based on the way information is received is, Dörnyei (2005) believes, close to teachers and many learners. According to this classification, the key role in the approach to learning, and thus in learner behaviour, is that of the channel of information reception in the foreign language – visual, auditory, and kinaesthetic, the latter further divided into haptic/tactile and motor (Willkop, 2010). The visual type of learner learns best by visualising the content, which means that the visual organisation of information suits such learners the most (Mihaljević Djigunović, 2002). This means that content is supported by pictures or it is shown in tables, charts, posters and cognitive maps (Jensen, 2003; Pritchard, 2009), and that it is highlighted by underlines or colour, etc. (Grgić & Kolaković, 2010). Unlike the visual type, the auditory type of learner prefers input via the auditory channel (Jensen, 2003) and learns best by listening to lectures, instructions, stories and recordings, as well

as by participating in discussions (Pritchard, 2009). The kinaesthetic type learns best in actual activities (Pritchard, 2009) and is characterised by learning through touch, movement and physical activity, and such learners want to learn and try everything first-hand (Jensen, 2003).

The importance of the sensory channel in information reception in the foreign language, for the purpose of raising awareness of learning styles and learner autonomy in foreign language acquisition, has also been recognised in the *European Language Portfolio for learners aged 11–15 in the Republic of Croatia*. This primarily refers to the questionnaire in the *ELP* which helps learners find out, according to their self-assessment, what their learning style is. It is based on the following three types: visual type, auditory type, and the type of learners who learn best through direct language use (National validation committee for the *ELP*, 2006b). The visual type of learner receives and retains information best by looking, the auditory type by listening, and the type of learners who learn best through direct language use by using language in actual activities and by gaining active experience (National validation committee for the *ELP*, 2006b). The characteristics of the kinaesthetic type of learner correspond to the type of learner defined in the *ELP for learners aged 11–15 in the Republic of Croatia* as the one who learns best through direct language use. The above-mentioned questionnaire can be found in the *Language Biography*<sup>1</sup> in the part *How do I learn?* In addition, it has been taken as a starting point for carrying out this research.

According to the Portfolio, in many learners all senses have an equal share in language learning (National validation committee for the *ELP*, 2006b). Aguado and Riemer (2010) also write that there are not many learners who prefer only one sensory channel, while, for example, Huneke and Steinig (2010) say that, when it comes to learning styles, most learners can be classified as combined types with a preference toward one particular style or way of receiving information. Regardless of the opposing notions of the share of certain types of learners in a classroom, this paper is based on the presumption that a classroom has an equal share of all three types of learners who may partially or entirely prefer one sensory channel. Taking this into consideration, teachers should design their classes based on learners' needs (Ellis, 1997). However, it is between a learner's learning style and a teacher's way of teaching (Grotjahn, 2007; Oxford & Lavine, 1992; Trong Tuan, 2011) and teaching material that we find discord. In fact, when designing teaching materials, authors often work on the presumption that all learners learn in a similar way (Riding & Sadler-Smith, 1997),

---

<sup>1</sup> *ELP* is divided into three parts: the *Language Passport*, the *Language Biography*, the *Dossier* (learner's personal collection). The *Language Passport* provides an overview of foreign language proficiency and gives opportunity to assess language proficiency according to the *CEFR*. The *Language Biography* promotes planning, reflecting upon, and self-assessing of individual progress in the foreign language and helps to record acquired linguistic and intercultural experiences, as well as future goals in foreign language learning. It consists of: *Personal data and date of start of filling in the Language Biography*, *What have I done and what I want to do to improve my knowledge?*, *How do I learn?* and *What can I do?*. The *Dossier* is a personal collection of written papers, certificates, and diplomas which show learner's competencies and achievements; learners choose for themselves which material to include in the *Dossier* (National validation committee for the *ELP*, 2006a).

while in actual teaching diversity seems to be lacking in terms of preferred sensory channels (Dörnyei, 2005), which can have a negative impact on foreign language acquisition (Felder & Henriques, 1995; Mihaljević Djigunović 2002; Tulbure, 2011), as well as on learner autonomy. Teachers do, however, recognise the importance of developing learner autonomy in their teaching practice, but the way they teach is not always in accordance with their outlook (Esch, 2009). Therefore, reflecting on their own learning styles might help teachers become more sensitive to the individual needs of learners in terms of different learning styles, as well as encourage them to reflect on their way of teaching (Metallidou & Platsidou, 2008). Husarić (2011) points out that the key skill of a good teacher, and a prerequisite for successful learning, is identifying learning styles and adjusting the way of teaching to the identified styles.

Learning styles in foreign language classes are not only shaped by the teacher's way of teaching, but also by the textbook used for language teaching (Huneke & Steinig, 2010). The textbook is one of the factors in foreign language classes of crucial importance (Neuner, 1994) because it is "a central didactic and methodological medium in the institutionalised process of learning and teaching a foreign language" (Petraović, 2010, p. 11). Since in foreign language classes the textbook, together with teachers and learners, has a major role, it shares responsibility for achievement in language learning (Vilke, 1989). Nowadays, foreign language textbooks are designed to encourage learners to reflect on what they have learned following a certain unit and what they can say in the foreign language so that they can monitor their learning themselves (Vrhovac, 2010). By monitoring their learning, the learners of a foreign language actively participate in the process of learning (Vrhovac, 2010) and in its planning, which includes identifying personal learning styles (Bailly et al., 2002).

The aim of this research was to explore the ways in which teachers and textbooks/workbooks they used in their teaching conveyed information in German classes and to explore how learners received information based on the following questions:

1. Is there a difference in the way information is received based on learner self-assessment?
2. Is there a difference in the way information is conveyed based on teacher self-assessment?
3. Is there a difference in textbooks and workbooks for German as a second foreign language in the way information is conveyed in terms of appropriateness to the three types of learners – visual, auditory, and those who learn best through direct language use?

## **Methods**

### ***Sample***

In this research, 147 pupils from two primary schools in Rijeka and 22 German language teachers from primary schools in the Primorje-Gorski kotar County were surveyed.

The pupils participating in this research were from 4<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> class, from 9/10 to 13/14 years old. The first group of pupils (N=48) was considered bilingual because they attended a school for the Italian minority where all classes were taught in Italian. The second group of pupils (N=99) attended a Croatian school where all classes were taught in Croatian. Both groups had started learning English as a first foreign language in the 1<sup>st</sup> class, that is, at 6/7 years of age, and had started learning German as a second foreign language in the 4<sup>th</sup> class, that is, at 9/10 years of age. It is important to note that the statistical analysis took 115 out of 147 pupils into consideration and that those taken into account were learners who showed one dominant way of information reception, that is, with one dominant answer – A (visual), B (auditory), or C (learners who learn best through direct language use). In A, B, and C answers, the letters referred to possible answers in the questionnaire from the ELP for learners aged from 11 to 15 in the Republic of Croatia. The dominant way of receiving information was determined on the basis of the share of individual responses, where the limit for belonging to a certain type was at least two A, B, or C answers with a combination of the other two answers. Of the total number of learners, 32 could not be categorised as any of the types because they had a combination of two same answers, which makes them a combined type.

The teachers participating in this research had an average of 10 years of work experience in teaching German, ranging from 3 months to 36 years. They were from 25 to 62 years old. The sample was biased in favour of female teachers (N (female)=20; N (male)=2).

In addition, four sets of textbooks and workbooks for the primary school were analysed, that is, 20 textbooks and 20 workbooks (Appendix 1), approved by the Ministry of Science, Education and Sport for use in classes of German as a second foreign language from 4<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> class (MSES, 2010). Textbooks and workbooks which are not part of a set from 4<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> class were not analysed.

### *Instruments*

For the purpose of surveying the pupils, we used the questionnaire for identifying learner types *By watching, listening, or using?* (Appendix 2) from the *ELP for learners aged 11–15*, from the *Language Biography – How Do I Learn?* (National validation committee for the *ELP*, 2006b, p. 22). The questionnaire given to the pupils consisted of 12 items (statements) distributed in four categories (the way the pupil learns new words better, solves the task better, memorizes better what is done in the classroom, and learns better). Each statement was accompanied by letter A, B, or C. Letter A marked the visual type of learner, B the auditory type, and C the type of learners who learn best through direct language use. In each category the pupils chose one out of the three offered answers, determining the learner type they belonged to.

The questionnaire (Appendix 3) given to the teachers was based on the questionnaire for identifying the learner type in the *ELP for learners aged 11–15* and consisted of 12 items (statements). In the questionnaire there were four statements for each of the three ways of conveying information which corresponded to the three learner types

– visual, auditory, and learners who learn best through direct language use. Teachers estimated the frequency of use of a certain way of conveying information in their teaching on a 1 to 5 scale, where the numbers represented the following statements: 1 – never, 2 – rarely, 3 – sometimes, 4 – often, and 5 – always.

In textbooks and workbooks we looked at the way information was conveyed to the three types of learners – visual, auditory, and those who learn best through direct language use based on the *ELP* for learners aged 11–15 (National validation committee for the *ELP*, 2006b, p. 23). Conveying information appropriately to the visual type of learner included the pictorial presentation of grammatical and linguistic structures, tables and charts, highlighting parts of text by bold letters or colour, as well as underlined text, cognitive maps and a combination of pictures and words. For conveying information appropriately to the auditory type of learner symbols and instructions for using sound recordings of a text, a poem, or a task were looked for. Conveying information appropriately to the type of learners who learn best through direct use of language included tasks related to games, projects, or actual activities.

### **Data Collection Procedure**

The part of the research regarding the collection and analysis of data from the pupils and teachers was carried out during February, March, and April 2012. The pupils filled in the questionnaires during their German classes individually or with the help of teachers when and if needed. The teachers filled in the questionnaires during an obligatory annual professional training.

Data relating to the analysis of textbooks and workbooks was collected during the 2010/2011 school year for the purposes of another research (Košuta & Vičević 2012). Both authors analysed textbooks and workbooks according to the criteria outlined previously, and each instance of the observed phenomena indicative of a certain type was noted down.

### **Data Analysis**

The statistical analysis of the questionnaires for testing differences in the way information is received according to learner self-assessment was based on the expected equal representation of the three types of learners – visual, auditory, and those who learn best through direct language use. A chi-square test was applied and a statistically significant difference was found ( $\chi^2(2, N=115) = 8.89; p < .05$ ).

Table 1 shows that more respondents estimate they receive information best visually. In contrast, the least number of respondents estimate that they receive information best aurally.

Table 1  
*Share of the three ways of receiving information based on learner self-assessment*

	Observed N	Expected N	Residual
Visually	52	38.3	13.7
Aurally	26	38.3	-12.3
Through Direct Use	37	38.3	-1.3

To answer the question of whether there are differences in the way information is conveyed according to teacher self-assessment, the total result was given by the arithmetic mean of the four items for each of the above-mentioned ways of conveying information. ANOVA was conducted with repeated measures on one factor and a statistically significant difference was found in the assessment of ways of conveying information ( $F_{2,42}=13.05$ ;  $\eta^2=0.38$ ;  $p<0.01$ ) from the teacher's perspective.

The data from descriptive statistics (Table 2) shows that teachers, from the perspective of their own teaching practice, evenly estimate the frequency of employing ways of conveying information which suit the auditory learner type and the type of learners who learn best through direct language use, whereas the ways of conveying information which suit the visual type of learner are somewhat less represented.

Table 2

*Means and standard deviations of the share of the three ways of conveying information based on teacher self-assessment*

	N	M	SD
Visually	22	3.38	0.66
Aurally	22	4.05	0.43
Through Direct Use	22	4.08	0.54

To answer the question of whether there are differences in the way information is conveyed appropriately to the three types of learners – visual, auditory and those who learn best through direct language use in textbooks for German as a second foreign language, ANOVA with repeated measures on one factor was conducted and a statistically significant difference was found in the occurrence of a particular area ( $F_{2,38}=71.86$ ;  $\eta^2=0.79$ ;  $p<.01$ ).

Table 3 shows descriptive statistics data and it is clear that the most common way of conveying information in the analysed textbooks is the one which is appropriate to the visual type of learners, while the other two ways of conveying information are equally less represented.

Table 3

*Means and standard deviations of the share of the ways of conveying information in textbooks*

	N	M	SD
Visually	20	66.60	29.75
Aurally	20	18.20	15.59
Through Direct Use	20	14.50	9.22

The same statistical procedure was applied to workbooks and a statistically significant difference was also found in the occurrence of a particular area ( $F_{2,38}=100.56$ ;  $\eta^2=0.84$ ;  $p<.01$ ).

The descriptive statistics data from workbooks, as is the case with textbooks, shows that the way of conveying information appropriately to the visual type of learners is the most common. However, unlike textbooks, the other two ways of conveying information are much less represented (Table 4).



Table 4  
Means and standard deviations of the share of the ways of conveying information in workbooks

	N	M	SD
Visually	20	34.25	15.59
Aurally	20	3.60	4.72
Through Direct Use	20	1.75	2.43

## Discussion

According to the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2005)*, one of the most important aims of educational policy for foreign language learning is learner autonomy. It presupposes the ability to plan, monitor, and evaluate learning (Benson, 2003), and the *ELP* promotes autonomy in that sense because it guides learners toward self-reflection, it encourages them to monitor their progress systematically, plan their foreign language learning, and carry out self-assessment (National validation committee for the *ELP, 2006b*). If learners want to reflect on their learning, they need to find out what their learning styles are (Bailly et al., 2002). One possible tool for identifying learning styles or the preferred ways of receiving information can be found in the *ELP for learners aged 11–15 in the Republic of Croatia* in the form of a simple questionnaire.

Using the questionnaire on the described sample showed that, out of 147 pupils, 115 preferred one sensory channel and that only 32 pupils could be categorised as combined-type learners. The results confirmed the presupposition that most learners preferred one particular learning style (Huneke & Steinig, 2010), that is, one way of receiving information. However, although the research indicated the presence of all three types of learners and that somewhat more respondents estimated that they received information best visually, it is still questionable whether this learning style would be so dominant in a different sample. Furthermore, it is necessary to take into account that some experts in the field agree that the questionnaire for the self-assessment of learning styles is an economical research instrument but point out that it should be supplemented by other instruments (Aguado & Riemer, 2010; Grotjahn, 2007). Regardless of that, the use of the questionnaire for the self-assessment of learning styles is the fastest way of identifying learning styles in a classroom.

Based on the sample of teachers surveyed in the research, it was shown that the teachers estimated that they almost equally conveyed information in a way suitable for the auditory learner type, as well as for the type of learners who learn best through the direct use of language, whereas according to their self-assessment the way of conveying information to the visual learner type was somewhat less represented. Since there was little difference between the analysed ways of conveying information, this result supported the teacher's way of conveying information appropriately to all types of learners. However, considering the size of the sample it is difficult to make general conclusions. Bearing in mind that the data came from self-assessment, the credibility

of the results should be confirmed by observing classes and possibly by including other ways of collecting data. It is possible that teachers design their classes sensibly, adapting to learners' preferred sensory channels for receiving information. However, it is not clear whether the teachers simply favoured the answers they believed to be right or they were in fact fully aware of their teaching styles. In order to become aware of their teaching styles, teachers should first become aware of their learning styles (Metallidou & Platsidou, 2008).

Textbooks and workbooks analysed in this research, unlike teachers, did not convey information appropriately to all three types of learners equally because the analysis showed significant dominance of the visual way of conveying information. However, bearing in mind that textbooks and workbooks are close companions to the teaching and learning process, and that as such, they define the learning style in foreign language teaching (Huneke & Steinig, 2010), the question arises about their appropriateness for teaching different types of learners. On the other hand, the dominance of the visual style in textbooks and workbooks is understandable because textbooks and workbooks are primarily visual media and it is difficult to design them outside the set framework.

## Conclusion and Recommendations

Every foreign language teacher starting a new class should find out what his or her learners' learning styles are. For this purpose, teachers can, for example, use the *ELP for learners aged 11–15* which, in the part *How do I learn?*, which encourages reflection on the ways of learning a foreign language and provides a questionnaire for identifying one's learning style (National validation committee for the *ELP*, 2006b). The *ELP* should be used especially because it has proved to be helpful to learners in understanding their learning, making their learning more transparent and making them more confident regarding their learning style (Perez Cavana, 2010). Nonetheless, when analysing data from the questionnaire, every teacher should bear in mind that the questionnaire has its limitations.

Reflecting upon their teaching styles through the prism of personal learning styles, teachers can minimise their own preferences in conveying information (Geary & Sims, 1995), which is an important step toward multisensory teaching. Making teachers aware of the differences between a learner's preferred way of receiving information and a teacher's way of teaching is of immense importance for foreign language teaching because discord between the two can lead to problems in learning (Pritchard, 2009). Therefore, in foreign language teaching it is necessary to convey information in a way that meets the demands of multisensory teaching which encourages the reception of information via various sensory channels. This, in turn, will result in compatibility with the individual styles of different learners (Grotjahn, 2007).

Without doubt, textbooks and workbooks should be a starting point for using different sensory channels by referring to those channels, and this should be taken into consideration when designing textbooks and workbooks.

Learners, teachers, and textbooks and workbooks are three key elements of foreign language teaching, included in this research, and their compatibility results in success in foreign language learning. The compatibility is primarily reflected in the variety of ways of conveying information with the aim of meeting the needs of all types of learners. To this end, more should be done in making learners aware of their learning styles, and the *ELP* can help teachers and learners in doing this. The *ELP* encourages learners to become independent by helping them reflect upon their learning, and it encourages teachers to reflect on their teaching and to make necessary adjustments together with learners (National validation committee for the *ELP*, 2006a).

## References

- Aguado, K., & Riemer, C. (2010). Lernstile und Lern(er)typen. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (pp. 850 – 858). Berlin – New York: De Gruyter Mouton.
- Bailly, S., Devitt, S., Gremmo, M. J., Heyworth, F., Hopkins, A., Jones, B., Makosch, M., Riley, P., Stoks, G., & Trim, J. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment. A Guide for Users*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2003). Learner Autonomy in the classroom. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp. 289-308). New York: McGraw Hill.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London – New York: Longman.
- Coffield, F., Edward, S., Finlay, I., Hodgson, A., Spours, K., & Steer, R. (2008). *Improving Learning, Skills and Inclusion. The impact of policy on post-compulsory education*. London – New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrmann, M. E., Leaver, B. L., & Oxford R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313 – 330. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esch, E. (2009). Crash or clash? Autonomy 10 years on. In R. Pemberton, S. Toogood, & A. Barfield, Andy (Eds.), *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning* (pp. 28-44). Hong Kong: Hong Kong University Press. <http://dx.doi.org/10.5790/hongkong/9789622099234.003.0003>

- Felder, R. M., Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 1(28), 21-31. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x>
- Geary, W. T., & Sims, R. R. (1995). Adapting Faculty and Student Learning Styles: Implications for Accounting Education. In R. R. Sims, & S. J. Sims (Eds.), *The Importance of Learning Styles* (pp. 117-128). Westport – Connecticut – London: Greenwood Press.
- Grgić, A., & Kolaković, Z. (2010). Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 9(1), 78-96.
- Grotjahn, R. (2007). Lernstiele/Lernertypen. In K. R. Bausch, C., Herbert, & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp.326-330). Tübingen – Basel: A. Francke Verlag.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Husarić, M. (2011). Važnost uvažavanja kognitivnih stilova i stilova učenja kod učenika u procesu poučavanja. *Metodički obzori*, 12(6), 143-151.
- Huneke, H. W., & Steinig, W. (2010). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
- Košuta, N., & Vičević, S. (2012). Europski jezični portfolio u nastavnoj praksi njemačkog jezika. In L. Pon, V. Karabalić, & S. Cimer (Eds.), *Aktualna istraživanja u primijenjenoj lingvistici* (pp. 323-337). Osijek: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy, definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D., Goullier, F., & Houghes, G. (2011). *The European Language Portfolio: the story so far* /online/. Retrieved on 2<sup>nd</sup> September 2013 from [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP\\_StorySoFar\\_July2011\\_Final\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_EN.pdf)
- Medved Krajnović, M., & Opić, I. (2008). An insight into foreign language learning styles. *Strani jezici*, 37(1), 17-26.
- Metallidou, P., & Platsidou, M. (2008). Kolb's Learning Style Inventory – 1985: Validity issues and relations with metacognitive knowledge about problem-solving strategies. *Learning and Individual Differences*, 18, 114-119. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.001>
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika. Kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi?* Zagreb: Naklada Ljevak.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS) [Ministry of Science, Education and Sports, MSES] (2010). *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za osnovnu školu, gimnazije i srednje strukovne škole u školskoj godini 2010./2011. i 2011./2012* /online/. Retrieved on 15<sup>th</sup> March 2012 from <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=9994&sec=2354>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (MZOŠ) [Ministry of Science, Education and Sports, MSES] (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

- Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija [National validation committee for ELP] (2006a). *Europski jezični portfolio za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj: Upute za učitelje/učiteljice*. Zagreb: Školska knjiga.
- Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija [National validation committee for ELP] (2006b). *Europski jezični portfolio za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Neuner, G. (1994). Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In B. Kast, & G. Neuner (Eds.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken* (pp. 8-22). Berlin: Langenscheidt.
- Oxford, R. L. (2003). *Learning Styles and Strategies: An Overview* /online/. Retrieved on 24<sup>th</sup> August 2011 from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>. <http://dx.doi.org/10.1632/adfl.23.2.38>
- Oxford, R. L., & Lavine, R. Z. (1992). *Teacher-Student Style Wars in the Language Classroom: Research Insights and Suggestions* /online/. Retrieved on 24<sup>th</sup> August 2013 from <http://www.adfl.org/bulletin/V23N2/232038.HTM>
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *A Journal of the Association for Psychological Science*, 3(9), 105 – 119.
- Perez Cavana, M. (2010). *Assessing learning styles within the European Language Portfolio (ELP)* /online/. Retrieved on 20<sup>th</sup> August 2013 from <http://oro.open.ac.uk/23167/1/>
- Pemberton, R., Toogood, S., & Barfield, A. (2009). *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. <http://dx.doi.org/10.5790/hongkong/9789622099234.001.0001>
- Petravić, A. (2010). *Udžbenik stranoga jezika kao mjesto susreta kultura. Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. London – New York: Routledge.
- Riding, R. J., & Sadler-Smith, E. (1997). Cognitive style and learning strategies: some implications for training design. *International Journal of Training and Development*, 3(1), 199-208. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2419.00020>
- Trong Tuan, L. (2011). Matching and Stretching Learners' Learning Styles. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 285-294.
- Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 155-159. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.052>
- Vilke, M. (1989). Udžbenik. *Strani jezici*, 18(3), 117-122.
- Vodopija-Krstanović, I. (2004). Važnost stilova i strategija učenja za učenje stranoga jezika. In D. Stolac, N. Ivanetić, & B. Pritchard (Eds.), *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika* (pp. 461-470). Zagreb – Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Vrhovac, Y. (2010). *Introducing the European Language Portfolio in the Croatian and French Foreign Language Classroom: Teachers' Experiences and Classroom Activities with 8 to 14 Year Olds*. Zagreb: FF press.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H., & Romcea, R. (2010). *Nürnbergške preporuke za rano učenje stranih jezika*. München: Goethe Institut.

- Willkop, E.-M. (2010). Lernstil. In H. Barkowski, & H.-J. Krumm (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (p. 194). Tübingen – Basel: A. Francke Verlag.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ) [*The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*], (2005). Zagreb: Školska knjiga.

---

**Nataša Košuta**

Faculty of Humanities and Social Sciences,  
Department of German Language and Literature,  
University of Rijeka, Croatia  
Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka  
nkosuta@ffri.hr

**Sanja Vičević Ivanović**

Belvedere Primary School  
Kozala 41, 51000 Rijeka, Croatia  
sanjavecivic@gmail.com

## Appendix 1

### *List of the analysed textbooks and workbooks categorized by publishers*

#### *Alfa*

Velički, D. & Matolek Veselić, G. (2008). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 1: Udžbenik njemačkog jezika za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Velički, D. & Matolek Veselić, G. (2007). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 2: Udžbenik njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Velički, D. & Vitez, Lj. (2007). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 3: Udžbenik njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Vajda, I. & Nigl, K. (2008). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 4: Udžbenik njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Vajda, I. & Nigl, K. (2008). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 5: Udžbenik njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Velički, D. & Matolek Veselić, G. (2007). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 1: Radna bilježnica njemačkog jezika za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Velički, D. & Matolek Veselić, G. (2007). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 2: Radna bilježnica njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Velički, D. & Vitez, Lj. (2007). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 3: Radna bilježnica njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Vajda, I. & Nigl, K. (2008). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 4: Radna bilježnica njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

Vajda, I. & Nigl, K. (2008). *Deutsch lernen, Deutsch spielen 5: Radna bilježnica njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa.

#### *Klett*

Motta, G. & Klobučar, M. (2006). *Wir 1: Udžbenik njemačkog jezika za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

Motta, G. & Klobučar, M. (2007). *Wir 2: Udžbenik njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

Motta, G. & Klobučar, M. (2008). *Wir 3: Udžbenik njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

Motta, G. & Klobučar, M. (2009). *Wir 4: Udžbenik njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

Motta, G. & Klobučar, M. (2010). *Wir 5: Udžbenik njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

Motta, G. & Klobučar, M. (2006). *Wir 1: Radna bilježnica njemačkog jezika za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

Motta, G. & Klobučar, M. (2007). *Wir 2: Radna bilježnica njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

Motta, G. & Klobučar, M. (2008). *Wir 3: Radna bilježnica njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

Motta, G. & Klobučar, M. (2009). *Wir 4: Radna bilježnica njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

Motta, G. & Klobučar, M. (2010). *Wir 5: Radna bilježnica njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole*. Zagreb: Klett.

#### *Neodidacta*

Raspar, R. & Turmišov, P. (2009). *Deutsch mit Gretchen 1: Udžbenik njemačkog jezika za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.

Turmišov, P. (2008). *Deutsch mit Gretchen 2: Udžbenik njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.

Lončar-Vinković, M. & Turmišov, P. (2009). *Deutsch mit Gretchen 3: Udžbenik njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.

Turmišov, P. & Vuljak, S. (2009). *Deutsch mit Gretchen 4: Udžbenik njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.

Turmišov, P. & Vuljak, S. (2009). *Deutsch mit Gretchen 5: Udžbenik njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.

Raspar, R. & Turmišov, P. (2009). *Deutsch mit Gretchen 1: Radna bilježnica njemačkog jezika za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.

Turmišov, P. (2009). *Deutsch mit Gretchen 2: Radna bilježnica njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.

Lončar-Vinković, M. & Turmišov, P. (2009). *Deutsch mit Gretchen 3: Radna bilježnica njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.

Turmišov, P. & Vuljak, S. (2009). *Deutsch mit Gretchen 4: Radna bilježnica njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta.

Turmišov, P. & Vuljak, S. (2009). *Deutsch mit Gretchen 5: Radna bilježnica njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole*. Zagreb: Neodidacta

### Školska knjiga

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 1: Udžbenik njemačkog jezika za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 2: Udžbenik njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 3: Udžbenik njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 4: Udžbenik njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 5: Udžbenik njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 1: Radna bilježnica njemačkog jezika za 4. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 2: Radna bilježnica njemačkog jezika za 5. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 3: Radna bilježnica njemačkog jezika za 6. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 4: Radna bilježnica njemačkog jezika za 7. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Bernardi-Britvec, P. & Salopek, J. (2007). *Flink mit Deutsch 5: Radna bilježnica njemačkog jezika za 8. razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.




## Appendix 2

### Questionnaire How do I learn?

(ELP for learners aged 11-15 in the Republic of Croatia)

**Kako učim?**  
I How do I learn? | Comment on the box (optional) | Write here why? | Come inspire!



Završili samo jedno slovo ispred odabranog odgovora.  
Write only one answer.

**Jezik** | Language

**Složeno** | Complex

**Nadnevak** | Date


**Gledanjem, slušanjem ili izravnom uporabom?**  
By watching, listening or hands-on?

**1 Da bih bolje naučio/naučila nove riječi trebam ih:**  
In order to learn new words better I need to:

A više puta pročitati i napisati.  
B više puta čuti i ponoviti.  
C više puta upotrijebiti u igrama, projektima i stvarnim aktivnostima.  
A read and write several times  
B hear and repeat from several times  
C use these several times in games, projects and real activities.

**2 Bolje uspijevam riješiti zadatak:**  
I am more successful at doing a task

A ako pročitam upute.  
B ako slušam upute.  
C ako mi netko pokaže kako se to radi.  
A if I read the instructions  
B if I listen to the instructions  
C if someone shows me what to do.



**3 Bolje zapamtim ono što se obrađuje u razredu:**  
I can remember better the content of the lesson

A ako prijem napomene i bilješke uz tekst.  
B ako se sadržaj ponavlja i prethodno se o njima raspravilo.  
C ako odmah mogu uvježbati ono što trebam naučiti.  
A if I take notes and make comments next to the text  
B if the content of the lesson is discussed previously and repeated  
C if I can practice right away what I need to learn.

**4 Bolje pamtim:**  
I memorize better

A ako dijelove teksta podčrtavam olovkom u boji.  
B ako više puta poslušam tekst s audiosnimke.  
C ako odmah napišem domaći uradak i pripremam se za sljedeći sat.  
A if I underline parts of the text with colored pencils  
B if I listen to the text on an audio recording  
C if I write homework right away and prepare myself for the next class.

22 Školski psihološki Posrednik - Regionalni Centar | Javni Školski Centar Zagreb

## Appendix 3

### Questionnaire for teachers

The aim of this questionnaire is to improve the teaching practice of German as a foreign language.

The data will be used only for that purpose. The questionnaire is anonymous and we therefore kindly ask you to be as honest as possible.

We kindly ask you to fill in the required data by writing it down or by underlining the right answer (letter or number).

Age:

Gender:

Specify years of working experience as a German teacher:

Which classes do you teach? Specify number of classes:

Which textbooks do you use?

Do you use workbooks as well as textbooks?

Please read the following statements and underline the number (from 1 to 5) you have chosen.

The numbers indicate the following:

**1 – never**      **2 – rarely**      **3 – sometimes**      **4 – often**      **5 – always**

1. In order to learn new words I ask my students to read and to write them several times.

1      2      3      4      5

2. In order to learn new words I ask my students to hear and to repeat them several times.

1      2      3      4      5

3. In order to learn new words I ask my students to use them several times in games, projects, and real activities.

1      2      3      4      5

4. In order to be more successful at doing a task I ask my students to read the instructions.

1      2      3      4      5

5. In order to be more successful at doing a task I ask my students to listen to the instructions.

1      2      3      4      5

6. In order to be more successful at doing a task I ask my students to look at me when I show them what to do.

1      2      3      4      5

7. In order to better remember the content of the lesson I ask my students to take notes and make comments next to the text.

1      2      3      4      5

8. In order to better remember the content of the lesson I repeat with them the content of the lesson and discuss it.

1      2      3      4      5

9. In order to better remember the content of the lesson I ask my students to practise what they need to learn right away in games, projects, and real activities.

1      2      3      4      5

10. In order to memorise better I ask my students to underline parts of the text with coloured pencils.

1      2      3      4      5

11. In order to memorise better I ask my students to listen to the text on an audio recording more times.

1      2      3      4      5

12. In order to memorise better I ask my students to write their homework and prepare themselves for the next class.

1      2      3      4      5

**Thank you for your cooperation!**

# Učeničkova samostalnost kroz prizmu stilova učenja u Europskome jezičnom portfoliju

---

## Sažetak

*Cilj je ovoga rada ispitati način primanja i posredovanja informacija na nastavi njemačkoga jezika s obzirom na tipove učenika navedene u Europskome jezičnom portfoliju (EJP) za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj – vizualni, auditivni i tip učenika koji najbolje uči izravnom uporabom jezika. Zastupljenost navedenih tipova učenika ispitana je 2012. godine provedbom upitnika iz spomenutoga EJP-a na uzorku od 147 učenika. Posredovanje informacija na način primjeren pojedinome tipu učenika ispitano je 2012. godine anketiranjem 22 nastavnika te školske godine 2010./2011. analizom udžbenika i radnih bilježnica za njemački kao drugi strani jezik. Istraživanje je pokazalo da učenici prednost daju primanju informacija vizualnim putem, a da nastavnici procjenjuju kako podjednako posreduju informacije primjerene istraživanim tipovima učenika. S druge strane, u posredovanju se informacija putem udžbenika i radnih bilježnica prednost daje vizualnome tipu učenika.*

*Dobiveni rezultati ukazuju na važnost osvještavanja stilova učenja u razvijanju učenikove samostalnosti pri čemu važnu ulogu može imati EJP.*

**Ključne riječi:** njemački jezik u osnovnoj školi; samovrednovanje; tip učenika; učenikova samostalnost.

## Uvod

Suvremeni društveni tokovi pospješeni procesom globalizacije uvjetuju promjene na tržištu rada, a time i u odgojno-obrazovnome sustavu. Kako bi se pojedinac uspješno uključio u vladajuće društveno-ekonomske trendove, potrebno je intenzivirati rad na ostvarivanju odgojno-obrazovnog cilja poticanja i razvijanja učenikove samostalnosti (MZOŠ, 2011). Koncept samostalnosti u području ovladavanja stranim jezikom prisutan je od sedamdesetih godina 20. stoljeća i razmatra se s različitih aspekata, što otežava jednoznačno definiranje pojma samostalnosti učenika (Benson, 2001; Benson i Voller, 1997; Holec, 1981; Little, 1991; Pemberton, Toogood, i Barfield, 2009). Jedna od prihvaćenijih definicija opisuje samostalnost kao sposobnost planiranja učenja, nadgledanja napretka u učenju i vrednovanja ishoda učenja (Benson, 2003). Upravo

tako definirana samostalnost operacionalizirana je u *Europskome jezičnom portfoliju (EJP-u)* kao jednome od alata kojim se prati proces učenja i jezično iskustvo učenika. Pretpostavka je da će se njegovom uporabom učenik pripremiti za praćenje vlastitoga procesa ovladavanja stranim jezikom i samovrednovanje (Widlok, Petravić, Org, i Romcea, 2010). Iako pedagoška funkcija *EJP-a* pojednako uključuje samovrednovanje i promišljanje o vlastitome učenju i napretku u učenju jezika, potonje ipak čini okosnicu za stjecanje samostalnosti jer uz ocjenjivanje vlastitoga učenja uključuje njegovo planiranje i nadziranje (Little, Goullier, i Houghes, 2011). Da bi učenik mogao planirati i nadzirati vlastito učenje, trebao bi, između ostaloga, osvijestiti vlastiti stil učenja i to tražeći odgovor na pitanje koje tipove zadataka voli, a koje ne voli izvršavati (Bailly i sur., 2002). Kako bi zadatak bio prilagođen potrebama i sposobnostima učenika, pri oblikovanju zadatka treba između ostaloga uzeti u obzir i stil učenja (*ZEROJ*, 2005).

U nedostatku jednoznačne definicije stila učenja (Aguado i Riemer, 2010; Coffield i sur., 2008; Dörnyei, 2005; Ehrmann, Leaver, i Rebecca, 2003; Pashler, McDaniel, Rohrer, i Bjork, 2008) u ovome će se radu stil učenja promatrati s aspekta ovladavanja stranim jezikom, i to kao pristup učenju koji određuje ponašanje učenika (Oxford, 2003) u procesu primanja, obrade i zadržavanja informacija u stranome jeziku (Felder i Henriques, 1995). Osim razilaženja u poimanju stila učenja, problem je i u velikome broju kategorizacija stilova učenja koje se u nekim slučajevima i preklapaju (Medved Krajnović i Opić, 2008; Vodopija-Krstanović, 2004). Međutim, klasifikacija stilova učenja koja se temelji na načinu primanja informacija jest ona koja je, kako pretpostavlja Dörnyei (2005), bliska nastavnicima, ali i mnogim učenicima. Prema toj klasifikaciji u pristupu učenju, a time i ponašanju učenika, odlučujuću ulogu ima osjetilni kanal putem kojega učenik prima informacije iz stranoga jezika – vizualni, auditivni i kinestetički, koji se dalje diferencira u haptički/taktilni i motorički (Willkop, 2010). Vizualni tip učenika najbolje uči vizualiziranjem sadržaja, što znači da mu u nastavi najviše odgovara vizualna organizacija informacija (Mihaljević Djigunović, 2002), tj. prikazi sadržaja popraćeni slikama, pretočeni u tablice, grafikone, postere ili mentalne mape (Jensen, 2003; Pritchard, 2009) te isticanje sadržaja podvlačenjem, drugom bojom itd. (Grgić i Kolaković, 2010). Za razliku od vizualnoga tipa auditivni tip prednost daje unosu podataka putem slušnoga kanala (Jensen, 2003) i da najbolje uči slušanjem predavanja, uputa, priča i audiosnimaka, kao i sudjelovanjem u raspravama (Pritchard, 2009). Kinestetički tip najbolje uči u stvarnim aktivnostima (Pritchard, 2009), karakterizira ga učenje dodirrom, pokretom i fizičkom aktivnošću, sve želi naučiti iz prve ruke i prvi isprobati (Jensen, 2003).

Važnost osjetilnoga kanala u primanju informacija na stranome jeziku s ciljem osvještavanja stilova učenja i osamostaljivanja učenika u procesu učenja stranoga jezika prepoznata je i u *Europskome jezičnom portfoliju za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj*. Naime, u *EJP* uključen je upitnik s pomoću kojega učenik prema vlastitoj procjeni može odrediti svoj stil učenja. Upitnik se temelji na trima tipovima, a to su: vizualni tip, auditivni tip i tip učenika koji najbolje uči

izravnom uporabom jezika (Nacionalni odbor za izradu *Europskog jezičnog portfolija*, 2006b). Vizualni tip učenika informacije najbolje prima i zadržava gledanjem, auditivni tip slušanjem, a tip učenika koji uči izravnom uporabom jezika primjenom jezika u stvarnim aktivnostima i stjecanjem aktivnih iskustava (Nacionalni odbor za izradu *Europskoga jezičnog portfolija*, 2006b) te bi se po tim karakteristikama mogao poistovjetiti s već opisanim kinestetičkim tipom učenika. Spomenuti se upitnik nalazi u *Jezičnome životopisu*<sup>2</sup> u dijelu pod nazivom *Kako učim?* i uzet je kao temelj za određivanje tipa učenika u ovome istraživanju.

Prema Portfoliju u mnogih učenika sva osjetila podjednako sudjeluju u učenju jezika (Nacionalni odbor za izradu *Europskog jezičnog portfolija*, 2006b). Aguado i Riemer (2010) također navode kako su rijetki oni učenici koji prednost daju samo jednome osjetilnom kanalu, a primjerice Huneke i Steinig (2010) kažu kako su u pitanju stilova učenja najčešći mješoviti tipovi u kojih je međutim izražena sklonost prema jednome određenom stilu, odnosno načinu primanja informacija. Bez obzira na suprotstavljena poimanja o zastupljenosti pojedinih tipova učenika u nekome razrednom odjelu, u ovome se radu krenulo od pretpostavke da su u jednome razrednom odjelu podjednako zastupljena sva tri tipa učenika koji djelomično ili u potpunosti mogu davati prednost jednome senzornom kanalu. S obzirom na navedeno nastavnik bi svoju nastavu trebao koncipirati u skladu s učenikovim potrebama (Ellis, 1997), no upravo se između učenikova stila učenja, nastavnih materijala i nastavnikova načina poučavanja uočava nesklad (Grotjahn, 2007; Oxford i Lavine, 1992; Trong Tuan, 2011). Naime, u izradi nastavnih materijala nerijetko se kreće od pretpostavke da svi učenici uče na sličan način (Riding i Sadler-Smith, 1997), a u načinu poučavanja nedostaje raznolikosti s obzirom na preferirane senzorne kanale (Dörnyei, 2005), što se može negativno odraziti na ovladavanje stranim jezikom (Felder i Henriques, 1995; Mihaljević Djigunović 2002; Tulbure, 2011), kao i na učenikovu samostalnost. Nastavnici doduše pridaju važnost promicanju učenikove samostalnosti u nastavnoj praksi, no način na koji poučavaju nije uvijek u skladu s njihovim nazorima (Esch, 2009). Stoga bi razmatranje vlastitoga stila učenja nastavicima moglo pomoći u senzibiliziranju za individualne potrebe učenika s obzirom na različite stilove učenja, kao i potaknuti ih na promišljanje o vlastitome načinu poučavanja (Metallidou i Platsidou, 2008). Husarić (2011) kao ključnu vještinu dobrog poučavatelja, a ujedno i preduvjet uspješnoga učenja ističe prepoznavanje stilova učenja u učenika te usklađivanje vlastitoga načina poučavanja s prepoznatim stilovima.

---

<sup>2</sup> EJP se sastoji od tri dijela: *Jezične putovnice*, *Jezičnoga životopisa* i *Dosjea* (osobne zbirke učenika). *Jezična putovnica* je dokument koji pruža uvid u razinu usvojenih znanja i vještina u stranome jeziku te omogućuje procjenu jezične kompetencije prema ZERJ-u. *Jezični životopis* potiče na planiranje, promišljanje i samoprocjenu osobnoga napretka u stranome jeziku te pomaže u utvrđivanju stečenih jezičnih i interkulturalnih iskustava, kao i planova za napredovanje u učenju stranoga jezika. *Jezični životopis* sastoji se od sljedećih poglavlja: *Osobni podaci i nadnevak početka ispunjavanja Životopisa*, *Što sam do sada postigao/postigla i što želim učiniti da poboljšam svoje znanje jezika?*, *Kako učim?* i *Što znam napraviti?*. *Dosje* je osobna zbirka radova, svjedodžbi, diploma i potvrda koji potvrđuju učenikove sposobnosti i postignute rezultate i koje učenik odabire prema vlastitome nahođenju (Nacionalni odbor za izradu *Europskoga jezičnog portfolija*, 2006a).

Stil učenja na satu stranoga jezika uvelike je osim nastavnikovim načinom poučavanja određen i udžbenikom kojim se nastavnik koristi u svome radu (Huneke i Steinig, 2010). Udžbenik je jedan od čimbenika koji u nastavnoj praksi stranoga jezika ima presudan značaj (Neuner, 1994) koji mu se pridaje „kao središnjem didaktičko-metodičkome mediju u institucionaliziranom procesu učenja i poučavanja stranog jezika“ (Petravić, 2010, str. 11). Budući da udžbenik na satu stranoga jezika, uz nastavnika i učenika, ima jednu od glavnih uloga, on ujedno postaje odgovornim za uspjeh u učenju jezika (Wilke, 1989). U posljednje se vrijeme udžbenici stranoga jezika koncipiraju tako da učenika navode na promišljanje o tome što je naučio u određenoj cjelini i što može izreći na stranome jeziku kako bi na taj način mogao samostalno nadzirati vlastito učenje (Vrhovac, 2010). Nadziranjem vlastitoga učenja učenici stranoga jezika aktivno sudjeluju u procesu učenja (Vrhovac, 2010) i njegovu planiranju, što uključuje prepoznavanje vlastitoga stila učenja (Bailly i sur., 2002).

Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati način posredovanja informacija na nastavi njemačkoga jezika putem nastavnikova poučavanja i putem udžbenika i radnih bilježnica kojima se koriste te ispitati način na koji učenici primaju informacije prema sljedećim pitanjima:

1. Postoji li razlika u načinu primanja informacija prema samoprocjeni učenika?
2. Postoji li razlika u načinu posredovanja informacija prema samoprocjeni nastavnika?
3. Postoji li u udžbenicima i radnim bilježnicama za njemački kao drugi strani jezik razlika u načinu posredovanja informacija primjerenih trima tipovima učenika – vizualnome, auditivnome i tipu učenika koji najbolje uči izravnom uporabom jezika?

## Metode

### Uzorak

U ovome istraživanju anketirano je 147 učenika iz dviju riječkih osnovnih škola i 22 nastavnika njemačkoga jezika iz osnovnih škola Primorsko-goranske županije.

U ispitivanju su sudjelovali učenici od 4. do 8. razreda u dobi od 9/10 do 13/14 godina. Jedna skupina učenika (N= 48) smatra se dvojezičnom jer pohađa školu za talijansku manjinu i svu nastavu prati na talijanskome jeziku. Druga skupina učenika (N= 99) pohađa hrvatsku školu te nastavu prati na hrvatskome jeziku. Obje skupine uče engleski jezik kao prvi strani jezik od 1. razreda, što znači u dobi od 6/7 godina, a njemački kao drugi strani jezik počinju učiti od 4. razreda, odnosno u dobi od 9/10 godina. Važno je napomenuti da je statističkom obradom rezultata od ukupno 147 učenika obuhvaćeno samo njih 115, i to onih kod kojih dominira jedan način primanja informacija, odnosno jedan odgovor – A (vizualni tip), B (auditivni tip) ili C (tip koji najbolje uči izravnom uporabom jezika). Kod odgovora A, B i C radi se o oznakama odgovora u upitniku iz *EJP-a za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj*. Dominantan način primanja informacija određivao se na temelju

zastupljenosti pojedinoga odgovora, pri čemu je granica za pripadnost određenome tipu iznosila najmanje dva odgovora A, B ili C uz kombinaciju preostala dva odgovora. Od ukupnoga broja učenika, njih 32 nije moglo biti svrstano ni u jedan od navedenih tipova jer su ponudili kombinaciju od po dva jednaka odgovora, što ih svrstava u mještovite tipove.

Nastavnici iz ovoga istraživanja, u dobi od 25 do 62 godine, imali su u prosjeku 10 godina radnoga iskustva u poučavanju njemačkoga jezika, i to u rasponu od 3 mjeseca do 36 godina radnoga iskustva. U uzorku su prevladavale nastavnice (N (nastavnice) = 20; N (nastavnici) = 2).

Osim toga analizirana su četiri kompleta udžbenika i radnih bilježnica za osnovnu školu (Prilog 1), odnosno 20 udžbenika i 20 radnih bilježnica odobrenih od Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta za nastavu njemačkoga kao drugoga stranog jezika od 4. do 8. razreda (MZOS, 2010). Pritom su iz analize izuzeti udžbenici i radne bilježnice za koje ne postoje kompletirana izdanja.

### ***Instrumenti***

Za anketiranje učenika u cjelini je preuzet upitnik za određivanje tipa učenika *Gledanjem, slušanjem ili izravnom uporabom?* (Prilog 2) iz *EJP-a za učenike i učenice od 11 do 15 godina*, iz dijela *Jezični životopis – Kako učim?* (Nacionalni odbor za izradu *Europskog jezičnog portfolija*, 2006b, str. 22). Upitnik za učenike sadržavao je 12 tvrdnji raspoređenih u četiri kategorije (način na koji učenik bolje uči nove riječi, bolje uspijeva riješiti zadatak, bolje zapamti ono što se obrađuje u razredu i bolje pamti). Svakoj je tvrdnji pridruženo slovo A, B ili C, pri čemu je A označavalo vizualni tip učenika, B auditivni tip učenika i C tip učenika koji najbolje uči izravnom uporabom jezika. U svakoj su kategoriji učenici zaokruživali jedan od tri ponuđena odgovora i tako određivali pripadnost pojedinome tipu učenika.

Upitnik (Prilog 3) koji je proveden među nastavnicima izrađen je po uzoru na navedeni upitnik za određivanje tipa učenika iz *EJP-a za učenice i učenike od 11 do 15 godina* i također se sastojao od 12 tvrdnji. U upitniku je s po četiri tvrdnje zastupljen svaki od tri načina posredovanja informacija koji odgovara pojedinome tipu učenika – vizualnome, auditivnome i učeniku koji najbolje uči izravnom uporabom jezika. Nastavnici su učestalost uporabe pojedinoga načina posredovanja informacija u vlastitoj nastavi procjenjivali na skali od 1 do 5, pri čemu su brojevi tvrdnji označavali sljedeće: 1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često i 5 – uvijek.

U udžbenicima i radnim bilježnicama promatralo se posredovanje informacija primjerenih trima tipovima učenika – vizualnome, auditivnome i onome koji najbolje uči izravnom uporabom jezika prema uzoru na EJP za učenike i učenice od 11 do 15 godina (Nacionalni odbor za izradu *Europskog jezičnog portfolija*, 2006b, str. 23). Posredovanje informacija primjereno vizualnome tipu učenika uključivalo je slikovno predočavanje gramatičkih i jezičnih struktura, tablične i grafičke prikaze, isticanje dijelova teksta polumasnim, odnosno masnim slovima ili bojom, kao i

podcrtavanje dijelova teksta, kognitivne mape, kombinaciju slikovnog prikaza i riječi. Za posredovanje informacija primjerenih auditivnome tipu učenika uzeti su u obzir simboli ili upute za korištenje audiozapisa teksta, pjesme ili zadatka. Posredovanje informacija primjereno tipu učenika koji najbolje uči izravnom uporabom jezika obuhvaćalo je zadatke vezane uz igre, projekte ili stvarne aktivnosti.

### **Provođenje istraživanja**

Dio istraživanja koji se odnosi na anketiranje ispitanika i obradu rezultata proveden je tijekom veljače, ožujka i travnja 2012. godine. Učenici su individualno ispunjavali upitnike na nastavi njemačkoga jezika ili uz pomoć nastavnika, i to kada i ako je bilo potrebno. Nastavnici su ispunjavali upitnike na jednom od obaveznih godišnjih stručnih usavršavanja.

Podaci koji se odnose na analizu udžbenika i radnih bilježnica prikupljeni su tijekom školske godine 2010./2011. za potrebe jednoga drugog istraživanja (Košuta i Vičević, 2012). Udžbenike i radne bilježnice analizirala su oba autora prema kriterijima za način posredovanja informacija primjeren pojedinome tipu učenika opisanom u prethodnome odlomku tako da se bilježila svaka uočena pojava za pojedini tip.

## **Rezultati**

Statistička obrada upitnika za ispitivanje razlika u načinu primanja informacija prema samoprocjeni učenika temeljila se na očekivanoj podjednako zastupljenosti triju tipova učenika – vizualnog, auditivnog i učenika koji najbolje uči izravnom uporabom jezika. Proveden je Hi-kvadrat test i dobivena je statistički značajna razlika ( $\chi^2(2, N=115) = 8,89; p < 0,05$ ).

Tablica 1. pokazuje da više ispitanika procjenjuje kako informacije najbolje prima vizualnim putem. Suprotno tome, najmanji broj ispitanika procjenjuje kako informacije najbolje prima auditivnim putem.

Tablica 1.

Kako bi se dobio odgovor na postavljeno pitanje o postojanju razlika u načinu posredovanja informacija prema samoprocjeni nastavnika, ukupan se rezultat formirao kao aritmetička sredina četiriju tvrdnji za svaki od navedenih načina i zatim je provedena ANOVA s ponovljenim mjerenjima na jednome faktoru i dobivena statistički značajna razlika u procjeni načina posredovanja informacija ( $F_{2,42} = 13,05; \eta^2 = 0,38; p < 0,01$ ) gledajući iz perspektive nastavnika.

Iz podataka deskriptivne statistike (Tablica 2.) vidljivo je da nastavnici iz svoje perspektive podjednako procjenjuju zastupljenost posredovanja informacija na način koji odgovara auditivnome tipu učenika i onome koji najbolje uči izravnom uporabom jezika, a nešto je manja zastupljenost načina posredovanja informacija koji odgovara vizualnome tipu učenika u vlastitoj nastavi.

Tablica 2.



Kako bi se odgovorilo na pitanje o postojanju razlika u načinu posredovanja informacija primjerenih trima tipovima učenika – vizualnome, auditivnome i tipu učenika koji najbolje uči izravnom uporabom jezika u udžbenicima za njemački kao drugi strani jezik također je provedena ANOVA s ponovljenim mjerenjima na jednom faktoru i dobivena je statistički značajna razlika u pojavnosti pojedinoga područja ( $F_{2,38}=71.86$ ;  $\eta^2=0,79$ ;  $p<0,01$ ).

Iz Tablice 3. u kojoj su prikazani podaci deskriptivne statistike vidi se da je u analiziranim udžbenicima najzastupljeniji način posredovanja informacija onaj koji odgovara vizualnome tipu učenika, a ostala su dva načina posredovanja informacija podjednako malo zastupljena.

Tablica 3.

Isti je statistički postupak primijenjen i na radne bilježnice i također je dobivena statistički značajna razlika za pojavnost pojedinoga područja ( $F_{2,38}=100.56$ ;  $\eta^2=0,84$ ;  $p<0,01$ ).

Podaci deskriptivne statistike za radne bilježnice, kao i za udžbenike, pokazuju najveću zastupljenost načina posredovanja informacija primjerenoga vizualnome tipu učenika. Ipak, za razliku od udžbenika, ostala su dva načina posredovanja informacija znatno manje zastupljena (Tablica 4.).

Tablica 4.

## Rasprava

Prema *Zajedničkome europskom referentom okviru za jezike (ZEROJ, 2005)* jednim se od najvažnijih zadataka obrazovne politike stranih jezika smatra učenikova samostalnost. Ona pretpostavlja sposobnost planiranja, praćenja i vrednovanja učenja (Benson, 2003), a upravo *EJP* potiče razvoj samostalnosti u tom smislu jer učenika navodi na promišljanje o vlastitome učenju, potiče ga na sustavno praćenje osobnoga napretka i planiranje učenja stranoga jezika te samoprocjenu (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija, 2006b). Da bi učenik mogao promišljati o vlastitome učenju, mora osvijestiti vlastiti stil učenja (Bailey i sur., 2002). Jedan od mogućih alata za utvrđivanje stila učenja, odnosno preferiranoga načina primanja informacija u obliku jednostavnoga upitnika, nudi se u *EJP*-u za učenike i učenice od 11 do 15 godina u RH.

Primjena upitnika na opisanome uzorku pokazala je da od 147 učenika njih 115 daje prednost jednome senzornom kanalu, a da se samo njih 32 može svrstati u kategoriju mješovitoga tipa učenika. Taj rezultat potvrđuje pretpostavku da je u većine učenika izražena sklonost prema jednome određenom stilu učenja (Huneke i Steinig, 2010), odnosno jednome preferiranom načinu primanja informacija. No, iako je ispitivanjem utvrđena prisutnost svih triju tipova učenika, a nešto više ispitanika procjenjuje kako informacije najbolje prima vizualnim putem, pitanje je bi li se dominacija istoga stila pokazala i u nekome drugom uzorku. Osim toga, treba uzeti u obzir kako se

neki stručnjaci u tom području slažu da je upitnik za samoprocjenu stila učenja ekonomičan instrument za ispitivanje, no valja ga popratiti i drugim instrumentima (Aguado i Riemer, 2010; Grotjahn, 2007). Bez obzira na spomenuto, primjena upitnika za samoprocjenu stila učenja najbrži je način utvrđivanja stilova učenja u nekome razrednom odjelu.

Na uzorku nastavnika anketiranih u ovome istraživanju pokazalo se da oni procjenjuju kako u svojoj nastavi gotovo podjednako posreduju informacije na način koji odgovara auditivnome tipu učenika i onome koji najbolje uči izravnom uporabom jezika, a prema njihovoj je samoprocjeni nešto manje zastupljen način posredovanja informacija koji odgovara vizualnome tipu učenika. S obzirom na malu razliku u analiziranim načinima posredovanja informacija taj rezultat zapravo govori u prilog nastavnikovu posredovanju informacija na način koji odgovara svim tipovima učenika. Međutim, s obzirom na veličinu uzorka teško je generalizirati. Budući da se radi o samoprocjeni, vjerodostojnost navedenih rezultata valjalo bi potvrditi opažanjem njihove nastave uz eventualno uključivanje drugih načina prikupljanja podataka. Moguće je da nastavnici koncipiraju nastavu svjesno se prilagođavajući učenikovim preferiranim osjetilnim kanalima u primanju informacija. No, isto je tako upitno jesu li nastavnici prednost davali onim odgovorima koje su smatrali ispravnima ili su uistinu osvijestili vlastiti način poučavanja. Da bi nastavnik mogao osvijestiti vlastiti način poučavanja, ponajprije treba osvijestiti vlastiti stil učenja (Metallidou i Platsidou, 2008).

Udžbenici i radne bilježnice obuhvaćeni ovim istraživanjem, za razliku od nastavnika, ne posreduju informacije prilagođene trima tipovima učenika u jednakoj mjeri jer je analizom ustanovljena značajna dominacija vizualnoga načina posredovanja informacija. Ipak, imajući na umu to da su udžbenik i radna bilježnica neizostavni pratitelji nastavnoga procesa i da kao takvi određuju stil učenja u nastavnome procesu stranoga jezika (Huneke i Steinig, 2010), postavlja se pitanje njihove primjerenosti za rad u nastavi s različitim tipovima učenika. S druge strane dominacija vizualnoga stila u udžbenicima i radnim bilježnicama razumljiva je jer su udžbenik i radna bilježnica primarno vizualni mediji pa ih je teško osmisliti izvan zadanih okvira.

## Zaključci i pedagoške implikacije

Svaki bi nastavnik stranoga jezika na početku rada s nekim novim razrednim odjelom trebao ispitati stilove učenja svojih učenika, a u tome mu primjerice može pomoći *EJP za učenike i učenice od 11 do 15 godina* koji u dijelu *Kako učim?* potiče na razmišljanje o tome kako učiti strani jezik nudeći upitnik za određivanje vlastitoga stila učenja (Nacionalni odbor za izradu *Europskog jezičnog portfolija*, 2006b). Tim više što se pokazalo kako je uporaba *EJP-a* pomogla učenicima u boljem razumijevanju vlastitoga učenja, učinila njihovo učenje transparentnijim, a njih sigurnijima u vlastiti stil učenja (Perez Cavana, 2010). Ipak, svaki bi nastavnik pri obradi rezultata dobivenih provedbom navedenoga upitnika trebao imati na umu njegova ograničenja.

Promišljanjem o vlastitome načinu poučavanja kroz prizmu vlastitoga stila učenja mogu se minimalizirati vlastite preferencije u posredovanju informacija (Geary i Sims, 1995), čime se stvaraju pretpostavke za multisenzornu nastavu. Senzibiliziranje nastavnika za uočavanje razlika između učenikova preferiranoga načina primanja informacija i vlastitoga načina poučavanja od iznimne je važnosti za nastavu stranoga jezika jer neusklađenost stilova učenja učenika s načinom poučavanja može dovesti do problema u učenju (Pritchard, 2009). Stoga je u nastavi stranoga jezika informacije potrebno posredovati tako da odgovaraju zahtjevima multisenzorne nastave koja potiče primanje informacija različitim senzornim kanalima, što će rezultirati usklađenošću s individualnim stilom učenja različitih učenika (Grotjahn, 2007).

Neupitno je kako bi udžbenici i radne bilježnice trebali biti polazna točka za korištenje različitih senzornih kanala tako što bi na njih upućivali, o čemu bi trebalo voditi računa pri njihovu kreiranju.

Učenik, nastavnik, udžbenik i radna bilježnica tri su važna čimbenika nastave stranoga jezika uključena u ovo istraživanje, a njihova usklađenost rezultira uspjehom u učenju stranoga jezika. Ta se usklađenost prije svega ogleda u raznolikosti načina posredovanja informacija s ciljem zadovoljavanja potreba svih tipova učenika. S tim u vezi treba raditi na osvještavanju stilova učenja učenika, u čemu nastavniku i učeniku može pomoći *EJP*. Osvještavanjem stilova učenja *EJP* može učenika motivirati na samostalnost pomažući mu u razmišljanju o vlastitome učenju, a nastavnika poticati na sagledavanje dosadašnje vlastite nastavne prakse i promjene u njezinu planiranju u zajednici s učenicima (Nacionalni odbor za izradu *Europskog jezičnog portfolija*, 2006a).