Učinci jezičnog unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica u engleskom kao stranom jeziku

Lokotar Vojnović, Eva

Doctoral thesis / Disertacija

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:144245

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-20**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

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

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FILOZOFSKI FAKULTET

Eva Lokotar Vojnović

UČINCI JEZIČNOG UNOSA I OSTVARAJA NA UOČAVANJE I USVAJANJE LEKSIČKIH JEDINICA U ENGLESKOM KAO STRANOM JEZIKU

DOKTORSKI RAD

OSIJEK, 2020.

UNIVERSITY OF OSIJEK

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Eva Lokotar Vojnović

THE EFFECTS OF LANGUAGE INPUT AND OUTPUT ON NOTICING AND ACQUISITION OF LEXICAL ITEMS IN EFL

DOCTORAL THESIS

OSIJEK, 2020

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FILOZOFSKI FAKULTET

Eva Lokotar Vojnović

UČINCI JEZIČNOG UNOSA I OSTVARAJA NA UOČAVANJE I USVAJANJE LEKSIČKIH JEDINICA U ENGLESKOM KAO STRANOM JEZIKU

DOKTORSKI RAD

Mentor:

prof.dr.sc. Vesna Bagarić Medve

OSIJEK, 2020.

UNIVERSITY OF OSIJEK

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Eva Lokotar Vojnović

THE EFFECTS OF LANGUAGE INPUT AND OUTPUT ON NOTICING AND ACQUISITION OF LEXICAL ITEMS IN EFL

DOCTORAL THESIS

Supervisor: prof.dr.sc. Vesna Bagarić Medve

OSIJEK, 2020

Zahvala

Od srca zahvaljujem svojoj dragoj mentorici prof.dr.sc.Vesni Bagarić Medve na neopisivom strpljenju, bezrezervnoj podršci i stručnoj pomoći. Hvala Vam što ste do zadnjeg dana uporno vjerovala u mene.
Hvala mojoj obitelji na neopisivoj pomoći svih ovih godina.

Sažetak

Istaknuti jezični unos, kao vanjski mehanizam privlačenja pažnje, zasnovan na hipotezi razumljivoga jezičnoga unosa Stephena Krashena (1985) te implicitni i nenametljivi načini privlačenja pažnje u jezičnom ostvaraju, čije polazište čini hipoteza jezičnoga ostvaraja Merrill Swain (1985), dva su pristupa skretanja pozornosti učenika jezika na jezični oblik i značenje koji su u novije vrijeme pobudili zanimanje znanstvenika u području ovladavanja inim jezikom. Navedeni pristupi dijele jedno osnovno obilježje – „pokušaj usmjeravanja učenikove, inače neuhvatljive, pažnje na problematične aspekte unosa kako bi se potaklo njihovo usvajanje“ (Izumi 2002). Za razliku od većine prijašnjih istraživanja koja su se fokusirala na učinak jezičnoga unosa i ostvaraja na uočavanje morfoloških i sintaktičkih struktura stranoga jezika, ovim će se istraživanjem rasvjetliti učinak jezičnoga unosa i ostvaraja na uočavanje (Schmidt 1990, 2001) i ovladavanje leksičkim jedinicama u engleskom kao stranom jeziku. Glavni cilj predloženog istraživanja je ispitati učinke jezičnoga unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje ciljnih leksičkih jedinica (niskofrekventnih jednočlanih leksičkih jedinica i formulaičnih izraza: dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica i idioma) u engleskom kao stranom jeziku.

U istraživanju su se ispitale sljedeće hipoteze:

1. Aktivnosti s istaknutim jezičnim unosom (+IU) i jezičnim ostvarajem (+O) potiču uočavanje ciljnih leksičkih jedinica – niskofrekventnih jednočlanih jedinica i formulaičnih izraza u jezičnom unosu.
2. Temeljem svojih učinaka privlačenja pažnje, dva uvjeta, –IU +O te +IU-O neće imati isti ishod u pogledu usvajanja – niskofrekventnih jednočlanih jedinica i formulaičnih izraza. Najbolji ishod pokazat će se u kombinaciji +IU+O. Bolji ishod pokazat će se u kombinaciji +IU-O, nego u –IU+O, a najlošiji u kombinaciji –IU-O.

Navedena glavna istraživačka pitanja razložili smo u više potpitanja s pripadajućim hipotezama.

Kako bi se pružili odgovori na postavljena istraživačka pitanja te ispitale postavljene pretpostavke, u istraživanju su promatrane sljedeće zavisne varijable:

1) čitanje s razumijevanjem (*Gray Silent Reading Test*)
2) broj uočenih riječi i formulaičnih izraza – mjeren četirima zasebnim varijablama: potraživanje ciljnih leksičkih jedinica (klikom), zadatak vođenja bilježaka, zadatak rekonstruiranja priče, zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja;

3) broj usvojenih riječi i formulaičnih izraza – mjereno u četirima vremenskim periodima: inicijalni test vokabulara (TVok), neposredni test vokabulara, test vokabulara odgođen tjedan dana i test vokabulara odgođen mjesec dana.

Od nezavisnih varijabli koristili smo istaknuti jezični unos na dvjema razinama – prisutan i odsutan te ostvaraj, također na dvjema razinama – prisutan ili odsutan. Temeljem dvije nezavisne varijable formirane su četiri skupine sudionika koje su detaljnije objašnjene u opisu uzoraka.

Podatci dobiveni istraživanjem obrađeni su kvalitativno i kvantitativno.

Kvalitativnim metodama obradili su se podaci prikupljeni inicijalnim testom vokabulara ($TVok_i$) i tehnikom potaknutog dosjećanja. Kvalitativna metoda analize primijenjena je i u analizi podataka prikupljenih postupkom potaknutog dosjećanja koji je za svoj cilj imao utvrditi faktore koji su potakli ili utjecali na učenikovo uočavanje ciljnih leksičkih jedinica.

Rezultati našeg istraživanja pokazali su sljedeće:

Rezultati potraživanja ciljnih leksičkih jedinica upućuju na bolji ishod u pogledu potraživanja (uočavanja) ciljnih tročlanih leksičkih jedinica za skupinu s istaknutim jezičnim unosom s ostvarajem (+IU+O) od skupina bez istaknutog jezičnog ostvaraja (+IU-O i -IU-O), dok su obje skupine s istaknutim unosom pokazale veće potraživanje idioma *smell a rat* u usporedbi sa skupinama bez istaknutog jezičnog unosa. Za ostale ciljne leksičke jedinice (jednočlane i dvočlane) nema razlike među skupinama. Ovime je samo djelomično potvrđen učinak istaknutog unosa u slučaju tročlanih leksičkih jedinica te u potpunosti za idiom *smell a rat*.

U zadatku vođenja bilježaka tijekom čitanja, nema razlike među skupinama u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica, osim u slučaju najsloženijeg tipa formulaičnog izraza, idioma *smell a rat*, pri čemu rezultati ukazuju na statistički značajne razlike između skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) i skupine bez istaknutog unosa (-IU+O), u korist skupine bez istaknutog jezičnog unosa, a s ostvarajem. Ovime nije potvrđen učinak istaknutog jezičnog unosa pri zadatku vođenja bilježaka.

Nadalje, pretpostavilo se da će skupina s istaknutim unosom i ostvarajem (+IU+O) imati najbolji ishod u pogledu uočavanja ciljnih leksičkih jedinica mjereno zadatkom rekonstruiranja. Pokazalo se da hipoteza nije potvrđena, odnosno zadatak rekonstruiranja nije pokazao značajne statističke razlike među skupinama s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O) i bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O). Navedeno nije neobično kada se stavi u kontekst rezultata iz prethodnog zadatka vođenja bilježaka gdje također nije potvrđen učinak istaknutog jezičnog unosa.

Kod posljednjega zadatka, zadatka pisanja na slikovni poticaj, dobiveni rezultati upućuju na učinak istaknutog jezičnog unosa u ovom ostvarajnom zadatku. Skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O) zabilježila je više ciljnih leksičkih jedinica od skupine bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O), iako u samom početku, u prvom zadatku vođenja bilježaka, sudionici te iste skupine (+IU+O) nisu zabilježili statistički značajno više ciljnih leksičkih jedinica od skupine bez istaknutog unosa (-IU+O). To su potvrdili i neki sudionici tijekom postupka potaknutog dosjećanja jer su ih sličice podsjetile na audiovizualne anotacije, a time i na označene ciljne leksičke jedinice. Rezultati skupine s istaknutim unosom potvrdili su prednost tehnike isticanja jedinica u unosu naspram neisticanja ciljnih leksičkih oblika.

Dodatnom analizom ustanovili smo da su višestruke prilike s ostvarajem potakle uočavanje istaknutih leksičkih jedinica u unosu i da postoji porast u korištenju ciljnih istaknutih leksičkih jedinica (formulaičnih izraza) od prvog do drugog (pisanog) ostvaraja.

U drugom dijelu istraživanja zanimalo nas je rezultiraju li navedene kombinacije istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja (-IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O) usvajanjem ciljnih leksičkih jedinica – niskofrekventnih jednočlanih leksičkih jedinica i formulaičnih izraza. Očekivali smo da, temeljem svojih učinaka privlačenja pažnje, dva uvjeta, +IU-O te –IU +O, neće imati isti ishod u pogledu usvajanja ciljnih leksičkih jedinica, nego da će se najbolji ishod pokazati u kombinacijama +IU+O, zatim u +IU-O, te –IU+O, dok će najlošiji biti u kombinaciji –IU-O. Navedeno smo istražili mjerenjem usvojenosti ciljnih leksičkih jedinica, testom vokabulara: neposredno nakon tretmana ($TVok_N$), odgođeno tjedan dana ($TVok_{o1}$) i odgođeno mjesec dana ($TVok_{o2}$).

Dobivenim smo rezultatima pokazali da je skupina s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) pokazala bolji ishod u pogledu usvajanja jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound*) u odnosu na skupinu bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (-IU+O) u svim trima mjerenjima ($TVok_N$, $TVok_{o1}$, $TVok_{o2}$), u pogledu usvojenosti tročlanih leksičkih jedinica u tjedan dana i mjesec dana odgođenom testu vokabulara, i u pogledu usvojenosti formulaičnih izraza u mjesec dana odgođenom testu vokabulara. U pogledu usvojenosti dvočlanih leksičkih jedinica nije zabilježena statistički značajna razlika između ovih dviju skupina. Zaključno, rezultati testiranja zapamćenosti ciljnih leksičkih jedinica upućuju na bolji ishod u pogledu (neposrednog, tjedan dana odgođenog te mjesec dana odgođenog) pamćenja jednočlanih leksičkih jedinica u jednoj ili objema skupinama s istaknutim jezičnim unosom, naspram skupina bez istaknutog unosa. Time je primijećen učinak istaknutog unosa na pamćenje ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica u svim trima mjerenjima vokabulara.

Pretpostavka, da će veća frekvencija potraživanja ciljnih leksičkih jedinica potaknuti i olakšati usvajanje istih te da će sudionici s većim brojem potraživanja pokazati bolji uspjeh na neposrednom testiranju, je odbijena jer rezultati ukazuju na činjenicu da ne postoji statistički značajna povezanost između frekvencije potraživanja i ciljnih leksičkih jedinica i rezultata iz testa vokabulara u svim trima mjerenjima ($TVok_N$, $TVok_{O1}$, $TVok_{O2}$). Jedina statistički značajna povezanost dobivena je za prosječni broj tročlanih leksičkih jedinica i test vokabulara nakon prvog tjedna. Korelacija je negativna odnosno s povećanjem klikanja smanjio se rezultat u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$) u slučaju ciljnih tročlanih leksičkih jedinica. Ovi rezultati upućuju da nismo potvrdili hipotezu da će postojati pozitivna povezanost između broja potraživanja i uspjeha na neposrednom testu vokabulara.

Ključne riječi: *(istaknuti) jezični unos, ostvaraj, uočavanje, usvajanje, leksička svjesnost, leksičke jedinice, engleski kao strani jezik*

Summary

Enhanced language input, as an external mechanism of attracting attention, based on the Comprehensible Input Hypothesis by Stephen Krashen (1985) and implicit and unobtrusive ways of attracting attention to language output, based on the Output Hypothesis by Merrill Swain (1985), are two approaches to attracting students' attention to the word form and meaning that have recently aroused the interest of scholars in the field of second language acquisition. These approaches share one basic feature - "an attempt to direct the student's otherwise elusive, attention to problematic aspects of input in order to encourage their acquisition" (Izumi 2002). Unlike most previous research that focused on the effect of language input and output on the noticing of morphological and syntactic structures of a foreign language, this research will shed light on the effect of language input and output on noticing (Schmidt 1990, 2001) and acquisition of lexical items in English as foreign language. The main goal of the proposed research is to examine the effects of language input and output on the noticing and acquisition of target lexical items (low-frequency one-part verbs and formulaic sequences: two-part and three-part lexical items and an idiom) in English as a foreign language.

The following hypotheses were tested in the study:

1. Activities with enhanced language input (+IE) and language output (+O) encourage the noticing of target lexical items: low-frequency one-part verbs and formulaic sequences.

2. Based on their attention-grabbing effects, the two conditions, –IE+O and +IE-O will not have the same outcome in terms of the acquisition of low-frequency one-part verbs and formulaic sequences. The best outcome will be shown in the combination +IE+O. A better outcome will be shown in the combination +IE-O than in -IE+O, and the worst in the combination -IE-O.

We have grouped these main research questions into several sub-questions with associated hypotheses.

In order to provide answers to the research questions and examine the hypotheses, the following dependent variables were observed in the research:

1) Gray Silent Reading Test

2) the number of noticed words and formulaic sequences - measured with four separate variables: search for target lexical items (clicking), the note-taking task, the reconstruction task, the picture-cued task;

3) the number of acquired words and formulaic sequences - measured in four intervals: initial vocabulary test (TVok), immediate vocabulary test, vocabulary test delayed for a week and vocabulary test delayed for a month.

The independent variables used were enhanced language input on two levels - present and absent, and output, also on two levels - present or absent. Based on the two independent variables, four groups of participants were formed, which are explained in more detail in the description of the samples.

The data obtained by the research were processed qualitatively and quantitatively.

The data collected by the initial vocabulary test ($TVok_i$) and the technique of stimulated recollection were processed by qualitative methods. A qualitative method of analysis was also applied in the analysis of the data collected by stimulated recall, which aimed to determine the factors that stimulated or influenced the students' noticing of target lexical items.

The results of our research showed the following:

The results of clicking on the target three-part verbs indicate a better outcome for a group with enhanced language input with output (+IE+O) than groups without enhanced language output (+IE-O and -IE-O), while both groups with enhanced input showed a higher number of clicks on the idiom smell a rat compared to groups without enhanced language input. For other target lexical items (one-part and two-part) there is no difference between groups. This only partially confirms the effect of enhanced input in the case of three-part lexical items and completely for the idiom smell a rat.

In the note-taking task during reading, there is no difference between groups in noticing target lexical items, except in the case of the most complex type of formulaic sequence, idiom smell a rat, where the results indicate statistically significant differences between groups with enhanced language input (+IE+O, +IE-O) and groups without enhanced input (-IE+O), in favor of the group without enhanced language input and with output. This did not confirm the effect of enhanced language input in the note-taking task.

Furthermore, it was expected that the group with enhanced input and output (+IE+O) would have the best outcome in terms of noticing the target lexical items measured by the reconstruction task. It turned out that the hypothesis was not confirmed, i.e. the task of reconstruction did not show significant statistical differences between groups with enhanced language input (+IE+O) and without enhanced language input (-IE+O). This is not uncommon when placed in the context of the results from the previous note-taking task where the effect of enhanced language input has also not been confirmed.

In the last, picture-cued, task the obtained results indicate the effect of enhanced language input in this output task. The group with enhanced language input (+IE+O) recorded more target lexical items than the group without enhanced language input (-IE+O), although at the very beginning, in the first note-taking task, participants of the same group (+IE+O) did not record statistically significantly more target lexical items than the group without enhanced input (-IE+O). This was also confirmed by some participants during the stimulated recall because the pictures in the picture-cued task reminded them of audiovisual annotations, and thus of enhanced target lexical items. The results of the group with enhanced input confirmed the advantage of the technique of enhancing input over not enhancing input.

Additional analysis found that multiple opportunities with output encouraged the noticing of enhanced input and that there is an increase in the use of target enhanced lexical items (formulaic sequences) from the first to the second (written) output.

In the second part of the research, we were interested in whether the above combinations of enhanced language input and output (-IE+O, +IE+O, +IE-O, -IE-O) result in the acquisition of target lexical items: low-frequency one-part verbs and formulaic sequences. We expected that, based on their attention-grabbing effects, the two conditions, +IE-O and –IE+O, would not have the same outcome in terms of acquisition of target lexical items, but that the best outcome would be shown in +IE+O combinations, then in +IE-O, and -IE+O, while the worst would be in the combination -IE-O. We investigated this by measuring the acquisition of target lexical items using the vocabulary test: immediately after treatment ($TVok_N$), delayed for a week ($TVok_{o1}$) and delayed for a month ($TVok_{o2}$).

The obtained results showed that the group with enhanced language input without output (+ IE-O) showed a better outcome in terms of the acquisition of one-part lexical items (condone, pound) compared to the group without enhanced language input with output (-IE+O) in all three measurements ($TVok_N$, $TVok_1$, $TVok_{o2}$), in terms of the acquisition of three-part lexical

items in the one-week and one-month delayed vocabulary test, and in terms of the acquisition of formulaic sequences in the one-month delayed vocabulary test. Regarding the acquisition of two-part lexical items, no statistically significant difference was recorded between these two groups. In conclusion, the results of testing the acquisition of target lexical items indicate a better outcome in terms of (immediate, one week delayed and one month delayed) memorizing of one-part lexical items in one or both groups with enhanced language input, compared to groups without enhanced input. Thus, the effect of enhanced input on the acquisition of target one-part lexical items in all three vocabulary measurements was noticed.

The assumption that a higher frequency of clicking on the target lexical items will encourage and facilitate their acquisition and that participants with more clicks will show better success in direct testing was rejected because the results indicate that there is no statistically significant correlation between frequency of searching for/clicking on the target lexical items and performance in the vocabulary test in all three measurements ($TVok_N$, $TVok_{O1}$, $TVok_{O2}$). The only statistically significant correlation was obtained for the average number of three-part lexical items and the vocabulary test after the first week. The correlation is negative, i.e. with an increase in clicking, the result in the one-week delayed vocabulary test ($TVok_{O1}$) decreased in the case of the target three-part lexical items. These results suggest that we have not confirmed the hypothesis that there will be a positive correlation between the number of clicks and success in the immediate vocabulary test.

Keywords: *(enhanced) language input, output, noticing, acquisition, lexical awareness, lexical items, English as a Foreign Language*

SADRŽAJ

SAŽETAK 6

SUMMARY 10

0. UVOD 17

STRUKTURA RADA 18

1. LEKSIČKA SVJESNOST 21

1.1. RAZVOJ SVJESNOSTI O VAŽNOSTI LEKSIKA 21
1.2. POJAM I ULOGA LEKSIČKE SVJESNOSTI 25
1.3. FORMULAIČNI IZRAZI I NJIHOVA ULOGA U UČENJU JEZIKA 28
1.4. POJAM UOČAVANJA 29
1.5. HIPOTEZA O UOČAVANJU 32
1.6. HIPOTEZA O UOČAVANJU U KONTEKSTU USVAJANJA VOKABULARA 34
1.7. UOČAVANJE TIJEKOM SLUČAJNOG I NAMJERNOG UČENJA 35
1.8. ČIMBENICI KOJI UTJEČU NA UOČAVANJE (I USVAJANJE) LEKSIČKIH JEDINICA U INOM JEZIKU 36

2. ISTAKNUTI JEZIČNI UNOS 42

2.1. HIPOTEZA O RAZUMLJIVOM JEZIČNOM UNOSU 42
2.2. ISTRAŽIVANJA ISTAKNUTOG JEZIČNOG UNOSA 43
2.3. ISTAKNUTI JEZIČNI UNOS KAO TEHNIKA FOKUSIRANJA NA OBLIK 47
2.4. TIPOVI ISTAKNUTOSTI LEKSIČKIH JEDINICA 48
2.5. TIPOGRAFSKO ISTICANJE JEZIČNOG UNOSA 49

3. JEZIČNI OSTVARAJ 53

3.1. HIPOTEZA O JEZIČNOM OSTVARAJU 54
3.2. ULOGA OSTVARAJA U USVAJANJU INOG JEZIKA 56
3.3. FUNKCIJE JEZIČNOGA OSTVARAJA 57
3.4. ISTRAŽIVANJA JEZIČNOG OSTVARAJA 60

4. OVLADAVANJE LEKSIČKIM JEDINICAMA U INOM JEZIKU 65

4.1. DEFINICIJA LEKSIČKE JEDINICE 65
4.2. PROCES OVLADAVANJA LEKSIČKIM JEDINICAMA 70
4.2.1. Leksičko znanje *70*
4.2.2. Učenje leksičkih jedinica *73*
4.2.2.1. Učenje formulaičnih izraza 77
4.2.3. Obrada leksičkih jedinica u inom jeziku *84*
4.2.3.1. Faza unosa 85
4.2.3.2. Faza unutarnje obrade 86
4.2.3.3. Faza ostvaraja 96
4.2.3.4. Obrada formulaičnih izraza 99

5. PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA 102

6. ISTRAŽIVANJE UČINAKA ISTAKNUTOG JEZIČNOG UNOSA I OSTVARAJA NA UOČAVANJE I USVAJANJE LEKSIČKIH JEDINICA U ENGLESKOM KAO STRANOM JEZIKU 110

6.1. UVOD 110
6.2. CILJEVI, ISTRAŽIVAČKA PITANJA I HIPOTEZE 111

6.3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA ... 114
6.3.1. Uzorak ... *114*
6.3.2. Instrumenti ... *116*
6.3.2.1. Gray Silent Reading Test (GSRT) ... 116
6.3.2.2. Test vokabulara (TVok) ... 117
6.3.2.3. Mjerila uočavanja ... 119
6.3.2.3.1. Interaktivni multimedijalni program ... 120
6.3.2.3.2. Zadatak vođenja bilježaka ... 123
6.3.2.3.3. Zadatak rekonstruiranja priče ... 124
6.3.2.3.4. Zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja ... 125
6.3.2.4. Tekst ... 126
6.3.2.4.1. Ciljne riječi i fraze ... 129
6.3.2.5. Potaknuto dosjećanje ... 130
6.3.3. Postupak provedbe istraživanja ... *131*
6.3.3.1. Etički aspekt u provedenom istraživanju ... 135
6.3.4. Postupak obrade i analize prikupljenih podataka ... *135*
6.4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA ... 138
6.4.1. Testiranje normaliteta distribucija rezultata ... *138*
6.4.2. Inicijalno mjerenje poznavanja leksičkih jedinica ... *141*
6.4.3. Provjera razlika u rezultatima testa čitanja s razumijevanjem (GSRT) između četiriju skupina ispitanika *142*
6.4.4. Uočavanje ciljnih leksičkih jedinica ... *143*
6.4.4.1. Razlike u srednjim vrijednostima potraživanja ciljnih leksičkih jedinica ovisno o skupini ... 143
6.4.4.2. Razlike između skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica – zadatak vođenja bilježaka 145
6.4.4.3. Razlike između skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica – zadatak rekonstruiranja ... 147
6.4.4.4. Razlike između skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica – zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja ... 148
6.4.4.5. Promjene u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica od prvog do drugog pisanog ostvaraja ... 150
6.4.5. Usvajanje ciljnih leksičkih jedinica ... *152*
6.4.5.1. Neposredno mjerenje usvojenosti ciljnih leksičkih jedinica ... 152
6.4.5.2. Usvajanje ciljnih leksičkih jedinica - Tjedan dana odgođeno mjerenje ($TVok_{O1}$) ... 158
6.4.5.3. Usvajanje ciljnih leksičkih jedinica - odgođeno mjerenje mjesec dana ($TVok_{O2}$) ... 162
6.4.5.4. Usvajanje ciljnih leskičkih jedinica u četiri točke mjerenja ($TVok_i$, $TVok_N$, $TVok_{O1}$, $TVok_{O2}$) ... 167
6.4.5.5. Povezanost frekvencije potraživanja ciljnih leksičkih jedinica i rezultata njihova usvajanja u trima mjerenjima ($TVok_N$, $TVok_{O1}$, $TVok_{O2}$) ... 171
6.4.6. Rezultati potaknutog dosjećanja ... *173*
6.4.6.1. Frekvencija po faktorima ... 177

7. RASPRAVA ... 180

7.1. POTVRDA PRETPOSTAVKI ... 180
7.2. OGRANIČENJA I PRIJEDLOZI ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA ... 189
7.3. METODIČKE IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA ... 192

8. ZAKLJUČAK ... 196

LITERATURA ... 198

PRILOZI ... 222

PRILOG 1 – GRAY'S SILENT READING TEST (GSRT) ... 223
PRILOG 2 – TEST VOKABULARA (TVOK) ... 226
PRILOG 3 – ZADATAK VOĐENJA BILJEŠKI ... 227
PRILOG 4 – ZADATAK REKONSTRUIRANJA PRIČE ... 228
PRILOG 5 – ZADATAK PISANJA NA SLIKOVNI POTICAJ ... 229

POPIS TABLICA **230**
POPIS SLIKA **232**
ŽIVOTOPIS **234**

0. UVOD

Zadnja dva desetljeća teorija ovladavanja inim jezikom bilježi rastući interes u istraživanju leksičke svjesnosti te ulozi svjesnih kognitivnih procesa tijekom učenja i usvajanja novog vokabulara. Spomenuti interes uglavnom je centriran oko hipoteze o uočavanju Richarda Schmidta (Schmidt, 1990, 1993, 2001) koja naglašava važnost svjesnosti u učenju drugog i stranog jezika i koja je tek posljednjeg desetljeća primijenjena na području istraživanja ovladavanja vokabularom.

Sadržaj hipoteze o uočavanju ističe da je preduvjet ovladavanja jezičnim oblicima njihovo svjesno uočavanje u jezičnom unosu. Drugim riječima, ona upućuje na mogućnost da sama priroda jezičnoga unosa utječe na uočavanje jezičnih oblika i značenja koje se tim oblicima realizira. S obzirom na tu hipotezu, pristup usmjeravanja učenikove pažnje na jezični oblik – istaknuti jezični unos kao vanjski mehanizam privlačenja pažnje, zasnovan na hipotezi o razumljivom jezičnom unosu (Krashen, 1985), pobudio je u posljednjem desetljeću značajnu pažnju u istraživanjima ovladavanja inim jezikom. U najnovije se vrijeme u vezu s potencijalnim utjecajem na uočavanje dovode i implicitni oblici privlačenja pažnje tijekom jezične proizvodnje, temeljeni na hipotezi o razumljivom jezičnom ostvaraju Merrill Swain (Swain, 1985). Vrlo je popularno stajalište da jezični ostvaraj predstavlja ne samo proizvod, odnosno rezultat učenja ili način poboljšavanja jezika radi postizanja veće tečnosti, već se smatra važnim uzročnim čimbenikom u procesu učenja (Izumi, 2002).

Oba spomenuta pristupa dijele jednu osnovnu karakteristiku – „pokušaj usmjeravanja učenikove, inače nedostižne, pažnje na problematične aspekte unosa kako bi se potaklo njihovo usvajanje“ (Izumi, 2002). Taj su postupak ispitivali mnogi istraživači (npr. Larsen-Freeman i Long 1991; Harley 1993; Zalewski 1993; Fotos 1993, 1994; Robinson 1995, 1996; Leow 1997a; Boers, 2010) koji na uočavanje gledaju kao na „jedan od općih procesa koji potiču učenje i vode pamćenju riječi“ (Nation, 2001).

Spomenuta dosadašnja istraživanja, koja su se više bavila istraživanjem prirode uočavanja i njenim doprinosom usvajanju morfoloških i sintaktičkih (tj. gramatičkih) jezičnih struktura, značajno su pridonijela razvoju pedagoške i istraživačke misli u području učenja drugog i inog jezika.

Međutim, s obzirom na nedovoljnu istraženost leksičke svjesnosti, posebice uloge uočavanja u posredovanju jezičnog unosa, ostvaraja i učenja, cilj je istraživanja koje se

opisuje u ovom radu istražiti učinke jezičnog unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica u engleskom kao stranom jeziku.

Ovaj se rad bavi problemom uočavanja nepoznatih leksičkih jedinica u engleskom kao drugom jeziku i pritom se oslanja na hipotezu o uočavanju R. Schmidta. Kako bi se rasvijetlio problem usvajanja problematičnih leksičkih jedinica (niskofrekventnih jednočlanih i višečlanih leksičkih jedinica te idioma), odabran je model obrade jezika Willema Levelta (1989), kako su ga oblikovali de Bot, Paribakht i Wesche (1997) za čitatelje na drugom jeziku, a koji uzima u obzir leksičku osnovu učenja stranog jezika. Navedeni je model usmjeren na ostvaraj, s obzirom da ističe važnost usmene kompetencije, što je također središnji cilj učenja u svim suvremenim pristupima poučavanju jezika.

Po uzoru na model obrade jezika Willema Levelta (1989), u radu se primjenjuje relativno uzak (psiholingvistički) pristup leksikonu i zauzima stajalište prema kojem učenje i uporaba morfofonoloških i ortografskih podataka odražavaju drukčije kognitivne procese od sintaktičkih i semantičkih podataka koji se odvijaju na drugoj razini (Levelt, Roelofs i Meyer, 1999, str. 2). Taj je pristup prihvatljivo zauzeti upravo iz razloga što bez združivanja proizvoljno povezanih oblika i značenja, kao nužnog (inicijalnog) uvjeta, nije moguće srašćivanje sintaktičkih, semantičkih i konceptualnih podataka koji su kodirani u leksičkim jedinicama. Jednom kada oblik i značenje srastu zajedno (kada su povezani) nastupa daljnja razrada leksičke jedinice. Promišljanja o tim procesima važan su dio ovoga rada.

Struktura rada

Rad je podijeljen u dva osnovna dijela: prvi dio pruža uvid u opća teorijska polazišta i daje pregled dosadašnjih spoznaja na temelju istraživanja niže razine jezične svjesnosti, odnosno uočavanja, istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja te konačno usvajanja leksičkih jedinica na engleskom kao stranom jeziku. U drugome se dijelu opisuje provedeno kvantitativno i kvalitativno istraživanje u kojem će se komparativno ispitati učinci jezičnog unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica u engleskom kao stranom jeziku te se donosi opis odnosa tih varijabli.

Sadržaj disertacije organiziran je na sljedeći način: prvo poglavlje pojašnjava pozadinu rastućeg interesa za vokabular, odnosno leksika unutar ovladavanja inim jezikom (OVIJ) (1.1). U tom se poglavlju prikazuje pojam i uloga leksičke svjesnosti u učenju inog jezika (1.2) kao i uloga formulaičnih izraza u učenju jezika (1.3). Središnju temu ovoga poglavlja

čine koncept uočavanja (1.4.) i hipoteza o uočavanju (1.5 i 1.6). U zadnjim se potpoglavljima pojašnjava uloga uočavanja tijekom slučajnog i namjernog učenja leksičkih jedinica (1.7) te se ukazuje na važne probleme vezane za pojavnost uočavanja, odnosno raspravlja se čimbenicima koji mogu utjecati na samu pojavnost uočavanja, a time i na usvajanje leksičkih jedinica u inom jeziku (1.8.) .

U drugome se poglavlju predstavlja hipoteza o razumljivom jezičnom unosu Stephena Krashena (1985) (2.1) koja također čini okosnicu našeg istraživanja. Dalje slijedi pregled relevantnih istraživanja istaknutog jezičnog unosa (2.2), razmatra se vanjski mehanizam privlačenja pažnje – *istaknuti jezični unos* – kao tehnika usmjeravanja na oblik (2.3) te se razlažu tipovi istaknutosti leksičkih jedinica (2.4) pri čemu se dotiče pojam podizanja svijesti M. Sharwood Smitha (1991, 1999). U ovom se poglavlju, potkrijepljeno istraživanjima, prikazuje tipografsko isticanje jezičnog unosa kao jedan od čimbenika uočavanja (2.5). Poseban se naglasak stavlja na prikaz literature o učincima tipografskog isticanja na čitanje kako bi se pojasnilo pitanje može li tipografsko isticanje poticati uočavanje.

Treće je poglavlje posvećeno *jezičnom ostvaraju,* a razmatra hipotezu o jezičnom ostvaraju Merrill Swain (1985) (3.1). Prikazuje se uloga ostvaraja u usvajanju inog jezika (3.2), ukazuje se na osnovne funkcije ostvaraja u ovladavanju inim jezikom (3.3) te na to kako učenikova svijest o istim pridonosi razvoju njegovih jezičnih vještina. Na kraju ovog poglavlja donosi se pregled istaknutijih istraživanja jezičnog ostvaraja u području ovladavanja inim jezikom (3.4).

Središnja problematika četvrtog poglavlja je *usvajanje leksičkih jedinica u inom jeziku.* U tom se poglavlju definiraju jedinice leksikona (4.1), opisuje što učenje leksičke jedinice podrazumijeva (4.2, 4.2.2.1) u okviru dviju važnih dihotomija: slučajno-namjerno i implicitno-eksplicitno učenje leksičkih jedinica, pri čemu se nastoji prikazati kako je incidentalno učenje važan izvor vokabulara. Taj prikaz nadalje prati rasprava o ulozi gramatike u stvaranju višečlanih leksičkih jedinica (formulaičnih izraza) i mogućim razlozima neučenja leksičkih jedinica (poput formulaičnih izraza) koje su ciljna jezična skupina jedinica u našem istraživanju. Istovremeno se nastoji prikazati razlika između govorenih i pisanih leksičkih jedinica, što također može utjecati na dinamiku usvajanja jezika kod pojedinca. Leveltova teorija leksičke obrade prvog jezika (1989) također se ovdje opisuje (4.2.3), a prati ju prikaz njene modifikacije za incidentalno učenje tijekom čitanja na drugom jeziku koju su napravili de Bot et al. (1997). Na kraju se ideje Levelta (1989), de Bot et al. (1997) i Schmidta(1990, 1993, 2001) kombiniraju kako bi se predložio mehanizam za uočavanje (ili neuočavanje) ciljnih višečlanih leksičkih jedinica (formulaičnih izraza). U ovom se dijelu

analizira obrada poznatih i nepoznatih leksičkih jedinica prema modelu leksičke obrade de Bota te se ukazuje na i opisuju automatizacija i brzina čitanja pojedinačnih leksičkih jedinica koje su također važan čimbenik koji pridonosi ignoriranju ciljnih višečlanih leksičkih jedinica.

U petom se poglavlju, naslovljenom *Pregled relevantnih istraživanja,* razmatraju najistaknutija istraživanja učinaka istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica u engleskom kao inom jeziku.

Istraživanje učinaka istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica u engleskom kao inom jeziku šesto je poglavlje u kojem se opisuju postupak, mjerni instrumenti, uzorak i varijable. U istom se poglavlju prikazuju problemi, formuliraju istraživačka pitanja i pripadajuće im hipoteze. Ovo je poglavlje središnje poglavlja rada. U njemu se navode rezultati dobiveni u empirijskom istraživanju te se nude objašnjenja dobivenih rezultata s osvrtom na rezultate koji su dobiveni istraživanjem istog problema u drugim istraživanjima.

U posljednjim dvama poglavljima rada sažeto se iznosi *Rasprava* (7. poglavlje) o učincima istaknutog jezičnog unosa (IU – istaknuti unos) i jezičnog ostvaraja (O - ostvaraj) na uočavanje i usvajanje ciljnih leksičkih jedinica u engleskom kao inom jeziku te se izvodi *Zaključak* (8. poglavlje).

1. LEKSIČKA SVJESNOST

1.1.Razvoj svjesnosti o važnosti leksika

U ranijem razdoblju 20. stoljeća vokabular je imao periferni status unutar ovladavanja inim jezikom (OVIJ). Tradicionalno se leksik u području lingvistike smatrao nevažnim. U središtu istraživanja bile su fonologija i sintaksa.

U knjizi *Language* Leonarda Bloomfielda (1933) nalazimo potvrdu o marginalnoj važnosti leksika unutar lingvističkih istraživanja. Vokabular se smatrao samo dodatkom gramatici – u vidu niza nepravilnosti. Ovakva marginalizacija leksika (s nekoliko iznimaka) nastavila se idućih pedeset godina. Na nju su povremeno upozoravali neki primijenjeni lingvisti. Primjerice, 1978. Stephen Krashen upozorava na slab značaj vokabulara, to jest na to da se leksičke jedinice smatraju incidentalnim i perifernim. Richards (1976) i Judd (1978) naglašavaju potrebu za većom pažnjom na p(r)oučavanje vokabulara, a Wilkins (1972, str. 111) iznosi danas često ponavljanu tvrdnju koja također govori u prilog važnosti vokabulara a glasi: „Bez gramatike malo se može izreći, bez vokabulara ništa se ne može izreći."

Sredinom 20. stoljeća, zanemarivanje vokabulara te naglasak na fonologiji i sintaksi rezultat su dominantnosti biheviorizma, teorije ovladanja jezikom na kojoj počiva audiolingvalna metoda poučavanja jezika koju karakterizira uvođenje i uvježbavanje jezičnih uzoraka kroz česta ponavljanja ograničenog broja riječi (Celce-Murcia, 1991).

Reakcija na biheviorizam, pozitivizam i taksonomiju američkog strukturalizma pojavila se u obliku teorije generativne lingvistike (Lyons, 1968, str. 229) koju karakterizira prekomjerna koncentracija na sintaktičku strukturu. Istraživanja koja su tematizirala procese ovladavanja jezikom tijekom šezdesetih i sedamdesetih godina naslanjala su se na tada aktualne lingvističke teorije, a glavna im je okupacija bila morfosintaksa (Chomsky, 1965), u manjoj mjeri fonologija (Chomsky i Hale, 1968).

Usvajanje leksika nije bio prioritet unutar OVIJ-a sve do početka osamdesetih godina (Candlin, 1988), premda se i krajem osamdesetih osjećao nastavak tendencije zanemarivanja vokabulara, i to ne samo od strane lingvista, nego i primijenjenih lingvista te nastavnika jezika (Carter i McCarthy, 1988, str. 1). Zanimljiva je, međutim, činjenica da leksik nije bio sasvim odsutan iz područja OVIJ-a, već je u njemu zauzimao rubno mjesto, odnosno pridavao mu se sekundarni teorijski i empirijski interes. No, posebnost vokabulara bila je upravo u nedostatku pažnje na njega unutar teorije usvajanja jezika (Gass, 1988). Krajem

osamdesetih i devedesetih pojavljuje se veći broj publikacija iz kojih je razvidan interes za vokabular u učenju jezika (npr. Aitchison, 1987; Arnaud i Béjoint, 1992; Carter i McCarthy, 1988; Coady i Huckin, 1997; Harley, 1995; Huckin, Haynes i Coady, 1993; McKeown i Curtis, 1987; Nation, 1990; Schmitt i McCarthy, 1997; Schreuder i Weltens, 1993; Tréville i Duquette, 1996). Navedenom su interesu zasigurno pridonijela i zapažanja da do leksičkih pogrešaka dolazi oko tri puta češće od gramatičkih (Blaas, 1982; citirano u Meara, 1984) te da izvorni govornici smatraju kako leksičke pogreške remete komunikaciju više od gramatičkih (Gass, 1988). Long i Richards (1997) stoga ističu da je opravdano vokabularu dati središnje mjesto u jeziku te gramatičarima, istraživačima unutar OVIJ-a te učenicima i nastavnicima ukazati na njegovu važnost.

Pomak prema središnjem mjestu u istraživanjima procesa ovladavanja inim jezikom, vokabular bilježi tek početkom 21. stoljeća. Alderson i Bachman (2001, str. Ix) tvrde da je „proučavanje vokabulara unutar primijenjene lingvistike trenutno u cvatu“, dok Meara (2002) ističe novi interes za procese usvajanja vokabulara unutar OVIJ-a. Danas postoji sve veći broj zagovornika istraživanja vokabulara koji u svojim radovima posebno naglašavaju važnost i neosporivu ulogu leksičke svjesnosti u ovladavanju inim jezikom. Među njima se ističu Nation (2001, 2008, 2010), Boers (2000a, 2000b, 2001) i Park (2011).

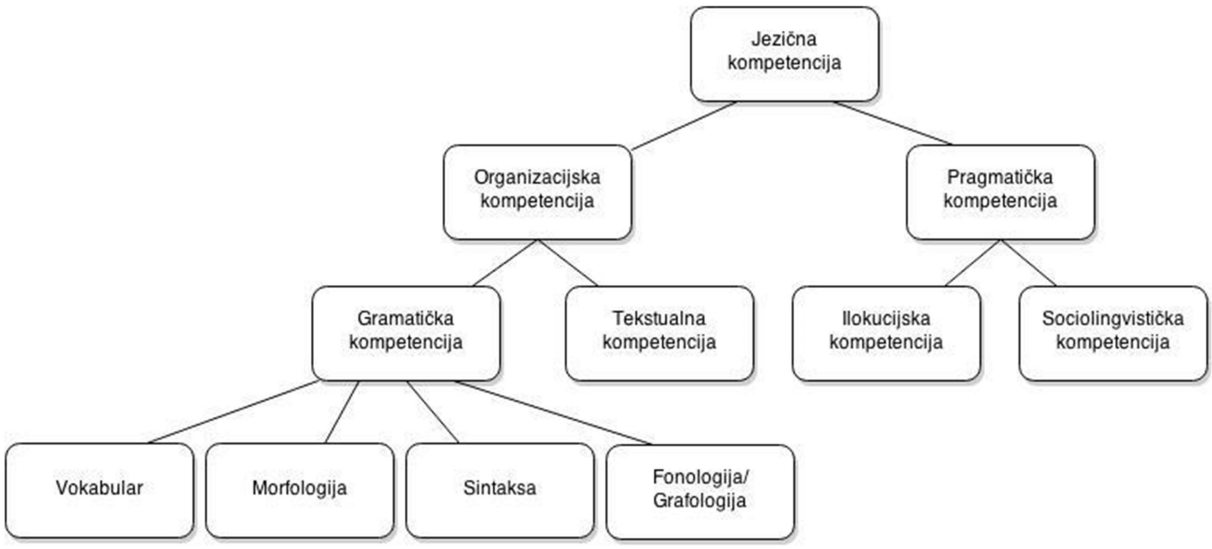
No, brojna istraživanja potvrđuju ne samo važnost nego i složenost (problematičnost) ovladavanja vokabularom (Gu i Johnson, 1996; Jones, 1995; Lawson i Hogden, 1996; Porte, 1988; Sanaoui, 1995; citirano u Hulstijn, 2001b; Nation, 2001, 2008; Boers, 2010). Uz to se vežu i problemi istraživanja procesa ovladavanja vokabularom. Većina istraživanja ovladavanja vokabularom bila su deskriptivne prirode (Meara, 1997) i nisu primjenjivala teorijske modele. Razlog tome mogu biti poteškoće u primjeni različitih pristupa u istraživanju leksičkih jedinica u području usvajanja jezika. Meara (1997) primjećuje da primijenjeni jezikoslovci i psiholozi, na uzajamnu štetu, nisu surađivali u istraživanjima jezične obrade. Psiholozi su pokazivali veći interes za specificirane fenomene. Psihologijski modeli na kojima su temeljili istraživanja detaljnije su predviđali vrlo male segmente ponašanja (de Groot, 1995). S druge strane, primijenjeni lingvisti manje su bili zainteresirani za matematički pristup i kvantitativne modele koji pružaju mogućnost predviđanja. Veći su interes pokazivali za deskriptivna istraživanja. [1]

Zbog nedostatka razumljive teorije o leksiku unutar primijenjene lingvistike, krajem devedesetih godina prošloga stoljeća javila se potreba za cjelovitim teorijskim okvirom koji bi

[1] Na primjer, Meara (2002) smatra da računalna lingvistika i psiholingvistika malo pridonose teorijskom radu na leksiku u primijenjenoj lingvistici.

definirao i opisao prirodu vokabulara te rasvijetlio procese usvajanja leksika (i mentalne obrade jezika), ali i pružio odgovore na pedagoška pitanja o odgovarajućim nastavnim materijalima, metodama i programima. Prema Schmitt i McCarthy (1997), upravo bi istraživanja navedenih područja mogla iznjedriti takav novi teorijski okvir.

Uslijed nedostatka cjelovitoga teorijskoga okvira, naše smo istraživanje ograničili na područja uočavanja i usvajanja leksika (i njegove mentalne obrade) jer za istraživanje tih područja postoje dobro razvijene, skladne teorije. Model obrade leksika nizozemskog psiholingvista Willema Levelta (1989, 1993), koji se smatra i promicateljem leksičke svjesnosti, predstavlja odgovarajuće teorijsko polazište u našem istraživanju. Ono što navedeni model čini privlačnim je što ga se lako može smjestiti u širi model jezične kompetencije (v. sliku 1), koji je predložio Bachman (1990). Naime, domena vokabulara (leksika) u tom se modelu pojavljuje na istoj razini kao sintaksa, morfologija i fonologija, slično kao u Leveltovom modelu obrade leksika koji je, k tome, usmjeren na dodirne točke navedenih područja, odnosno uzima u obzir njihov međuodnos.



Slika 1. Mjesto vokabulara u teoriji jezične kompetencije prema Bachmanu (1990)

U prilog izbora Leveltovog modela obrade leksika kao teorijskoga polazišta u našem istraživanju govore mišljenja i nekih drugih istaknutih istraživača. Na primjer, Gass ističe da je „potrebno obratiti značajnu pažnju na gramatičke informacije kodirane u leksičkim jedinicama“ (Gass, 1999, str. 326), dok Paribakht i Wesche (1999) smatraju da sintaktičko i leksičko znanje nisu odvojeni dijelovi znanja vokabulara. Ooi i Kim-Seoh (1996) iznose stajalište da poučavanje i učenje zahtijevaju integraciju gramatike, leksika i diskursa, a Hunstan, Francis i Manning (1997) čak predlažu načine za integraciju gramatike i leksika u

procesu učenja jezika. Nešto ekstremniji pogled ponudio je Vnniarajan (1997) koji tvrdi da leksik ima središnje mjesto, a ne usvajanje fonetskog oblika, morfologije, sintakse, semantike, pragmatike i znanja o svijetu.

S pomicanjem svijesti o važnosti vokabulara i, shodno tome, porastom interesa za istraživanje ovladavanja vokabularom, opadao je broj zagovornika stajališta prema kojem je sintaksa primarni pokretač unutar jezičnih teorija. Pojavile su se alternativne teorije koje svoju misao vodilju nalaze izvan sintakse koja je vođena pravilima (npr. Langacker, 1987; Newmayer, 1996; Cook i Newsom, 1996; Singleton, 1999). Tako Langacker (1987, str.34) ističe da morfologija, sintaksa i leksik tvore simbolični kontinuum te da pristup učenju gramatike bez semantike, koji zahtijeva uska ograničenja (unutar) autonomne sintakse (Chomsky, 1972), ne uzima u obzir različite aspekte jezične strukture. Newmeyer (1996) tvrdi da sintaktička komponenta gubi svoju moć i leksik postaje važniji kada se sintaktičke teorije, koje su temeljene na detaljnim pravilima, zamijene onima koje su temeljene na načelima.[2]

Čini se da je danas sasvim jasno da učenje jezika nije izolirana kognitivna aktivnost, to jest da ne postoji informacijski jedinstven mehanizam za usvajanje jezika (Seidenberg, 1997, str. 1599). Steinberg (1997) na usvajanje jezika ne gleda u smislu idealne gramatičke kompetencije, već ga smješta općenito u okvire učenja. On podupire teorije zasnovane na uporabi, jezičnoj izvedbi (engl. *performance)*, nasuprot tradicionalnom pogledu na jezik zasnovanom na kompetenciji (engl. *competence)*. On jezični okvir određuje u smislu toga kako usvajamo i koristimo jezik te smatra da ta dva procesa treba objasniti funkcijama i potkrepljujućim mentalnim mehanizmima (Steinberg, 1997).

Iz navedenog proizlazi da gramatičku kompetenciju treba nadjačati leksička kompetencija zbog velike važnosti leksika u njegovom isprepletenom odnosu sa sintaksom. Prema tome, svaka bi se teorija leksičke obrade trebala osvrnuti na odnos između leksika i sintakse. Upravo se to tematizira u Leveltovom modelu koji ćemo objasniti nešto kasnije.

[2] U svojim raspravama o minimalističkom programu Chomskog (1995), Cook i Newsom (1996) iznose da se onome čime su se raniji modeli sintakse bavili sa sintaktičkim pristupom, sada pristupa kao idiosinkrazijama leksičkih jedinica. Ako je, kako Chomsky nalaže, leksik tamo gdje se nalazi idiosinkrazija u jeziku, i ako jezik funkcionira više idiosinkratično nego se to misli (Singleton, 1999) znanstvenici ističu potrebu za novim fokusom na leksik i za novo vrednovanje veze između sintakse i leksika.

1.2.Pojam i uloga leksičke svjesnosti

Pojam leksičke svjesnosti uveden je u jezikoslovni diskurs u okviru rasprava o jezičnoj svjesnosti (engl. *language awareness*). Brojna su određenja jezične svjesnosti. Gillian B. Donmall, koja se ubraja u najčešće citirane teoretičare jezične svjesnosti, određuje ju kao „pojedinčevu implicitnu osjetljivost, ali i eksplicitnu svjesnost o naravi jezika i njegovoj ulozi u ljudskome životu“ (Donmall, 1985, str. 7). Leow (2000), pod utjecajem brojnih istraživača (npr. Tomlin i Villa, 1994; Carr i Curran, 1994; Allport, 1988), definira svjesnost (engl. *awareness*) kao: a) prikaz neke kognitivne promjene ili promjene u ponašanju koje nastaju kada se iskusi neki kognitivni sadržaj ili vanjski podražaj, b) izvještaj o svjesnosti tog iskustva, i c) neki oblik metalingvističnoga opisa određenog pravila.

Prema Schmidtu (1990), svjesnost (engl. *consciousness*) je nužan uvjet za usvajanje drugog jezika. Navedeni pojam (*consciousness*)[3] smatra vrlo korisnim jer u sebi uključuje mnoge pojmove vezane za učenje jezika poput „pažnje, kratkoročnog pamćenja, kontrolirane nasuprot automatske obrade te serijske nasuprot paralelne obrade“ (ibid., str. 131). Priznaje, međutim, da je koncept svjesnosti (*consciousness*) teško definirati. Upravo zbog toga bi ga neki istraživači (npr. Odlin, 1986) radije izostavili. Schmidt (ibid.) rješava problem definiranja toga koncepta tako što ga raščlanjuje na četiri fenomena svjesnosti: svjesnost kao namjera (engl. *consciousness as intention*), svjesnost kao pažnja (engl. *consciousness as attention*), svjesnost u užem smislu (engl. *consciousness as awareness*) i svjesnost kao nadzor (engl. *consciousness as control*). U raspravi o navedenim fenomenima svjesnosti, posebnu pozornost usmjerava na svjesnost u užem smislu (*awareness*) koju operacionalno definira kao svjesnost o jezičnim obilježjima dostupnima za verbalni izvještaj (Schmidt, 1990). Tu vrstu svjesnosti naziva uočavanje (engl. *noticing*) te tvrdi da je ono nužan uvjet za učenje/usvajanje, i to ne samo gramatičkih struktura, što je tema većine do sada provedenih istraživanja (v. Doughty i Williams, 1998), nego i vokabulara te aspekata pragmatike, što je tema relativno manjeg broja istraživanja. Iz ovoga proizlazi da Schmidt pretpostavlja da je uočavanje isti proces bilo da se primjenjuje na leksičke, sintaktičke ili pragmatičke oblike. Međutim, postoje spoznaje da zadatak uočavanja gramatičkih oblika nije isti kao uočavanje leksika (Hegelheimer i Chapelle, 2000).

[3] O problematici pronalaženja odgovarajućih prijevodnih ekvivalenata za niz izraza u engleskom jeziku koji se odnose na svjesnost vidi Bagarić (2001)

Uloga svjesnosti u usvajanju drugog jezika već je duže vrijeme prisutna tema istraživanja. Mnogi istraživači izvijestili su o pozitivnom učinku postojanja svjesnosti tijekom procesa učenja (usp. Schmidt, 1990; 1994; 1995; Schmidt i Frota, 1986; Leow, 1997a; 2000; Date, 2003; Bishop, 2004; Godfroid et al., 2013). Neki od navedenih istraživača smatraju svjesnost u užem smislu (engl. *conscious awareness*) nužnim i dovoljnim uvjetom za učenje i usvajanje drugog jezika, dok drugi ističu potrebu postojanja dodatnih mehanizama i tehnika da bi došlo do dugoročnijeg prihvata.

Kada je konkretno riječ o leksičkoj svjesnosti, osim uočavanja i razumijevanja oblika i semantičke dimenzije riječi (kao jednog od užih shvaćanja pojma leksičke svjesnosti), pojam leksičke svjesnosti uključuje i uočavanje u kojem se kontekstu određena riječ pojavljuje, korijen riječi, tj. uključuje svjesnost o onome što je uključeno u poznavanje riječi (Nation, 2001, str.27). To znači da leksička svjesnost obuhvaća svjesnost o govorenom i pisanom obliku riječi te o postojanju dijelova riječi.

Pojam leksičke svjesnosti, nadalje, uključuje svjesnost o značenju riječi i postojanja raspona toga značenja. On također uključuje razne asocijacije vezane uz određenu riječ, svjesnost o tome kako se ta riječ koristi, koje su njene uobičajene kolokacije i, konačno, koja su ograničenja u uporabi te riječi, poput je li ta riječ formalna ili kolokvijalna, rijetka riječ, riječ korištena samo u razgovoru s djecom, psovka, riječ korištena uglavnom u Ujedinjenom Kraljevstvu, Novom Zelandu, Sjedinjenim Američkim Državama itd.

Ono što se iz literature može iščitati jest da je uloga i cilj leksičke svjesnosti razvoj leksičke kompetencije koju relativno jednostavno možemo objasniti kao deklarativno i proceduralno leksičko znanje bez kojega druga razina jezičnog znanja poput sintaktičkog, pragmatičkog i fonološkog, uključenih u proizvodnju i razumijevanje teksta u određenom jeziku i određenom kontekstu, ne može funkcionirati.[4]

Uloga leksičke svjesnosti u ovladavanju inim jezikom vrlo je malo istražena, premda su u povijesti jezikoslovlja brojna istraživanja posvećena učenju vokabulara i eksplicitnoj analizi semantičkih odnosa i etimologije (Nation, 2008). Spoznaje o ulozi leksičke svjesnosti dobivene su većim dijelom preko istraživanja razvoja leksičke svjesnosti.

Pod razvojem leksičke svjesnosti Nation (2008) uglavnom podrazumijeva razvoj brojnih strategija za usvajanje riječi, a kao neke od njih ističu se:

- pogađanje iz konteksta,
- namjerno učenje na način da se koriste dvojezične kartice s riječima;

[4] Više o tome u Levelt (1989); de Bot (1992) ; Boers et al (2006)

- analiza dijelova riječi (engl. *word part analysis*) radi lakšeg pamćenja riječi, i
- korištenje rječnika.

Međutim, iako se na primjenu strategije pogađanja iz konteksta gleda kao na prag svjesne svjesnosti (Nation, ibid.), razvoj i uvježbavanje spomenute strategije uključuje podizanje učenikove svjesnosti o različitim dostupnim indicijama kao i njihovu uporabu u svrhu izvođenja zaključaka. To učenike vodi korak dalje prema razumijevanju i usvajanju riječi.

Nation (2001) tvrdi da upravo gore navedene strategije zahtijevaju različite vrste svjesnosti. Primjerice, učenik mora moći prepoznati dijelove riječi, mora moći spojiti ključno značenje s najkorisnijim dijelovima riječi te biti sposoban vidjeti kako se značenje tih dijelova odražava na značenje cijele riječi. Prema Nationu (ibid.), osnovna je uloga, to jest cilj leksičke svjesnosti, postizanje svjesnosti o tome da riječi imaju porijeklo, to jest etimologiju.

Iako Nation (ibid.) na primjenu strategija učenja gleda kao na odraz određenog stupnja svjesnosti, odnos spomenutih pojavnosti je međuovisan. Na primjer, razvoj strategija učenja kod nekih učenika može pridonijeti i razvoju jezične svjesnosti.

Razvoj leksičke svjesnosti podrazumijeva i razvoj interesa i usmjerenosti na svjesno promatranje obilježja jezika, učenja jezika i jezičnu uporabu. Kao jedna od uloga leksičke svjesnosti, ističe se i poticanje pozitivnog stava prema učenju vokabulara kod učenika jezika, poboljšanje njegovih sposobnosti za učenje, razvoj trajnog interesa za analizu riječi i za analizu uporabe jezika. Sve u svemu, cilj leksičke svjesnosti je povećati razumijevanje načina na koje se riječi mogu upotrebljavati.

U vezi s tim Boers (2000a,b) ide korak dalje tako što uz leksičku svjesnost veže važnost usmjeravanja namjerne pažnje i na metafore koje izvorni govornici upotrebljavaju. Pažnja može pomoći u čitanju s razumijevanjem i pamćenju metaforičkih izraza. Svojim istraživanjem pruža dokaz za to i upućuje na potrebu razvijanja metaforičke svjesnosti kojoj je cilj (Boers, 2000b):

i) prepoznati metafore kao uobičajeni dio svakodnevne komunikacije
ii) prepoznati neproizvoljnu prirodu mnogih figurativnih izraza
iii) prepoznati moguće međukulturalne razlike u vezi s metaforičkim temama.

Inače, duga je povijest istraživanja poduzetih s ciljem poticanja namjerne pažnje na vokabular te poticanja uporabe strategija za učenje i uporabu vokabulara – strategija poput analize vrsta riječi i korištenje karticama s riječima. Istaknuti istraživači tih aspekata, već spomenuti znanstvenici Nation (2008) i Boers (2010), u zadnjem su desetljeću svoj rad u velikoj mjeri usmjerili i na istraživanja poučavanja leksičke svjesnosti, što predstavlja jedan

od primarnih ciljeva u učenju jezika. Naime, leksička svjesnost učenicima može pomoći shvatiti što je uključeno u učenje jezika, što utječe na njihove stavove prema učenju te može poboljšati njihove vještine učenja.

Budući da su istraživači koji se bave proučavanjima usvajanja vokabulara devedesetih godina počeli širiti svoj fokus dalje od riječi prema formulaičnim izrazima, koji su tema i našeg istraživanja, u sljedećem ćemo se potpoglavlju posebno osvrnuti na taj aspekt vokabulara.

1.3.Formulaični izrazi i njihova uloga u učenju jezika

Specifičnost formulaičnih izraza ogleda se u tome što su to nizovi riječi koji se koriste kao frazeološke cjeline. Njihova važnost vidljiva je u kontekstu sustava dvojnog kodiranja jezične obrade. Ponekad se riječi pojedinačno kombiniraju prema gramatičkim pravilima, a ponekad se upotrebljavaju prethodni proizvedeni nizovi riječi. Povezivanje tih nizova riječi ima prednost u tome što oslobađa kognitivne resurse koji bi se inače naučili uz upotrebu sintaktičkih pravila za kombiniranje pojedinačnih riječi.

Brojni su istraživači mišljenja da nizovi riječi u obliku cjelovitih skupina riječi (engl. *chunks*) igraju osobito važnu ulogu u razvoju prvog i drugog jezika (npr. Nattinger i DeCarrico, 1992; Lewis, 1993; Wray, 2000; Boers, 2010, 2014, 2016, 2019). Navedeno mišljenje datira još iz osamdesetih godina prošloga stoljeća, kada su Hakuta (1986), Peters (1983), Sinclair (1987, 1991) pa i Wrong-Filmore (1976) formulaične izraze nazvali središnjima u procesu usvajanja jezika i u njegovoj uporabi.

Poznato je da jezik obiluje frazalnim strukturama poput kolokacija (npr. t*ake action, take an exam*) i idiomima (npr. *in the long run*). Izvorni se govornici jako oslanjaju na frazalne lekseme u svrhu osiguravanja tečne uporabe jezika (Erman i Warren, 2001; Pawley i Syder, 1983; Sinclair, 1991; Wray, 2002; Boers, 2011). Opravdano je reći da i učenici inog jezika imaju koristi od građenja većeg frazalnog leksikona. Utvrđena je, naime, snažna korelacija između uspješnog korištenja frazalnih struktura u drugom jeziku i postignuća na općim testovima (Boers et al, 2006).

Wray (2001), međutim, tvrdi da, iako se čini da se početnici najviše oslanjaju na ograničene količine frazeološkog jezika, učenici srednjeg i naprednog stupnja čine se blokiranima u uporabi frazeoloških izraza kada nastoje oponašati izvorne govornike .

Prema Sinclairu (1987, 1991), dok izvorni govornici često upotrebljavaju pristup poznat kao princip uporabe idioma (engl. *the idiom principle*) u okviru kojeg upotrebljavaju prethodno proizvedene nizove riječi, učenici drugog jezika vjerojatnije će upotrijebiti kognitivno zahtjevan princip otvorenog ili slobodnog izbora (engl. *the open choice principle*), to jest kombinirat će pojedinačne riječi pomoću gramatičkih pravila.

Kao posljedicu neprestanog prekomjernog oslanjanja na kombinaciju pravila, Granger (1998) i Howarth (1998) ističu sporiju jezičnu obradu, „zvučanje" kao stranac ili govor ispunjen netočnim nizovima. Istovremeno učenici ostaju bez dovoljno resursa za nadgledanje šireg konteksta jezične uporabe (npr. provjeravanje pragmatične primjerenosti izgovorenih rečenica).

Izvorni govornici proizvode i razumiju formulaične izraze s lakoćom, ali učenici drugog jezika doživljavaju znatne poteškoće u njihovoj proizvodnji i razumijevanju (npr. Alexander, 1985; Irujo, 1986; Wray, 2002). Učenici drugog jezika imaju poteškoće u razlikovanju nepoznatih formulaičnih izraza i naoko identičnih, gramatički generiranih fraza (npr. Bahns i Eldaw, 1993).

Schmidtova hipoteza o uočavanju (1990, 1993, 1995, 2010) koja čini polazište u našem istraživanju nudi moguće objašnjenje za probleme koje učenici drugog jezika imaju s formulaičnim izrazima. On smatra da ono što nije uočeno neće biti naučeno (tj. malo je vjerojatno da će biti naučeno). Stoga, ako nepoznati formulaični izrazi nisu uočeni, oni neće biti ni naučeni.

Budući da je incidentalno učenje za vrijeme čitanja važan izvor usvajanja vokabulara (Huckin i Soady, 1999), neuočavanje nepoznatih leksičkih jedinica tijekom čitanja može također biti važan izvor problema koje učenici drugog jezika imaju s formulaičnim izrazima. Naše istraživanje osvrće se upravo na taj problem. U sljedećim ćemo se poglavljima stoga detaljnije osvrnuti na jedan od ključnih teorijskih koncepata u našem istraživanju, a to je koncept uočavanja jezičnih fenomena. Ujedno ćemo šire objasniti hipotezu o uočavanju i njezin značaj u kontekstu proučavanja usvajanja vokabulara.

1.4.Pojam uočavanja

Iako je uočavanje tema istraživanja unutar područja ovladavanja inim jezikom još od 80-ih godina prošlog stoljeća (npr. Hulstijn i Hulstijn 1984; Schmidt i Frota, 1986), Schmidt (1990) je nedvojbeno bio prvi koji je, potaknut istraživanjima u području kognitivne psihologije o

ulozi svjesnosti tijekom učenja, ponudio eksplicitan i detaljan prikaz fenomena uočavanja i njegov odnos sa sličnim konstruktima poput pažnje i svjesnosti. On je u ono vrijeme tvrdio da učenje bez svjesnosti nije moguće. Prema njemu, onaj koji uči treba svjesno uočiti jezične oblike kako bi ih usvojio.

Pojam uočavanja brzo je postao vrlo utjecajan u istraživanjima unutar područja ovladavanja inim jezikom, a Schmidtov se rad često citirao u svrhu pružanja teorijskoga polazišta za istraživanja učinkovitosti tehnika tipografskog ili tekstualnog isticanja (npr. Alanen, 1995; Izumi, 2002; Jourdenajs, Ota, Stauffer, Boyson i Doughty, 1995; Bishop, 2004; Park, 2011; Han et al, 2008; Godfroid et al, 2010) i postupka usmjeravanja na oblik (Long, 1991; Doughty i Williams, 1998; Ellis, Basturkmen i Loewen, 2002), ali i za poučavanje drugog jezika putem zadataka (npr. Ellis, 2003).

Unutar literature o pažnji, uočavanje znači dati značaj nekom aspektu oblika u odnosu na druge. Uočavanje se smatra jednom razinom svjesnosti. Odnosi se na osobno iskustvo koje dovodi do privlačenja selektivne pažnje na određeni jezični oblik. Kao što smo naveli u poglavlju 1.2, Schmidt (1990) razlikuje nekoliko tipova svjesnosti. Iz njegova opisa jasan je stav da je svjesnost u užem smislu (*awareness*) upravo ta u koju je uključeno uočavanje[5].

Schmidt na svjesnost gleda kao na razvojni fenomen s trima razinama: svjesnost na razini percepcije ‹ svjesnost na razini uočavanja (fokalna svjesnost) ‹ svjesnost na razini razumijevanja. Naime, ono što je uočeno je ono čega je učenik fokalno svjestan. Iz Schmidtova pogleda jasno je da su svjesnost i pažnja izomorfni fenomeni (Schmidt, 1993, 1994, 1995, 2001) i da je ono što uočimo u biti fokus naše pažnje.

U literaturi postoji nekoliko pojmova za ono što Schmidt (2001) naziva uočavanje, primjerice „fokalna svjesnost“ (engl. *focal awareness;* Atkinson i Shiffrin, 1968), „epizodična svjesnost“ (engl. *episodic awareness;* Allport, 1979) i „svjesno percipirani unos“ (engl. *apperceived input*[6]; Gass, 1988). Ono što navedeni nazivi imaju zajedničko je da se odnose na razinu na kojoj su podražaji subjektivno doživljeni. To znači da se na uočavanje može gledati kao na učenikovo opažanje (detekciju) sa subjektivnom svjesnošću koje uz vježbu ostaje u kratkoročnom pamćenju (Robinson, 1995).

Iz Schmidtove (2001) rasprave o fenomenu uočavanja proizlazi da je minimalni uvjet za uočavanje obratiti pažnju na ključne elemente u jezičnom unosu s pažnjom većom od praga

[5] Važno je spomenuti da se u literaturi razmatraju i sljedeće vrste uočavanja: Uočavanje cjeline (engl. *noticing the whole*), uočavanje oblika (engl. *noticing the form*) i uočavanje praznine (engl. *noticing the gap*) (usp. Swain, 2000), ali nailazimo i na radove o uočavanju funkcije (engl. *noticing the function*).

[6] Gass (1988) navedeni pojam tumači onako kako se definira u području psihologije: biti svjestan opažanja, razumjeti opažaj tako što će ga se mentalno povezati s puno postojećih ideja o istom objektu.

subjektivne svjesnosti o kojoj je moguće izvijestiti nakon tog iskustva. Uočavanje je, stoga, „subjektivni korelat“ pažnje (Schmidt, 2001, str. 5).

Schmidt (1990) ne razrađuje pojam uočavanja samo na razini fokalne svjesnosti, već ga smatra nužnim (i dovoljnim) uvjetom za pretvorbu unosa u prihvat (engl. *intake*) (Schmidt, 1990, str.209). Pri tome na prihvat gleda kao na posrednu razinu između unosa i onoga što naziva *uptake* (usvajanje) – prihvat je proizvod uočavanja i posredni stupanj u procesu usvajanja. Pod pojmom „unos“ podrazumijeva sve perceptivne i jezične podražaje kojima je učenik izložen, a pod pojmom *uptake* sve podražaje koji su (na kraju) prešli u dugoročno pamćenje[7]. Znači, prihvat se sastoji od podražaja koji su primili našu fokalnu pažnju.[8]

Isto stajalište u osnovi zauzimaju i drugi istraživači (npr. Robinson, 2003)[9] koji dalje obrazlažu razliku između uočavanja i njegovih dodirnih pojmova (npr. detekcije). Razliku između tih pojmova vide u količini pažnje dane jezičnom unosu, kao i prisutnosti ili odsutnosti ponavljanja u radnom pamćenju. Isticanje navedene razlike uvelike doprinosi podrobnijem razumijevanju samog fenomena uočavanja i njegove uloge u ovladavanju inim jezikom, o kojoj ne možemo detaljnije raspravljati zbog ograničenog obujma ovoga rada.

Dok se ne riješi problem vezan uz to može li doći do učenja na temelju same nesvjesne detekcije, mnogi se istraživači danas slažu da je nesvjesno učenje – ukoliko ono uopće postoji – zanemarivo.

Međutim, nekoliko je istraživanja procesa učenja inoga jezika svojim rezultatima pokazalo da su se učenici nesvjesno najviše fokusirali na riječi (npr. Williams, 2001; Hanaoka, 2007). U kontekstu incidentalnog učenja, učenici će možda dio svoje pažnje prije usmjeriti na (nove) riječi koje vide kao nositelje značenja (tj. koje imaju značenje) nego na „formalna“ obilježja, koja učenici često procjene kao manje bitnima za razumijevanje, a koja su ujedno i manje perceptivno upadljiva (Godfroid et al, 2013). Te spoznaje čine vokabular privlačnom metom za istraživanja poput našeg, čiji je cilj utvrditi vezu između uočavanja i

[7]Koristimo pojam *uptake* (prema Godfoid, Housen i Boers, 2010) kao sinonim za „što je naučeno“ ili „što je kodirano u dugoročnom pamćenju“. To proširuje definiciju *uptake*-a oblikovanu u istraživanjima interakcije, gdje se *uptake* odnosi na sudionikove naknadne preinake (engl. *recast*; npr. Lyster i Ranta, 1997).

[8]Robinson (u Boers, 2011) vidi prihvat kao „privremenu kognitivnu registraciju unosa“. Leow (1993) definira prihvat kao „pohranjene jezične podatke na koje je onaj koji uči obratio pažnju i koji se mogu koristiti za neposredno prepoznavanje“ (str. 337-338). On operacionalizira prihvat kao sudionikovu sposobnost prepoznati ciljni oblik neposredno nakon tretmana. Međutim, prepoznavanje nakon izlaganja (unosu) podrazumijeva i da je ciljni oblik pohranjen u pamćenju barem tijekom trajanja tretmana.

[9] Robinson (2003) predlaže da je pridavanje fokalne pažnje nužno da bi stimulus (jezični oblik) ušao u radno pamćenje. Tek tu će stimulus biti podložan daljnjoj obradi i, na kraju, pohranjivanju u dugoročnom pamćenju. Nadalje, u raspravi o vezi između radnog pamćenja i dugoročnog pamćenja, Robinson (2003) ističe postojanje veze od podražaja u kratkoročnom pamćenju do reprezentacija u dugoročnom pamćenju. Ono što je važno istaknuti je da je status podražaja u kratkoročnom pamćenju i radnom pamćenju po kvaliteti drukčiji, a shodno tome, i njihov učinak na dugoročno pamćenje.

usvajanja (ciljnih) leksičkih jedinica te, ako je točna Schmidtova hipoteza o uočavanju o kojoj će više riječi biti u sljedećem poglavlju, utvrditi vezu između svjesnosti i učenja.

1.5.Hipoteza o uočavanju

Otkad je Schmidt (1990, 1993a, 1993b, 1994, 1995, 2001) predložio hipotezu o uočavanju, velik obujam literature unutar OVIJ-a usmjeren je na ulogu uočavanja i/ili svjesne svjesnosti (engl. *conscious awareness*) u razvoju inoga jezika (npr. Alanen, 1995; Leow 2002; Rosa i O'Neill, 1999; Simard i Wong, 200; Tomlin i Villa, 1994).

Na važnost uočavanja u ovladavanju inim jezikom među prvima su upozorili Schmidt i Frota (1986). Tvrdili su da učenika nije dovoljno samo poučiti o određenom jezičnom obliku i s njim uvježbati („izdrilati“) taj oblik na satu ako želimo da ga učenik usvoji i upotrebljava. Također su rekli da nije dovoljno da se jezični oblik samo pojavi u jezičnom unosu. Mišljenja su da je svjesnost o onome što je predstavljeno u unosu, to jest uočavanje, nužno da bi učenik bio sposoban upotrebljavati jezični oblik. Svoje su mišljenje potkrijepili rezultatima istraživanja u kojem su od učenika tražili da vode dnevnik o upotrebi drugoga jezika. U tim su dnevnicima učenici dali puno primjera uporabe drugog jezika te su izvijestili o tome što su uočili u interakciji s izvornim govornicima. Primjeri koje su naveli učenici, potkrijepa su tvrdnji da nema učenja ili usvajanja drugoga jezika bez uočavanja, smatraju Schmidt i Frota (ibid.), tim više što vođenje dnevnika zahtijeva ne samo uočavanje (pojava) već i reflektivnu samosvjesnost (svjesnost da si pojavu uočio). U važnost se uočavanja Schmidt (1990) dodatno uvjerio nakon 22 tjedna početnoga učenja portugalskog jezika. Dok je učio portugalski, shvatio je da su određeni jezični oblici postajali dio njegovog međujezičnog sustava samo kada ih je uočio. Nakon toga se pozvao na teorije učenja iz područja psihologije te postavio hipotezu da učenici inoga jezika ne mogu početi usvajati jezične oblike, dok ih nisu postali svjesni u jezičnom unosu. Tu je hipotezu razvio u, danas dobro poznatu, hipotezu o uočavanju.

Navedena hipoteza o uočavanju, kako ju je Schmidt oblikovao devedesetih godina prošlog stoljeća, tvrdi da uočavanje zahtijeva svjesnost (*awareness*) te da je uočavanje nužan uvjet za ovladavanje inim jezikom. Prema Schmidtu, samo ono što je uočeno u unosu, tj. svjesno registrirano, može postati prihvat, „uočavanje je nužan i dovoljan uvjet za pretvaranje unosa u prihvat.“ (Schmidt, 1990, str. 129). Dakle, učenici inoga jezika trebaju usmjeriti pažnju na oblike u unosu. Aspekti oblika koji se trebaju usvojiti moraju biti svjesno uočeni. Tada nastupa njihova obrada. No, kada obrada značenja prevlada, oblik postaje izborni te gubi

važnost nad značenjem. Važno je naglasiti da se u hipotezi o uočavanju tvrdi da je ovladavanje inim jezikom potaknuto onime na što učenici obrate pažnju i što uoče u unosu na ciljnom jeziku i onime što smatraju značajnim u uočenom jezičnom unosu (Doughty, 2003).

Neki se istraživači (npr. Carroll, 1999; Gass, 1997) nisu složili sa Schmidtovim mišljenjem da je svjesna pažnja nužan uvjet za usvajanje drugog jezika. Gass, Svestics i Lemelin (2003) su čak dokazali da se usvajanje drugog jezika može odvijati i bez usmjerene pažnje. No, nedugo prije takvih rezultata istraživanja, sam je Schmidt ponudio slabiju verziju hipoteze o uočavanju koju tumači na način da „uočavanje zahtijeva od učenika svjesno razumijevanje i svjesnost o unosu“ te da „ne postoji subliminalno učenje, ako postoji subliminalna percepcija“ (Schmidt, 2001, str. 26). K tome, u odgovoru na kritiku koju je uputila Carroll (1999) – da karakteristike unosa, koje su dostupne za uočavanje, nisu određene – slabijom se verzijom hipoteze o uočavanju određuje da ono što mora biti uočeno su „prije elementi površinske strukture izričaja u unosu, jezične pojavnosti, a ne neka apstraktna pravila ili načela koja te jezične pojavnosti oprimjeruju“ (Schmidt, ibid., str. 5).

Nadalje, Truscott (1998) je kritizirao istraživanja koja podupiru neophodnu ulogu uočavanja u procesu učenja inoga jezika jer smatra da uočavanje unaprjeđuje samo metalingvističko znanje, ali ne i kompetenciju. Kategorički negira pozitivnu ulogu svjesnosti u ovladavanju inim jezikom: „svjesnost (*awareness*) ne samo da nije nužna nego nije ni od pomoći“ (Truscott, ibid., str.126).Takav negativan stav prema ulozi uočavanja u razvoju inoga jezika potaknuo je brojna istraživanja u kojima se pošlo od hipoteze da je uočavanje čimbenik koji pomaže u učenju inoga jezika (npr. Ellis, 1994; Fotos, 1993, 1994; Godfroid et al., 2010; Leow, 1997a, 2000; Long, 1996; Mackey, 2006; Mackey, Gass i McDonough, 2000; Robinson, 1995, 1998, 2002; Boers et al, 2014). Stoga danas prevladava misao da uočavanje i svjesnost olakšavaju učenje jezika. O tome je višekratno govorio sam Schmidt (1990, 1995, 2001, 2013).

Većina Schmidtovih spoznaja povezuje rezultate istraživanja iz kognitivne psihologije i ovladavanja inim jezikom. Poznato je, naime, da učenje stoji u uskoj vezi s pamćenjem. Kognitivni su psiholozi empirijski utvrdili da pamćenje zahtijeva pažnju i svjesnost. Cherry (1953) je, primjerice, proveo istraživanje sposobnosti kognitivnog sustava za bavljenje istaknutim zvučnim unosom. Rezultati govore sljedeće: dok se materijal na koji je obraćena pažnja prosljeđuje u dugoročno pamćenje, materijal na koji nije obraćena pažnja kratko se zadržava u kratkoročnom pamćenju te se gubi, osim ako nije pružena prilika da osoba selektivno obrati pažnju i uoči taj materijal.

Brojna istraživanja u okviru kognitivne psihologije podupiru u različitom stupnju Schmidtovu hipotezu o uočavanju (usp. Ericsson i Simon, 1993; Underwood 1976, 1982; Baars, 1988, 1997, 2002). Baars (2002), na primjer, nudi pregled uloge svjesnosti u kognitivnoj obradi te sintetizira dominantno stajalište na sljedeći način: „čini se da do sada ne postoji čvrsti dokaz dugoročnog učenja nesvjesnog unosa“ (str. 50). Iako se mogu naći dokazi za automatsko prepoznavanje i/ili procese kategorizacije koje pokreću poznati podražaji (npr. Nosofsky, 1992, u Boers et al, 2012), čini se da oni samo vode do aktivacije postojećih reprezentacija pamćenja, ne i do učenja.

Schmidt je pratio navedene spoznaje do kojih su došli kognitivni i eksperimentalni psiholozi, ali ne samo to. On je, kako ističe N. Ellis, „jedan od nekolicine lingvista koji su primijenili konceptualni i eksperimentalni rigor koji karakterizira eksperimentalnu psihologiju u traženju odgovora na pitanja vezana uz ulogu svjesnosti u usvajanju drugog jezika.“ (Ellis, 1994, str. 10).

1.6.Hipoteza o uočavanju u kontekstu usvajanja vokabulara

Prethodno smo spomenuli da Schmidt u svojoj hipotezi o uočavanju tvrdi da je „svjesnost na razini uočavanja nužna za učenje jezika“ (1990, str.129). Svjesnu svjesnost (*conscious awareness*) smatra ekvivalentom uočavanju (Schmidt, 1995). Carr i Curran (1994, str.219) također ističu njihovu jednakost: „Ako si svjestan nečega, tada se time baviš. Ako se baviš nečim, onda si svjestan toga.“

Schmidt (1995) smatra ortodoksnim stajalište unutar psihologije i kognitivne znanosti da bez pažnje učenje (kako slučajno tako i namjerno) nije moguće (usp. npr. Carlson i Dulany, 1985; Fisk i Schneider, 1984; Kihlstrom, 1984; Logan, 1988; Nissen i Bullemer, 1987; Posner, 1992; Shiffrin i Scheider, 1977; Velmans, 1991; Wolford i Morrison, 1980).

Dugoročno pamćenje pretpostavlja pažnju, a podražaji na koje nije obraćena pažnja ne zadržavaju se dovoljno dugo u radnom pamćenju kako bi došlo do zapamćivanja. Na tezu o važnosti pažnje za zapamćivanje nailazimo i unutar teorije ovladavanja inim jezikom. Ta teza glasi da je pažnja na unos važna kako bi unos postao prihvat koji bi omogućio daljnju kognitivnu obradu (Carr i Curran, 1994; Tomlin i Villa, 1994; van Lier, 1994).

Schmidt (1995) je nadalje tvrdio da uočavanje neke jezične pojave ne znači njeno razumijevanje, već je ono tek „svjesna registracija pojave nekog događaja“ (Schmidt, 1995, str.29). Svjesna registracija vrši se nad fenomenima na površinskoj razini. Schmidt (1990,

1993) je međutim naglasio da hipoteza o uočavanju može biti primijenjena na aspekte sintakse, ali i na aspekte pragmatike i vokabulara. U slučaju vokabulara, uočavanje podrazumijeva svjesnu registraciju ortografskog ili fonološkog oblika riječi. Dakle, razumijevanje riječi nije isto što i njeno uočavanje. Razumijevanje zahtijeva pristup podacima na razini leme, tj. „poznavanje značenja riječi i poznavanje njenih sintaktičkih obilježja“ (Schmidt, 1990, str. 29). Razumijevanje leksičke jedinice odgovara sposobnosti da se može pristupiti podacima pohranjenim na razini leme. Iz navedenog se može zaključiti da je uočavanje nužan uvjet za razumijevanje te riječi, što se može konceptualizirati na način da se ispunjava prazna lema (de Bot et al., 1997). Uočavanje je preduvjet za učenje. Ako, naime, ortografski oblik nije registriran, ne postoji ništa s čime bi se mogla povezati sintaktička ili semantička obilježja.

Prije nego ćemo detaljnije raspraviti proces usvajanja leksičkih jedinica kako je opisan teorijskim modelom usvajanja jezika Willema Levelta (1989), odnosno modelom de Bota et al. (1997), u narednom ćemo dijelu pojasniti uočavanje tijekom slučajnog (incidentalnog) i namjernog (intencionalnog) učenja.

1.7.Uočavanje tijekom slučajnog i namjernog učenja

Za karakteriziranje slučajnog (incidentalnog) učenja, u literaturi se uglavnom navodi stajalište Hulstijna (2003) koji se, pak, poziva na Schmidta (1994).

Slučajno učenje uglavnom znači „učenje bez namjere da se uči“ (Schmidt, 1994, str.16). Drugim riječima, slučajno učenje može biti „učenje jedne stvari (npr. gramatike) kada je učenikov glavni cilj učiniti nešto drugo (npr. komunicirati)“ (Schmidt, ibid). Da bi učenje bilo slučajno, cilj nikada ne može potpuno nestati iz svijesti učenika (tj. on će uvijek biti prisutan u pozadini), čak i kada je pažnja prebačena na drugi predmet učenja (Doughty, 2001). Ako učenik izgubi svoj primarni cilj iz vida, dok svoju pažnju usmjerava na novi predmet, tada više neće učiti na incidentalan način. Ukoliko na incidentalnu pažnju gledamo kao na onu razinu pažnje koja se povremeno mijenja (prebacuje) s primarnog cilja učenja na sekundarni, tada se ona lako povezuje s uočavanjem. Do uočavanja dolazi kada se fokus pažnje prebaci na sekundarni aspekt aktivnosti, dok primarni aspekti još uvijek ostaju na „rubu“ svijesti (Mangan, 1993, u Baars, 1997). Taj događaj označava prvi korak u procesu incidentalnog učenja.

Uočavanje nije problem tijekom namjernog (intencionalnog) učenja, budući da namjera podrazumijeva inicijalni, eksplicitni fokus na oblik koji treba naučiti. Oblik ne treba biti prepoznat, on je već dan. U studiji koju je proveo Bogaards (2001) s nizozemskim učenicima francuskog jezika, utvrđeno je da su formulaični izrazi naučeni, to jest nešto bolje zapamćeni od nepoznatih riječi s istim značenjem i kada ih se istakne u popisu i kad ih se kontekstualizira. Bogaards (2001) predlaže da bi kognitivni teret povezivanja relativno dobro poznatih riječi u formulaičnim izrazima mogao biti manji od aktiviranja novih neuralnih puteva radi povezivanja novih oblika riječi s njihovim značenjem.

Ukoliko namjerno učenje uključuje već postojeću usmjerenost na oblik, po definiciji slučajno učenje nije moguće. Stoga se čini da se rezultati istraživanja slučajnog učenja formulaičnih izraza ne mogu generalizirati i primijeniti na okruženje namjernog učenja, iako su na neki način ta dva oblika učenja komplementarna. U pedagoškom kontekstu jednostavno nema dovoljno vremena da bi sve leksičke jedinice bile predmet namjernog učenja. Nagy i Anderson (1984) i Nagy i Herman (1987) su rezultatima svojih istraživanja prvoga jezika pokazali da je broj namjerno naučenih riječi puno manji od ukupnog broja naučenih riječi. U kontekstu učenja inoga jezika učenici imaju (relativno) manje vremena za slučajno učenje vokabulara, ali ako se namjernim učenjem ne može u potpunosti objasniti usvajanje vokabulara, tada se slučajno učenje nameće kao jedno od objašnjenja jer se incidentalno i intencionalno učenje ne mogu odvijati istovremeno. Učenje ciljnih leksičkih jedinica moguće je potpomoći korištenjem implicitne tehnike tipografskog isticanja jedinica, čime se potiče uočavanje i pokreće proces incidentalnog učenja na način da se oblike (u našem istraživanju jedan tip formulaičnih izraza) učini vidljivim. Tipografska istaknutost (engl. *typographic salience*), prema rezultatima nekih istraživanja, čini se potiče potraživanje kao reakciju na uočavanje istaknutih oblika. Međutim, nužno je naglasiti da se krajnji uspjeh u uočavanju (a time i usvajanju) zadanih leksičkih jedinica pripisuje brojnim unutarnjim i vanjskim čimbenicima, o čemu ćemo više reći u narednom potpoglavlju.

1.8. Čimbenici koji utječu na uočavanje (i usvajanje) leksičkih jedinica u inom jeziku

S obzirom da se uočavanje smatra preduvjetom za usvajanje određenih leksičkih jedinica (Schmidt, 2010), interes mnogih istraživanja je upravo njihov međuodnos. U tim se istraživanjima dinamika razvoja inog jezika, odnosno krajnji uspjeh u uočavanju i usvajanju

određenih leksičkih jedinica uglavnom pripisivala interakciji brojnih čimbenika. No, teško je odvojeno istraživati brojne čimbenike koji utječu na uočavanje i usvajanje, kao i govoriti o razlozima uočavanja ili neuočavanja određenih leksičkih oblika a time i usvajanja istih.

Nastoji se objasniti zašto učenici uočavaju i usvajaju neke oblike dok druge ne možemo prepoznati u različitih pokušajima (teorijskog) objašnjenja procesa ovladavanja inim jezikom. Tako kada govorimo o slučajevima učenja inog jezika u formalnim uvjetima, pri čemu je usvajanje inog jezika velikim dijelom rezultat svjesnog napora, u konačnici se uspjeh pripisuje interakciji raznih individualnih čimbenika poput motivacijskih, međujezičnih, obrazovnih, opće kognitivnih i afektivnih (npr. pozitivnome stavu prema svemu novome i niskoj razini jezično-kulturalnog identiteta (Singleton, 2001)). U razrednome kontekstu na uočavanje, kao i na usvajanje, mogu utjecati vanjski čimbenici poput nastavnika, nastavnih zadataka, nastavnih materijala i pomagala, izgled same učionice i sl. Neka istraživanja provedena u Hrvatskoj[10] kao ključne čimbenike, koji su se pokazali bitnima za krajnji ishod usvajanja inog jezika, navode i intenzivnost i kontinuitet programa, ulogu nastavnika te motivaciju. Ti su čimbenici podložni utjecaju nastavnika i interakciji s ostalim kontekstualnim i individualnim čimbenicima (Mihaljević Djigunović, 2008, 2009a, 2009b).

Međutim, novija i dosta utjecajna objašnjenja u prvi plan stavljaju istaknutost (engl. *salience)* jezičnog unosa, tj. pojedinoga morfema među ostalim jezičnim elementima u jezičnome unosu, zatim lingvističku složenost jezične strukture, to jest količinu jezičnih informacija koju treba imati na umu pri njenoj obradi (npr. red riječi u zavisnim rečenicama u njemačkome jeziku pokazuje se vrlo zahtjevnim za brojne korisnike), semantičku transparentnost (npr. jasnoću i prepoznatljivost značenja pojedine leksičke strukture), sličnost s oblicima u prvome jeziku te učestalost pojavljivanja u jezičnome unosu (Goldschneider i DeKeyser, 2001), poznati dio fraze (leme), položaj u tekstu, poznatost i nepoznatost jezične strukture ili njenog dijela, učestalost ponavljanja jezičnog oblika te razvojnu spremnost (engl. *developmental readiness*) (Park, 2011).

Nadalje, jedan od mogućih čimbenika neuočavanja ili nezamjećivanja može se pripisati faktoru izbjegavanja (Schachter, 1974). U svom istraživanju, Schachter (1974) je zabilježila da je određena skupina učenika proizvela značajno manje primjera oblikovanih odnosnih rečenica (i stoga manje pogrešaka) zato što su ih učenici percipirali kao teške i, zapravo, izbjegavali njihovo korištenje. Isto tako, u istraživanju koje je provela Park (2011), čini se da su neki učenici, oni za koje je utvrđeno da imaju djelomično znanje ciljnih oblika

[10] Tu ističemo istraživanja u okviru projekta ranoga učenja stranih jezika u osnovnoj školi (usp. Vilke i Vrhovac 1993. 1995; Vrhovac 1999, 2001a, 2001b; Mihaljević Djigunović i Vilke, 2000)

(tj. oni koji su verbalizirali ciljne oblike u određenom zadatku), bili odlučniji upotrijebiti ciljni oblik nakon intervencije fokusiranja na oblik. Činjenica da su izbjegli koristiti te oblike služi kao dokaz da su zapravo možda uočili nesrazmjer između ciljnih oblika i oblika u njihovom međujeziku. Stoga, u istom zadatku, neki su učenici, oni koji su uočili istaknute oblike (tj. oni koji su verbalizirali oblik), možda shvatili da su ti oblici korišteni drukčije od onoga kako su ih upotrijebili u tom zadatku. Čini se da su sudionici navedenog istraživanja diskretnije koristili ključne oblike u drugom zadatku nakon intervencije fokusiranja na oblik, odnosno koristili su ih samo ako su bili sigurni u njihovu točnost. To upućuje na zaključak da je istaknutost unosa imalo neki učinak na tzv. spremne učenike na način da ih je potaklo da budu svjesniji oblika koji nisu nalikovali ciljnim.

Još jedan potencijalni razlog neuočavanja, koji seže u središte našeg istraživanja, je činjenica da učenici ne moraju uočiti nepoznate riječi na koje naiđu u tekstu i iz razloga što osjećaju da razumijevanje tih riječi ne ometa njihovo razumijevanje cjelokupnog teksta ili zato što precijene svoje znanje riječi, to jest pogrešno misle da znaju određenu riječ (Laufer, 2005).

U posljednjih dvadesetak godina nastojalo se intenzivnije objasniti i odnos čimbenika dobi i uspješnosti učenja inoga jezika. Navedeni odnos tumači se u okviru međusobnog djelovanja raznih drugih čimbenika koji nisu nužno jezični, na primjer, općeniti neurološki čimbenici poput procesa starenja. Tijekom starenja, poznato je, dolazi do smanjenja i propadanja broja živčanih veza u živčanoj mreži mozga. To vodi smanjenju sposobnosti kako svih oblika učenja, tako i učenja jezika.

Neki pak autori, s gledišta implicitno-eksplicitne dihotomije, usvajanje inog jezika i njegovu različitu razvojnu dinamiku objašnjavaju hipotezom osjetljivog razdoblja za usvajanje jezika (DeKeyser, 2000). Skehan (1998), kao jedan od njih, smatra da djeca postupno, negdje između ranog djetinjstva i puberteta, gube sposobnost ovladavanja jezikom samo putem implicitnih mehanizama te da se tada urođena jezična obrada zamjenjuje općim kognitivnim sposobnostima. S obzirom da je mnoge oblike jezičnoga znanja teško naučiti eksplicitnim putem (DeKeyser, 2003, str. 331-334), smatra se da u konačnici djeca ovladaju inim jezikom bolje od odraslih. Newport (1990) isto tvrdi da u ranom, prirodnom ovladavanju inim jezikom, manje svjesnoga i kognitivnoga truda vodi k boljem uspjehu. Međutim, u formalnom kontekstu, gdje u nastavi imamo problem ograničenog vremena pa je potrebno strukturirano učenje, odraslima i djeci u brzini učenja pomažu upravo njihove eksplicitne analitičke sposobnosti. To je samo potvrda toga koliko je uistinu složeno istraživanje procesa

učenja inog jezika te da je pritom potrebno uzeti u obzir brojne čimbenike uključene u proces uočavanja i usvajanja.[11]

Također, u literaturi (Medved Krajnović, 2010) nailazimo na još mnoge moguće čimbenike koji svojom prisutnošću utječu na razlike u uspješnosti ovladavanja inim jezikom. Kao neke od njih navode se: raznolikost jezičnih i izvanjezičnih konteksta u kojima se ovladavanje inim jezikom može događati, utjecaj prvoga jezika, različita dob, to jest stupanj jezične i kognitivne zrelosti učenika na kojem taj proces može započeti, prisutnost, djelomična prisutnost ili neprisutnost urođenoga mehanizma za usvajanje jezika te načela i parametri univerzalne gramatike, različita motivacija učenika, razni vanjski i unutarnji čimbenici kao i individualne razlike u kognitivnom stilu (npr. način na koji pojedinac obično obrađuje informacije, kako ih prima i predočuje, organizira u pamćenju i priziva po potrebi), osobine ličnosti i slično.

Svemu navedenome mogu se dodati još neki kontekstualni, afektivni i motivacijski čimbenici. Tu je značajno spomenuti S. Krashena koji je u svom pokušaju prvog teorijskog objašnjenja različitih procesa ovladavanja inim jezikom - kroz svoj model monitora (engl. *The Monitor Model*), u kojem je iznio pet pretpostavki o tome kako teče proces ovladavanja inim jezikom, između ostalog i pretpostavku o afektivnom filtru (engl. *The affective filter hypothesis*), nastojao objasniti zašto neki korisnici inoga jezika, iako su izloženi velikim količinama razumljivoga unosa, ne uspijevaju dobro ovladati tim jezikom. Krashen smatra da je to upravo zbog prepreke koju osjećaji, motivacija, potrebe i stavovi grade tijekom procesa ovladavanja inim jezikom. Ta prepreka onemogućuje pojedincu prihvaćanje jezičnoga unosa (Mihaljević Djigunović, 2002).

I starija i novija istraživanja (npr. Krashen, 1985; Mihaljević Djigunović, 2009a) pokazala su da djeca imaju niži afektivni filtar. Drugim riječima, dječji osjećaji vezani uz ovladavanje inim jezikom pozitivniji su od osjećaja odraslih i time predstavljaju manju prepreku novom jezičnom unosu kao i ovladavanju inim jezikom. Iz toga proizlazi da za razliku od odraslih, djeca i s manjom količinom vokabulara i jezičnih struktura mogu ostaviti dojam dobre jezične i komunikacijske kompetencije, što se dalje objašnjava ograničenim životnim iskustvom i stupnjem kognitivne zrelosti.

Vrlo značajnu ulogu u usvajanju inoga jezika igraju, dakle, afektivni čimbenici, poput stavova prema govornicima i društvenoj zajednici drugoga jezika. Kada je u pitanju

[11] Kao i složenost istraživanja svjesnih i nesvjesnih procesa odnosno implicitnog i eksplicitnog (učenja).

motivacija učenika, njezina je razina promjenjive prirode te ne mora biti ista u svakoj fazi učenja jezika.

Prethodno smo već spomenuli da u razredu na proces učenja ili usvajanja drugog stranog jezika mogu utjecati i razni vanjski čimbenici poput nastavnika, nastavnih zadataka, materijala i pomagala, izgled same učionice i slično. Međutim, na sam tijek ovladavanja inim jezikom, kao i na učenikovu motivaciju, mogu utjecati i unutarnji čimbenici, poput motivacijske samoregulacije (Ushioda, 2001), samoodređenja (Noels 2001; Noels, Clément i Pelletier, 1999), atribucije, spremnosti na komunikaciju (MacIntyre et al., 1998), jezičnoga samopouzdanja (Clément 1980; Clément, Dőrney i Noels, 1994) te straha od jezika čiji je utjecaj na ovladavanje inim jezikom pobudio poseban interes (npr. Mihaljević Djigunović, 2002, 2006a, 2006b).

Nadalje, kao neki od mogućih čimbenika spominju se i kognitivni stil i osobine ličnosti (Dőrney i Skehan, 2003). Pod kognitivnom stilom misli se na način na koji pojedinac obično obrađuje informacije, to jest kako ih prima i predočuje, organizira u pamćenju i priziva po potrebi. U literaturi (Riding i Rayner 1998; Robinson 2002, u Medved Krajnović, 2010) se razlikuje nekoliko vrsta kognitivnih stilova koji se najbolje mogu prikazati kao parovi dijametralno suprotnih osobina. S obzirom da literatura njima daje marginalnu važnost, ovdje ćemo se ukratko osvrnuti na neke od njih. Primjerice, način na koji pojedinac primjećuje informacije ovisno o kontekstu u kojem su prisutne. Dva su suprotna načina - ovisnost o polju percepcije i neovisnost o polju percepcije (Witkin et al., 1954). Također se često može naići na analitički (neovisni) te holistički (ovisni) pristup informacijama. Pretpostavlja se da učenici skloniji prvome bolje ovladavaju jezikom u formalnom, institucionaliziranom kontekstu u kojem se informacije predoče na sustavan i strukturiran način, dok se za učenike koji su skloniji drugome navedenom pristupu pretpostavlja da će se snalaziti bolje u kontekstualiziranim, komunikacijski orijentiranim aktivnostima (Skehan, 1998). Sljedeći često spominjani par dijametralno suprotnih osobina su i induktivni i deduktivni (kognitivni) stil. Odnosi se na razliku među pojedincima koji se pri učenju jezika uglavnom usredotoče na jezični oblik, značenje ili funkciju (engl. *focus on form*, *focus on meaning, focus on function)*. Međutim, važno je naglasiti da se pojedinici često nalaze negdje između tih dvaju polova kognitivnog kontinuuma. Slična situacija je i s načinom na koji pojedinci lakše primaju informacije. Neki, na primjer, radije i lakše obrađuju vizualni poticaj, neki slušni, a neki kinestetički ili taktilni. Način učinkovitije obrade informacija i ostala razlikovanja kognitivnih stilova, mogu biti povezani i s dobi.

Na kraju ćemo još spomenuti i osobine ličnosti. Kategorije koje tu razlikujemo su: introvertiranost i ekstrovertiranost, anksioznost i samouvjerenost, spremnost i nespremnost na rizik, maštovitost i nemaštovitost, usmjerenost prema sebi ili prema drugima i tako dalje. Unatoč tome što su neka istraživanja ukazala na pozitivnu vezu između samouvjerenosti, spremnosti na rizik, maštovitosti, empatičnosti te prihvaćanja određenoga stupnja nejasnoće u jezičnim informacijama (engl. *tolerance of ambiguity*) i uspjeha u ovladavanju inim jezikom, i dalje su rezultati često bili nedorečeni, što je slučaj i kod kognitivnih stilova.

Uglavnom, još uvijek je vrlo aktualno zanimanje za brojne individualne čimbenike u sklopu ovladavanja inim jezikom, njihovu međusobnu interakciju i ulogu u ovladavanju i uporabi inoga jezika (npr. Dőrney i Schmidt, 2001; Robinson 2002; Benson i Nunan, 2005; Pavlenko, 2005a; Dőrney, 2005; Mihaljević Djigunović, 2000, 2009a; Dewaele, 2010; Park, 2011).

U našem istraživanju u prvi ćemo plan staviti čimbenik istaknutosti jezičnog unosa, to jest pojedinih morfema među ostalim jezičnim elementima u jezičnome unosu, koji je jedan od važnijih razloga neuočavanja, a time i neovladavanja ciljnim leksičkim jedinicama. Navedeni čimbenik, čija prisutnost utječe na uočavanje jedinica u jezičnome unosu, tema je sljedećeg poglavlja.

2. ISTAKNUTI JEZIČNI UNOS

Da bi uopće došlo do razvoja jezika, mora postojati jezični unos. Jezični unos potreban je čak i prema strogo nativističkim teorijama usvajanja prvoga, odnosno ovladavanja inim jezikom, kako bi on pokrenuo urođene jezične mehanizme na koje se u tim teorijama stavlja glavni naglasak. Nadalje, razne psiholongvističke teorije smatraju jezični unos važnim elementom u svim fazama jezičnog razvoja (usp. Medved Krajnović, 2010). Primjerice, za Krashena (1982, 1985) postoji samo jedan nužan i dovoljan uvjet za usvajanje drugog jezika – prisutnost razumljivog unosa.

2.1. Hipoteza o razumljivom jezičnom unosu

Osamdesetih godina prošlog stoljeća, u vrijeme kada je nastava engleskog jezika tražila odmak od strukturalističkog oponašanja zadanih jezičnih modela (tj. vježbi ponavljanja), Steven Krashen (1978, 1982) je iznio svoj prvi pokušaj teorijskog objašnjenja procesa ovladavanja inim jezikom u modelu monitora (engl. *the Monitor Model)* Spomenuti je model imao veliki utjecaj na nastavu inoga jezika te je zbog toga postao poznatiji od brojnih kasnijih teorijskih modela kojima se opisivao proces ovladavanja inim jezikom. Naime, taj se model smatra prvim teorijskim objašnjenjem procesa ovladavanja inim jezikom, unatoč tome što je od samoga početka osporavan u znanstveno-istraživačkim krugovima zbog nemogućnosti njegove operacionalizacije i objektivne provjere pretpostavki (usp. Larsen-Freeman i Long, 1991).

Pet je pretpostavki o tome kako teče proces ovladavanja inim jezikom, a kao jedna od pretpostavki koje čine taj model ističe se pretpostavka o jezičnome unosu (engl. *the input hypothesis)* koja još i danas potiče brojne diskusije.

Prema pretpostavci o jezičnome unosu postoji samo jedan nužan i dovoljan uvjet za usvajanje drugog jezika – prisutnost razumljivog unosa. Jezik se, naime, usvaja kroz razumljivi unos, krećući se od *i* prema *i+1* (engl. *input*+1) i razumijevajući unos koji ima *i+1* (Krashen, 1981, 1982, 1985, 2009; Krashen i Terrell, 1983; McLaughin, 1987). To znači sljedeće: ako su učenici na razini *i* u razvoju svog jezika, mogu usvojiti *i+1*, ukoliko razumiju unos koji sadrži *+1.* Drugim riječima, usvajanje se događa u situacijama u kojima je korisnik izložen jezičnome unosu opisanome kroz navedenu formulu, pri čemu „i“ predstavlja već

usvojena jezična znanja, a „+1“ jezična znanja koja su tek malo iznad razine znanja koju korisnik već posjeduje. Međutim, problem s ovom hipotezom jest u tome što je vrlo teško empirijski odrediti koja jezična znanja predstavljaju tu „+1“ jezičnu razinu. Prema ovoj hipotezi, ako učenik, na primjer, ima nula znanja o ciljnom jeziku, to znači da je u fazi ***i***.

Središnji problem s ovom hipotezom je i u tome da ju je vrlo teško empirijski provjeriti. Naime, od trenutka njenog predstavljanja istraživani su različiti načini na koje se unos može učiniti razumljivim[12], što je tema i našeg istraživanja.

Ono što je također važno spomenuti u vezi s Krashenovim modelom je njegovo stajalište o tipu znanja koje se postiže različitim uvjetovanjima, između ostalog i istaknutim jezičnim unosom. Naime, Krashen ističe da poučavanje ne može pridonijeti razvoju implicitnog, automatiziranog znanja, već samo dovesti do eksplicitno naučenog znanja. Drugim riječima, smatrao je da bi u poučavanju gramatike drugog jezika, koja je u to vrijeme bila dominantna tema istraživanja, trebalo primijeniti nulti pristup (Ellis, 2005). Odnosno, upotrijebiti pristup zasnovan na zadatku koji ne pokušava unaprijed odrediti jezični sadržaj lekcije. To je stajalište proizvelo niz istraživanja u kojima su se testirale različite tehnike poučavanja, između ostalog, i tehnika isticanja jezičnog unosa.

O istaknutosti jezičnog unosa koji bi se mogao smatrati ključnim čimbenikom u ovladavanju inim jezikom, budući da njegova prisutnost utječe na dinamiku razvoja jezika kod inojezičnog govornika, to jest na njegov proces usvajanja leksičkih jedinica u inom jeziku, govorit ćemo u narednom dijelu.

2.2.Istraživanja istaknutog jezičnog unosa

Brojna su istraživanja istaknutog jezičnog unosa koji je upotrebljavan kao implicitna tehnika privlačenja pažnje na ciljne jedinice u unosu. U nastavku ćemo spomenuti samo ona koja su zbog svojih rezultata i zaključaka značajna i za naše istraživanje.

U literaturi često spominjano istraživanje iz 90-ih godina prošlog stoljeća je ono koje su proveli Jourdenais et al. (1995). U tom je istraživanju navedena skupina istraživača nastojala otkriti čini li isticanje jezičnoga unosa oblike drugog jezika uočljivijim za online obradu ciljnih oblika (glagolske oblike preterita i imperfekta u španjolskom jeziku). Proveli su istraživanje na uzorku 14 učenika izvornih govornika engleskog jezika, podijeljenih u dvije

[12] Long (1983, 1985) je, npr, tvrdio da se razgovorna sposobnost (diskurs) razvija nakon što zadatci u obliku zahtjeva za pojašnjenjem i provjere razumijevanja učine unos razumljivijim.

skupine: prva je skupina bila izložena pojačanom jezičnom unosu (korištena je tehnika podvlačenja, podebljanja i promjene fonta), a druga jezičnom unosu bez tipografskog oblikovanja. Podaci su prikupljeni pisanim odgovorom učenika na slikovni zadatak pri čemu su učenici istovremeno glasno izvještavali o svojem promišljanju o jeziku i jezičnim problemima na koje su nailazili tijekom pisanja priče. Rezultati ovog istraživanja ukazali su na pozitivan učinak isticanja oblika u jezičnom unosu. Drugim riječima, krajnji ishod bio je taj da su učenici u skupini koja je imala istaknuti jezični unos uočili i proizveli više ciljnih oblika. Navedeno istraživanje posebno je značajno za naše istraživanje jer je u njemu primijenjena online obrada ciljnih oblika koja će biti primijenjena i u našem istraživanju.

U drugom su istraživanju Leeman et al (1995) također istražili učinke usmjeravanja na oblik - isto se radilo o glagolskim oblicima perfekta i imperfekta u španjolskom jeziku - u dvama tipovima poučavanja u kojima su se učenici usredotočili na sadržaj. U jednom je razredu bio primijenjen komunikacijski tip poučavanja usmjeren samo na značenje, dok je u drugom komunikacijski tip poučavanja bio usmjeren i na sadržaj, to jest značenje i na oblik. U potonjem je slučaju poučavanje uključivalo brojne tehnike isticanja jezičnoga unosa koje su se razlikovale u stupnju eksplicitnosti i elaboracije (označavanje bojom, i/ili podvlačenje), ali i tehniku ispravljanja (engl. *corrective feedback*) koja se također koristi u svrhu usmjeravanja pažnje na ciljne oblike. Rezultati su pokazali da su sudionici druge skupine značajno poboljšali svoju točnost i primjenu ciljnih oblika, što je upućivalo na to da je ta skupina, u kojoj su primijenjene i tehnike isticanog jezičnog unosa i ispravljanje, bila učinkovitija od skupine u kojoj se primijenio komunikacijski tip poučavanja usmjerenog samo na značenje. U svojim su zaključcima Leeman i suradnici bolji uspjeh učenika u drugom razredu, odnosno njihovo uočavanje jezičnih oblika, otvoreno pripisali pozitivnom učinku isticanja jezičnoga unosa.

Osim pozitivnih učinaka, spomenutih u prethodnim istraživanjima, zabilježeni su i slučajevi u kojima usmjeravanje na oblik nije utjecalo na uočavanje ciljnih oblika. Joanna White (1998) je provela istraživanje sa sudionicima iz frankofonog Quebeca unutar redovnog školskog programa engleskog kao drugog jezika od 4. razreda osnovne škole do kraja srednje škole. Prema naputcima Ministarstva za obrazovanje u Quebecu, navedeni školski program poučavanja engleskog kao drugog jezika ne fokusira se na formalna obilježja jezika već na vokabular. White je za ciljne jezične oblike svog istraživanja uzela 3. lice posvojnih determinatora koji su se pokazali dosta problematičnim kod frankofonih učenika, upravo zbog jezičnih razlika u prvom (J1) i drugom jeziku (J2). White je u svom dvotjednom tretmanu primijenila tehniku tipografskog isticanja oblika pri poučavanju 3. lica jednine posvojnih

determinatora *his* i *her*. Cilj je bio istražiti učinak istaknutog unosa na njihovu upotrebu. Navedeni ciljni oblici u dvjema skupinama s istaknutim unosom bili su istaknuti tehnikom podebljanja, ukošeni, podvučeni i uvećani. White je usporedila učinak triju tipova jezičnog unosa: jedna skupina (N=27) primila je istaknuti unos uz dodatno ekstenzivno čitanje i slušanje; druga skupina primila je samo istaknuti jezični unos (N=30), a treća je skupina (N=29) primila materijale s neistaknutim jezičnim unosom. White je pretpostavila da će skupine s istaknutim unosom bolje naučiti posvojne zamjenice *his* i *her* od skupine s neistaknutim unosom te da će prva skupina koja je dodatno bila uključena u zadatke ekstenzivnog čitanja i slušanja bolje naučiti ciljne oblike od sudionika skupine koja je primila samo istaknuti unos bez ekstenzivnog čitanja i slušanja. Treće je pretpostavila da će kod skupina s istaknutim jezičnim unosom, i bez ekstenzivnog čitanja i slušanja, mjesec dana nakon dvotjednog tretmana (unutar redovnog osnovnoškolskog programa) vidjeti učinak istaknutog unosa na posttestu. White je sudionicima dala predtest jedan dan prije dvotjednog tretmana te dva postesta, neposredno nakon dvotjednog tretmana te mjesec dana kasnije. Nekoliko je drugih testova upotrijebljeno u trima različitim vremenskim razmacima radi mjerenja učenikova razvoja znanja i sposobnosti korištenja ciljnih jezičnih oblika. To su bili odlomak u kojem su sudionici trebali ispraviti pogreške, test sa zadatcima višestrukog izbora i pojedinačno proveden zadatak usmenog opisivanja slike (v. J. White, 1996). Ono što je važno istaknuti je da su sve tri skupine imale 11 tjedana intenzivnog komunikacijskog poučavanja engleskog kao drugog jezika, a dvije skupine s istaknutim jezičnim unosom dodatno su bile 11 tjedana uključene u program ekstenzivnog čitanja i slušanja. Samo su podaci iz slikovnog zadatka bili uključeni u raspravu njenih rezultata. Rezultati su pokazali da su sudionici svih skupina upotrebljavali gramatičke oblike više od negramatičkih i da, iako su sudionici svih triju skupina pokazali veću sposobnost korištenja ciljnih oblika *his* i *her* u usmenom/komunikacijskom zadatku, rezultati nisu potvrdili postavljene hipoteze u istraživanju. Suprotno istraživačkim hipotezama, rezultati su pokazali da istaknuti jezični unos nije igrao značajnu ulogu u ovladavanju navedenim jezičnim oblicima. Iako su rezultati točnosti uporabe ciljnih oblika općenito pratili predviđeni niz ++IU>+IU>-IU, razlike unutar skupina poništile su učinak među skupinama na dvama posttestovima. Takav ishod White pripisuje individualnim razlikama unutar skupina i razlikama na početnim razinama sudionika, odnosno razinama na kojima su krenuli s tretmanom. Međutim, višestruki testovi također su mogli utjecati na rezultate jer su kod nekih učenika, s obzirom na bolje rezultate u mjesec dana odgođenom posttestu, mogli poslužiti kao istaknuti unos i potaknuti učenje. White je zaključila da, iako je samo privlačenje pažnje na ciljne oblike možda dovoljno da

ubrza njihovo usvajanje, implicitni fokus na oblik nije sasvim adekvatan u slučaju odabranih ciljnih oblika upravo zbog razlika u J1 i J2. Učenicima je potrebno eksplicitno poučavanje da prijeđu na razvojno višu razinu. To se, smatra White, može postići dodatnim izlaganjem jezičnom unosu i većim isticanjem ciljnih oblika; što bi trebalo dodatno istražiti.

Slične rezultate prikazao je i Alanen (1995) koji je u svom istraživanju istaknutog jezičnog unosa kao ciljne strukture koristio nastavak za lokativ i alternaciju suglasnika iz poluizmišljenog finskog. Sudionici su bili govornici engleskog kao prvog jezika. Alanen je izvijestio da je isticanje tih jezičnih oblika imalo pozitivan učinak na učenikovo dosjećanje, tj. prisjećanje i uporabu lokativnih sufiksa, ali ne i na alternaciju suglasnika. Ti rezultati, čini se, ukazuju na to da vanjsko manipuliranje istaknutim jezičnim unosom, tj. istaknutim ciljnim oblicima, ne rezultira uvijek i učenikovim uočavanjem tih ciljnih oblika. Autor pretpostavlja da su određeni nepredviđeni faktori utjecali na konačan ishod, odnosno pridonijeli neuravnoteženim rezultatima istraživanja. Izgledno je da jedan bitan faktor može biti odabrani ciljni oblik. Ciljni oblici u istraživanjima Jourdenais et al. (1995) i Leeman et al. (1995) bili su preterit i imperfekt glagola u španjolskom jeziku. Oba oblika su učestala u uporabi i semantički važna te stoga i značajnija od posvojnog determinatora u Whiteovom (1998) istraživanju. Slično tome, u istraživanju Alanena (1995) primijećeni su „umjereni učinci na točnost sufiksa za lokativ koji više-manje ima jasno definiran semantički sadržaj, ali ne i za alternaciju suglasnika koja je „semantički prazna“ (Alanen, 1995, str.269). Takva zapažanja podupiru rezultate prethodnih studija u kojima se ističe da su učenici skloni uočavanju nekih jezičnih oblika više nego drugih. Naime, vjerojatnije je da će jezični oblici s većom semantičkom vrijednošću biti prije uočeni nego oblici s manjom semantičkom vrijednošću (Bardovi-Harlig, 1995; Doughty i Williams, 1998; VanPatten, 1996; Boers et al, 2012).

Potaknuta sličnim istraživačkim pitanjima, Park (2011) je kao glavni cilj istraživanja imala utvrditi jesu li sudionici u skupini s istaknutim jezičnim unosom (+IU) skloniji uočavanju ciljnih oblika od sudionika u skupini bez istaknutog jezičnog unosa (-IU). Ono što ovo istraživanje čini posebno zanimljivim je njegov drugi cilj, a to je istražiti faktore koji utječu na učenikovo uočavanje ciljnih oblika. Dok se prvi cilj istraživanja odnosi na učinke vanjsko-kreirane istaknutosti (engl. *externally-generated enhancement*) na učenikovo uočavanje ciljnih oblika, drugi cilj nastoji istražiti potencijalne faktore koji su mogli pokrenuti unutarnje-generirano uočavanje (engl. *internally-generated noticing*) ciljnih oblika. Park je 24 sudionika, učenika engleskog kao drugog jezika, s različitim prvim jezikom, svrstala u dvije, prethodno spomenute, skupine – skupinu u kojoj je bio prisutan istaknuti unos i skupinu u kojoj nije bio prisutan istaknuti unos. Rezultati nisu pokazali značajnu razliku između skupina

u uočavanju ciljnih oblika, ukazujući na slab učinak istaknutog jezičnog unosa na povećano učenikovo uočavanje. Nadalje, dio sudionika koji su pri izradi prvog zadatka verbalizirali proces njegove izrade, u drugom su zadataku također proizveli primjere istaknutog jezičnog unosa kao i u retrospektivnom izvještaju. U istraživanju se pretpostavilo da će prvi zadatak poslužiti kao indikator učenikove razvojne spremnosti. Rezultati su potvrdili da su učenici koji su uočili istaknute oblike bili oni koji su bili i razvojno spremni prihvatiti ciljni oblik, na što je ukazala njihova proizvodnja ciljnog oblika u prvom zadatku. Što se tiče drugog cilja istraživanja, utvrđeno je da uočavanje nije bilo potaknuto vanjskom intervencijom. Naime, uvid u rezultate iznio je na vidjelo da su sudionici skupine koja nije bila izložena istaknutom jezičnom unosu (–IU) također uočili ciljne oblike. Zaključeno je da do uočavanja može doći i bez usmjeravanja na oblik, te da je ono vjerojatno potaknuto unutarnjim, kognitivnim faktorima učenika.

2.3.Istaknuti jezični unos kao tehnika fokusiranja na oblik

U mnogim istraživanjima u primijenjenoj lingvistici pokazalo se da pristupi poučavanju u kojima se učenikova pažnja fokusira na značenje jezičnih struktura postižu najbolje rezultate kada je cilj poučavanja postizanje tečnog govornika. No, također je utvrđeno da učenikova proizvodnja nekih jezičnih obilježja ne doseže željenu jezičnu razinu. Te su spoznaje, među ostalim, dovele do uključivanja istaknutog jezičnog unosa u pristup učenju/poučavanju u kojem se polazi od obilježja i funkcije zadatka. U tom se pristupu, u nizu komunikacijskih aktivnosti usmjerenima na značenje, pažnja učenika istovremeno usmjeravala i na jezični oblik[13] (Long, 1991; Doughty i Williams, 1998; Ellis, Basturkmen i Loewen, 2002).

Značaj intervencije fokusiranja na oblik[14] upravo je u tome što učenike navodi na uočavanje određenih jezičnih oblika kao što su, na primjer, naglasak riječi, (nepravilan) oblik glagola/imenice, upotreba glagola za množinu nakon imenice u jednini, (negativni) prefiks uz

[13]Izraz „jezični oblik“ podrazumijeva bilo koji aspekt jezičnog koda: od grafema, fonema i morfema preko riječi i izraza pa sve do sintakse i pragmatike. Također, vidljivo je da se ponegdje izraz „oblik“ koristi kao suprotnost izrazu „značenju“ (npr. poučavanje usmjereno na značenje nasuprot poučavanja usmjerenog na oblik). U stvarnosti, međutim, dihotomija oblik-značenje je prejednostavna jer 1) predočavanje značenja uvijek zahtijeva neku jezičnu građu (npr. riječi), 2) svi tzv. formalni elementi nose značenje, iako u različitim stupnjevima (npr. treće lice jednine –s u present simple vremenu u engleskom jeziku). Važno pitanje koje se ovdje javlja je u kojoj će mjeri učenici usvojiti formalna obilježja jezika kada se primarno uključuju u obradu sadržaja i njegova značenja.

[14] Inače usmjerenost na oblik može biti proaktivna ili reaktivna (Doughty i Williams, 1998). Aktivnosti (tzv. epizode) proaktivnog usmjeravanja na oblik prethodno određuju nastavnici u nastavnom planu („planirano“), dok do reaktivnog usmjeravanja na oblik dolazi kada se učeniku javi potreba za tim.

imenicu ili razni sufiksi koji su od velike važnosti kod učenja riječi (npr. kao i kod riječi iz područja medicine koje su latinskog i grčkog podrijetla).

Većina dosadašnjih istraživanja primijenila su vizualnu manipulaciju unosa s ciljem usmjeravanja učenikove pažnje na ciljne oblike. Osnovna metoda vizualnog isticanja unosa (poznatog i kao tekstualno ili tipografsko isticanje unosa) uključuje povećanu perceptivnu istaknutost ciljnog oblika uz pomoć kombinacije različitih tehnika oblikovanja jezičnog unosa, poput podebljanja, isticanja velikim slovima i podvlačenja ciljnih oblika. Isticanje unosa smatra se nenametljivim načinom privlačenja učenikove pažnje i poticanja uočavanja jezičnih oblika te je, prema tome, smješten na implicitni kraj implicitno-eksplicitnog kontinuuma (Doughty i Williams, 1998). U narednom dijelu razmotrit ćemo neka istraživanja u kojima se proučavala učinkovitost isticanja jezičnoga unosa kao tehnike usmjeravanja na oblik.

2.4. Tipovi istaknutosti leksičkih jedinica

U ovom dijelu nastojat ćemo rasvijetliti shvaćanje unutarnje i vanjske istaknutosti leksičkih jedinica pomoću načina na koji se razumijeva unutarnja i vanjska istaknutost, o kojima je prvi govorio Sharwood Smith (1991).

Naime, poimanje učenikova ugrađenog silabusa (engl. *built-in syllabus*) i vanjskog silabusa (engl. *external syllabus*), što je tema brojnih istraživanja, prema tvrdnjama Sharwood Smitha (1999), u skladu je sa shvaćanjem unutarnje i vanjske istaknutosti. Na primjer, u raspravi o podizanju svjesnosti (engl. *consciousness-raising)*, Sharwood Smith (ibid.) je iznio tvrdnju da jezični oblik koji nastavnik istakne učenici ne moraju i percipirati kao nešto što je istaknuto, budući da vanjski kreirana istaknutost ne garantira i unutarnje kreiranu istaknutost. Pojam unutarnje istaknutosti nije eksplicitno objašnjen, no on se po svojoj prirodi usko vezuje uz učenikovu (razvojnu) spremnost koja, kao jedan od ključnih čimbenika ovladavanja jezikom, djeluje na tj. potiče učenikovo uočavanje ciljnih oblika. U svom radu, Sharwood Smith (ibid.) nadalje razrađuje pojam unutarnje generirane istaknutosti (engl. *internally-generated enhancement*) na način da postavlja razliku između podsvjesne i svjesne istaknutosti. Do podsvjesne istaknutosti dolazi kada se učenikovi mehanizmi usvajanja lociraju i usmjere na formalna obilježja drugog ili stranog jezika, slijedeći neke principe kojima učenici ne upravljaju svjesno (npr. učenik može biti prirodno ili automatski osjetljiv ili ga privuku visokofrekventne riječi, kratke riječi ili neobičan prizvuk riječi). Do svjesne

istaknutosti dolazi kada učenik svjesno i namjerno usmjerava pažnju na formalna obilježja (npr. učenik može odlučiti memorirati niz leksičkih jedinica iz područja medicine ili obratiti posebnu pažnju na riječi kada gleda određeni film). Iako je pojam unutarnje kreirane istaknutosti od velike važnosti za istraživače ovladavanja inim jezikom, u literaturi se o inom jeziku samo povremeno upućuje na to kako se ta unutarnja istaknutost može postići (npr. u Ellis, 2001; Han, 2002b; Long i Robinson, 1998).

Iz prethodno rečenog može se zaključiti sljedeće: kada bi isticanje jezičnoga unosa (ili bilo koji drugi način usmjeravanja na oblik) uspjelo dotaknuti učenikov mehanizam unutarnje istaknutosti, to bi rezultiralo podizanjem svjesnosti u pravom smislu riječi[15]. Čini se teškim postići da se pokrene učenikova podsvjesna istaknutost. No, postavlja se pitanje je li moguće pokrenuti njegovu svjesnu istaknutost upotrebom odgovarajućih pedagoških intervencija. Takvo razmišljanje i dalje predstavlja empirijski izazov. Naime, prema Long i Robinson (1998), tehnika usmjeravanja na oblik koju odabere nastavnik trebala bi, u nekom idealnom smislu, potaknuti učenikov unutarnji silabus i kao svoj rezultat imati sklad između vanjski kreirane istaknutosti i unutarnje kreirane istaknutosti. Mnogo je složenih čimbenika uključenih u postizanje sklada između ta dva pola. S obzirom na tu činjenicu, neka istraživanja (npr. Park, 2011) nastojala su utvrditi faktore koji mogu doprinijeti skladnom usmjeravanju na oblik kako bi se, u konačnici, dobio odgovor na pitanje kako se može uspješno dokučiti učenikovu unutarnju istaknutost. Potaknuti tim istraživanjima, i u našem smo istraživanju nastojali otkriti čimbenike koji utječu na (ne)uočavanje ciljnih oblika i time imaju presudnu ulogu u tome hoće li se ciljne leksičke jedinice usvojiti ili ne.

2.5. Tipografsko isticanje jezičnog unosa

Ukoliko je prepoznavanje jezičnih oblika (npr. u našem slučaju leksičkih jedinica) jedan od glavnih izvora problema u učenju stranog jezika, onda se prema prethodno spomenutim navodima taj problem može ublažiti čineći oblik perceptivno istaknutim.

Kao primjeri tehnika isticanja jezičnoga unosa već se krajem 80-ih godina prošlog stoljeća navode podvlačenja, podebljanja slova, uporaba boja, zvjezdica i drugih dijakritičkih znakova, okruživanje kvadratićem, bljeskanje, različite veličine slova, različiti tipovi slova,

[15] Čini se da je Sharwood Smith shvatio da se isticanjem jezičnoga unosa podiže učenikova svjesnost i pokreće učenikova unutarnja istaknutost te je zbog toga, u svojim kasnijim radovima, pojam podizanje svjesnosti (engl. *consciousness-raising*) zamijenio pojmom isticanje jezičnog unosa (engl. *input enhancement*).

zvučni zapis tog jezičnog unosa (npr. u Tullis, 1988, str. 17). Međutim, iako označavanje teksta može dovesti do povećane pažnje, uvijek postoji opasnost od pogrešnog usmjeravanja pažnje, to jest može doći do usmjeravanja pažnje na tzv. distraktore ili ometajuće faktore (Fisher i Tom, 1989). Tako De Ridder (2002) upozorava da označene jedinice u tekstu mogu privući pažnju inojezičnog čitatelja na određene leksičke jedinice na uštrb svjesnosti o boljoj strukturnoj organizaciji teksta. To za posljedicu može imati negativni učinak na opće razumijevanje teksta.

Umjesto pojma označavanje (engl. *highlighting*), Grabinger i Osman-Jouchoux (1996, str.191) koriste izraz *znakovni direktivi/smjernice* (engl. *directive cues*) u koje ubrajaju, primjerice, podvlačenje, boje, znakovno isticanje, tzv. podebljani kurziv, a definiraju ih kao „promjene formata teksta osmišljenog za usmjeravanje pažnje čitatelja“. Tvrdnju o učinkovitosti „smjernica“ podupiru trima argumentima (ibid.):

1. Percepcija je selektivna (prema Fleming i Levie, 1978)
2. Čitatelj je često obasipan većom količinom informacija nego je u stanju obraditi (prema Kolers et al., 1981)
3. „Smjernice/znakovni direktivi“ stavljaju ciljnu jedinicu u prvi plan (prema Butler, 1980), čineći ju vidljivijom.

Unatoč tim argumentima koji govore u prilog isticanju jezičnih oblika, nameće se pitanje je li sama istaknutost dovoljna.

Hegelheimer i Chapelle (2000) navode da se kod kreiranja eksperimentalnih materijala uvijek kreće od pretpostavke da će sudionici eksperimenta uočiti označene ciljne strukture, no samo označavanje nije i garancija da će doći do uočavanja. Na primjer, u tekstu označene odnosne zamjenice, sudionici neće nužno primijetiti. Tome u prilog govore rezultati istraživanja koje su poduzeli Jourdenais et al. (1995). Utvrdili su na temelju retrospektivnog protokola glasnog razmišljanja (engl. *think-aloud protocol*) da su sudionici rijetko potraživali jezična obilježja u istaknutom unosu. Uz to, u nekim se izvješćima o provedenom istraživanju ovladavanja vokabularom izražava nesigurnost autora istraživanja (npr. Jourdenais et al, 1995) u to koja su tipografska obilježja sudionici uočili. Za razliku od istraživanja učenja gramatike u kojima istraživači sudionicima istraživanja obično pruže više primjera određenog oblika, jedinice vokabulara se u istraživanjima procesa čitanja uglavnom pojavljuju samo jednom u unosu (Hegelheimer i Chapelle, 2000). Stoga istraživači trebaju dobro poznavati te točno i pouzdano primijeniti radnje koje je nužno poduzeti s nepoznatim leksičkim oblicima. Prijedlog koji istraživačima nude Hegelheimer i Chapelle (2000) je upotreba tehnologije (računala) za primjenu pristupa istodobnog uočavanja (tzv. *concurrent noticing approach*).

Taj pristup uključuje izravno promatranje interakcija na način da ih se prati klikovima mišem. Do sada je provedeno dosta istraživanja na temu oblikovanja tipografskog izgleda riječi na papiru, ali ne i na temu upotrebe računala u istraživanjima tipografskog isticanja leksičkih jedinica.

Generalno, u brojnim se istraživanjima koristila tipografska istaknutost za isticanje jezičnih oblika. Na primjer, Doughty (1991) je koristio tipografsku istaknutost za privlačenje pažnje na relativne rečenice (točnije, njihovu tvorbu), ali pritom nije nedvojbeno potvrdio pozitivan učinak tipografske tehnike. Chun i Pass (1996) su koristili dijakritičke znakove (º) za usmjeravanje pažnje na leksičke jedinice popraćene njenim objašnjenjem tijekom mrežnog (online) čitanja teksta. Korištenje tih znakova u kombinaciji s glosarom pokazalo se učinkovitim u smislu da su znakovi pridonijeli zapamćivanju označenih riječi.

Istraživanja učinka istaknutog leksika nisu bila usmjerena i na posebne učinke istaknutog ili neistaknutog sadržaja. Tako interes Hegelheimer i Chapelle (2000) koji su u svom istraživanju koristili podebljanje kao tehniku isticanja ciljne leksičke jedinice, do čijeg se objašnjenja moglo doći potraživanjem (klikom) na hiperpoveznicu, nije bio istražiti jesu li podebljane riječi potakle ili povećale potraživanje (klikanje) označenih riječi u usporedbi s neoznačenim riječima. Cilj im je bio istražiti dovodi li potraživanje ciljnih riječi do učenja istih. Nadalje, Black et al. (1992) utvrdili su da je mala crna točka koja označava glosiranu riječ, odnosno riječ koju prati i njeno objašnjenje, povećala želju sudionika da potraže značenje te označene riječi. Nažalost, iz rezultata toga istraživanja ne mogu se izvući zaključci i o učenju drugog ili stranog jezika, iz razloga što su sudionici bili učenici tehničkog vokabulara na svom materinskom jeziku.

U svojim je istraživanjima de Ridder (1999, 2000) otkrila da su sudionici tijekom čitanja teksta na inom jeziku klikali više na tekst s označenim hiperpoveznicama nego na tekst bez njih. De Ridder je također izvijestila da povećano potraživanje (mišem) istaknutih riječi nije utjecalo na brzinu čitanja ispitanika niti je umanjilo njihovo razumijevanje pročitanog teksta.

S obzirom da „niti jedno istraživanje nije ispitalo učinke vizualno upadljivih (zamjetljivih) linkova na razumijevanje teksta“, de Ridder (2002, str.127) je nešto kasnije provela opsežnije istraživanje sa 60 ispitanika. Navedeno je istraživanje, između ostalog, imalo za cilj ispitati učinke tipografske istaknutosti (podvlačenje plavom bojom) na potraživanje označenih riječi, a time i na razumijevanje čitanog teksta koje se ispitivalo općim i specifičnim zadacima uz tekst. De Ridder je utvrdila da su sudionici tijekom čitanja teksta na inom jeziku češće potraživali riječi s istaknutom hiperpoveznicom od nevidljivih

hiperpoveznica (gloseva), tj. onih koji se tipografski nisu razlikovali od ostatka teksta. U zadatku koji su sudionici rješavali tijekom čitanja i koji je bio usmjeren na ciljne leksičke jedinice, skupina s istaknutim hiperpoveznicama postigla je bolje rezultate u razumijevanju teksta (62,91%) od skupine koja je uvjetovana neoznačenim jezičnim unosom (57,58%), no te razlike nisu bile i statistički značajne. U općem zadatku razumijevanja teksta čitanjem rezultati su bili obrnuti. Skupina s neistaknutim uvjetovanjem postigla je bolje rezultate (61,93%) naspram skupine s istaknutim uvjetovanjem (57,13%), no razlika opet nije bila statistički značajna. Potrebno je naglasiti da de Ridder nije pravila razliku između glosiranih riječi i fraza. Neke hiperpoveznice su bile riječi, dok su druge bile fraze. K tome, cilj istraživanja nije bio dobiti uvid u razliku između učinka isticanja formulaičnih izraza i učinka isticanja riječi. No, s obzirom da je tipografsko isticanje povezano s povećanim potraživanjem leksičkih jedinica označenih s hiperpoveznicom kao što je (vjerojatno) povezano i s porastom u razumijevanju teksta, ovo se čini zanimljivim područjem za istraživanje, posebice za istraživanje višečlanih frazalnih glagola (kao i ostalih formulaičnih izraza, idioma) čije se značenje teže prepoznaje u engleskom kao inom jeziku.

Inače, među istraživačima postoji određena doza neslaganja u pogledu problematičnosti ovladavanja formulaičnim izrazima kod učenika inih jezika. Ukoliko formulaični izrazi nisu uočeni, nameće se pitanje bi li njihovo isticanje unutar teksta smanjilo problem vezan uz njih. Kada je Bogaards (2001) istaknuo formulaične izraze, na način da je svaki pojedinačno izolirao na popisu, rezultati su pokazali bolje učenje, to jest učinkovitije učenje istaknutih formulaičnih izraza od ekvivalentnih riječi. Stoga je važno dati pregled nekih pokušaja tekstualnog isticanja jezičnih jedinica, budući da bi isto moglo biti primjenjivo i na formulaične izraze.

U mnogim se istraživanjima kao medij kojim se mjerilo uočavanje koristio papir. Stoga je Sawaki (2001) u svom istraživanju usporedio rezultate testiranja pomoću papira i pomoću računala. U raspravi o rezultatima savjetuje oprez pri zaključivanju da su navedeni načini (digitalni i konvencionalni papirnati testovi čitanja na inom jeziku) ekvivalentni. Navodi da postoji nesigurnost u pogledu izjednačavanja rezultata istraživanja provedenih na papiru ili elektroničkom mediju. U našem ćemo istraživanju koristiti samo tipografsku istaknutost na računalu. No, više o tome govorit ćemo u dijelu rada u kojem će biti riječ o metodologiji provedenoga istraživanja.

3. JEZIČNI OSTVARAJ

Još jedan od istaknutih čimbenika, čija je važnost za učenje inoga jezika u zadnjem desetljeću jednakom energijom promicana kao i važnost razumljivoga jezičnoga unosa, je razumljivi jezični ostvaraj (engl. *comprehensible output*).

Ideja o važnosti jezičnoga ostvaraja razvila se osamdesetih godina prošlog stoljeća kao reakcija na dominantnost Krashenove ideje o razumljivom jezičnom unosu kao ključnim čimbenikom za ovladavanje inim jezikom[16]. U to je doba pojam *ostvaraj* korišten u smislu proizvoda (unutarnjeg) mehanizma usvajanja jezika (engl. *language acquisition device*) i bio je sinonim za „ono što je čovjek naučio". Prema Swain (1995), to je bio razlog zbog kojeg se u području teorije ovladavanja inim jezikom vrlo sporo odmicalo od te uvriježene definicije pojma ostvaraja i tek kasnije počelo prihvaćati ostvaraj kao dio procesa učenja, a ne samo kao njegov proizvod.

Zadnjih petnaest godina, istraživači su obratili značajnu pažnju upravo ulozi koju ostvaraj ima u uočavanju (npr. Adams, 2003; Griffin, 2005; Hanaoka, 2007; Horibe, 2004; Izumi, 2003; Izumi, Bigelow, Fujiwara i Fearnow,1999; Izumi i Izumi, 2004; Kwon, 2007; McDonough, 2005; Morgan-Short i Bowden, 2006; Song i Suh, 2008; Swain, 1993, 1995, 1998, 2005; Swain i Lapkin, 1995, 1998, 2002; Kang, 2010; Uggen, 2012 itd.). Navedena su istraživanja pokazala da prilike za proizvodnju ostvaraja pridonose usvajanju jezika. Tijekom proizvodnje drugog jezika učenike se potiče da zamijete praznine (tj. nedostatke) u svojem znanju i obrate dodatnu pažnju razlikama u unosu koji slijedi (Swain, 1995). Drugim riječima, vlastita usmena i pisana proizvodnja jezika može navesti učenike da svjesno uoče prazninu između onoga što žele reći i onoga što mogu reći (Izumi, 2003), a uočavanje jezičnih ograničenja može ih navesti da potraže rješenja u unosu. S obzirom na stajalište da je uočavanje tih ograničenja nužno za uspješan prihvat, brojni su istraživači i u ovom slučaju, kao i kod istaknutog jezičnog unosa, nastojali empirijski utvrditi valjane mjere uočavanja. Iz tih su nastojanja proizašli prijedlozi uporabe raznih metoda, poput vođenja bilježaka, protokola glasnog razmišljanja, zadataka rekonstruiranja i slično.

[16] Ranih 1980-ih prevladavala je ideja o unosu, a tek je 1985. godine na Conference on Applied Linguistics, University of Michigan (usp. Pica i Long, 1996, o teorijskom razvoju unosa u OVIJ-u) predstavljena hipoteza o jezičnom ostvaraju koja kasnije dovodi u pitanje Krashenovu hipotezu o razumljivom jezičnom unosu kao jedinom uvjetu za uočavanje i usvajanje jezičnih struktura.

3.1.Hipoteza o jezičnom ostvaraju

Predstavljajući svoju hipotezu o jezičnom ostvaraju (engl. *output hypothesis*), Swain (1985, str. 249) je iznijela mišljenje da izražavanje na ciljnom jeziku može služiti kao poticaj koji usmjerava učenikovu pažnju na sredstva izražavanja potrebna u svrhu uspješnog iznošenja vlastitih ideja.

Dva su razloga navela Swain (1985) na osmišljavanje hipoteze o ostvaraju:

1. Dominantna teorijska paradigma u osamdesetim godinama prošlog stoljeća u istraživanjima u području ovladavanja inim jezicima poznata pod nazivom teorija sposobnosti jezične obrade (engl. *information–processing theory*)
2. Porast broja programa imerzije ili uranjanja (engl. *immersion*) čija je evaluacija pokazala neočekivano loše rezultate.

Naime, u Kanadi su kasnih 1960-ih predstavljeni programi poučavanja i učenja francuskog kao drugog jezika u školi, poznati pod imenom francuski programi imerzije/uranjanja (engl. *French immersion programs*). Unutar tih programa, djeca s engleskim kao materinskim jezikom već su se od početka školovanja (rano uranjanje)[17] poučavala nekim ili svim sadržajima programa na francuskom jeziku. Rezultati su pokazali bolju opću jezičnu sposobnost učenika u programima uranjanja od one koju su stekli učenici koji su francuski učili kao strani jezik 20-30 minuta dnevno. No, Swain je primijetila da učenici u okviru programa uranjanja imaju slabu usmenu i pisanu proizvodnju, dok to nije bio slučaj i s njihovom sposobnošću čitanja i slušanja s razumijevanjem. Naime, u nekim su testovima slušanja i čitanja s razumijevanjem učenici, koji su bili uključeni u program uranjanja, postigli slične rezultate kao njihovi vršnjaci u frankofonim razredima, ali su njihove sposobnosti govorenja i pisanja bile na mnoge načine drukčije od sposobnosti frankofonih učenika u istoj dobi. Kao moguće rješenje toga problema, Swain je predložila više prilika za jezičnu proizvodnju, to jest za ostvaraj, kako bi se pomoću ostvaraja potaknuo razvoj njihove jezične sposobnosti (Swain, 1985, 1995; Swain i Lapkin, 1995; Lightbown i Spada, 2006)

U reakciji na prve objelodanjene rezultate provedbe programa uranjanja, Krashen (1984) je u svom članku za časopis *Language and Society* iznio mišljenje kako „niti jedan program nije pokazao tako dobre rezultate“ i da „teorija ovladavanja inim jezikom nudi jasno

[17] Pored ranog uranjanja provodili su se i programi srednjeg uranjanja (oko 4. ili 5. razreda) i kasnog uranjanja (oko 6. ili 7. razreda).

objašnjenje zašto program *uranjanja* djeluje. Prema trenutnoj teoriji usvajamo jezik samo na jedan način: kada razumijemo poruke u tom jeziku, kada primimo razumljivi unos“ (str.61).
Tek su kasniji rezultati programa uranjanja podigli sumnju u ispravnost hipoteze o jezičnom unosu (Swain, 1985). Najviše se sumnjalo u argument da je razumljiv jezični unos „jedini pravi uzrok usvajanja drugog jezika“ (Krashen, 1984, str.61). S obzirom da su učenici programa uranjanja primili mnogo razumljivog unosa na francuskom jeziku, ali tijekom nastave nisu pričali na francuskom u onolikoj mjeri koliko su pričali na engleskom tijekom engleskog dijela nastave, Swain (1985, 1988) nije prihvatila navedeni argument. Nadalje je uočila da se samo prenošenje poruke događalo s gramatički iskrivljenim oblicima i sociolingvistički neodgovarajućim jezikom, prije svega zato što nastavnici nisu prisiljavali učenike da pričaju na francuskom na gramatički ispravan način i sociolingvistički prihvatljivo. To je Swain (2005, str. 248-249) objasnila na sljedeći način: “…smisao 'pregovaranje o značenju poruke' treba se proširiti i izvan uobičajenog značenja prenošenja poruke.“ Pregovaranje o značenju poruke (engl. *negotiating meaning*) treba isključivati ideju da učenik bude potaknut na izgovor poruke koja nije samo prenesena. Poruka treba biti izvedena točno i precizno, razumljivo i primjereno. Dakle, biti potaknut na ostvaraj je pojam paralelan s *i+1* razumljivog unosa (Swain, 2005). Stoga se, smatra Swain, njena pretpostavka može zvati i hipoteza o razumljivom jezičnom ostvaraju.

Nakon što je predložena i pojašnjena hipoteza o jezičnom ostvaraju, brojna su istraživanja svojim rezultatima nastojala pružiti dokaz u korist potaknutog ostvaraja. Jedno od tih istraživanja poduzela je Alison Mackey (2002). Nakon glavnog dijela istraživanja, sudionicima (odraslim učenicima engleskog kao drugog jezika) je pustila snimljenu vrpcu njihove interakcije te ih primjenom tehnike potaknutog dosjećanja (engl. *stimulated recall*) navela da se naglas prisjete o čemu su razmišljali u vrijeme razgovora s drugim sudionicima. Rezultati su pokazali da su sudionici bili više potaknuti na ostvaraj kada su primili povratnu informaciju od nastavnika, a najmanje kada je ista došla od vršnjaka, neizvornih govornika.

Zanimljivo je da se kasnih osamdesetih i devedesetih godina prošloga stoljeća, unatoč formulaciji hipoteze (iz 1985. godine) koja je jasno upućivala na to da se hipoteza o ostvaraju tiče onoga što učenici rade kad ih se „potakne“[18], pojam „razumljivi ostvaraj“ i dalje nije shvaćao kao proces (Swain, 2005). Pojam „razumljivi“ ostvaraj shvaćen je kao sposoban razumjeti (npr. Van den Branden, 1997, u Swain, 2005) umjesto kao ostvaraj koji je

[18] Prema Swain (2005), pojam „razumljivi ostvaraj“ tiče se procesa u koji su se učenici uključili na poticaj.

poboljšana varijanta njegove ranije formulacije, a sam pojam „ostvaraj“ je usmjerio fokus na proizvod, umjesto na proces.

Veliki broj istraživanja (npr. Pica, Holliday, Lewis i Morgenthaler, 1989; Van den Branden, 1997; Shahadeh, 1999; Pornpibul, 2002) provedenih tijekom kasnih 80-ih i 90-ih na temu hipoteze o ostvaraju bio je deskriptivne prirode i fokus im je bio više na pojavljivanje jezične strukture nego na njezino usvajanje (Shehadeh, 2002, str.641). Međutim, zadnje je desetljeće donijelo popularno stajalište da jezični ostvaraj predstavlja ne samo proizvod (rezultat učenja) ili način poboljšavanja jezika radi postizanja veće tečnosti, već je važan uzročni čimbenik u procesu[19] učenja.

3.2. Uloga ostvaraja u usvajanju inog jezika

U današnje su vrijeme sve učestalije rasprave o značaju uočavanja u usvajanju drugog jezika (npr. Izumi, 2002; Park, 2011; Kang, 2010; Uggen, 2012; Boers, 2001; Godfroid et al, 2013). Tema uočavanja navela je brojne istraživače ovladavanja inim jezikom na istraživanje načina na koje se može privući pažnja na oblik tako da se potakne razvoj međujezika. Uočeno je da ostvaraj predstavlja jedan od tih načina. Prema Swain (1988), proizvodnja u ciljnom jeziku od učenika traži da „obrate pažnju na potrebne načine izražavanja za prenošenje željenog značenja (engl. *intended meaning*).

Kroz ostvaraj se povećava vjerojatnost da će učenici primijetiti svoju nesposobnost izreći željene ideje na drugom ili stranom jeziku. Takvo prepoznavanje nedostatka znanja o inome jeziku povećava vjerojatnost da će učenici obratiti pažnju na dani jezični unos iza kojeg neposredno slijedi ostvaraj. Swain (1995) ovaj psiholingvistički proces naziva funkcijom uočavanja (engl. *the noticing function of output*) te ostvaraju pripisuje tu funkciju.

Unazad petnaest godina, funkcija uočavanja u ostvaraju postala je zasebno interesno područje u istraživanjima ovladavanja inoga jezika. Posebna je pažnja u istraživanjima pružena interakciji među govornicima različitih razina jezične vještine. U nastojanju da se utvrdi koje tehnike vode najpovoljnijem ishodu učenja jezika, istraživane su sastavnice ostvarajnih interakcija, poput stanke u komunikaciji (tzv. komunikacijski lom) i povratne informacije u obliku ispravljanja, vršnjačkog ispravljanja i samoispravljanja. Istovremeno se

[19] A procesi uključeni u proizvodnju jezika mogu biti dosta drukčiji od onih uključenih u razumijevanje jezika (Clark i Clark, 1977, u Swain, 1995)

nastojalo dobiti uvid u to u kojoj mjeri te sastavnice mogu pridonijeti usvajanju drugog ili stranog jezika. Više o tome bit će riječ u sljedećem potpoglavlju.

3.3.Funkcije jezičnoga ostvaraja

Prema Swain (1995), funkcija proizvodnje ciljnog jezika u smislu „vježbanja“ je da poboljša tečnost. Međutim, s obzirom na kontroverzu te ideje, o njoj se dalje malo raspravljalo. Poznato je, naime, da su tečnost i točnost različite dimenzije jezične izvedbe. Iako vježba može povećati tečnost, ne poboljšava nužno i točnost (Ellis, 1988). Da bi upozorila na ulogu ostvaraja u poboljšavanju tečnosti i točnosti, Swain (1995, 2005) je, osim promoviranja potrebe dosezanja automatizma u jezičnoj uporabi, predložila i pojasnila tri glavne funkcije proizvedenoga jezičnoga ostvaraja koje mogu igrati ulogu u učenju drugog ili stranog jezika:

1) Oblikovanje hipoteza i njihovo provjeravanje. Ta se funkcija ostvaraja tiče procesa pokušaja uporabe jezičnih struktura i ispravljanja pogrešaka koje pritom nastaju. Tijekom učenja jezika učenici u svojem umu stvaraju određene pretpostavke o načinu na koji ciljni jezik djeluje. Proizvodnja ostvaraja, stoga, učenicima daje priliku provjeriti pretpostavke koje su oblikovali o drugom jeziku, to jest vidjeti kako oblikovane pretpostavke djeluju u jezičnoj praksi.

Dobar primjer ove funkcije ostvaraja proizašao je iz jednog istraživanja koji je opisala Alison Mackey (2002). U tom se istraživanju od učenika tražilo da reagira na epizodu interakcije u koju su bili uključeni sam istraživač, učenik i učiteljica. Tijekom te epizode, učenik nastoji shvatiti značenje engleske riječi „suite“ i kako ju izreći. Nakon gledanja videa s njihovom interakcijom učenik kaže:

„U to vrijeme razmišljam zašto je rekla "stvarno?", razumije li me ili se ne slaže sa mnom ili joj se ne sviđa moja gramatika ili moj izgovor? Pokušavam ponovno s odgovorom koji ona želi čuti, ali svejedno isprobam odijelo, odijelo (engl. *suit*), ne mogu dokučiti točnu riječ, ali vidim na svojoj slici, napisanoj na vratima sobe i mislim da je to ime, ime za taj prostor. Kažem odijelo, odijelo, probao sam da vidim kako zvučim i što će reći, a ona me ne razumije. Tužno za učiteljicu ... ali ja se i dalje trudim i evo, napokon ona shvaća moje značenje i ispravlja me, a vidim da nisam, nisam, nisam to rekao na ispravan način, to je apartman, apartman (engl. *suite*) i to zvuči bolje, zvuči točno, čak i meni.“ (Mackey, 2002, Primjer 4, Izvod b)

To je istraživanje pokazalo da učenici oblikuju svoj ostvaraj kao reakciju na slične razgovorne postupke u obliku potraživanja pojašnjenja ili provjere/potvrde točnosti. Kada učenici ne bi provjeravali svoje hipoteze, tada se ne bi mogle očekivati promjene u njihovom ostvaraju nakon što dobiju povratnu informaciju. Swain spomenutu funkciju, kao i preostale dvije, temelji na preliminarnoj funkciji proizvedenog ostvaraja, a to je automatizam u jezičnoj uporabi. Što više verbalnih ostvaraja učenici proizvedu, to će postati bolji u automatskoj proizvodnji istih, i to bez stanki ili zastajkivanja tijekom kojih razmišljaju o izrazu koji žele proizvesti. Drugim riječima, vježbom (proizvodnjom ostvaraja) se razvija automatizirana uporaba određene strukture i tečnost pri njezinoj uporabi.

2) Metajezična funkcija ostvaraja. Proizvodnja ostvaraja pomaže učenicima pri metajezičnom razmišljanju o vlastitoj učinkovitoj uporabi ciljnog jezika. Prema ovoj funkciji ostvaraja, uporaba jezika radi promišljanja o jeziku posreduje u učenju inog jezika. Ova ideja potječe od Vygotskog, odnosno temelji se na njegovoj sociokulturnoj teoriji u kojoj se referira na ljude koji rade s posredničkim alatima (Wertsch, 1980, 1985, 1991). Govor je jedan od takvih alata. Stoga je Swain (2000, 2002) namjerno (pre)imenovala „ostvaraj" u govor, pisanje, kolaborativan dijalog, i/ili verbaliziranje kako bi izbjegla negativan prizvuk metafore za „kanal" koji se se implicirano pojavljuje pri uporabi pojmova poput *unos i ostvaraj* (Kramsch, 1995; Firth i Wagner, 1997; Van Lier, 2000).

3) Uočavanje. S obzirom da je tema našeg rada istraživanje učinaka istaknutog unosa i ostvaraja na uočavanje ciljnih leksičkih jedinica, ovdje ćemo nešto više reći o ovoj zadnjoj funkciji ostvaraja, temeljnoj na Schmidtovoj hipotezi o uočavanju (Schmidt i Frota, 1986; Schmidt, 1983, 1990, 2001, 2010). Jednostavno rečeno, do svjesnosti o točnosti i prilagođenoj jezičnoj uporabi nije moguće doći ako se jezik ne upotrebljava.

Na temelju rezultata svog istraživanja, Swain je došla do spoznaje da je uočavanju, kao jednoj od funkcija ostvaraja, potrebno pripisati važnu ulogu. Uočila je, naime, da učenici mogu primijetiti da ne znaju kako nešto točno reći ili napisati (tj. prenijeti željeno značenje), dok (vokalno ili subvokalno) pokušavaju proizvesti jezik. Aktivnost proizvodnje ciljnog jezika može potaknuti učenike drugog ili stranog jezika da svjesno prepoznaju neke od svojih jezičnih problema. Ostvaraj im može usmjeriti pažnju na nešto što trebaju otkloniti iz sustava svog drugog ili stranog jezika tako da im usmjeri pažnju na relevantni dio unosa. Ta svjesnost potiče pokretanje kognitivnih aktivnosti koje se odvijaju tijekom procesa učenja drugog ili stranog jezika, a to su one kojima učenici generiraju novo jezično znanje ili one koje učvršćuju, ujedinjuju, njihovo postojeće znanje (Swain i Lapkin, 1995).

Swain ovu funkciju ostvaraja potkrepljuje primjerom iz svog istraživanja u kojem je iz verbalnih izvješća učenika doznala da je pokušao izvesti imenicu iz glagola koji je prethodno upotrijebio na francuskom jeziku. On je, dakle, iskušavao brojne mogućnosti, to jest provjeravao svoje hipoteze i kako svaka od njih djeluje. Koristeći svoje znanje francuskog jezika, učenik je usmeno proizveo novi oblik te, potaknut vlastitim ostvarajem, kasnije uočio da je netočan. Uočavanje netočnog oblika potaknulo ga je na daljnju potražnju ispravnog oblika. Ovdje, kako su to predložili još Schmidt i Frota (1986, str.311), uočavanje znači da se radi o svjesnoj aktivnosti. Ono što je uočeno dostupno je u usmenom izvještaju kao što je vidljivo iz sljedećeg primjera u kojem učenik 8. razreda, uključen u program uranjanja, glasno izvještava o onom o čemu razmišlja tijekom jezične uporabe.

> „La de…truc…tion..Et la destruction. No that's not a word. Demolition, demolission, demolition, deolition, detruction, detruision, detruision, la detruision des arbres au foret de penie (the destruction of the trees in the rain forest)“ (Primjer 2; Swain i Lapkin, 1995, str.379)

U literaturi se naglašava da učenici mogu jednostavno uočiti oblik u ciljnom jeziku zbog učestalosti uporabe oblika ili istaknutosti oblika (Gass, 1997). Ili kako su Schmidt i Frota objasnili svojim načelom uočavanja praznine (engl. *notice the gap*), učenici mogu uočiti razliku između oblika na ciljnom jeziku i onoga koji su oni upotrijebili. Dakle, pri učenju jezika, razmišljanje o jeziku i podizanje svjesnosti vezano je uz uočavanje (Schmidt, 2000). Bitna funkcija podizanja svjesnosti je pomoći učenicima „uočiti jezično obilježje“ (Schmidt, 2000) i „uočiti prazninu“ između njihove vlastite proizvodnje određenog jezičnog obilježja i onoga kako ga točno proizvode izvorni govornici (Schmidt i Frota, 1986). Iz navedenog proizlazi, kao što smo već rekli, da je treću funkciju ostvaraja – uočavanje – Swain predložila vodeći se idejama Schmidta i Frote.

U ovom smo potpoglavlju dali nekoliko primjera uloge i učinka ostvaraja. U nastavku ćemo navesti nekoliko najrelevantnijih istraživanja jezičnog ostvaraja provedenih u zadnja dva desetljeća.

3.4. Istraživanja jezičnog ostvaraja

Većina radova objavljenih od 1985. do 2007., u kojima se opisuju istraživanja čiji je primarni cilj bio istražiti ostvaraj i njegovu funkciju uočavanja, bila je usmjerena na usmenu interakciju. Izumi (2000, 2002) i brojna kasnija istraživanja (npr. Hanaoka, 2007; Kang, 2010; Uggen, 2012) proširuju interesno područje na istraživanje pisanog ostvaraja.

Zanimljivo je da je većina novijih istraživanja jezičnog ostvaraja i njegove funkcije uočavanja motivirana rezultatima istraživanja Izumija i Bigelowa (2000). U navedenom istraživanju, cilj je bio istražiti potiče li pisani ostvaraj u drugom jeziku uočavanje oblika u čitanome tekstu. Ispitnike su činili odrasli korisnici engleskog kao drugog jezika na srednjoj razini jezičnoga umijeća koji su bili podijeljeni u dvije skupine, eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Rezultate eksperimentalne skupine, koja je proizvela ostvaraj, usporedili su s rezultatima kontrolne skupine koja nije trebala proizvesti ostvaraj, nego su samo trebali riješiti zadatak razumijevanja teksta čitanjem. Uočavanje ispitanika mjereno je zadatkom u kojem su sudionici trebali podvući ciljne strukture u pisanom tekstu. Utvrđeno je da su obje skupine podvukle istu količinu struktura, što je upućivalo na to da jezični ostvaraj ne potiče uočavanje oblika u čitanom tekstu. Zbog važnosti ovog istraživanja za praksu poučavanja drugog jezika, za istraživačke metode i razvoj (teorije) ovladavanja inoga jezika, odučili smo da naše istraživanje konceptualno[20] replicira, ali i proširuje njihovo istraživanje. Kao što ćemo vidjeti u kasnijem dijelu rada, u našem su istraživanju postavljena velikim dijelom ista istraživačka pitanja, ali je primijenjen proširen dizajn istraživanja time što je uključen zadatak potaknutog dosjećanja (engl. *stimulated recall*) koji bi trebao omogućiti precizniju mjeru uočavanja.

U literaturi je najnavođenije istraživanje ostvaraja proveo sam Izumi (2002). To se i istraživanje nadograđuje na prethodno opisano istraživanje (Izumi i Bigelow, 2000) te na istraživanje koje su poduzeli Izumi, Bigelow, Fujiwara i Fearnow (1999). Izumi (2002) je pomno osmislio svoje istraživanje u svrhu ispitivanja potiče li ostvaraj uočavanje i učenje relativnih rečenica (object-of-preposition tip relativnih rečenica) kod odraslih učenika engleskog kao inog jezika. Njegovo se istraživanje osvrnulo na dva glavna pitanja: potiče li čin proizvodnje ciljnog jezika uočavanje njegovih formalnih elemenata više od vizualnog

[20]Polio i Gass (1997) razlikuju virtualnu i konceptualnu repliku istraživanja. Dok je virtualna replika provođenje istraživanja pod istim uvjetima, konceptualna replika mijenja različite značajke izvornog istraživanja i služi svrsi uopćavanja ili mijenja različite karakteristike originalnog istraživanja i služi mogućnosti uopćavanja ili vanjskog vrednovanja istraživanja. Istraživači će pokušati replicirati kako bi vidjeli potvrđuju li se rezultati za drugu populaciju, u različitom okruženju. (str. 502.)

unosa te potiče li proizvodnja ciljnog jezika učenje tih formalnih obilježja više od vizualno pojačanog unosa.

Sudionike je podijelio u četiri uvjetovane skupine i kontrolnu skupinu. Uvjetovane skupine razlikovale su se u kombinacijama ostvaraja i istaknutog unosa. Sudionici su dobili tekst na čitanje. Jedni u svrhu njegova rekonstruiranja (+ostvaraj), drugi u svrhu razumijevanja (-ostvaraj). Nakon pisanoga rekonstruiranja priče, to jest pokazivanja razumijevanja čitanog teksta pružanjem odgovora na niz postavljenih pitanja, sudionici su ponovo čitali originalni tekst s relativnim rečenicama, jedni s istaknutim elementima (+istaknuti unos), drugi s neistaknutim (-istaknuti unos). Onima koji su primili istaknute dijelove jezičnoga unosa (glavnu imenicu, odnosnu zamjenicu te prijedlog u relativnoj rečenici), pažnja je usmjerena na podvučeni dio teksta da sudionici prouče kako se tvore složene imenične fraze. Sa svrhom povećanja istaknutosti ciljnih oblika u istaknutom unosu, glavna imenica i odnosna zamjenica dodatno su istaknute kombinacijom tehnike podebljanja, sjenčanja, različiti tip i veličina slova. Prijedlog u odnosnoj rečenici slično je istaknut kako bi se ukazalo na mjesto odakle je izvađena odnosna zamjenica. Nadalje, podvučena je cijela imenična struktura (fraza) koja sadrži odnosnu rečenicu kako bi sudionici lakše identificirali složenu imeničnu frazu. Nakon što su primili istaknuti unos, sudionici su ponovno rekonstruirali priču (+ostvaraj) ili odgovorili na pitanja (-ostvaraj). Kontrolna skupina dobila je samo predtest i posttestove, kojima se mjerilo učenikovo produktivno i receptivno znanje relativnih rečenica na engleskom jeziku. Dodatno je primijenjeno mjerilo za uočavanje: bilješke sudionika tijekom zadatka čitanja.

Rezultati istraživanja pokazali su da sudionici, koji su bili dio skupina u kojima je trebalo proizvesti ostvaraj (+ostvaraj), tijekom čitanja nisu demonstrirali jednak broj glavnih imenica, odnosnih zamjenica i prijedloga kao skupine koje su bile izložene istaknutom unosu. Međutim, s obzirom na neposredni prihvat oblika, koji je bio prikazan brojem uporabe ciljnih struktura tijekom rekonstruiranja teksta, vizualno isticanje unosa nije pridonijelo učinku samog ostvaraja. Rezultati vezani za usvajanje bili su puno jasniji. Pokazali su značajan učinak ostvaraja, nikakav učinak istaknutog unosa i nepostojanje učinka interakcije. Drugim riječima, sudionici koji su rekonstruirali tekst naučili su više o relativnim rečenicama od ispitanika koji su rješavali zadatke provjere razumijevanja čitanoga teksta, neovisno o tome je li unos bio istaknut ili ne.

Izumi (2002) je takve rezultate objasnio na način da je ostvaraj „pogurnuo“ sudionike istraživanja dalje na kognitivnu obradu i potaknuo ih na uočavanje, razumijevanje i kodiranje cjelokupne gramatičke strukture. Zadatak u kojem je trebalo proizvesti ostvaraj učinkovito je

služio kao poticaj za integrativnu obradu i kao „ljepilo“ za povezivanje pojedinačnih oblika koji su bili nejasno povezani tijekom procesa razumijevanja.

Kako bi pojasnio bolje rezultate u uočavanju ciljnih oblika u skupinama s istaknutim unosom, ali i uspješniji konačan ishod učenja u skupinama s ostvarajem, Izumi (2002) je rekao da je mjera vođenja bilježaka služila samo za mjerenje površnog aspekta uočavanja (do kojeg dolazi pri zbornom ponavljanju). Mjera vođenja bilježaka bila je kvantitativna mjera za uočavanje (pažnju) i nije uzela u obzir kvalitativne aspekte poput dubine (Craik i Lockhart, 1972, u Izumi 2002) ili tipa pažnje (npr. Robinson, 1995; Schmidt, 2001; Tomlin i Villa, 1994) i obrade koju su iskusili učenici s ciljnim oblicima.

Po uzoru na istraživanje Izumija, Hanaoka (2007) je ispitao navodi li pisani ostvaraj na uočavanje jezičnih problema i čini li takvo uočavanje učenike pažljivijim pri proizvodnji pisanoga ostvaraja. U istraživanju je upotrijebio slikovni zadatak u kojem je trebalo producirati pisani tekst. Hanaoka je sudionike podijelio u dvije skupine (17 naprednih govornika engleskog kao inog jezika i 20 studenata, govornika engleskog jezika na srednjoj jezičnoj razini) te im podijelio slike i dva prazna papira. Na jednom papiru (papir 1) napisali su priču, a na drugom papiru (papir 2) vodili bilješke o problemima na koje su naišli tijekom pisanja priče (npr. Ne znam kako reći X na engleskom; Kako se kaže X u prošlom vremenu?; Napisao sam X, ali nisam siguran je li to jezično ispravno.; Nisam siguran opisuje li slika X.). Ovim zadatkom želio je istražiti (1) koje jezične aspekte učenici inog jezika uočavaju tijekom stvaranja vlastite priče iz slikovnog zadatka, (2) što uočavaju kada uspoređuju svoj pisani ostvaraj s izvornim tekstom (uočavaju li prazninu između svojih međujezičnih oblika i ciljnih oblika tijekom usporedbe s izvornim tekstom). Kratkim upitnikom ispitana je i motivacija. Drugi dio postupka, posttest, neposredno je slijedio prethodni dio postupka. Sudionici su trebali pregledati svoju priču nakon što su pročitali dva primjera priče (tekst A i B od različitih nastavnika) i voditi bilješke (npr. Nisam znao kako reći X, ali tekst A to kaže Y.; Tekst A kaže X, dok tekst B kaže Y.; Impresionirala me interpretacija slike u tekstu A.). Nakon što su im uzeti modeli (tekst A i B), ostavljene su im slike i njihov prvi pokušaj sastavljanja priče (papir 1) i studenti su opet pokušali napisati priču na novi list papira (papir 3). Nakon dva mjeseca studenti su nenajavljeno dobili svoju prvu priču na uvid i trebali su opet napisati priču na novi list papira (papir 4). Mjera za uočavanje bile su bilješke sudionika.

Rezultati su iznijeli na vidjelo da je veća pažnja ispitanika bila usmjerena na leksičke jedinice u dvama primjerima priče koji su im dani neposredno nakon opisivanja slike (papir 3). Hanaoka je ukazao na 92.4% uočenih leksičkih jedinica u jezičnom ostvaraju, što ukazuje na bolje rezultate od istraživanja Williams (2001) u kojem je zabilježeno 80% uočenih

leksičkih jedinica. Ne postoji statistički značajna razlika u uočavanju leksičkih jedinica između prve i druge priče sudionika (prije i nakon zaprimanja tekstova modela). Jedina razlika u njihovim kasnijim pričama tiče se sadržaja priče (npr. vrijeme radnje). Rezultati ujedno ukazuju na bolje rezultate u uočavanju kod naprednije skupine sudionika. Sudionici skupine na naprednoj jezičnoj razini uočili su više leksičkih jedinica, no razlika nije statistički značajna. Ovo samo dijelom podupire prethodna istraživanja koja ističu bolje rezultate uočavanja jezičnih (leksičkih i gramatičkih) jedinica kod sudionika na naprednoj jezičnoj razini (Swain i Lapkin, 1995; Qi i Lapkin, 2001; Williams, 2001). U konačnici su studenti pokazali sposobnost primjene leksičkih oblika koje su uočili u primjeru teksta pa su stoga njihovi opisi slike bili leksički (ne i gramatički[21]) točniji. Čini se da su sudionici bili svjesni nedostataka u svom znanju drugog jezika pa su se aktivno potrudili poboljšati svoje znanje.

Nadalje, Kang (2010) je replicirala istraživanje Hanaoka (2007), no ujedno i pojednostavila, u smislu manje složene slike koju su sudionici trebali opisati te bez odgođenog post-testa. Sudionici (N=23), koji pripadaju naprednoj jezičnoj razini, svrstani su u dvije skupine: koji su vodili bilješke i koji nisu vodili bilješke o problemima koje su uočili tijekom pisanja priče na temelju slike. Istraživanje se sastojalo od tri dijela, no bez odgođenog post-testa (nakon 2 mjeseca) zbog nemogućnosti sakupljanja istih sudionika istraživanja. Glavni cilj ostvaraja (tj. zadatka opisivanja slike) je poticanje učenika na uočavanje praznine u njihovom znanju drugog jezika.

Postupak je bio sličan onom u Hanaokinom (2007) istraživanju: prvo su sudionici trebali opisati sliku. U Kangovom istraživanju upotrijebljena je jednostavnija slika kako bi se minimalizirale razlike u sadržaju priča kod sudionika. Tijekom opisivanja slike, sudionici Skupine A bilježili su probleme na koje su nailazili tijekom pisanja priče. Ponuđeni su im primjeri vođenja bilježaka iz Hanaokinog (2007) istraživanja (npr. Ne znam englesku riječ za X na slici.; Napisao sam X, no nisam siguran je li jezično ispravna.). Nakon što su završili prvi dio, ponuđeni su im primjeri priča izvornih govornika. Skupina A je trebala bilježiti sve jezične oblike koje su pronašli u izvornoj priči s kojom su uspoređivali svoju priču. Za to vrijeme, sudionici skupine B nisu ništa bilježili dok su uspoređivali svoje priče s pričom modelom. Kang je potom skupila sve papire sudionika te im pružila istu sliku s novim listom papira (3.dio postupka). Nakon završetka, sudionici su dobili upitnik (s 4 pitanja) s ciljem dobivanja uvida u čimbenike koji su utjecali na inkorporiranje/ uporabu uočenih oblika u

[21] Na primjer, jedna studentica u svojoj prvoj priči izriče „The man late for..“ te je u bilješkama uočila da leksičkoj jedinici *late* prethodi glagol *BE (to be late)* , no u kasnijem dijelu istraživanja (drugom i trećem pisanju priče) ona opet ne koristi glagole *be.*

svoju naknadnu priču i razloge zašto su inkorporirali određene izraze iz izvornih tekstova u svoje naknadne priče.

Za razliku od Hanaoke (2007), koji nije imao ciljne jezične strukture, Kang (2010) je za svoje ciljne strukture odabrala određene leksičke i gramatičke strukture koje su se pokazale problematičnima u njenom preliminarnom istraživanju. Ona je odabrala ciljne strukture upravo iz razloga što je smatrala zadatak vođenja bilježaka nedovoljnim da bi se dobio uvid u uočavanje jezičnih oblika u izvornom tekstu.

Kang je, dakle, u svom istraživanju također ispitala ulogu pisanog ostvaraja u uočavanju jezičnih oblika u unosu. Upotrijebila je metodu vođenja bilježaka kojom se trebalo potaknuti uočavanje. Vođenje je bilježaka bilo popraćeno retrospektivnim upitnikom kojim se trebao dobiti uvid u proces uočavanja. Rezultati su pokazali da pisani ostvaraj ima pozitivan učinak na ispitanikovu sposobnost uočavanja onih jezičnih oblika koji su prethodno smatrani problematičnim u unosu te da vođenje bilježaka može pomoći sudionicima da poboljšaju proizvodnju jezičnih oblika iz unosa u zadatku pisanja, tj. rekonstruiranja priče (nakon usporedbe prvog pisanja s modelom).

Potrebno je napomenuti da je većina istraživanja jezičnog ostvaraja u fokusu imala uočavanje i usvajanje gramatičkih obilježja jezika, dok je u našem istraživanju fokus na leksiku. Prije nego opišemo naše istraživanje, u sljedećem poglavlju detaljnije ćemo prikazati i razmotriti dosadašnje spoznaje o usvajanju leksičkih jedinica u inome jeziku.

4. OVLADAVANJE LEKSIČKIM JEDINICAMA U INOM JEZIKU

Istraživanja razvoja prvoga jezika kod djece[22] potakla su istraživanja ovladavanja inim jezikom. Cilj im je bio dobiti odgovor na pitanje je li slijed ovladavanja morfosintaktičkim strukturama u drugom jeziku isti kao i u prvom jeziku. Rana su se istraživanja uglavnom provodila s korisnicima engleskoga jezika koji su taj jezik usvajali u prirodnom kontekstu. U početku su rezultati upućivali na identičnost procesa jezičnoga razvoja u prvom i drugom jeziku (npr. Dulay i Burt, 1974), no kasnija su istraživanja (npr. Hakuta 1974; Larsen-Freeman 1975; Hatch 1978; Vilke 1983) upozorila na različitu razvojnu dinamiku inoga jezika u odnosu na prvi jezik, a time i na složenost procesa učenja i usvajanja inoga jezika (Medved Krajnović, 2010). Pri pokušajima da se rasvijetli složenost procesa inojezičnga razvoja, otkriveni su brojni čimbenici koji utječu na taj proces (v. poglavlje 1.8), a u okviru njega i na proces ovladavanja leksičkim jedinicama. Prije nego iznesemo dosadašnje spoznaje o ovladavanju leksičkim jedinicama, pokušat ćemo odgovoriti na pitanja što se podrazumijeva pod leksičkom jedinicom, a u okviru toga i na pitanje u kakvom su odnosu leksik te ortografija, fonologija, semantika, sintaksa i morfologija.

4.1. Definicija leksičke jedinice

Prema Hatch i Brown (1995, str.1) leksik je „cjelokupni sustav jezičnih oblika“ i zahtijeva da njegove sastavne leksičke reprezentacije budu pohranjene i dostupne kao cjeline. Prema navedenim autorima, te leksičke jedinice uključuju sintaktičke, semantičke, morfološke, fonološke i ortografske podatke. S obzirom na višedimenzionalnu prirodu leksičke jedinice puno je različitih pristupa u definiranju toga pojma. U nastavku ćemo sagledati ortografski, semantički i morfološki pristup definiranju leksičke jedinice, tj. razmotrit ćemo više različitih definicija leksičke jedinice, osobito one na koje se autori pozivaju u svojim radovima i koje ujedno ukazuju na dubinu pojma leksičke jedinice, ali i na probleme vezane za taj pojam. Jedan od ključnih problema je taj da postoje leksičke jedinice koje se sastoje od više, a ne samo od pojedinačnih riječi. Prema mnogim istraživačima (npr. Cruise, 1986; Butler, 1997; Wray, 2002; Bogaards, 2001), pojam leksičke jedinice stoga treba

[22] Više o tome u Brown et al (1973), de Villers i de Villers (1973), Woode (1981) i Bloom (1991). Također, Slobin je od 1985. do 1997. uredio pet svezaka posvećenih međunarodnim istraživanjima usvajanja prvoga jezika.

uključivati i formulaične izraze, to jest skupine riječi koje se pohranjuju i prizivaju kao cjelovite (jedinstvene) leksičke jedinice. O tome ćemo reći više razmatrajući razne definicije leksičke jedinice.

Kada se leksička jedinica smatra ortografskom riječi, to znači da na svaku riječ gleda kao na sintaktički atom u kojem se sve derivacije određene riječi smatraju odvojenim leksičkim jedinicama, bez obzira na morfološku strukturu (Carter, 1998, str.5). Ovakvo gledište, međutim, dovodi do problema. Prvi problem vidljiv je iz pitanja smatraju li se riječi *bring, brings, bringing, brought* zasebnim riječima ili ne. Drugi problem ilustrirat ćemo primjerima poput *instead of* u kojem nalazimo dvije riječi, dok *in place of* ima tri riječi. U tim se primjerima, dakle, radi o ekvivalentnim varijantama koje imaju više od jednog ortografskog konstituenta. Carter ističe još jedan problem vezan za leksičku jedinicu. Dok su pisane riječi istaknute ortografski, one nisu (tako) jasno uočljive u govoru. Njihova odvojenost manje je jasna. Fonetske pauze mogu prelomiti riječi na razne načine.

U semantičkom se pristupu riječ definira kao najmanja značenjska jedinica jezika (Bloomfield, 1933; Carter, 1987). Problem koji se nameće u tom pristupu je taj što riječi (jedna, više od jedne, skupina) mogu predstavljati jedno cjelovito ili pojedinačno značenje, odnosno jednu značenjsku jedinicu. Na primjer, *postpone* je minimalna značenjska jedinica jezika, dok *put off* ima slično značenje, a ima dvije odvojene riječi povezane s tim značenjem. Nadalje, kao problem u ovom pristupu definiciji leksičke jedinice spominje se i funkcija određenih riječi koje, naizgled, imaju malo intrinzičnog značenja ili ništa. U tom kontekstu Lewis (1993, str.94) navodi neleksičke glagole (engl. *delexical verbs*). To su glagoli koji imaju semantički sadržaj koji daje malo ili ništa značenja u određenom kontekstu. Na primjer, *take* je neleksički glagol u izrazu *take a seat.* Iz navedenog je primjera vidljiva uporaba glagola *take* u izrazu gdje se njegovo osnovno značenje ne primjenjuje, odnosno čini se da taj glagol u tom izrazu ima vrlo mali ili gotovo nikakav semantički sadržaj.

K tome, ne samo da postoje riječi bez očitog semantičkog sadržaja, već postoje i skupine riječi čija individualna značenja ne pridonose njihovom skupnom značenju. Na primjer, *put up with* ima slično značenje kao i riječ *tolerate.* Postojanje skupina riječi ukazuje na to da i nizove riječi poput *put up with* također treba uzeti u obzir pri definiranju leksičke jedinice.

Poznat je postupak rastavljanja riječi na njihove osnovne sastavnice, što podrazumijeva da se riječi sastoje od jednostavnijih jedinica. Drugim riječima, leksičke jedinice, odnosno riječi, čine jednostavnije jedinice – morfemi. Njih se definira kao najmanje jezične jedinice koje nose značenje. U govornom ih jeziku čini jedan ili više fonema. Na

primjer, *sits* ima dva morfema, *sit* i *–s*. Problem je odrediti kako se morfemi udružuju da bi tvorili neku riječ te kako se morfologija predstavlja „leksički“.[23] Druga poteškoća koja se spominje u literaturi proizlazi iz pitanja kako su riječi i njihovi inflekcijski i derivacijski oblici predstavljeni u mentalnom leksikonu (kao jedna leksička jedinica ili zasebno), s obzirom da se osnovne riječi razlikuju od njihovih derivacijskih oblika samo u njihovoj morfološkoj strukturi. To, prema Wray (2002) i Nation (1995), predstavlja veliki problem, posebno zato što nije uvijek jednostavno odrediti što bi trebala biti osnovna, to jest temeljna riječ.

Laufer i Nation (1995) definiraju srodne riječi kao temeljni oblik sa svojim izvedenim oblicima. U skladu s tim, Levelt (1989) smatra da su leksički oblici *go, going, goes, gone, went* svi predstavljeni u jednoj leksičkoj jedinici – GO. Smatra da je u prvom jeziku pristupanje morfološkoj strukturi iz temeljnog oblika automatsko i zasnovano na velikom broju primjera kojima je govornik prvog jezika izložen. Drugim riječima, sve su derivacije automatski dostupne, a morfološki oblik s najvišom razinom neurološke aktivnosti (tj. onaj koji će se najvjerojatnije prizvati) odabire se u jednom koraku. I Kirsner (1994) iznosi stajalište da je neposredan pristup omogućen svim oblicima, čim se pristupi jednom obliku morfema.

Međutim, odrasli se učenici inoga jezika, za razliku od djece, češće oslanjaju na relativno naporan i neautomatski algoritam koji djeluje na temeljnom obliku kako bi proizveo odgovarajući, ili ponekad neodgovarajući, morfološki oblik. Zbog toga Jiang (2000) smatra da izvedenice iz *leave* (*leaves, left, leaving*) nisu usko integrirane u jedan unos *leave* i ne postaju automatski dostupne kada je *leave* aktiviran. Te su izvedenice prije naučene kao odvojeni leksički unosi koji imaju uspostavljenu slabiju vezu između različitih oblika. On smatra da morfologija djeluje na dvjema razinama. Kod proizvodnje *they left*, prvo će unos LEAVE biti otvoren, a u drugom će koraku doći do selekcije tj. izbora oblika *left* svjesnom primjenom morfološkog znanja o prošlom vremenu (past tense) glagola *leave.* Stoga će, očekivano, učenici inog jezika previše koristiti temeljni oblik glagola, što vodi morfološkim pogreškama. Svoje stajalište Jiang (ibid.) obrazlaže rezultatima Mukkateshijeva (1986) istraživanja koji su pokazali da učenici drugog jezika uče prvo temeljni oblik, što ima za posljedicu da su morfološki nastavci relativno slabo naučeni i da su učenici skloni pogreškama u tom segmentu.

Iako svladavanje derivacijskih oblika može rasti s općim jezičnim umijećem, Schmitt i Zimmermann (2002, str.162) podupiru stajalište prema kojem se znanje morfologije ne može

[23] Iz osobnog razgovora s F.Boers, 24.6.2014, English Language Partners, Wellington, Novi Zeland.

primijeniti na sve derivacije: „Poznavanje jedne riječi u srodnoj skupini ne podrazumijeva nužno produktivno znanje drugih oblika iz te skupine.“

Na kraju, iz navedenog zaključujemo da morfološki pristup definiranju leksičke jedinice, jednako kao ortografski te semantički, ima isti problem, a to je da postojeće definicije leksičke jedinice i dalje ne objašnjavaju pun značenjski opseg toga pojma. Potreban je drugi pristup u kojem bi se umjesto gledanja na leksičke komponente manje od riječi, gledalo na komponente veće od riječi.

U području opće i primijenjene lingvistike brojni su istraživači (npr. Bolinger, 1976; Coulmas, 1979; Nattinger i De Carrico, 1992; Widdowson, 1984, 1990; Yorio, 1980) iznijeli mišljenje kako su u prvom i inom jeziku nizovi neanaliziranog jezika (to jest nizovi koji se koriste kao cjelina) jednako važni kao i stvaranje nizova riječi primjenom sintaktičkih pravila na pojedinačne riječi. K tome, mnogi psiholingvisti ističu važnost cjelovito pohranjenih nizova riječi. S obzirom da postoji sve više dokaza da nizovi riječi čine važan dio leksika (npr. Butler, 1997; Wray, 2002), pri definiranju leksičke jedinice potrebno je razmotriti i formulaične izraze.

Terminološka slika o formulaičnim izrazima nije jednostavna. U ne tako davnim radovima, Wray (2000) te Wray i Perkins (2000) nabrojili su pedesetak tipova nizova riječi (engl. *word strings*) s raznim oblicima, funkcijama i nazivima koji se ponekad preklapaju. Ti su nizovi različito nazivani: (konverzacijski) gambiti (engl. *gambits,* Keller 1979), konvencionalizirani jezični oblici (engl. *conventionalized language forms*, Yorio 1980), konverzacijske rutine (engl. *conversational routines)* ili prethodno utvrđen obrazac govora (engl. *prepatterned speech,* Coulmas 1981), leksikalizirane rečenične osnove (engl. *lexicalized sentence stems,* Pawley i Syder 1983), frazalni leksemi (engl. *phrasal lexemes,* Lyons 1977; Lipka 1991; Moon 1998), čvrste i promjenjive strukture (engl. *prefabricated patterns,* Granger 1998; Bolinger, 1976), djelomično predfabricirani uzorci (engl. *partially pre-assembled patterns*, Widdowson 1989), gotove jedinice (engl. *ready-made units,* Cowie, 1992), leksičke fraze (engl. *lexical phrases,* Nattinger i De Carrico, 1992; Lewis, 1993), frazemi ili utvrđene fraze (engl. *phrasemes or set phrases*, Amosova, 1963 (prema Moon 1998), Mel'čuk 1995), utvrđene kombinacije (engl. *set combinations,* Zgusta 1971), fiksni izrazi i idiomi (engl. *FEIs: fixed expressions and idioms*, Fillmore i Atkins, 1994; Kay i Fillmore, 1999; Moon, 1998), višerječne leksičke jedinice (engl. *multi-word lexical items,* Moon, 1998), frazeološke jedinice (engl. *phraseological units*, Ginzburg et al, 1979; Moon, 1998; Gläser, 1998) i formulaički niz (engl. *formulaic sequence,* Wray, 1999; Wray i Perkins, 2000). U novijoj literaturi nalazimo nazive poput višečlane jedinice (engl. *multiword units*,

Fellbaum 2007) i blokovi tj. leksički sklopovi (engl. *word chunks,* Boers, 2011). Fillmore, Kay i O'Connor (1988, str. 501) tvrde da je fiksni izraz poput formulaičnog izraza nadređen fenomenu riječi, a zajednička karakteristika im je da se moraju učiti odvojeno. Kako bi umanjili terminološku zbrku na koju nailazimo u literaturi glede nizova riječi, odabrali smo izraz *formulaični izrazi* (Wray, 2002) kao krovni termin za leksičke nizove.

Wray (2002, str.9) definira formulaične izraze - pojam koji obuhvaća većinu tipova nizova riječi - kao „kontinuirani ili diskontinuirani niz riječi ili drugih elemenata, koji je, ili se čini da je, predgotovljen, i za koji bismo prije rekli da je pohranjen i u vrijeme uporabe prizvan iz memorije u cijelosti, nego da je podvrgnut tvorbi ili analizi jezične gramatike“. Iz navedene definicije proizlazi da Wray pojam formulaičnih izraza promatra iz psiholingvističke perspektive, to jest u smislu pohrane i dosjećanja. Omazić (2003, str. 29) predlaže nešto širu definiciju: „Frazeološke cjeline su konvencionalizirane kombinacije dviju ili više riječi koje su holistički pohranjene i reproducirane i koje se mogu razlikovati prema učestalosti pojavljivanja, čvrstoći oblika, te složenosti značenja.“

Omazić (ibid.) navodi i ključne elemente koji čine formulaični izraz[24]:

- strukturu: od dvije riječi do cijelih rečenica
- značenje: od složenoga do kompozicijskoga
- učestalost pojavljivanja: od rjeđega do češćega, ovisno o diskursu i registru
- pohranu i reprodukciju: holistički koncept
- varijabilnost, od fiksne do vrlo labave, varijabilne.

Prema Omazić (2003), za formulaične izraze vrijedi načelo suprakomponencijalnosti pa njihovo „formulaično“ (frazemsko) značenje nije moguće derivirati iz sume svih njegovih komponenti. Značenje formulaičnog izraza opire se takvu dekodiranju i ono naprosto počinje značiti nešto drugo, što ne proizlazi iz puke semantizacije njegovih sastavnica. Osim suprakomponencijalnosti, formulaične izraze obilježavaju i sljedeće karakteristike (ibid., str. 36):

- multileksikalnost (frazem se sastoji od više leksema[25], tj. riječi)
- invarijabilnost (kategorija postojanosti, nepromjenjivosti)
- konvencionalnost (pridržavanje kategorija gramatičnosti)
- holistička reprodukcija (svaka sastavnica je dio strukture)

[24] Omazić (2003, str.29) koristi izraz frazeološka jedinica.

[25] Prema Škiljan (1980) leksem je vrsta semantema (osnovne semantičke jedinice) u koje se preslikavaju podskupovi univerzuma u kojima postoje elementi *n* izvan jezika.

- prožimanje (frazem jednoga razreda, vrste ulazi u interaktivnu relaciju s frazemom drugoga razreda, vrste).

Formulaični izrazi razlikuju se prema stupnju prisutnosti ili odsutnosti gore navedenih parametara, a pri njihovom klasificiranju se kao kriterij imenuje i jedan od sljedećih pet:

- unutarnja struktura (npr., glagol + imenica ili glagol + prijedlog);
- opseg, odnosno razina frazema nasuprot rečenične razine;
- stupanj semantičke (ne)kompozicionalnosti;
- stupanj sintaktičke fleksibilnosti i kolokabilnosti;
- funkcija u diskursu (Granger i Paquot, 2008).

Međutim, zbog složenosti pojma leksičke jedinice, a u svrhu jasnoće i terminološke jednostavnosti, u ovom ćemo radu pod pojmom leksičke jedinice podrazumijevati i riječi i formulaične izraze. Drugim riječima, prihvaćamo definiciju leksičke jedinice prema kojoj su leksičke jedinice najmanji dijelovi koji udovoljavaju sljedećim kriterijima (Cruize, 1986, str. 24):

1. Leksička jedinica mora biti najmanje jedan semantički konstituent
2. Leksička jedinica mora biti najmanje jedna riječ.

Iz navedene definicije leksičke jedinice proizlazi da se i nizovi riječi - formulaični izrazi - također smatraju leksičkim jedinicama, budući da imaju najmanje jedan semantički konstituent, to jest jedno značenje.

4.2. Proces ovladavanja leksičkim jedinicama

Prije razmatranja načina i procesa ovladavanja leksičkim jedinicama (s posebnim naglaskom na formulaičnim izrazima), u literaturi koja tematizira ovladavanje inim jezikom u pravilu se nastoji pružiti odgovor na pitanje što to uopće znači znati određenu leksičku jedinicu. Stoga ćemo i mi prvo potpoglavlje u ovom dijelu posvetiti tom pitanju.

4.2.1. Leksičko znanje

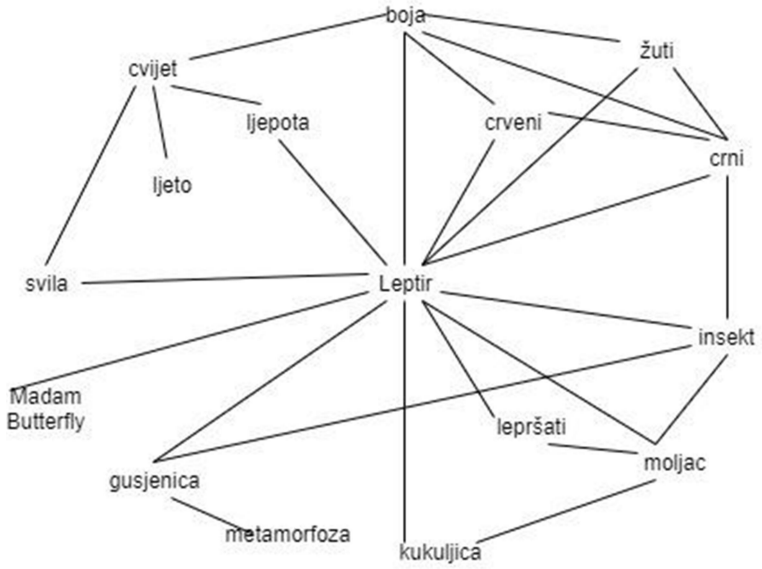
Stajalište mnogih je da leksičko znanje treba uzeti u obzir i širinu i dubinu poznavanja leksika (Nation i Waring, 1997; Nation, 2001, 2008). Širina se znanja odnosi na broj poznatih leksičkih jedinica, a dubina na to kako dobro poznajemo pojedinačne leksičke jedinice.

Znati leksičku jedinicu znači poznavati njezin izgovor, pravopisna i morfološka obilježja njezine uporabe poput gramatičkog značenja nastavka *–ed*, sintaktička obilježja poput selektivnih ograničenja (određena riječ odgovara u jednom kontekstu i druga riječ ju ne može zamijeniti), vrste riječi, argumentne strukture i druge sintagmatske odnose, semantička obilježja poput denotativnog značenja, konotativnog značenja, polisemije, antonimije i drugih paradigmatskih odnosa, značajke diskursa poput stilskih, društvenih i regionalnih raznolikosti, što podrazumijeva poznavati specifična pragmatička ili stilistička svojstva koja jednu jedinicu čine primjerenijom za smještanje u određeni lingvistički ili situacijski kontekst od neke druge leksičke jedinice (npr. odabir riječi „dijete“ ili „klinac“, „starica“ ili „baba“ zasigurno ovisi o tipu diskursa). Znati leksičku jedinicu ujedno znači poznavati čestinu određene leksičke jedinice te je li ona uobičajena, to jest opća ili specijalizirana leksička jedinica iz jezika struke (vidi Nation, 2001). Sve su to obilježja koja sadrži svaka leksička jedinica.

Brojnim se dimenzijama znanja leksičke jedinice ne ovladava istovremeno. Wesche i Paribakht (2000) pokazuju da je učenje vokabulara složen proces. Poznavanje napisane riječi ne vodi nužno ka znanju njenog značenja, a poznavanje jednog značenja riječi ne garantira poznavanje drugog značenja iste riječi (Bogaards, 2001; Schmitt i Zimmerman, 2002). Dubina znanja leksičke jedinice ima raspon od djelomičnog prepoznavanja do preciznog znanja, to jest kreće se od sposobnosti prepoznavanja do sposobnosti produktivne uporabe, što odgovara nazivlju aktivno i pasivno znanje. S obzirom na brojne varijable u poznavanju leksičke jedinice, nije začuđujuće da je njeno usvajanje inkrementalno i ovisi o višestrukom izlaganju različitim kontekstima (Huckin i Coady, 1999).

Osim širine i dubine leksičkog znanja, potrebno je spomenuti i prirodu leksika, tj. učenikovo poznavanje obilježja leksika kao cjeline (Henriksen i Haastrup, 1998). Meara (1996) spominje asocijativno bogatstvo i brzinu pristupa koji mogu biti lokalna sistemska obilježja. Meara (1996) opisuje leksičku kompetenciju u okviru dvaju globalnih dimenzija leksičke kompetencije, veličini i organizaciji, koje su karakteristike sustava kao cjeline, a ne osobine pojedinačnih riječi koje sačinjavaju jezični sustav. Veličinu i organizaciju smatra neovisnim i smatra da ne zahtijevaju detaljno razumijevanje načina na koji pojedinačne leksičke jedinice funkcioniraju. Iz ovog razloga im daje prednost nad drugim dimenzijama (npr. dubina i širina znanja vokabulara) kojima su se drugi autori do tada bavili (npr. Canale i Swain, 1980; Nation, 1990; Wesche i Paribakht, 1993) i time predlaže da se razmotri novi način mjerenja znanja vokabulara. Dok Nation (1990, str. 31) predlaže popis od osam različitih tipova znanja kojima učenik mora ovladati kako bi poznavao neku riječ pri čemu uključuje i receptivno i produktivno znanje. Meara smatra da takav način testiranja mjeri

samo sposobnost pasivnog prepoznavanja riječi, a ne kako su dobro one naučene i u kojoj je mjeri učenik utančano internalizirao njihovo značenje i njihovu upotrebu. Posljednje navedeno se, prema Meari, ponekad pogrešno tumači kao razlika između širine i dubine znanja vokabulara (vidi Wesche i Paribakht, 1993; Read, 1993). Stoga, kao važan dio znanja vokabulara koje se mjeri, ističe i asocijativno bogatstvo[26], odnosno mrežu asocijacija koje pokreće određena riječ. Ideja o mreži asocijacija u literaturi je interpretirana kao sposobnost proizvesti asocijacije koje se vežu na neku inojezičnu riječ poput izvornog govornika, to jest sposobnost asociranja riječi smatralo se karakteristikom individualnih riječi i velik broj istraživanja bio je usmjeren na proučavanje načina na koje se inojezične mreže asocijacija razlikuju od mreža asocijacija izvornih govornika. No, većina radova deskriptivne je prirode i nisu se bavili modelima kako su riječi povezane kao ni svojstvima mreža koje tvore asocijacije. Međutim, Meara (ibid.) nudi jedno viđenje na asocijativne mreže na primjeru riječi leptir (engl. *butterfly*) koja je središte složene mreže asocijacija (paradigmatskih, sintagmatskih, situacijskih i emocionalnih) kod izvornih govornika i sve te mreže na različite načine pridonose značenju riječi leptir.



Slika 2. Primjer dijela asocijativne mreže od riječi lepir (prema Meara 1996, str. 12)

Veze između riječi su upravo ono što razlikuje pravi vokabular od pukog popisa riječi. Postoji dokaz da vokabular inojezičnog govornika nije jednako dobro strukturiran kao vokabular jednojezičnog govornika (Meara, 1996). Inojezični govornici, na primjer, smatraju težim proizvesti asocijacije od izvornih govornika i često ne vide veze među riječima koje su očite izvornim govornicima. Upravo iz navedenog razloga Meara smatra da je leksička

[26] Ideju o mreži asocijacija spominju još i Meara (1982), Politzer (1978), Kruse, Pankhurst i Sharwood Smith (1987).

organizacija važna dimenzija leksičke kompetencije i da bi njeno mjerenje moglo biti korisno u određivanju jezične razine tj. leksičkog znanja učenika. Važno je pri tom naglasiti da je leksička organizacija svojstvo vokabulara kao cjeline, a ne samo karakteristika individualnih riječi. On ujedno leksičku kompetenciju smatra širim pojmom od samog znanja leksičkih jedinica govornika.

Nakon prikaza što znači znati leksičku jedinicu, u sljedećem ćemo potpoglavlju razmotriti kako se uče leksičke jedinice.

4.2.2. Učenje leksičkih jedinica

Uz dihotomiju implicitnoga i eksplicitnoga učenja, u literaturi se često spominje dihotomija slučajnog ili incidentalnog i namjernog ili intencionalnog učenja. Neki autori (npr. Nezhad et al., 2015) poistovjećuju ta dva para naziva, to jest implicitno sa slučajnim, a eksplicitno s namjernim učenjem, no Hulstijn (2003) i Schmidt (1994) zalažu se za njihovo razlikovanje. Prema Hulstijn (2003), eksplicitno učenje podrazumijeva svjestan napor u trenutku učenja da se shvati što je funkcija određenoga jezičnog oblika, dok je namjerno učenje više „tehnička strategija“ poput, na primjer, pokušaja zapamćivanja određene strukture ili rječnika pomoću uporabe mnemotehnika.

Prema Reberu (1976), začetniku istraživanja vezanih za implicitno i eksplicitno učenje, osnovna razlika između navedenih dvaju oblika učenja leži u prisustvu i odsustvu svjesnosti o onome što se uči. Kao rezultat implicitnog i eksplicitnog oblika učenja navodi dva oblika znanja – implicitno i eksplicitno. Implicitno znanje može postati eksplicitnim ako se, na primjer, određena osoba nađe u situaciji da treba prenijeti svoje znanje. Isto tako, eksplicitno znanje može postati implicitnim ako, na primjer, česta uporaba određene jezične strukture dovede do automatizacije njene uporabe.[27]

Kad je riječ o odnosu između eksplicitnog/implicitnog učenja/poučavanja i karakteristikama polaznika najsporniji su dob učenika, njihove sposobnosti i inteligencija. Iako postoje neki znanstvenici (Krashen, 1981, 1982, 1983), koji su naglasili da svi učenici, bez obzira na njihovu dob, najbolje uče u implicitnom uvjetu, znanstvenici se uglavnom slažu da su implicitna nastava i učenje učinkovitiji za mlađe učenike te da je eksplicitno poučavanje

[27] Naime, očito je koliko se shvaćanje implicitnog i eksplicitnog znanja razlikuje od Krashenovih razmišljanja (vidi poglavlje 2.1) o odvojenosti procesa usvajanja od procesa učenja, tj. odvojenosti znanja stečenih tim različitim procesima.

korisno za starije učenike. DeKeyser (2003) navodi da djeca između ranog djetinjstva i puberteta postupno gube svoju sposobnost uspješnog učenja jezika samo kroz implicitne mehanizme, stoga djeca uče bolje, a odrasli brže. Neki znanstvenici (Bialystok, 1994) vjeruju da djeca bolje uče jezik ne zato što se jezik najbolje uči u djetinjstvu, nego zato što se jednom stečena kategorizacija kasnije teško mijenja. Iz tog je razloga učenicima, čiji prvi jezik ne poznaje puno glagolskih vremena i aspekata, teško usvajati ini jezik u kojem oni postoje.

Prema N. Ellis (2005, str. 306), većina naših kognitivnih procesa odvija se nesvjesno. Nije postignut konsenzus kod definicije implicitnog učenja (je li ono svjesno ili nesvjesno), iako svi teoretičari prihvaćaju da ono ne uključuje metalingvističku svjesnost. Iz perspektive Roda Ellisa (2009, str. 7) ne postoji potpuno implicitno (nesvjesno) učenje i stoga predlaže poboljšanu definiciju. R. Ellis (ibid.) implicitno učenje definira kao učenje bez metalingvističke svjesnosti. Drugim riječima, procesi odgovorni za integraciju materijala (time i leksičkih jedinica) u učenikov međujezični sustav i restrukturiranje koje ono može uključivati, događaju se autonomno i bez svjesne kontrole. Dakle, implicitno se učenje odvija bez namjere i svjesnosti, dok je, s druge strane, eksplicitno učenje leksičkih jedinica svjestan i namjeran proces. Eksplicitno učenje je svjesno učenje pri kojem „pojedinac stvara i testira hipoteze u potrazi za strukturom“ (N. Ellis, 1994, str. 1). Prema Hulstijnu (2002, str. 206), eksplicitno učenje je svjestan i namjeran proces formiranja koncepta i njegovo povezivanje (s drugim).

Kada govorimo o rezultatu eksplicitnog i implicitnog učenja, o znanju, za implicitno znanje kažemo da je intuitivno i proceduralno, dok je eksplicitno znanje svjesno i deklarativno. Implicitno znanje dostupno je kroz automatsko procesiranje dok je eksplicitno znanje, uglavnom, dostupno samo kroz kontrolirano procesiranje. Implicitno znanje je vidljivo u učenikovu verbalnom ponašanju[28] dok je eksplicitno znanje deklarativno – možemo ga iskazati, deklarirati te otuda i njegov naziv. Proizvodnja inog jezika ovisi o implicitnom znanju, no poteškoće u izvršavanju jezičnog zadatka može biti rezultat učenikova pokušaja da se koristi eksplicitnim znanjem. Međutim, učenik kod izvedbe koristi kombinaciju implicitnog i eksplicitnog znanja.

Jedno je jasno, implicitno/eksplicitno učenje i implicitno/eksplicitno znanje, iako su povezani, trebaju biti odvojeni (Schmidt 1994, str. 20), s obzirom da se prvi odnose na

[28] Ponavljanjem niza više ili manje uspješnih pokušaja (metodom pokušaja i pogreške) učenik postupno stječe niz navika i ovladava nizom vještina koje imaju podsvjesna i automatska obilježja, ali ne znaju reći kada i kako su ih točno stekli.

procese uključene u učenje, a drugi označavaju proizvod učenja. U istraživanjima implicitno-eksplicitne dihotomije, R. Ellis (2009) ističe potrebu razlikovanja, ali i povezivanja implicitnog/eksplicitnog učenja, implicitnog/eksplicitnog znanja i implicitnog/eksplicitnog poučavanja instrukcije koja se odnosi na pokušaj djelovanja na razvoj međujezika, indirektno ili direktno (Ellis, 2005). Dok se u implicitnom poučavanju privlači pažnja na ciljani oblik spontano (npr. u aktivnosti usmjerenoj na komunikaciju), u eksplicitnom poučavanju se pažnja direktno, eksplicitno, usmjerava na ciljni oblik i ona je predodređena i planirana (kao glavni cilj nastavne aktivnosti). Implicitno poučavanje predstavlja ciljne oblike u kontekstu dok se eksplicitnim poučavanjem ciljni oblici predstavljaju izdvojeno. Implicitno poučavanje ne koristi metajezik, za razliku od eksplicitnog, te potiče slobodnu uporabu ciljnih oblika. Eksplicitno poučavanje, s druge strane, uključuje kontroliranu vježbu ciljnih oblika. Sve u svemu, implicitno poučavanje je nenametljivo i minimalno ometa komuniciranje značenja te za svoj cilj ima stvoriti uvjete u kojima učenik uči eksperimentalno kroz učenje kako komunicirati na drugom jeziku (Ellis 2005, str.713). Implicitno poučavanje usmjereno je na osposobljavanje učenika da usvoje pravila „bez svijesti“ (R.Ellis, 2009, str.16), to jest ono nudi učenicima određeni uzorak ili primjere pravila dok je njihova pažnja usmjerena na značenje (naučiti pravila bez namjere). Kao rezultat javit će se to da učenici internaliziraju uzorak/pravilo bez da je njihova pažnja bila eksplicitno usmjerena na njega. Iz ovoga je jasno da je ovo poučavanje implicitne naravi. No, također je moguće „umaskirati“ neki oblik direktne intervencije kao implicitnu. Moguće je, na primjer, odrediti neku jezičnu strukturu kao ciljnu, ali ju umaskirati tako da učenici nisu svjesni stvarnog nastavnog cilja. Ovakav oblik implicitnog poučavanja uključuje kreiranje okruženja za učenje tako da se pažnja ne usmjerava eksplicitno na ciljanu strukturu. Dok, s druge strane, eksplicitno poučavanje uključuje „neki oblik pravila o kojem se mora razmišljati tijekom procesa učenja“ (DeKeyser, 1995, u R.Ellis 2009, str. 17)

Ellis (1994, str. 37) tvrdi da je usvajanje vokabulara uglavnom rezultat slučajnog učenja. Do slučajnog učenja, smatra se, dolazi onda kada učenje nastupi, iako je učenik fokusiran na razumijevanje značenja radije nego na učenje novih riječi, to jest ono je rezultat učenja nečeg drugog ili rada na nečem drugom (Hatch i Brown, 1995). Wesche i Paribakht (1999) također smatraju da se većina leksičkog razvoja u prvom i drugom jeziku događa upravo kada se učenici trude razumjeti nove riječi koje čuju ili čitaju u kontekstu.

Kada je u pitanju namjerno učenje vokabulara, definirano kao postojeća namjera (engl. *pre-existing intention*) učenja određenih leksičkih jedinica, smatra se da ono pomaže usvajanju vokabulara u prvom jeziku (Graves, 1987). Ipak, istraživanja Nagy i Anderson

(1984) i Nagy i Herman (1987) pokazala su da je broj namjerno naučenih riječi u prvom jeziku puno manji od ukupnog broja naučenih riječi. Dakle, ukoliko namjerno učenje vokabulara nema tako visok učinak kao incidentalno učenje, slijedi zaključak da incidentalno učenje ima ključnu ulogu u usvajanju vokabulara, barem u prvom jeziku. Istraživanja ovladavanja vokabularom u inom jeziku upozorila su na nešto kompleksniji odnos učinka slučajnog i namjernog učenja vokabulara.

Namjerno učenje, pokazalo se, značajno pridonosi razvoju vokabulara u inom jeziku (Chun i Plass, 1996; Nation, 1990; Paribakht i Wesche, 1996a; Zimmerman, 1997), osobito ako je riječ o početnom učenju jezika. Coady i Huckin (1997) su, primjerice, utvrdili da učenici na početnom stupnju učenja inoga jezika ne mogu naučiti vokabular incidentalno putem čitanja jer ne čitaju dovoljno dobro da bi usvojili riječi iz teksta. Ti su rezultati potakli istraživače da naglase potrebu za poučavanjem vokabulara pomoću posebnih metoda kojima bi se 3000 najučestalijih riječi tijekom čitanja teksta učinile prepoznatljivim već na sam pogled. Smatraju da je isticanje riječi važna strategija u učenju vokabulara, posebice na početnom stupnju.

No, i slučajno učenje vokabulara ima vrlo važnu ulogu u inom jeziku (usp. Ellis, 1994; Wesche i Paribakht, 1999)[29]. S tim u vezi većina se istraživača slaže, tvrde Huckin i Coady (1996, str. 182), da je glavna metoda incidentalnog učenja vokabulara, doduše ne i na početnom stupnju učenja inoga jezika, ekstenzivno čitanje[30]. Primjena te metode vodi neplaniranom učenju leksičke jedinice zato što je učenik zaokupljen čitanjem, a ne učenjem riječi. Huckin i Coady (ibid.) ističu i druge prednosti ekstenzivnog čitanja: Riječi se uče u kontekstu pri čemu su prikazana neka njihova obilježja; ekstenzivno čitanje je pedagoški učinkovito, prvo jer omogućava provedbu dvije istovremene aktivnosti - čitanje i učenje vokabulara, i drugo jer omogućava primjenu individualiziranog pristupa i pristupa u kojem je u centru pažnje učenik (npr. učenik je taj koji bira materijal za čitanje). Tijekom ekstenzivnog čitanja, glavna strategija u modusu incidentalnog učenja je zaključivanje (engl. *inferencing)*

[29] Predstavljanje mnogih istraživanja incidentalnog usvajanja vokabulara u drugom jeziku je izvan opsega ovog poglavlja. Za potpuniji pregled istraživanja vidjeti npr. Nation (2001), Hulstijn (2003), Laufer (2005) i Schmitt (2008).

[30] Brown, Sagers i Laporte (1999), Ellis i He (1999) te Wode (1999) dokazali su u svojim istraživanjima da je slušanje također važan modus incidentalnog učenja. U prirodnom je okruženju usmeni unos obično primarni izvor riječi koje se učestalo pojavljuju. Ipak, dokaz za važnu ulogu čitanja, neovisno o tome radi li se o intenzivnom ili ekstenzivnom čitanju, u učenju leksičkih jedinica pružaju McCarthy i Carter (1997). Otkrili su da ono što razlikuje pojedince s malim obujmom vokabulara od onih s većim je znanje određenih srednje frekventnih do nisko frekventnih riječi koje se češće nađu u čitanom materijalu nego u govoru. K tome, Read (2004) tvrdi da je raspon vokabulara u govorenom engleskom obično manji od onog u pisanom engleskom.

(Fraser, 1999; Wesche i Paribakht, 1999). O zaključivanju kao mehanizmu kognitivne obrade leksičkih jedinica bit će još riječi u ovom radu.

Iako se ekstenzivno čitanje smatra korisnim u usvajanju vokabulara, dio istraživača (npr. Krashen, 1985, 1989) smatra da je slučajno učenje vokabulara samo putem ekstenzivnog čitanja puno sporiji proces nego se to u prvi mah mislilo. Jedan od razloga za sporu stopu učenja riječi pomoću ekstenzivnog čitanja je to da je slučajno učenje inkrementalni proces (Nation, 2001): onaj koji uči treba neprestano sretati novu riječ (procjene predlažu barem 10 ili više puta) u relativno kratkom vremenskom periodu kako bi ta riječ počela ostavljati stabilni trag u pamćenju učenika. Dakle, da bi došlo do usvajanja riječi potrebno je da učenik puno čita, puno više nego je većina učenika spremna to činiti (Laufer, 2005). Osobito je puno čitanja tekstova potrebno na srednjem i naprednom stupnju, budući da u tekstovima na tim stupnjevima leksičke jedinice imaju manju učestalost pojavljivanja (Boers i Lindstromberg, 2009).

4.2.2.1. Učenje formulaičnih izraza

U vezi odnosa uspješnosti učenja i učestalosti pojavljivanja formulaičnih izraza, rezultati nekih istraživanja (npr. Bishop, 2010) pokazali su da se formulaični izrazi, s naglaskom na niskofrekventnim formulaičnim izrazima, uče sporije incidentalno od riječi koje su njihovi ekvivalenti. Iz takvih rezultata proizašao je zaključak da je slučajno učenje niskofrekventnih formulaičnih izraza moguće, iako je relativno sporo.

S druge strane, u jednoj longitudinalnoj studiji provedenoj (Schmitt, Dőrnyei, Adolphs i Durow, 2004) s međunarodnim studentima[31] iz predmeta engleski kao drugi jezik (napredni stupanj) u Centru za učenje jezika (Centre for English Language Education) Sveučilišta Nottingham, rezultatima je utvrđeno da je produktivno i receptivno znanje studenata formulaičnih izraza određenog žanra na početku bilo značajno, što je očekivano s obzirom da su po jezičnom znanju pripadali naprednom stupnju. Tijekom istraživanja, studenti su se često mogli susresti s određenim formulaičnim izrazima u radnim materijalima i udžbenicima korištenima na nastavi, no nastavnici se (u dogovoru s istraživačima) na njih nisu fokusirali. Prema rezultatima istraživanja, studenti su nastavili incidentalno učiti formulaične izraze koji su se često pojavljivali. Dakle, čak i ako učenje niskofrekventnih formulaičnih izraza zaostaje

[31] Bili su to međunarodni studenti koji su pohađali dvomjesečni ili tromjesečni engleski za akademske svrhe (engl. EAP course) i koji su se namjeravali uključiti u jesenski semestar na Sveučilištu Nottingham i studirati različite discipline.

za ekvivalentnim riječima, kako prikazuju rezultati iz već spomenutog istraživanja Bishopa (2004), ali i nekih drugih istraživanja (npr. Bogaards, 2001), legitimno je sljedeće (još neodgovoreno) pitanje: bi li se navodna razlika između znanja formulaičnih izraza i znanja riječi koje su njihovi ekvivalenti smanjila u slučaju njihova češćeg pojavljivanja? Schmitt, Grandage i Adolphs (2004) tvrde da je izloženost ciljnim jedinicama zasigurno faktor koji podržava slučajno učenje formulaičnih izraza. Drugim riječima, poteškoće s kojima se suočavaju čitatelji inog jezika u uočavanju formulaičnih izraza (Bishop, 2004; Schmitt, Dornyei, Adolphs i Durow, 2004; Boers i Lindstromberg, 2012; Lindstromberg i Boers, 2008; Boers, Dang, Strong, 2017; Boers, Demechleer, He, Deconinck, Stengers, Eyckmans, 2017; Boers, 2018) u usporedbi s njihovim ekvivalentnim riječima mogle bi se smanjiti s povećanjem izloženosti formulaičnim izrazima. Međutim, valjanost ove pretpostavke još treba empirijski potkrijepiti.

Iz gore navedenog može se zaključiti da postoji niz problema u učenju formulaičnih izraza. Kao prvi, i nedvojbeno najvažniji razlog za probleme s učenjem formulaičnih izraza, a koji se navodi u literaturi (Bishop, 2004; Schmitt, Dornyei, Adolphs i Durow, 2004; Lindstromberg i Boers, 2008; Boers i Lindstromberg, 2012; Boers, Dang, Strong, 2017; Boers, 2018), može se objasniti hipotezom o uočavanju R. Schmidta (1990). Formulaični su izrazi slabo uočljivi kao jedinstvene leksičke cjeline, stoga nastaju poteškoće u njihovu učenju. Drugi razlog veže se za problem lošeg incidentalnog učenja formulaičnih izraza. Frazalnom dimenzijom inoga jezika ovladava se vrlo sporo (Laufer i Wildman, 2000; Li i Schmitt, 2010; Boers et al, 2012; Boers et al, 2017; Boers, 2018). Razlog lošijeg učenja formulaičnih izraza može biti to što su oni, u biti, niskofrekventne leksičke jedinice. Nagy i Herman (1987) su mišljenja da čestina pojavljivanja utječe na raznolike ishode učenja vokabulara. Sternberg (1987, str. 92) smatra da „višestruka pojavljivanja nepoznatih riječi“ povećavaju učinak ovladavanja vokabularom. Tako Jenkins i Dixon (1983), želeći umanjiti postojeće neslaganje u vezi s točnim brojem pojavljivanja neke leksičke jedinice koji je potreban da bi došlo do njezina usvajanja, predlažu između 6 i 12 susreta s leksičkom jedinicom. Nadalje, Brown (1993, str. 277) je rezultatima svog istraživanja ukazao na vezu (iako ne značajnu) između čestine leksičkih jedinica i toga kako su dobro one naučene. „Koliko se često neka riječ pojavljuje u principu ima veze s tim je li naučena, čak i ako ta veza nije posebno velika.“ Brown (1993, str. 277)

Četvrti razlog tiče se semantičke netransparentnosti formulaičnih izraza. Naime, semantička je transparentnost faktor koji može utjecati na brzinu usvajanja frazalnih glagola i ostalih formulaičnih izraza (Boers, 2011). Kriterij semantičke transparentnosti se ponekad

koristi za razlikovanje između kolokacija i idioma (npr. Nesselhang, 2005). Za kolokacije se smatra da su kompozicijske, to jest njihovo cjelokupno značenje je zbroj njihovih konstituenata (npr. *take a shower = tuširati se*), dok su idiomi nekompozicijski, odnosno njihovo cjelokupno značenje nadilazi značenje njihovih konstituenata (npr. *take a rain check (on a drink)* = odgoditi poziv na piće). Mnoge strukture koje se izvornom govorniku čine sasvim kompozicijske i jasne mogu biti prilično nejasne učeniku engleskog kao inog jezika. To je upravo zato što riječi ne moraju biti upotrebljene u njihovom primarnom smislu kada tvore kolokaciju. Na primjer, ako se u umu onog koji uči aktivira osnovno značenje riječi *catch* (npr. *catch a fly, catch fish*), to im neće pomoći razumjeti *catch a cold (*hrv. prehladiti se*)* ili *catch the spirit of an occasion (*hrv. osjetiti ugođaj/duh neke prigode). Ukoliko učenik povezuje *close* u *close the meeting* s njegovim osnovnim značenjem (kao u *close the door* - hrv. zatvoriti vrata), učenik tada može pogrešno razumjeti *close the meeting* kao imati sastanak iza zatvorenih vrata (Boers, 2011). Ovo objašnjenje možemo povezati s načelom slobodnog izbora (engl. *the open choice principle)* koje nudi Sinclair (1987), a karakteristično se veže za učenike inog jezika koji jednostavno znaju puno manje leksičkih nizova te se stoga oslanjaju na ovaj (u biti „odozdo-prema-gore" – engl. *bottom up)* pristup koji podrazumijeva korištenje sintaktičkih pravila kako bi se tvorile kombinacije od individualnih riječi. Učenici inog jezika čije je znanje rudimentarnije, to jest bazično, za razliku od znanja izvornih govornika moraju se češće voditi tim načelom. Suprotno tom načelu, Sinclair (1987) navodi načelo idioma (engl. *the idiom principle*) kojim se objašnjava da postoji velik broj gotovih ili tzv. predgotovljenih jezičnih izraza koji se u literaturi nazivaju leksički sklopovi (engl. *chunks*) i često se pojavljuju u govoru izvornih govornika.

Pollio, Barlow, Fine i Pollio (1977) izjavili su da prosječni govornik engleskog jezika koristi preko 7000 idiomatskih oblika tjedno. Stoga, ako izvorni govornici favoriziraju načelo idioma u svojoj upotrebi riječi, tada je jako važno da ih i učenici inoga jezika mogu identificirati te da uče formulaične jedinice i njihovu funkciju. Cilj učenja inoga jezika je približiti se što više tečnoj uporabi jezika koji se uči što podrazumijeva usvajanje povećanih zaliha formulaičnih izraza i njihove učinkovite upotrebe, a da bi se to postiglo potrebno je udaljiti se od prevelikog oslanjanja na načelo slobodnog izbora i približiti se primjeni načela idioma. No, upravo s time učenici inoga jezika imaju poteškoće. Naime, ukoliko se formulaični izrazi proizvode isključivo gramatički, koristeći načelo slobodnog izbora, to vodi tome da formulaični nizovi ne postaju dijelom mentalnog leksikona jer se ne pohranjuju i ne prizivaju cjelovito, dok mentalni leksikon zahtijeva cjelovitu pohranu i dosjećanje leksičkih jedinica. Dakle, za probleme koje učenici inoga jezika imaju s učenjem formulačnih izraza

velikim su dijelom odgovorni složeni odnosi gramatike i leksika. Nazivamo ih složenima i stoga što za sada ne postoji suglasje među znanstvenicima oko toga u kakvom su odnosu gramatika i leksik.

Prema Bogaardsu (1996), učenje jezika zahtijeva svladavanje i sintakse i leksika. Bogaards njihov odnos karakterizira na ovaj način: Osnovni leksički elementi (metaforički prikazano kao „cigle“) zahtijevaju sintaktička pravila za određivanje kako će se ti elementi koristiti u konstrukciji određene jezične strukture. Međutim, neki istraživači smatraju da ne postoje samo „cigle“, već da cijeli predgotovljeni dijelovi grade važan dio jezične „arhitekture“ (Ellis, 1996; Lewis, 1993; Nattinger i De Carrico, 1992; Pawley i Syder, 1983; Wray, 2000; Wray i Perkins, 2000).

Moon (1997) koja razlikuje četiri tipa formulaičnih izraza - 1. Složenice poput *crystal ball, help desk;* 2. Frazalni glagoli poput *come up with , break out into* koji su stilski heterogene kombinacije glagola i prijedložnih i/ili priložnih čestica; 3. Idiomi poput *in the long run, kick the bucket, bite the bullet;* te 4. Predgotovljene rutine, tj. rutinski izrazi poput *the fact is..., to tell the truth.., what's that.* - smatra da se formulaični izrazi tvore leksički, a ne prema sintaktičkim pravilima. Ona predlaže tri kriterija za identificiranje formulaičnih izraza: institucionalizacija, fiksnost i nekompozitnost (engl. *institutionalization, fixedness, non-compositionality).* Dok se prvi kriterij primjenjuje na nizove riječi kada su konvencionalizirani u jeziku, jer se ponavljaju i jezična ih zajednica smatra jedinicom, drugi (fiksnost izraza) je stupanj do kojega je određeni izraz „fiksan“ kao niz riječi. Na primjer, *on the other hand* podrazumijeva „fiksnu“ jedinicu, dok to nije slučaj s *on a different hand.* Kriterij nekompozicijski formulaični izraz odnosi se na kontinuum transparentnosti određenog izraza - ukoliko se određena jedinica (izraz) smatra transparentnom, semantička dimenzija te jedinice može se dokučiti iz razmatranja značenja svakog od njenih kompozicijskih dijelova (kompozicijski kraj kontinuuma); ukoliko značenje nije dokučivo iz razumijevanja njenih dijelova, smatra se nekompozicijskom (engl. *opaque*) (nekompozicijski kraj kontinuuma). Obično su formulaični izrazi bliže nekompozicijskom kraju kontinuuma. Na primjer, *kick the bucket* je jednako nekompozicijski izraz kao i *of course* koji se još smatra i sintaktički nekanonskim iz razloga što je sintaktički neispravan (Moon, 1997).

Wray (2002), nadalje, predlaže da je ključna karakteristika učenja drugog ili stranog jezika upravo ta da učenici ne mogu prepoznati kada su formulaični izrazi leksičke cjeline, a kada su sintaktički tvoreni nizovi. Na primjer, idiomi *over the moon* (hrv. ushićen), *piece of cake* (hrv. jednostavno)*, sit on a fence* (hrv. ne odlučiti se niti za jednu stranu u nekoj npr. raspravi, ostati neutralan) – mogu se konstruirati gramatički i interpretirati doslovno u drugom

kontekstu – *the mouse jumped over the moon* (hrv. miš je preskočio mjesec)*, she had a piece of cake* (hrv. pojeo je komad kolača)*.* To, prema Wray (2002), predstavlja problem učenicima inog jezika koji se suočavaju s nizovima formiranim po načelu idioma.

Iz svega rečenog, nameće se pitanje – može li se učenike poučiti kada se izraz može analizirati, a kada ne? U tome, prema Boersu (2011), učenicima trebaju pomoći nastavnici eksplicitnim poučavanjem[32], uzimajući u obzir spoznaje iz kognitivne lingvistike. Međutim, to nije tako jednostavno. Drugim riječima, jednostavno bi bilo kada bi se dijelovi jezika, koji su izgrađeni gramatički[33], uvijek mogli dodijeliti sintaktičkoj domeni, a dijelovi koji su pohranjeni i prizvani, s obzirom da su to „neanalizirane" cjeline, pripisati leksiku. Ali problem je što postoje leksičke jedinice koje su tvorene sintaktičkim pravilima, a mogu pripadati i leksiku. Taj ćemo problem ilustrirati sljedećim rečenicama:

The mother came up with a solution. (=proposed)

The mother came up with coffee.[34]

U prvoj rečenici *came up with* je leksička jedinica. U drugoj je rečenici *came up with* dio sintaktički tvorenog glagolskog izraza. Upravo tom se problematikom u svojim istraživanjima bave Pawley i Syder (1983) i Wray (2002). Oni tvrde da identični nizovi mogu imati odvojene leksičke i gramatičke prikaze (v. sliku 3). Jedinice koje potencijalno pripadaju i sintaktičkim i leksičkim domenama predstavljene su u području preklapanja.

[32] Iz radova Boers (2000a,b, 2001, 2013 i osobna komunikacija– predavanje *Teaching Vocabulary* u English Language Partners, Wellington, Novi Zeland, 24.4.2014.) te Nation (2001, 2008) da se iščitati da navedeni autori veliku odgovornost pripisuju nastavnicima (u formalnom, razrednom kontekstu) koji bi trebali pomoću implicitnih i eksplicitnih tehnika poučavanja okružiti učenika s kvalitetnim i sustavnim prilikama za ovladavanje jezičnim strukturama. U vezi s time kako poučavati posebno je potrebno istaknuti doprinos Nationa (2001) koji u svojoj knjizi o učenju vokabulara predlaže balansiranu distribuciju aktivnosti u četiri područja učenja, nazvanima četiri polja (engl. *four strands*), a čine ih značenjski unos, poučavanje usmjereno na jezik, značenjski ostvaraj i vježbe tečnosti. Taj je prijedlog, opisan kao model četiri polja (engl. *four strands model*), Nation gradio na svojim iskustvima poučavanja engleskog kao inog jezika u Singapuru, dakle na empirijskim promatranjima i testiranju ostvaraja. Mišljenja je da primjena toga modela, koji inače služi kao naputak za kvalitetno osmišljavanje nastave u Novom Zelandu, pruža najbolje uvjete za ostvarivanje dobrih rezultata učenja inog jezika.

[33] Boers (2011) te dijelove, tj. jezične nizove, naziva sklopovima (engl. *chunks*).

[34] Kontekst ove rečenice, kako smo obrazložili u jednom od prethodnih dijelova teksta, može biti, primjerice: *Roko was relaxing on a tree house and his mother came up with a cup of coffee.*

Slika 3. Prikaz formulaičnih izraza s leksičkim i sintaktičkim obilježjima (prema Pawley i Syder, 1983)

Pawley i Syder (1983) i Wray (2002) predlažu da je dupli unos za te jedinice koje se preklapaju u leksičkom i sintaktičkom modulu (u potpunosti) moguć. I Skehan (1998) predlaže da jezična izvedba zasnovana na sustavu dvojnog prikaza zahtijeva dupli unos leksički i gramatički generiranih oblika. Ovakvo stajalište podupire i Abel (2003) svojim radom na idiomima (tipom formulaičnih izraza).

Proces usvajanja nizova riječi (s dvojnim prikazom poput *come up with*) ilustriranih gornjim primjerima od strane učenika drugog i stranog jezika, Ellis (1994) opisuje u obliku slova U. Zbog karakteristika tih nizova riječi, Ellis podrazumijeva da su oni (inicijalno) prvenstveno leksički. Naime, nizovi s leksičkim i sintaktičkim obilježjima prvo su naučeni i uspješno korišteni kao neanalizirani jezični dijelovi. Kasnije se događa neka nedovršena gramatička analiza koja vodi do segmentacije izraza, i posljedično, do smanjivanja stupnja točnosti (slikovito prikazano sredinom slova U), jer se djelomično shvaćena gramatička pravila primjenjuju na tvorbu izraza. Tek kasnije, no ne nužno uvijek, nakon mogućih pogrešnih koraka u analizi, izrazi su analizirani i upotrijebljeni točno (Wray, 2002). U toj se fazi izrazima može pristupiti kao leksičkim cjelinama ili ih se može tvoriti uz pomoć gramatike.

Wray smatra da je zadana postavka za nizove riječi u prvom jeziku neanalizirana cjelina. Drugim riječima, nizovi riječi (poput prethodno navedenih formulaičnih izraza) su leksički. Oni su samo podložni gramatičkoj analizi, ukoliko se javi potreba za time. Ellis (1996) smatra da je analiza cjelovitih formulaičnih izraza glavni put do sintaktičkog znanja u materinskom jeziku, a sintaktičko znanje smatra važnim u učenju formulaičnih izraza. Izvorni govornik gramatički raščlanjuje formulaične izraze, to jest dijeli ih na segmente na koje je prethodno gledao kao na cjeline. Taj se zadatak suprostavlja puno težem i vremenski zahtjevnijem zadatku sinteze koji mora izvršiti inojezični učenik. Učenik drugog ili stranog jezika, naime, kreće s riječima i mora birati, od širokog broja mogućih gramatičkih kombinacija, samo one podskupine gramatičkih kombinacija koje se ponašaju kao leksičke

cjeline. Učeniku prvog jezika znanje je izgrađeno zbog velike izloženosti prvom jeziku. Ako je učeniku drugog ili stranog jezika značajno smanjena izloženost jeziku, a time i ograničeno slučajno učenje, znači da za njega ne postoji očigledan način da razluči (tj.odluči) koje kombinacije riječi su leksičke, a koje gramatičke. Iz toga razloga Wray (2002) upozorava da učenici inog jezika imaju probleme u prepoznavanju kada su formulaični izrazi leksičke cjeline, a kada to nisu. Tu je njegovu tvrdnju svakako potrebno dodatno provjeriti, tim više što postoje istraživanja u kojima su kontradiktorni rezultati doveli do zaključka da formulaični izrazi ponekad nisu teži za naučiti od riječi (usp. Bogaards, 2001).

Kao jedno od pitanja, kada je riječ o učenju leksičkih jedinica (posebice formulaičnih izraza), nameće se i sljedeće: Postoje li razlike u (uočavanju i) usvajanju govorenih i pisanih leksičkih jedinica tijekom (incidentalnog) učenja, odnosno odvija li se (incidentalno) učenje pisanih i govorenih leksičkih jedinica na isti način?

Za govorene i pisane leksičke jedinice smatra se da se obrađuju na sličan način (de Bot, 1992; de Bot et al, 1997). Prema Leveltovom modelu jezične proizvodnje (engl. *Levelt's Production Model*) iz 1989. koji detaljno opisujemo u poglavlju 4.2.3.2 spajanje središnjih reprezentacija leme i leksema odvija se na sličan način za pisani i govoreni jezični unos. Jednom kada se jezični unos dekodira, djeluje isti sustav spajanja središnjih reprezentacija leme i leksema (v. sliku 4).

Međutim, sličnost središnjih procesa spajanja središnjih reprezentacija leme i leksema u čitanju i slušanju ne može kompenzirati različite periferne procese u čitanju i slušanju. Drugim riječima, fonetsko dekodiranje uključuje radikalno različite periferne procese od ortografskog dekodiranja, stoga se ne bi trebalo uopćavati i izjednačavati uočavanje čitanog i slušanog jezičnog unosa. Tu su činjenicu prepoznali de Bot et al. (1997) i ugradili u svoj model o kojem će više riječi biti u poglavlju 4.2.3.2.

Problem koji čitatelj teksta na inom jeziku ima pri suočavanju s nepoznatom leksičkom jedinicom na inom jeziku je pronaći nepoznati dio (u leksičkoj jedinici) jer tek se tada javlja potreba za ispunjavanjem prazne leme, ali da je od ostalih dijelova izraza jasno različit (da ga uoči u cjelini) i ima stabilan oblik (da ima dokučivo značenje). Isto se događa i pri suočavanju s nepoznatim formulaičnim izrazom, ali tada čitatelj mora dodatno moći procijeniti može li se naizgled savršeno prihvatljivom gramatičkom nizu pripisati samo jedno značenje da bude shvaćen i zapamćen kao jedna, cjelovita leksička jedinica poput pojedinačne riječi. Oblik formulaičnog izraza nije od pomoći inojezičnom čitatelju, zato što formulaični izrazi nemaju neki određeni oblik, stoga čitatelj mora provesti neku početnu sintezu. Olakotna okolnost je što kod uočavanja ortografskog oblika ne postoji vremenski pritisak.

Pretpostavljamo da je ponovno čitanje moguće. Pisane riječi neće nestati, a opterećenje pamćenja je manji problem u čitanju, nego u slušanju. Problem s izgovorenim riječima u incidentalnom modusu učenja je taj da inojezični slušatelj, dok zadržava prolazni, akustički varijabilni tok govora u pamćenju, mora analizirati taj tok na dijelove i učiniti ih smislenim u kontekstu u kojem su nastali, to jest mora dokučiti njihovo značenje. Leksičke jedinice koje su čitatelju vizualno izražene (i jasne), slušatelju nisu akustički razdvojene. Kako bi se učinio pomak prema dekodiranju govorenog jezičnog unosa, slušatelj mora biti sposoban nositi se sa značajnim varijacijama u, na primjer, naglasku, intonaciji, tonu, ritmu, junkturi i slično. Osim analiziranja tog kontinuiranog toka segmentalnih i suprasegmentalnih podataka, slušatelj mora pamtiti što je prije pohranjeno u radnoj memoriji i također obratiti pažnju na ono što sudionici nastavljaju unositi u komunikacijski događaj.

Kada je riječ o višečlanim jezičnim jedinicama, slušatelj mora moći, povrh svega, razlikovati formulaične izraze od drugih leksičkih i gramatičkih elemenata. Da bi to mogao, mora imati razvijenu svjesnost o akustičkim pojavama koje prate formulaične izraze kao što su brzina govora, pauze, naglasak i jasnoća artikulacije (Nation i Read, 2004). Schmitt i Carter (2004) tvrde da formulaični izrazi imaju posebnu intonaciju i da su artikulirani relativno brzo. Kuiper (2004) također tvrdi da se formulaični izrazi obrađuju i stoga artikuliraju brže od ekvivalentnih neformulaičnih nizova riječi. Stoga inojezični učenici moraju moći razlikovati specifična fonetska obilježja formulaičnih izraza.

Proces slušanja se, dakle, čini kognitivno raznovrsnijim i u nekom smislu slušanje predstavlja veći napor za slušatelja nego što je to slučaj s čitanjem (Vandergrift, 2004). Iz toga proizlazi i da je zadatak s kojim se suočava inojezični učenik tijekom incidentalnog učenja, a u slučaju nepoznatih izgovorenih formulaičnih izraza, kognitivno različit od onog s kojim se suočava čitatelj nepoznatih formulaičnih izraza. No, da bi taj zaključak imao čvrst temelj, potrebni su dodatni empirijski dokazi.

U sljedećem ćemo poglavlju detaljnije razmotriti procese obrade leksičkih jedinica, ponovno stavljajući poseban naglasak na posebnosti obrade formulaičnih izraza.

4.2.3. Obrada leksičkih jedinica u inom jeziku

U literaturi (npr. Skehan, 1998) se ističu tri ključne faze obrade jezičnih informacija, a time i leksičkih jedinica, tijekom procesa ovladavanja inim jezikom:

- faza unosa

- faza unutarnje obrade (proces restrukturiranja jezičnog znanja i proces automatizacije) i
- faza ostvaraja.

U nastavku ovoga potpoglavlja predstavit ćemo dosadašnje spoznaje o obradi leksičkih jedinica u navedenim fazama.

4.2.3.1. Faza unosa

Pod unosom se podrazumijevaju svi jezični uzorci kojima je korisnik izložen, a prihvaćeni su i dalje se obrađuju samo oni (jezični) elementi na koje je korisnik obratio pozornost. Uočavanje, odnosno zamjećivanje tih elemenata, kako smo prethodno spomenuli, vrlo je važan proces u ovladavanju inim jezikom (Schmidt 1994, 2001). Štoviše, Schmidt (1990, 1993) tvrdi da je svjesnost (engl. *conscious awareness*), koju operacionalno definira kao sposobnost zamijetiti (jezično) problematično svojstvo u jezičnom unosu, nužni uvjet za pretvaranje unosa u prihvat. Učinkovitijem uočavanju može pridonijeti sljedeće: sama uočljivost jezičnog elementa i učestala izloženost istom; strategije poučavanja čiji je cilj usmjeriti učenikovu pažnju na određenu jezičnu pojavnost; učenikova sposobnost jezične obrade (dio su jezične nadarenosti); spremnost na uočavanje određenog elementa - s obzirom na stupanj njihove složenosti, to jest s obzirom na stupanj razvoja međujezika; narav jezične aktivnosti kojoj je učenik izložen (Schmidt, 1990). Iako je manji broj radova objavljen na temu leksičkog uočavanja, uvjeti za uočavanje vrijede za vokabular jednako kao i za sintaksu, fonologiju i pragmatiku. Prema hipotezi o uočavanju, ako formulaični izraz, ili bilo koja druga leksička jedinica, nije uočena kao cjelovita leksička jedinica, ona neće biti naučena.

De Bot et al (1997) tvrde da, kada se nepoznati oblik riječi pojavi u tekstu, učenik-čitatelj drugog ili stranog jezika mora prvo usmjeriti svoju pažnju na oblik, prepoznati da ne može pristupiti značenju i tada upotrijebiti razne izvore znanja, uključujući oblik riječi, značenje rečenice i znanje o temi, kako bi se dokučilo odgovarajuće značenje. Međutim, čak ni tada ne postoji garancija da će učenikovo zaključivanje dovesti do točnog značenja, to jest da će doći do učenja. Trebala bi biti ispunjena dva preduvjeta. Učenik prvo treba obratiti pažnju na nepoznatu riječ, odnosno pokazati minimalni interes/motivaciju kako bi se usmjerila pažnja. Bez toga, onaj koji uči neće poduzeti nikakvu radnju kako bi pokušao pronaći značenje. Drugo, jednom kada je riječ prepoznata kao nepoznata, učenik se mora odlučiti odrediti njezino značenje jer se prilično često nepoznate riječi ignoriraju (de Bot et al,

1997; Fraser, 1999). Ako se pokuša doći do zaključka, struktura same riječi ili, još važnije, sintaktički, semantički, pragmatički ili konceptualni kontekst u kojem se riječ nalazi, mora pružiti odgovarajuće podatke za njeno razumijevanje. Alternativno se mogu koristiti drugi izvori znanja poput rječnika ili gloseva. U vezi s potonjim, zanimljivim su se pokazali rezultati Hulstijnova istraživanja (1993, str. 144) koji je utvrdio da čitatelji s uspješnim i oni s neuspješnim zaključcima nisu pokazali različitu stopu potraživanja u rječniku nepoznatih riječi koje su smatrali relevantnima, stoga tvrdi da razina sposobnosti zaključivanja neće nužno utjecati na učestalost uporabe rječnika. Ono što je važno spomenuti, u vezi s tim istraživanjem, je spoznaja autora da je traženje značenja nepoznate leksičke jedinice bio pokazatelj uočenosti jedinica.

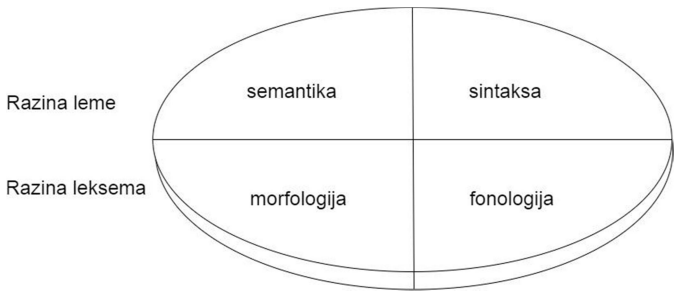
4.2.3.2. Faza unutarnje obrade

Za sada postoji nekoliko pokušaja modeliranja procesa vezanih za jezičnu proizvodnju. Jedan koji se najčešće spominje u literaturi izradio je nizozemski psiholingvist Willem J.M. Levelt (1989) kako bi objasnio usmenu proizvodnju govora u prvom jeziku. Kasnije je Cornelis L.J. Kees De Bot (1992) taj model proširio na područje učenja inog jezika te izradio hipotetski prikaz modela jezične proizvodnje bilingvalnog govornika (Medved Krajnović, 2010, str. 55). Taj potonji model ističe važnost leksičkog znanja i podsvjesnih, automatskih procesa. Daje centralnu važnost leksikonu (rječniku) i podrazumijeva da je velika količina gramatičkog znanja pohranjena u formulaičnim izrazima.

Iz oba modela jezične proizvodnje, Leveltova (1989) i de Botova (1992), u nastavku ćemo sagledati nama najrelevantnije stavke vezane za leksičku obradu.

Leveltov model jezične proizvodnje (Levelt, 1989)

Levelt tvrdi da je specifična informacija o riječi predstavljena na dvjema razinama u mentalnom leksikonu (Levelt, 1989; Singleton, 1999). Slika 4 prikazuje da se na jednoj razini, razini leme, određuje osnovno značenje riječi i njezina sintaktička obilježja. Druga razina, razina leksema, pripada obliku riječi. Na toj su razini pohranjene precizne morfofonološke i ortografske reprezentacije koje pridonose proizvodnji ili interpretaciji fonetskog i ortografskog oblika riječi.



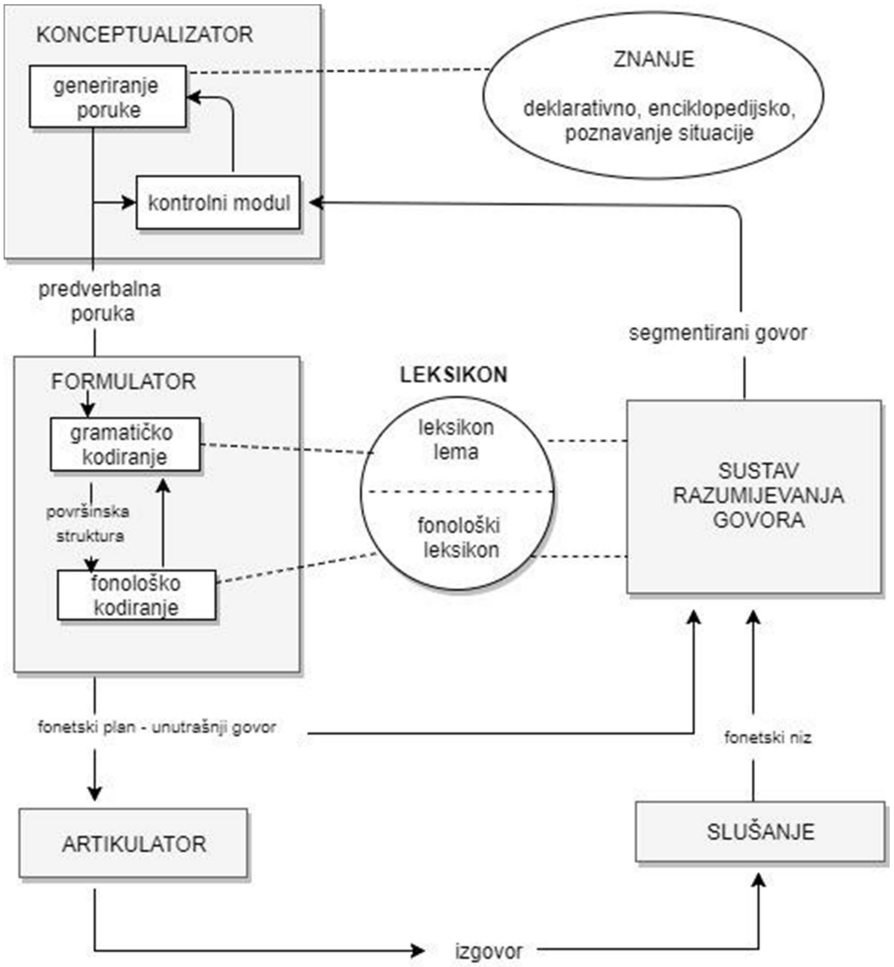
Slika 4. Unutarnja struktura leksičke jedinice u mentalnom leksikonu prema Leveltu (1989, str. 182, slika 6.1)

Drugim riječima, mentalni leksikon iz perspektive jezične proizvodnje objedinjuje četiri obilježja riječi, pri čemu je značenje skup konceptualnih uvjeta koji moraju biti ispunjeni u poruci da bi jedna leksička jedinica bila odabrana. Na primjer, za riječ „vilica“ konceptualni je uvjet „predmet kojim se jede nešto usitnjeno, kruto ili mekano“. Drugi skup čine sintaktička obilježja koja uključuju leksičku kategoriju. Na primjer, prvo kategoriju „glagol“ za riječ „jesti“, zatim sintaktički argument koji podrazumijeva pridruživanje subjekta ili objekta u slučaju „jesti“, zato što je on prijelazan, kao i druga obilježja. Određene se jedinice leksikona aktiviraju za vrijeme gramatičkog kodiranja kako bi se ispunili sintaktički uvjeti i ograničenja. Trećim tipom informacija smatra se morfološka specifikacija leksičke jedinice (npr. za „jesti“, to je, među ostalim, infinitiv, osnova + nastavak; korijen), dok u četvrti tip informacija ulazi specifikacija oblika, što podrazumijeva određivanje fonološkog sadržaja (fonološki segmenti) te slogovne i naglasne strukture. Na primjeru „jesti“ to je glasovni niz oblika CVCCV (pri čemu je C – suglasnik od engl. *consonant*, a V - samoglasnik od engl. *vowel*) itd.

Gornju sliku Levelt pojašnjava na primjeru riječi *eat* koja ima značenje „jesti“. Sintaktički *eat* pripada glagolskoj kategoriji u okviru koje glagoli uz sebe vežu vanjski subjekt i (izborno) direktni objekt. Na razini leksema, morfološka specifikacija tog glagola navodi da je ta riječ korijenski oblik s derivacijama *eat, ate, eating i eaten.* Fonološka reprezentacija ima pohranjenu kompoziciju te riječi u smislu fonoloških segmenata, sloga i strukture naglaska. Između prethodno navedenih četiriju vrsta informacija postoje i unutarnje veze. Snažna je sustavna povezanost između morfofonoloških svojstava jedinice, njezina značenja i sintakse.

Budući da se leksičke jedinice mogu sastojati od više od jedne riječi, Leveltovi koncepti leksema i leme moraju biti sposobni uključivati cjelovite fraze kako bi doveli do zadovoljavajućeg leksičkog učenja i reprezentacije (tj. „otiska“ riječi u mentalnom leksikonu).

U nastavku prikazujemo Leveltov model jezične proizvodnje (Levelt, 1989) (slika 5).



Slika 5. Leveltov model jezične proizvodnje (Levelt, 1989, str.9, slika 1.1)

Na slici 5 vidljive su tri razine Leveltova modela: (a) konceptualna razina, (b) razina leme i (c) razina leksema. Sve tri razine su središnje u proizvodnji i receptivnoj uporabi jezika. Razliku između leme, koja je mentalna reprezentacija sintaktičkih i semantičkih podataka, i leksema, koji je mentalna reprezentacija morfofonoloških i ortografskih podataka, čine mnoge teorije jezične proizvodnje (Butterworth, 1989; Meyer i Bock, 1992). K tome, odvojenost razina leksema i leme dobro je potkrijepljena rezultatima empirijskih istraživanja (van Turennout et al, 1997, 1998). Dakle, i teorija i empirija podupiru gledište o odvojenim reprezentacijama (Levelt et al, 1999).

Na konceptualnoj razini, govornici shvaćaju komunikacijsku namjeru koja je izražena u konceptualizatoru (engl. *conceptualizer*). Uloga konceptualizatora je odabrati relevantne informacije koje će omogućiti iskazivanje komunikacijske namjere, urediti odabrani skup informacija na način da se željena poruka uklopi u prethodni izvanjezični i jezični kontekst, nadgledati relevantne podatke kako bi govornici sročili predverbalnu poruku. Predverbalna poruka je nelingvistička, ali ima sve potrebne informacije za pretvaranje u verbalnu poruku

koju oblikuje formulator (engl. *formulator*). Tu se tvori fonetski govorni plan na način da se odabiru odgovarajući leksički unosi koji su određeni na razini leme i leksema i da se primijene gramatička i fonološka pravila. Semantička komponenta leme određuje koji su predverbalni konceptualni uvjeti potrebni za aktivaciju leme (Levelt, 1989). Sintaktički dio leme detaljizira sintaktičku kategoriju, specificira gramatičke funkcije poput selektivnih ograničenja te identificira niz dijakritičkih parametara, uključujući lice, broj i vrijeme, koji se odabiru za određenu leksičku jedinicu.

Kada su leksičke reprezentacije spojene s predverbalnom porukom, značenjska se komponenta leme aktivira, a to zauzvrat aktivira odgovarajuće sintaktičke podatke. Tim se korakom osposobljava formulator da započne sa stvaranjem površinske strukture izričaja, to jest proizvodi uređen niz lema grupiran u sintagme (fraze) različitih vrsta složenosti. U tijeku stvaranja površinske strukture aktivira se i morfofonološka informacija vezana za leksem te dolazi do fonološkog kodiranja koje je drugi korak u prevođenju konceptualnih informacija u jezične (lingvističke). Fonološko kodiranje omogućava unos za artikulator (engl. *articulator*). Drugim rječima, funkcija fonološke komponente procesiranja je izgrađivanje fonetskog (artikulacijskog) plana za svaku pojedinu lemu ili za izričaj kao cjelinu. Glavni izvor kojem pristupa fonološki mehanizam kodiranja je leksički oblik, to jest informacija o unutarnjoj strukturi jedinice koje su pohranjene u leksikonu.

Tijekom gramatičkog kodiranja još se neka dodatna obilježja pripisuju lemama. Na primjer, negacija, padež, akcent. Na taj način dobiva se površinska struktura izričaja. Na temelju analize govornih grešaka može se uspostaviti razlikovanje nezavisne razine fonološkog kodiranja od dijela koji se prepoznaje kao lema. Nakon dosjećanja fonološke forme za leme u površinskoj strukturi, govornik gradi fonetski ili artikulacijski plan izričaja, što znači da se određuje visina i jačina glasa, boja, različiti aspekti govornikove artikulacije.

U planiranju izričaja mogu se uočiti dvije faze koje slijede nakon što se iskristalizirala namjera – makroplaniranje (odluke o tome što želimo prenijeti slušatelju) i mikroplaniranja (predmet razgovora, fokus razgovora, načine na koje će se privući sugovornikova pažnja, dakle, izbor riječi i definiranje njihovih uloga). Govornik koristi dijelove konceptualne strukture da bi zahvatio odgovarajuću riječ, odnosno leksičku jedinicu u mentalnom leksikonu koja ispravno izražava željeno značenje. Prema ovom modelu, mentalni je leksikon riznica informacija o riječima u nekom jeziku, a leksička je jedinica kompleksan entitet koji govornik priziva prije svega na temelju njezina značenja, ali koja sadrži i sintaktičke, morfološke i fonološke informacije.

Jedinica u mentalnom leksikonu sadrži leksičke informacije koje mogu biti nefonološke (leme) i fonološke. Zahvaćanjem leme govornik pristupa onim aspektima pohranjenih informacija o riječi koje su relevantne za konstruiranje njene sintaktičke okoline. Gramatičko kodiranje obuhvaća procese kojima govornik zahvaća odgovarajuće leme za koncepte koji trebaju biti izraženi i postavlja leme u pravilan redoslijed.

Kao što smo već prije spomenuli, Leveltovim se modelom objašnjava jezična proizvodnja govornika prvog jezika. U Leveltovu modelu govornikove upotrebe jezika osnovna je teza da mentalni leksikon pokreće proces formulacije. To znači da leksičke natuknice, ili leksički unosi, posreduju u gramatičkom i fonološkom kodiranju. Predverbalna poruka potiče leksičku jedinicu na aktivnost. Sintaktička, morfološka i fonološka svojstva aktivirane leksičke jedinice potiču zatim procese i procedure gramatičkog, morfološkog i fonološkog kodiranja u pripremanju rečenice. Pozicija leksikona kao bitnog posrednika između konceptualizacije s jedne, i gramatičkog i fonološkog kodiranja s druge strane, naziva se leksičkom hipotezom. To znači da ništa u poruci neće samo od sebe pokrenuti odabir nekog specifičnog sintaktičkog oblika, već uvijek mora postojati posredujuća leksička jedinica (čiji odabir potiče poruka) koja svojim gramatičkim svojstvima i redoslijedom aktivacije uzrokuje da mehanizam gramatičkog kodiranja (tzv. gramatički enkoder) započinje s generiranjem određene sintaktičke strukture.

Taj model pretpostavlja središnji mehanizam obrade za leksičke jedinice. Iako je stajalište da postoji samo jedan središnji leksički mehanizam (za spajanje leksema i leme) kontroverzno, neki istraživači (Jiang, 2000; Paradis, 1997; Singleton, 1999) smatraju da je jedan leksički mehanizam prihvatljiv za produktivnu i receptivnu obradu prvog i inog jezika.

Takvo se stajalište može povezati s pretpostavkom da je središnji mehanizam leksičke obrade koji djeluje pri spajanju leksema i leme isti u svim jezicima, unatoč tome što različiti jezici različito segmentiraju svijet. Prisjetimo se, Saussure (1916) tvrdi da označenik (*signifiant*) mora biti spojen s označiteljem (*signifie*) da bi jezični znak (*sign*) bio naučen. Na temelju toga se izvodi zaključak da dokazi o načinu obrade jezičnih jedinica prikupljeni za jedan jezik vrijede i za drugi. Stoga bi se i Leveltov model trebao moći primijeniti na reprezentaciju kognitivnih procesa koji nisu specifični za jezik. Svi jezici moraju spojiti oblik (leksem) sa značenjem (lema), iako s drugačijim vrijednostima leksema i leme u različitim jezicima. Iz toga proizlazi da se rezultati istraživanja o djelovanju središnjeg mehanizma obrade u njemačkom jeziku mogu primijeniti kao dokazi u engleskom (Inhof, Radach i Heller, 2000).

Činjenica je da leme i leksemi postoje u njemačkom kao i u engleskom, ali reprezentacije se razlikuju u svojim pragmatičkim, semantičkim, sintaktičkim, morfofonološkim i ortografskim vrijednostima. Dakle, ako i pretpostavimo da postoji jedan središnji mehanizam za obradu leksika u prvom i inom jeziku, ipak se ta obrada, a time i usvajanje leksika u prvom i inom jeziku, razlikuje u više aspekata. Prvo, učenici inog jezika već posjeduju jedan konceptualni sustav. Tako Jiang (2000) navodi da za učenike drugog jezika leme u prvom jeziku mogu biti izvor sintaktičkog, semantičkog i pragmatičkog preklapanja te da leksemi prvog jezika mogu pridonijeti morfofonološkom miješanju (interferenciji). Značajne razlike između prvog i inog jezika mogu nastati i zbog nedostatnog izlaganja jeziku koje iskuse govornici prvog jezika i, posljedično, manje učinkovite uporabe istog središnjeg mehanizma obrade. Na primjer, učenik inog jezika nema jednako veliku pohranu odgovarajućih semantičkih ili sintaktičkih reprezentacija, tako da za određene oblike na inom jeziku ne može dovoljno brzo pristupiti leksičkim podacima - odgovarajućim značenjima ili odgovarajućim gramatičkim obilježjima (Jiang, 2000). To dovodi do toga da učenik, primjenjujući idiosinkratske međujezične kriterije, može povezati oblik s neodgovarajućim značenjem ili može spojiti oblik iz inog jezika s njegovim ekvivalentom u prvom jeziku, a da pri tom ne shvaća da je semantičko preklapanje manje od 100% (Jiang, 2000). Na primjer, glagol *make* u engleskom jeziku može biti upotrijebljen u drukčijem značenju od glagola *machen*, koji predstavlja njegov ekvivalent u njemačkom jeziku. Dok netko u engleskom jeziku „*does* homework“, u njemačkom „*makes* homework“. Do problema dolazi kada učenik inog jezika ne shvaća da semantički sadržaj prvog jezika u potpunosti ne odgovara (navodnom) ekvivalentnom obliku u drugom jeziku.

Problemi ne proizlaze samo iz središnje reprezentacije, već mogu nastati i na periferiji kada dođe do tzv. „fizičkih“ problema s pisanim i govorenim unosom (Meara, 1984, str. 101). Na primjer, ukoliko čitatelj teksta na inom jeziku ne poznaje ortografski sustav inog jezika nastat će problemi na razini čitanja unosa ili na razini vizualnog dekodiranja. Ili, na primjer, slušatelj drugog jezika, koji nailazi na probleme u govorenom unosu, može poznavati individualne riječi i značenja, ali nužno ne prepoznaje njihov oblik kada su izgovorene u kontinuitetu zbog njihovog spajanja u jedan zvuk u prirodnom govoru.

Više riječi o tim problemima bit će nakon predstavljanja sljedećeg modela.

De Botov model jezične proizvodnje (de Bot, 1992)

Prema de Botu (1992) razvoj teorije usvajanja vokabulara u inom jeziku zahtijeva postojanje odgovarajućeg modela organizacije i obrade leksika u inom jeziku. Budući da ne

postoji opće prihvaćena teorija usvajanja vokabulara u inom jeziku, Leveltov model jezične proizvodnje (1989) istraživači su primijenili i na dvojezičnu uporabu jezika (de Bot i Schreuder, 1993; Green, 1993; Poulisse, 1993) te na aspekte učenja gramatike inog jezika (Towell, Hawkins i Bazergui, 1996). Stoga su de Bot et al. (1997) smatrali da Leveltov model može poslužiti i kao polazište za rasvjetljavanje leksičke obrade tijekom čitanja.

Ovaj model prisutan je već neko vrijeme, no tek mu se nedavno nanovo pridaje pažnja (npr. Skehan, 2009; Bornkessel-Schlesewsky, 2010; Tschirner, 2010), i to zbog sljedećih prednosti (Funk, 2012):

- Model uzima u obzir leksičku osnovu učenja drugog i stranog jezika (uključujući i gramatiku);
- Jasno razlikuje svjesne i podsvjesne procese i dodaje koncept lokalizacije identificirajućih moždanih funkcija što, također, podupiru istraživanja slike funkcionalne magnetske rezonancije (engl. fMRI);
- Usmjeren je na ostvaraj, s obzirom da ističe važnost usmene kompetencije, što je također središnji cilj učenja u svim suvremenim pristupima poučavanju jezika.

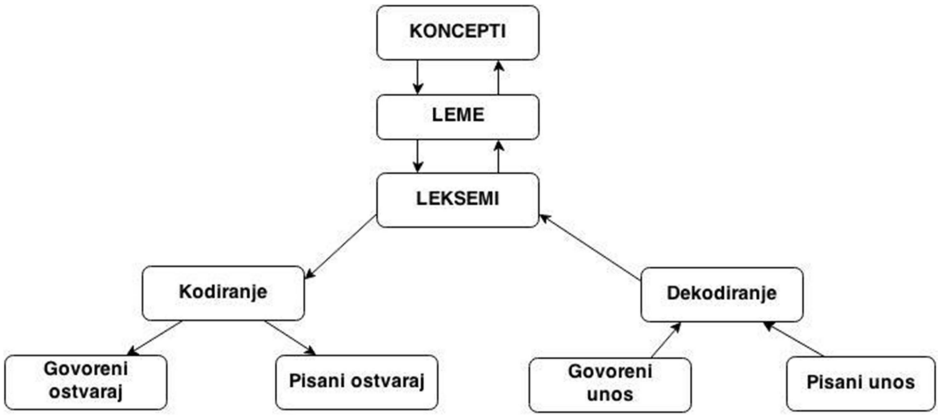
Dakle, de Bot et al (1997) proširuju Leveltov model na područje učenja inog jezika u uvjerenju da se proizvodnja prvog i inog jezika odvija na sličan način. Bez mijenjanja Leveltovog središnjeg mehanizma obrade, de Bot i njegovi suradnici su u Leveltov model unijeli dekodiranje govorenog i čitanog unosa te su u njega uključili pisanje kao ostvaraj. Na taj je način model proširen aspektima obrade na periferiji. Tako proširen model primijenili su na korisnike inoga jezika.

De Bot i suradnici smatraju da njihova adaptacija Leveltovog modela pruža osnovu za razvoj općeg modela obrade jezika i da je tako prilagođen model „primjenjiv preko modaliteta i za dvojezičnu obradu“ (de Bot et al, 1997, str. 311).

Oba se modela jezične proizvodnje, Leveltov i de Botov, sastoje od prethodno navedenih triju podsustava jezične proizvodnje. Ukratko, to su: konceptualizator (predjezični stupanj) koji sadrži pojmove i ideje koje je moguće izraziti na bilo kojem jeziku koji govornik poznaje, formulator i artikulator, podsustav za razumijevanje i leksikon koji je uključen i u proizvodnju i u razumijevanje (Medved Krajnović, 2010, str. 55). Drugim riječima, govornik planira prenijeti ideju sugovorniku (razina konceptualizatora), nakon toga rezultat planiranja odlazi u formulator gdje poprima gramatički i fonološki oblik. Sve to odvija se u skladu s informacijama pohranjenim u mentalnom leksikonu. Na kraju artikulator aktivira zvučni oblik riječi. Kako je prethodno rečeno, De Bot u svom modelu jezične proizvodnje kod bilingvalnog govornika pretpostavlja da se taj proces odvija slično. „To znači da su oba jezika

istovremeno aktivna na svim razinama osim na artikulacijskoj, gdje se konačno potiskuje jezik na kojem ne želimo izraziti poruku“ (ibid., str. 56).

Slika 6 predstavlja shematski prikaz (multimodalnog) receptivnog modela, dijela de Botovog modela jezične proizvodnje koji kasnije (1997. godine) dodatno objašnjava sa svojim suradnicima. Prema slici 6, ulazni se signal raščlanjuje, bez obzira radi li se o pisanom ili govorenom unosu. Također, bilo da se radi o fonetskom ili ortografskom unosu, oba se pohranjuju u isti dekoder[35]. Dekodirani podaci aktiviraju leksem koji zauzvrat pokreće lemu. Lema se tada može integrirati u veću poruku zasnovanu na konceptualnom značenju.



Slika 6. Shematski prikaz multimodalnog modela prijema informacije (de Bot et al, 1997)

Iz modela se može vidjeti da proizvodnja jezika koju Levelt i de Bot et al. poimaju na sličan način počinje aktiviranjem koncepta. Slijedi potražnja za lemom te spajanje odgovarajućeg leksema prije proizvodnje govora. To je kognitivno zahtjevnije od receptivne obrade jezika (koju de Bot također opisuje, dok Levelt ne), zato što receptivna obrada ne zahtijeva potražnju leksema, budući da je leksem već sadržan u dolazećoj poruci. U slučaju čitanja, sve što je potrebno je aktivirati povezane leme. One se pohranjuju u konceptualnu razinu gdje se nalazi znanje riječi i okruženje u kojem se odvija komunikacija, kao i nedavno pamćenje. Nije stoga čudno da je produktivno leksičko znanje općenito manje razvijeno od receptivnog znanja (Nattinger, 1988, str. 80).

Ovim se modelom ukazuje na važnost procesa vezanih za unos, to jest za usvajanje vokabulara tijekom čitanja na inom jeziku. Ulazni oblici moraju biti spojeni s odgovarajućim značenjima. No, to ne znači da ostvaraj nema svoju ulogu u učvršćivanju ili proširivanju znanja leksičkih jedinica kada se one bolje znaju, odnosno nauče (de Bot, 1995).

[35] Postoji li uistinu samo jedan ili više dekodera za govoreni i čitani unos stvar je empirije. No, u svom modelu de Bot et al. pretpostavljaju da postoji samo jedan dekoder.

Pod obradom se u ovom modelu podrazumijeva pristupanje značenju riječi. Prema de Bot et al. (1997), kada je poznata riječ obrađena tijekom čitanja, brojne se stvari moraju dogoditi. Najprije, ortografski uzorak mora biti prepoznat kao takav i spojen s leksemom. Kada je postignuta veza s leksemom, taj oblik mora aktivirati lemu, pri čemu se pristupa odgovarajućim sintaktičkim i semantičkim reprezentacijama. Kada se postigne razumijevanje na razini riječi, semantički sadržaj leme odgovara konceptu, iako razumijevanje na razini riječi nikako nije jedina razina razumijevanja koja se događa.

Podaci su fizički dekodirani na ortografskoj razini te se kreće prema reprezentaciji na razini leksema. To dalje aktivira razinu leme i dolazi se do razine pojma na konceptualnoj razini. Ukoliko postoji određeni stupanj poznavanja pojma, može se očekivati da će se konceptualni podaci popuniti i od viših razina kako bi započeli aktiviranje nižih razina na tzv. „odozgo-prema-dolje“ način (engl. *top-down*).

Međutim, kada čitatelji inoga jezika obrađuju nepoznatu riječ, postoji veća šansa da će doći do problema na jednoj od razina prije njenog razumijevanja, posebno ako nemaju vanjske izvore za pomoć poput rječnika. Neuspjeh na bilo kojoj razini može omesti razumijevanje. Do neuspjeha može doći bilo kad tijekom kombiniranja ortografskih podataka s reprezentacijama leksema i leme, kao i i pri razumijevanju šire poruke.

Na primjer, do problema dolazi kada je pisani oblik nepoznat, to jest njegov ortografski oblik nije predstavljen na razini leksema, iako je fonetski oblik možda poznat. Poteškoće na razini leme mogu biti sintaktičkog ili semantičkog porijekla. De Bot et al. (1997) citiraju primjer iz njihova istraživanja francuskih glagola *mourir* i *tuer.* Sudionici su bili svjesni semantičkog sadržaja – smrt, ali u početku nisu bili svjesni različitih struktura argumenata tih dvaju glagola. *Mourir*, koji je neprijelazni, ima samo unutarnji argument, dok *tuer*, koji je prijelazni, ima i unutarnji i vanjski argument. Navedeni se problem može pojasniti i glagolima *perish* i *kill* u engleskom jeziku. Oba glagola, *perish* i *kill,* uključuju pojam smrti, ali kada se neprijelazni glagol koristi kao prijelazan, to je sintaktička pogreška do koje dolazi na razini leme. Na primjer, **The tropical storm perished six hundred people.*

Longitudinalno istraživanje s japanskim studentima engleskog jezika (v. Parry, 1993) prikazalo je probleme s lemom koji nastaju na semantičkoj razini. Iako su studenti znali pogoditi tipičnu sintaktičku kategoriju, često su joj pridruživali nadređena značenja, primjerice upotrebljavali su glagol *forage* (hrv. tragati za hranom) umjesto *gather* (hrv. sakupiti) te hiponim poput *javelin* (hrv. koplje) umjesto *harpoon* (hrv. harpun). Jedna studentica je također često oduzimala ili dodavala značenje lemi vezanoj za određeni leksem (na primjer, *raider* za riječ *predator). Raider* (hrv. napadač) i *predator* (hrv. grabežljivac;

pljačkaš), prema Parry (1993, str. 121) dijele semantičku komponentu – neprijateljstvo, ali *raider* uključuje obilježja kao što su ljudsko djelovanje (engl. *human agency*) i krađa (engl. *theft*).

Kako se odvija proces čitanja, morfološki podaci i sintaktički podaci koje proizvode čitatelji na temelju teksta koji okružuje određenu riječ, djeluju s čitateljevim širim konceptualnim znanjem. Ono što je lingvistički obrađeno prije susretanja s nepoznatom riječi i širi kontekst u kojem se jezik upotrebljava djeluje s podacima koji se oblikuju pri čitanju odozdo prema gore (engl. *bottom up*) kako bi aktivirali, ili ne, odgovarajuću lemu. U tom pogledu, razumijevanje se razlikuje od proizvodnje. Proizvodnja je uglavnom proces koji se odvija odozgo prema dolje (engl. *top down*) dok razumijevanje uključuje interakciju procesa odozgo prema dolje i odozdo prema gore.

Ako formulaični izrazi nisu uočeni kao takvi, može se očekivati da će to negativno utjecati na njihovo usvajanje. Uočavanje nepoznate leksičke jedinice vodi prvo do postavljanja prazne strukture u znanju za novu lemu (Wesche i Paribakht, 1995; Paribakht i Wesche, 1996). Podaci koji odgovaraju leksemima - ortografski oblici nepoznatih riječi – već su dani jer to je ono što je uočeno. Ortografski oblik pojedinačne riječi relativno je lako uočiti jer je jedinica omeđena prostorom i iako značenje te leksičke jedinice nije dostupno, učenik ju može lako uočiti. Međutim, ortografski „raspršene“ formulaične izraze teže je zamijetiti jer nisu svi nizovi riječi i formulaični izrazi. Ukoliko su poznate sve pojedinačne sastavnice izraza, ne postoji ništa što bi čitatelju reklo da je taj izraz nova jedinstvena cjelina. Nadalje, postoji dokaz da se ortografski oblici pojedinačnih riječi obrađuju brže od pristupanja konceptualnom sadržaju formulaičnih izraza kojem oni pripadaju kao sastavni dio (Inhof et al., 2000). Ako su pojedinačne riječi obrađene brže od nepoznatih forumilaičnih izraza i ako su sve riječi u izrazu obrađene brzo zato što su poznate, moguće je da će se zanemariti konceptualna dimenzija veće cjeline, budući da nikakvo značenje ne nedostaje. Nadalje, neuočavanje se može pogoršati ako sudionici pokazuju tendenciju čestog ignoriranja leksičkih jedinica koje oni zapravo uoče kao nepoznate.

Proces nalaženja ili zaključivanja o nepoznatom obliku riječi – leksemu - je čin popunjavanja prazne leme. Kad je nepoznata riječ pročitana, informacije o obliku riječi su dostupne, oblik riječi je uočen u tekstu. Da bi došlo do usvajanja nepoznate riječi, odnosno leksema, potrebno je povezivanje tog leksema s nekim izvedenim ili označenim (glosiranim) semantičkim/sintaktičkim podacima vezanima za lemu. Nakon uočavanja učenik se mora potruditi da popuni praznu lemu. Uočavanje može biti nužno za razumijevanje, ali ne mora biti dovoljno za usvajanje riječi. Čak i kada je značenje riječi pronađeno, ne postoji garancija

da će riječ biti usvojena (Gass, 1988a; Huckin i Coady, 1999; Paribakht i Wesche, 1996). Prema tome, (a) uočavanje nepoznate leksičke jedinice i (b) odluka da se obradi nepoznata leksička jedinica nužni su uvjeti za usvajanje. K tome, razumijevanje koje je proizašlo iz potraživanja ili zaključivanja nije dovoljno da dođe do usvajanja. Stoga se Hulstijn (2001b) priklanja vodećim znanstvenicima u području ovladavanja inim jezikom (npr. R. Ellis, 1994; N. Ellis, 1996, 1997; Schmidt, 1995, 2001) u mišljenju da detaljnija obrada leksičkih podataka vodi ka boljem leksičkom pamćenju.

Uz gore navedeno potrebno je naglasiti da kada se postavi veza između oblika i značenja, to nužno ne znači da je točna. Zaključivanje je sklono pogreškama (Fraser, 1999). Da bi se izgradile sve dimenzije složenih podataka strukture neke leksičke jedinice, potrebno je višestruko izlaganje i složena obrada kako bi se doseglo razinu koja se približava znanju ciljnog jezika.

Učenje leksičke jedinice uključuje upoznavanje sa složenom konceptualnom slikom (Nation, 1990; Richards, 1976). Drugim riječima, da bi došlo do razumijevanja i potencijalnog usvajanja leksičke jedinice, potrebna su brojna razmatranja iz različitih kuteva kako bi se dokučilo značenje složene jezične strukture.

4.2.3.3. Faza ostvaraja

Sljedeća faza obrade jezičnih informacija tijekom procesa ovladavanja inim jezikom, faza ostvaraja, važna je jer pridonosi razvoju fluentnosti - vježbom se razvija automatizirana uporaba određene strukture. Pojam automatizacije najčešće se povezuje s brzinom izvedbe, a u literaturi o ovladavanju inim jezikom s pojmom tečnosti, odnosno sposobnošću brze, precizne i nesvjesne proizvodnje i razumijevanja iskaza[36].

Formulaični izrazi mogu biti loše naučeni upravo zbog brzine kojom se riječi izgovaraju ili čitaju kao pojedinačne riječi. Njih se obično izgovara brzinom od 3-5 riječi u sekundi (Levelt et al., 1999) ili 3-6 riječi u sekundi (Rayner i Pollatsek, 1989, str. 440). Rastom kompetencije čitatelja inog jezika poboljšava se i leksička obrada, odnosno postaje brža i više automatizirana (Coady, Magoto, Hubbard, Graney i Mokhtari, 1993). Ta brža

[36] Autori koji se primarno bave pitanjem automatizma u istraživanju procesa ovladavanja inim jezikom (npr. DeKeyser 2003; Hulstijn, 2003; Pienemann 1998a, 1998b; Skehan 1998) zaokupljeni su pitanjima što to postaje automatizirano u procesu usvajanja inoga jezika, u kojim uvjetima dolazi do automatizacije i koju ulogu automatizacija zapravo ima u cjelokupnoj slici usvajanja jezika. Naime, prema nekim teorijama, primjerice teoriji adaptivne kontrole misli (engl. *Adaptive control of thought theory,* Anderson i Lebrier, 1998), automatizacija predstavlja završnu točku u usvajanju vještina.

automatizirana obrada riječi može pridonijeti problemu prepoznavanja nepoznatih formulaičnih izraza i, posljedično, otežati njihovu cjelokupnu obradu i usvajanje. Primjer istraživanja iz pedesetih godina prošlog stoljeća, u kojem se bavilo upravo tom problematikom, je istraživanje Michaela Westa (1953) koji je ustvrdio: ako su poznate pojedinačne riječi obrađene brzo i nesvjesno, to bi moglo pridonijeti tome da se previdi niskofrekventna kombinacija skupine riječi poput *break out into*.

Kako čitateljeva vještina prepoznavanja riječi postaje automatska, manje je zamjenjiva, tj. popravljiva u svjesnoj kontroli. To je poznato pod nazivom Stroopov učinak (Stroop, 1935), a dokazan je na sljedeći način: Riječ *green* predstavljena je u dvjema različitim bojama – crvenoj i zelenoj. Sudionike se u eksperimentu nije pitalo da pročitaju riječ, nego da samo imenuju boju kojom je riječ napisana. Vrijeme koje je bilo potrebno za imenovanje boje riječi čija su slova bila crvena bilo je duže od vremena koje je bilo potrebno za imenovanje boje riječi čija su slova bila zelena. Taj rezultat podupire tvrdnju da čitatelj automatski obrađuje značenja riječi bilo da je to njegova svjesna namjera ili ne.

Povećanje automatičnosti pri vještoj izvedbi (Anderson, 1982) rezultira u brzoj obradi pojedinačnih riječi. Kada korisnik jezika automatski i brzo obradi sastavnice formulaičnih izraza, od kojih su mu sve pojedinačne riječi dobro poznate, čini se mogućim da sama brzina obrade pojedinačnih riječi može omesti spajanje cjelokupnih leksema od više riječi s pojedinačnim lemama, o čemu smo govorili u prethodnom potpoglavlju.

Fraser (1999, str. 239) je također otkrio da se, u slučaju kada dolazi do interferencije tijekom čitanja, nizu riječi (identifikaciji njihova oblika) obično pristupa brzo i automatično te ih se ne kontrolira potpuno svjesno. Tijekom poprilično brze obrade riječi, učeniku je problem prepoznati da neke riječi moraju biti obrađene odvojeno, dok druge riječi, koje su sastavnice većih leksičkih jedinica, trebaju biti obrađene kao skupina. Ako, međutim, ne postoji vremensko ograničenje i učeniku je dozvoljeno ponovno pročitati tekst, problemi brze automatske obrade mogu biti manji.

Moguć je i drugi pogled na brzinu i automatičnost. Inhof et al. (2000) su pokazali kako brza obrada pojedinačnih oblika riječi u formulaičnim izrazima negativno utječe na semantičku obradu formulaičnog izraza kao cjeline. Umetanje praznih prostora u složenice ubrzava imenovanje, tj. pristupanje leksemima složenica, iako pisanje složenica na taj način nije ortografski prihvatljivo u njemačkom jeziku. Na primjer, kada se složene riječi poput njemačke riječi *Datenschutzexperte* (hrv. stručnjak za zaštitu podataka) razbiju na sastavne dijelove na način da se umetne prazni prostor između riječi koje ih čine (npr. *Daten schutz experte*), što je slično obliku formulaičnog izraza, imenovanje sastavnica složenice vrši se u

usporedbi s imenovanjem oblika složenice bez praznih prostora. U drugom eksperimentu, iste su riječi (složenice čiji su sastavni dijelovi odvojeni prazninama) umetnute u pisane rečenice, i rezultat je bio isti: problemi s imenovanjem smanjeni su kada je ubačen prostor u kompleksne složenice.

U daljnjim eksperimentima istih znanstvenika (Inhof et al., 2000), uz pomoć tehnike praćenja pokreta očiju (engl. *eye movement tracking*) tijekom čitanja rečenica, mjerila se prva fiksacija, tj. trajanje pogleda. Utvrđeno je da je cjelokupno trajanje gledanja bilo kraće u slučaju prostorom odvojenih, u ortografskom smislu neprihvatljivih složenica nego je to bio slučaj s pravilno napisanim složenicama. U tim se ispitivanjima pokazalo da sudionici nisu samo proveli manje vremena gledajući formulaične izraze, primjerice *Kohlen dioxyd messung*, od složenica poput *Kohlendioxymessung,* već su i brže imenovali razmakom odvojene dijelove složenice od pravopisno točnih složenica.

U navedenom istraživanju (Inhof et al., 2000) pokazalo se da je i trajanje početne fiksacije (gledanja) na te razmakom odvojene dijelove složenice bilo relativno kratko, dok je trajanje završnih fiksacija (gledanja) na iste složenice bilo dulje od trajanja početnih fiksacija (gledanja). Razmaci između dijelova složenice također povećavaju vrijeme fiksacije na neciljne riječi koje slijede. Inhof et al. (Inhof et al, 2000, str. 36) predlažu da je umetanje razmaka pokazalo sljedeći učinak: „Utjecalo je na dvije različite operacije pri obradi – one koja se izvodi učinkovitije kada su umetnuti razmaci unutar riječi i one čije je odvijanje spriječeno umetanjem razmaka. Te se dvije operacije nižu na način da dobit koja nastaje umetanjem razmaka prethodi njezinim troškovima.“ Mišljenja su, dakle, da ortografska neprekidnost u složenicama u njemačkom jeziku ukazuje na konceptualnu sjedinjenost složenice. Umetanje prostora u pisani oblik složenice ubrzava obradu pojedinačnih oblika, odnosno imenovanje pojedinačnih leksema, što označava prvu od dvije operacije u nizu. Međutim, razmaci također ometaju dokučivanje združenog složenog značenja, tj. pristupanje lemi, što je druga operacija. Ubrzavanje pristupa leksemu – brže imenovanje – s međuprostorima je, čini se, na uštrb sporijeg pristupa lemi. Pretpostavimo li da Leveltova središnja radnja – spajanje leme i leksema, nije specifična za jezik, između ostalog i zbog sličnosti njemačkog i engleskog jezika, može se zaključiti da će učenici engleskog jezika također sporije pristupiti lemi leksema višečlane jedinice nego jednočlane. Ovo bi moglo biti značajno ukoliko su leksemi višečlanih glagola sačinjeni od niskofrekventnih poznatih riječi. Ukoliko su poznate riječi bile brzo obrađene kao pojedinačne jedinice, i nije nedostajalo potrebno značenje, čitatelj može previdjeti nepoznati oblik formulaičnog izraza. No, više o tome u sljedećem poglavlju.

4.2.3.4. Obrada formulaičnih izraza

Schmitt i Carter (2004) smatraju formulačne izraze (frazalne glagole, kolokacije i idiome) potpuno identičnim drugim leksičkim jedinicama poput pojedinačnih riječi. Oni, stoga, smatraju da se formulaični izrazi pohranjuju na isti način te im se pristupa kao jedinstvenim cjelinama (Schmitt i Carter, 2004, str. 4). Takvo razmišljanje nameće sljedeće pitanje: Ukoliko je značenje leksičke jedinice A ekvivalent značenju leksičke jedinice B, mogu li biti zamijenjene u određenom kontekstu? Da bi dvije leksičke jedinice mogle biti zamijenjene, moraju se podudarati njihova sintaktička i semantička obilježja. Sintaktičke i semantičke reprezentacije (mentalni prikazi) nalaze se u lemi. Ukoliko možemo leksičku jedinicu A zamijeniti leksičkom jedinicom B, lema vezana za leksičku jedinicu A mora biti zamjenjiva s lemom leksičke jedinice B. Na primjer, prijelazni glagol *kill* ne može se zamijeniti neprijelaznim glagolom *die* jer nije dovoljno da se podudaraju njihova semantička obilježja. Moraju se podudarati i njihova sintaktička svojstva.

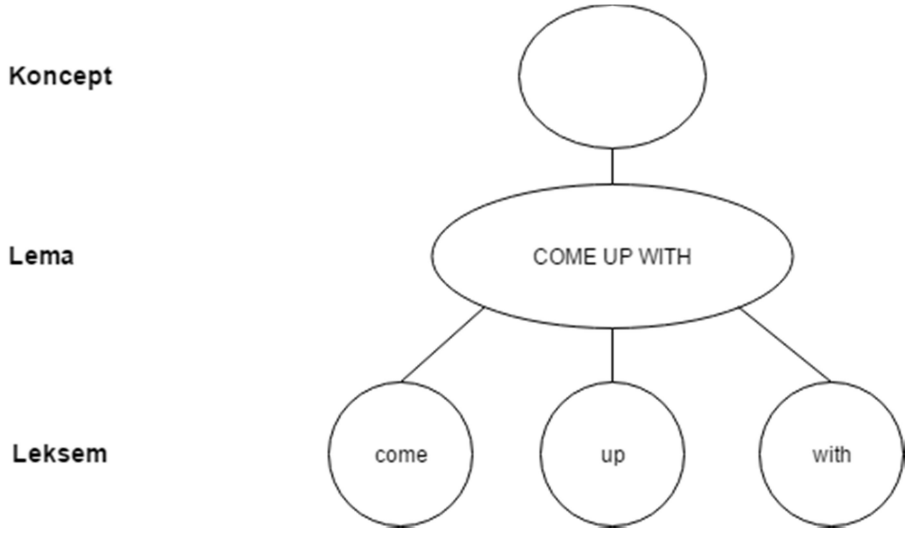
Baveći se ovom hipotezom, jezikoslovcima se nametnulo pitanje kako je moguće obraditi višečlane jedinice, to jest skupine od više riječi? Točnije rečeno, kako se, polazeći od ove hipoteze, nosimo s višečlanim jedinicama koje imaju jedno konceptualno značenje?

Na primjer, moguće je zamijeniti glagol *stop* s *pull up* (npr. *He pulled up the car in front of the hotel. - He stopped the car in front of the hotel*.). Struktura argumenta glagola *stop*, koja obuhvaća vanjske i unutarnje argumente, odnosno subjekt i objekt, mora odgovarati strukturi argumenta skupine riječi (*pull up*) s obzirom da je ta skupina riječi ekvivalentna s riječi (glagolom) *stop.*

Za skupinu *break out into* i njen sinonim na značenjskoj razini leme *start* u rečenicama *He broke out into cold sweat* te *He started sweating* situacija je nešto drukčija, s obzirom da se njihove argumentne strukture ne podudaraju na razini leksema. Glagol *start* zahtijeva *–ing* strukturu, tj. participijalni oblik, pa bi njihova zamjena mogla otežati obradu ciljne skupine riječi.

Važno je razmotriti i sljedeći primjer. Moguće je zamijeniti glagol *propose* s *come up with.* Na primjer, *She proposed a solution.- She came up with a solution*. Struktura argumenta glagola *propose* koja uključuje vanjske i unutarnje argumente, odnosno subjekt i objekt, mora odgovarati strukturi argumenta skupine riječi *come up with* s obzirom da je ta skupina riječi ekvivalentna s riječju *propose.* Ukoliko bi se riječi *come, up, with* obradile odvojeno, imali bismo tri leksema koji bi zauzvrat aktivirali tri odgovarajuće leme i tri koncepta. Međutim,

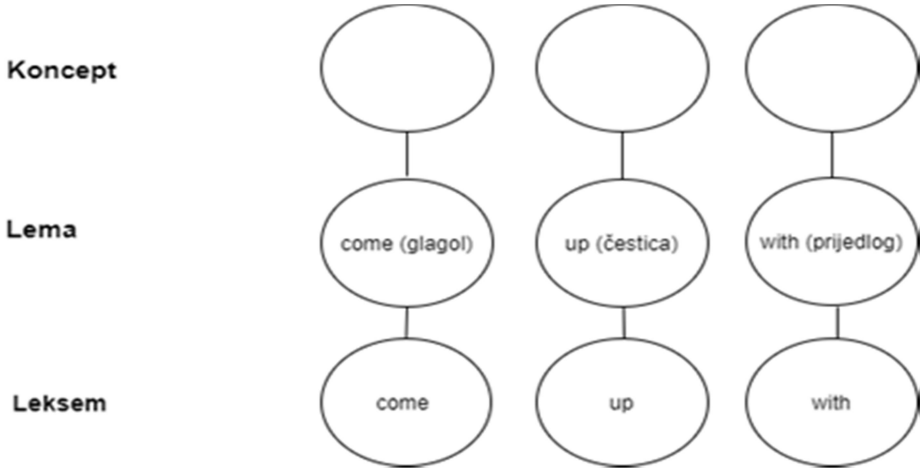
prema Leveltovu modelu (1999) moguća je reprezentacija lema s više leksema pa bi se leme vezane za formulaične izraze mogle prikazati na sljedeći način (vidi sliku 7 i 8).



Slika 7. Prikaz moguće strukture leme za formulaični izraz come up with temeljeno na prijedlogu modela Levelta et al. (1999)

Leksem *propose* ima jednu lemu sa specifičnim semantičkim sadržajem vezanim za glagolsku strukturu s dvama argumentima. Kada skupinu *come up with* zamijenimo s *propose* u *come up with a solution*, njeno bi značenje trebalo uključivati informaciju koja ukazuje na glagolsku strukturu s dvama argumentima. Na slici 8 vidljivo je da kada formulačni izraz uključuje tri pojedinačna (individualna) leksema, oni trebaju biti povezani s jedinstvenim, cjelovitim semantičkim i sintaktičkim sadržajem. Niti jedan pojedinačni konstituent nema odgovarajuća sintaktička i semantička obilježja kako bi zamijenio glagol *propose.*

Međutim, ako *come up with* nije jedna leksička jedinica već tri kao u *Susan was relaxing in the treehouse and her husband decided to come up with coffee,* u tom bi slučaju struktura leme trebala izgledati ovako:



Slika 8. Strukturni prikaz leme temeljeno na prijedlogu modela Levelt et al. (1999)

Moguća prethodno prikazana dvojna priroda navedenog formulaičnog izraza ukazuje na jedan od problema na koje nailaze učenici engleskog kao inog jezika. S obzirom na sveprisutnost formulaičnih izraza i velik broj njihovih gramatičkih kombinacija (v. sliku 7. i 8.), učenicima engleskog kao inog jezika često je teško razlikovati gramatičke kombinacije i formulaične izraze što je ujedno i jedan od najvećih problema s kojim se suočavaju pri učenju formulaičnih izraza (Wray, 2002). Ponekad je jednostavno teško prepoznati formulaične izraze kao takve.

Ukoliko je glavni problem, vezan za formulaične izraze, to da nisu vidljivi kao cjelovite jedinice, teško ih je razlučiti iz teksta. Zbog toga se smatra da bi njihovo isticanje moglo pomoći da se uoče kao jedinstvene cjeline.

5. PREGLED RELEVANTNIH ISTRAŽIVANJA

Od kada su uvedene u znanstveni diskurs do danas, hipoteze koje smo raspravili u prethodnim poglavljima ovoga rada ne prestaju biti poticaj za brojna eksperimentalna istraživanja i nove teorije za poučavanje inoga jezika, ali i za razne kontroverze.

S obzirom na stajalište da jezična jedinica kojoj je učenik stranog jezika izložen neće nužno postati dijelom jezičnog prihvata, ako na nju nije obraćena pažnja (Schmidt, 2001, 2013), vizualno (tekstualno ili tipografsko) isticanje jezičnog unosa, zasnovano na hipotezi o razumljivom jezičnom unosu Stephena Krashena, te učenikov jezični ostvaraj, zasnovan na hipotezi o razumljivom jezičnom ostvaraju Merrill Swain, zauzimaju i dalje značajno mjesto u istraživanjima o ovladavanju inim jezikom u obliku pedagoških pristupa tijekom čije primjene dolazi do privlačenja učenikove pažnje na jezični oblik. Tako su pretpostavke o učinku pažnje i uočavanja na razvoj međujezika ugrađene u mnoga utjecajna pedagoška razmatranja kao što su podizanje svjesnosti (engl. *consciousness-raising*) i isticanje jezičnog unosa (engl. *input enhancement*) (Rutherford i Sharwood-Smith, 1985; Sharwood-Smith, 1993) te fokus na jezični oblik (Long, 1991; Doughty i Williams, 1998; Long i Robinson, 1998; Doughty, 2001).

Prijašnja istraživanja učinka vizualno pojačanog jezičnog unosa, odnosno perceptivnog isticanja ciljne jezične forme različitim tehnikama oblikovanja pisanog unosa poput podebljavanja, pisanja velikim pisanim slovima ili podvlačenja, potvrdila su pozitivan učinak istaknutog jezičnog unosa (Doughty, 1991; Doughty i Williams, 1998; Jourdenais et al., 1995; Williams, 1999; Tanaka, 1991; Date, 2003; Bishop, 2004), dok su neka istraživanja (Alanen, 1995; White, 1998; Ellis, 2002) pokazala ograničene ili nikakve učinke (Leow, 1997b; Jourdenais, 1998; Park, 2011). Nažalost, mnogi istraživači nisu uključivali i mjerenje uočavanja u svojim istraživanjima. Za razliku od njih, istraživanja u kojima se koristio neki oblik mjerenja uočavanja pružila su zanimljive spoznaje o stupnju i prirodi uočavanja. Na primjer, Alanenovo istraživanje (1995) pružilo je dokaz o tome da je uočavanje važan čimbenik u učenju, no usporedba rezultata uočavanja i ishoda učenja pokazala je da na uočavanje utječu brojni faktori od kojih je jedan istaknuti jezični unos.

Brojna istraživanja (morfo-sintaktičkih obilježja) nisu potvrdila učinak istaknutog unosa na prihvat (Overstreet, 1998; Leow, 1997b, 2001; Leow, Egi, Nuevi i Tsai, 2003), na usvajanje (Izumi, 2002; Winke, 2013; Wong, 2000, 2003), na uočavanje (Leow, 2001) ili razumijevanje (Alanen, 1995; Jourdenais, 1998; Leow, 1997b, 2001; Leow et al, 2003;

Winke, 2013; Wong, 2000, 2003). Na primjer, Leow (1997b) je istražio učinke istaknutog unosa i duljine teksta na prihvat formalnog imperativa u španjolskom jeziku. Međutim, rezultati dobiveni navedenim istraživanjima su kontradiktorni. Nepodudarnost u rezultatima navedenih istraživanja može biti posljedica razlika u metodološkom odabiru istraživača. Varijacije u metodologiji, poput pružanja eksplicitnih uputa, dovele su do pozitivnog učinka istaknutog unosa u nekim istraživanjima, a djelomičnog ili nikakvog u drugim.

Iz navedenih istraživanja rezultati značajno variraju, a obrazloženje za odabir određene ciljne (morfosintaktičke) jedinice temelji se na raznim kriterijima poput razine težine, učestalosti izlaganja, semantičke složenosti i sposobnosti učenja. Veličine uzoraka variraju od 14 sudionika (Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson i Doughty, 1995) do 259 sudionika (Lee, 2009). Također se razlikuju i po vrstama tipoloških znakova i vrsti zadataka koje su koristili: prepoznavanje (Leow, 1997a), razumijevanje (Leow, 2001), jezični unos (White, 1998) i jezična proizvodnja (Shook, 1994). Ostale varijable koje su istražene u različitim istraživanjima uključuju i duljinu teksta (Leow, 1997a), poznavanje teme (Overstreet, 1998), broj i izbor tipografskih znakova (Simard, 2009) i predznanje (Shook, 1994).

Sva navedena istraživanja učinka istaknutog unosa koristila su različite metodologije, koje su za svoj cilj imale postizanje maksimalne koristi od istaknutog unosa. Na primjer, Leow (1997a) je istraživao učinak istaknutog unosa u pisanom obliku i duljine teksta na razumijevanje drugog jezika i unos ciljnih jezičnih oblika. Sudionici, 84 španjolska studenta na fakultetu, su bili izloženi jednom od četiriju uvjeta: dugačkom neistaknutom tekstu; dužem tekstu s istaknutim unosom; kratkom tekstu bez istaknutog unosa i kratkom tekstu s istaknutim unosom. Rezultati nisu pokazali značajan učinak istaknutog unosa na razumijevanje i prihvat.

Lee (2007) je proučavao učinak istaknutog unosa i poznavanja teme (engl. *topic familiarity*) na učenje jezičnih oblika korejskih učenika engleskog kao stranog jezika. Istraživanje je uključilo 259 sudionika koji su bili raspoređeni u skupine s četirima različitim tretmanima, uključujući tekst s istaknutim unosom i uvjet poznavanja teme. Rezultati istraživanja pokazali su da, iako je istaknuti unos imao pozitivne učinke na učenje ciljnih oblika, imao je negativne učinke na razumijevanje čitanog teksta.

Također, u istraživanjima koja su proveli Yamazaki (1991) i Tanaka (1991) otkriveno je da jezični unos potiče usvajanje riječi na ciljnom jeziku, ali ne pomaže usvajanju određenih sintaktičkih struktura (Ellis, 1994).

Mnoga istraživanja istaknutog unosa (npr. Han et al, 2008; Simard, 2009) pokazali su metodološke razlike. Još neki od metodoloških aspekata su razmatranje predznanja učenika o ciljnom obliku, učestalost istaknutog unosa, broj istaknutih jezičnih oblika, pružanje ili odsutnost eksplicitne upute, duljina tekstova, broj sesija (izlaganja istaknutom unosu). Nedavni kritički prikaz više od 18 istraživanja istaknutog unosa (Leow 2009a) pokazao je da su istraživanja u kojima se istraživao istaknuti unos dovela do različitih rezultata. Na primjer, rezultati istraživanja istaknutog unosa koja su kombinirala više od jedne nezavisne varijable (npr. istaknuti unos plus upute/instrukcija ili dodatni tip zadataka sa svrhom izlaganja ciljnim oblicima) mogu se u svojim rezultatima razlikovati od onih istraživanja koja istaknuti unos predstavljaju kao jedinu varijablu i gdje se skupina s istaknutim unosom uspoređuje sa skupinom koja ima neistaknuti unos. Prema Leow (2009b), neko istraživanje može svojim rezultatima pokazati pozitivan učinak istaknutog unosa, ali ne može sa sigurnošću tvrditi koja je nezavisna varijabla pridonijela tim učincima. Upravo zbog niza razlika u metodologijama istraživanja istaknutog unosa ili/i ostvaraja, navedena istraživanja nisu usporediva i rezultati se ne mogu generalizirati.

Međutim, s obzirom na važnost pažnje za uspješnost u učenju te zbog nejasne veze između pojačanog jezičnog unosa, uočavanja i učenja, u prijedlozima za buduća istraživanja istraživači su naveli uporabu više instrumenata za mjerenje uočavanja radi dobivanja što jasnije predodžbe o vezi između spomenutih varijabli (npr. Izumi, 2002).

Svojim rezultatima istaknula su se i neka istraživanja funkcije uočavanja jezičnog ostvaraja u procesu ovladavanja jezikom (npr. Swain, 1995; Swain i Lapkin, 1995; Izumi, Bigelow, Fujiwara i Fearnow, 1999; Izumi i Bigelow, 2000; Izumi, 2002; Toth, 2006; Yoshimura, 2006; Hanaoka, 2007; Song i Suh, 2008; Reinders, 2009; Kang, 2010; Uggen, 2012), neka od kojih smo već spomenuli u prethodnim dijelovima ovoga rada. Najrelevantnijim za naše istraživanje smatramo Izumijevo (2002) istraživanje koji se bavio učincima unutarnjih i vanjskih mehanizama kojima se privlači pažnja – jezični ostvaraj i vizualno pojačani jezični unos – na usvajanje odnosnih rečenica kod odraslih učenika engleskog kao inog jezika. Njegov je glavni cilj bio istražiti potiče li ostvaraj uočavanje i usvajanje odnosnih rečenica. Dakle, bavio se gramatičkom svjesnošću. Izumi (2002) je istraživao učinke ostvaraja i istaknutog unosa na učenje relativizacije u engleskom jeziku sa 61 sudionikom, učenika engleskog kao stranog jezika. Ciljni jezični oblik predstavljen je kroz čitanje tekstova, a sudionici su bili izloženi tekstovima s istaknutim i neistaknutim jezičnim unosom (ovisno o skupini). Istraživanje je uključilo četiri skupine: +O+IU, +O-IU, -O+IU, -O-IU. Oni koji su dobili istaknuti unos nisu pokazali značajne rezultate u usporedbi s ostalim

skupinama. Na temelju dobivenih rezultata Izumi je zaključio da jezični ostvaraj ima pozitivan učinak, ali da istaknuti jezični unos ima ograničeni učinak. Njegovo istraživanje, naime, nije potvrdilo postavljenu hipotezu da je učinak vizualno pojačanog jezičnog unosa na uočavanje jednak učinku jezičnog ostvaraja.

Još jedno relevantno istraživanje (Uggen, 2012) u kojem se preispituje hipoteza o jezičnom ostvaraju i koje predstavlja replikaciju istraživanja Izumija i Bigelow (2000), oblikovano je tako da su se u njemu provodila višestruka mjerenja u sekvenci jezični ostvaraj-istaknuti unos-ostvaraj, a u svrhu istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom. Uggen je ispitivao utječe li jezični izričaj na ciljnom jeziku, to jest jezični ostvaraj, na pažnju koju sudionici usmjeravaju na strukture u jezičnom unosu koji slijedi jezični ostvaraj. Dok kvantitativni podaci (podvlačenje i podaci iz testa) nisu poduprli hipotezu o učinku jezičnog ostvaraja na usmjeravanje pažnje na gramatiku u sljedećem tekstu, kvalitativni podaci prikupljeni zadatkom potaknutog dosjećanja (engl. *stimulated-recall*) otkrili su kako jezični ostvaraj utječe na uočavanje vokabulara i/ili svjesnost sudionika o njihovim jezičnim ograničenjima vezanim za gramatičke strukture. Zabilježeno je pojačano učenje kompleksnih struktura što Uggen dovodi u vezi s hipotezom o uočavanju i teorijom obrade podataka (engl. *information-processing theory*).

Kako smo prikazali u dijelu 2.2 i 3.4, do danas je proveden velik broj empirijskih istraživanja na temu uočavanja. U njima se uglavnom istraživalo uočavanje predodređenih jezičnih karakteristika.[37] Većina tih istraživanja imala su cilj istražiti uočavanje određenih sintaktičkih i morfoloških obilježja. Istovremeno, neka su se istraživanja bavila pitanjem koje jezične jedinice učenici uočavaju sami. Ispostavilo se da se učenici najviše fokusiraju na riječi (Williams, 2001; Hanaoka, 2007). Prema tome, u incidentalnom kontekstu, učenici će vjerojatno dio svoje pažnje prije usmjeriti na (nove) riječi koje vide kao nositelje značenja nego na „formalna“ obilježja koja im se čine manje bitnim za razumijevanje i koji su manje perceptualno upadljivi. Te spoznaje čine vokabular privlačnom temom istraživanja kao što je naše u kojem se namjerava istražiti veza između uočavanja i usvajanja te, polazeći od hipoteze o uočavanju Richarda Schmidta, veza između svjesnosti i usvajanja.

Vrlo je mali broj istraživanja imao cilj istražiti učinke jezičnog unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica. U nastavku ćemo ukratko predstaviti nekoliko

[37] Navedena istraživanja treba razlikovati od onih komplementarnih u kojima se na uočavanje gleda u općem smislu. Primjerice, istražuje se uočavanje jezičnih jedinica ili povratne informacije kada spontano dođe do nje tijekom izvršenja zadatka ili interakcije usmjerene na značenje (npr. Williams, 2001; Loewen, 2004, 2005; Hanaoka, 2007). U takvim istraživanjima istraživač ne zna unaprijed koje će jezične jedinice sudionici uočiti.

zanimljivih istraživanja u kojima se proučavao učinak istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja na usvajanje leksičkih jedinica.

Masaki Date (2003) se u svojoj studiji fokusirao na usvajanje vokabulara (9 niskofrekventnih jednočlanih jedinica, imenica), s posebnim naglaskom na učinak istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja (kao strategije učenja) na pojavnost koju naziva prva svjesnost, to jest uočavanje. Istraživanje je proveo na uzorku od 178 dodiplomskih japanskih studenata sa Sveučilišta Fukui, kojima engleski nije bio glavni predmet na studiju, nego su ga učili kao opći predmet jednom tjedno po 90 minuta. Date je svrstao sudionike u tri skupine (N=52,60,66). Jedna skupina je bila kontrolna skupina, koja nije primila nikakav oblik intervencije, druga skupina primila je istaknuti unos, a treća ostvaraj. Postupak je opisan prema sljedećem: predtest + intervencija + neposredni posttest (1 tjedan razmaka) -> posttest 1 (7 tjedana razmaka) -> posttest 2. Rezultati Mann-Whitney testa između prve i druge skupine te Kruskal Wallis testa između svih triju skupina nije pokazao značajne razlike na predtestu, što je značilo da su sudionici bili na istoj razini poznavanja ciljnih riječi. Predtest, koji je trajao 3 minute, sastojao se od 12 riječi za koje su sudionici trebali napisati njihovo značenje. Intervencija se za kontrolnu skupinu sastojala od lista papira s 9 rečenica gdje su sudionici trebali napisati definicije ciljnih riječi, a u pisanom obliku im je na japanskom ponuđen izgovor za svaku ciljnu leksičku jedinicu, koji je služio kao pomoć (nagovještaj). Sudionici su imali 15 minuta da napišu značenje zadanih riječi bez ičije pomoći. Skupine s istaknutim unosom su uz ovaj zadatak dobile i dodatni papir na kojem su im bile označene ciljne leksičke jedinice podebljanim slovima i kurzivom. Treća skupina je uz navedene zadatke dobila i zadatak s ostvarajem – zadatak u kojem su trebali po vlastitom izboru napisati jednu rečenicu s ciljnom leksičkom jedinicom. Taj je zadatak trajao 25 minuta. Slijedio je neposredni posttest, nakon što su skupljeni svi papiri iz prethodnog zadatka. Odgovori im nisu ponuđeni niti nakon jednog dijela. Sudionici su dobili također i posttest 1 i 2 bez prethodne najave. Svaki posttest, u kojem je uz ciljne leksičke jedinice bio i njihov izgovor na japanskom, zahtijevao je od sudionika da napišu značenje. Ako je isti odgovor (značenje) pridodan više riječi, to nije prihvaćeno kako bi se spriječilo pogađanje ili pogrešno učenje ciljne leksičke jedinice. Rezultati su pokazali da su sudionici svih skupina jednako uočili ciljne leksičke jedinice, no sudionici druge skupine s istaknutim unosom i sudionici skupine s ostvarajem bolje su zapamtili ciljne leksičke jedinice od kontrolne skupine koja nije primila ni istaknuti unos ni ostvaraj. Međutim, skupina s ostvarajem pokazala je dulje pamćenje ciljnih leksičkih jedinica od skupine s istaknutim unosom. Skupina s istaknutim unosom u rezultatima je pokazala slabije rezultate u pamćenju ciljnih leksičkih jedinica već u

sedam dana odgođenom posttestu, dok je skupina s ostvarajem pokazala bolje rezultate u pamćenju ciljnjih leksičkih jedinica i u prvom i u drugom posttestu. Time je potvrđen veći učinak ostvaraja na pamćenje leksičkih jedinica od samog istaknutog unosa. Međutim, Date (2003) opisu istraživanja nije priložio sve materijale, stoga je bilo teško izdvojiti neke bitne detalje postupka koji su se možda mogli dijelom replicirati u našem predloženom istraživanju. Upravo zato je ovo istraživanje značajno samo kao pokušaj doprinosa istraživanju leksičke svjesnosti, to jest uočavanja i učenja leksičkih jedinica.

Još je nekoliko manjih istraživanja novijeg datuma (npr. Bogaards, 2001; Bishop, 2004; Godfroid et al, 2010; Park, 2011; Boers et al, 2018) iznijelo značajne rezultate u vezi s uočavanjem leksičkih jedinica u jezičnom unosu.

Za naše istraživanje koje uključuje (samo) vizualno istaknuti jezični unos značajni su rezultati istraživanja Hugha Bishopa (2004). Tema njegova istraživanja bio je problem neuočavanja formulaičnih izraza i utjecaj neuočavanja na razumijevanje čitanog teksta. Istraživanje je provedeno sa 44 studenta[38] sa sveučilišta Wisconsin-Madison, u rasponu od 18 do 29 godina (i 3 starije dobne skupine), koji su bili na višoj (engl. *upper intermediate*) razini jezičnog umijeća engleskog kao stranog jezika. Sudionici su nasumično svrstani u dvije skupine (kontrolna i istaknuti jezični unos), a ciljne leksičke jedinice činilo je 20 formulaičnih izraza i 20 pojedinačnih riječi. Bishop je svojim istraživanjem želio utvrditi je li uočavanje formulaičnih izraza uistinu teže od pojedinačnih riječi. Sudionici skupine s istaknutim unosom uočili su veći broj pojedinčanih riječi od formulaičnih izraza, no isticanje leksičkih jedinica u jezičnom unosu pridonijelo je većem uočavanju nekih formulaičnih izraza od skupine bez istaknutog unosa, što je povećalo razumijevanje čitanog teksta. Problem neuočavanja formulaičnih izraza, čije postojanje potvrđuju rezultati njegova istraživanja, Bishop objašnjava konceptom leksema i leme, odnosno nesposobnošću sudionika povezati višečlane lekseme (jezične oblike) s pojedinačnom lemom (značenjem). Na temelju rezultata ovog istraživanja može se zaključiti da neuočavanje formulaičnih izraza vodi do neusvajanja ciljnih jezičnih oblika te da rješavanje ovog problema nije tako jednostavno kao njegova detekcija.

Iduće važno istraživanje proveo je Bogaards (2001). Navedeno istraživanje uspoređuje uspješnost učenja nepoznatih formulaičnih izraza s uspješnošću učenja nepoznatih riječi u francuskom kao inom jeziku. Sudionici su bili nizozemski srednjoškolci (N=44) koji su

[38] Početni broj sudionika bio je 89, no uzeti su u obzir samo oni sudionici koji su prisustvovali svakom dijelu istraživanja. Studenti su bili različitog porijekla: Kinezi, Korejci, Španjolci, Indonežani, Malezijci, Arapi, Hebreji, Rusi, Nizozemci, Tajlanđani.

pohađali predsveučilišnu nastavu. Francuski su učili četiri godine. Od učenika se tražilo da nauče 14 ekvivalentnih parova riječi na francuskom jeziku. Za svaku pojedinačnu riječ (jednočlanu jezičnu jedinicu) postojao je i odgovarajući formulaični izraz. Na primjer, *infailliblement* je bio uspoređen s *á coup sûr* (hrv. neizbježno), i *tabasser* koji je uspoređen s *casser la figure* (hrv. pretući). Dva su zadatka korištena za testiranje učenja vokabulara: jedan je bio test višestrukog izbora pri čemu su sudionici imali izbor izabrati točan francuski prijevod za riječ na nizozemskom, dok je drugi zadatak bio otvorenog tipa gdje su sudionici trebali ponuditi nizozemske prijevode za izolirane francuske ciljne riječi i izraze. Bogaards je na temelju dobivenih rezultata zaključio da su učenici naučili manje pojedinačnih riječi od njihovih ekvivalenata, formulaičnih izraza, što se pokazalo i na posttestu te na odgođenom posttestu. Srednja vrijednost za pojedinačne riječi u posttestu bila je 10,3 a u odgođenom posttestu 2,6 od ukupno 14 riječi te za formulaične izraze na posttestu 11,7, a na odgođenom 4,3 od ukupno 14 formulaičnih izraza. Ti se rezultati čine nedosljednim u odnosu na studije u kojima se ističe problematična priroda formulaičnih izraza za učenike engleskog kao inog jezika. Nametnulo se pitanje postoji li nešto u francuskim formulaičnim izrazima što nizozemskim učenicima olakšava njihovo usvajanje ili postoji li nešto u metodi koju je primijenio Bogaards, a što bi moglo objasniti dobivene kontroverzne rezultate? Ispostavilo se da je potonje mogući razlog ovakvih rezultata. Naime, iako je Bogaards učenicima dao vokabular u kontekstu, on je tijekom procesa učenja i izolirao leksičke jedinice, uključujući formulaične izraze, na način da ih je dao učenicima u obliku popisa. Učenici su stoga mogli lako vidjeti oblike, lekseme, u izolaciji, i bila su im ponuđena značenja leksičkih jedinica na nizozemskom, odnosno leme nisu bile prazne (neispunjene). Učenici nisu imali problem shvatiti koje kombinacije riječi su bile leksičke – ponuđen im je ortografski oblik leksičkih jedinica i njihova značenja. Za razliku od situacije incidentalnog učenja vokabulara kroz modus čitanja, nepoznati formulaični izrazi su u ovom istraživanju učenicima bili neposredno vidljivi. Dakle, u istraživanju Bogaardsa primijenjeno je namjerno (intencionalno) učenje vokabulara. Ono podupire stajalište da problemi vezani za formulaične izraze ne potječu iz njihove intrinzične težine. Budući da namjerno učenje vokabulara ne vodi problemima učenja formulaičnih izraza kod učenika inog jezika, razumljivo je tražiti izvor poteškoća u modusu incidentalnog učenja.

Zaključno, čini se da nastavnici u formalnom (razrednom) kontekstu ne bi trebali pustiti svoje učenike da se sami nose s učenjem stranog jezika. Postoje načini koji učenicima mogu pomoći da premoste poteškoće na koje naiđu tijekom učenja i izgrade svoj put prema

točnosti i tečnosti, u čijem postizanju leksičke jedinice poput formulaičnih izraza imaju veliku ulogu.

Ako formulaične izraze učenici teško uočavaju, nameće se pitanje bi li njihovo isticanje unutar teksta uistinu smanjilo taj problem? Iz dosadašnjih je rezultata istraživanja razvidno da je to vodilo učinkovitijem učenju. Primjerice, kada je Bogaards (2001) istaknuo formulaične izraze na način da je svakog pojedinačno izolirao u popisu, to je dovelo do uspješnijeg učenja istaknutih formulaičnih izraza od ekvivalentnih riječi. Zbog toga smatramo da bi se tekstualno isticanje, koje je do sada uglavnom primjenjivano na leksičkim jednočlanim jedinicama, moglo primijeniti i na višečlane leksičke jedinice (frazalne glagole kao tip formulaičnih izraza) koje su dio ciljne skupine leksičkih jedinica u našem istraživanju. U sljedećem dijelu rada predstavit ćemo naše istraživanje i njegove rezultate.

6. ISTRAŽIVANJE UČINAKA ISTAKNUTOG JEZIČNOG UNOSA I OSTVARAJA NA UOČAVANJE I USVAJANJE LEKSIČKIH JEDINICA U ENGLESKOM KAO STRANOM JEZIKU

6.1. Uvod

Zadnja dva desetljeća teorija ovladavanja inim jezikom bilježi rastući interes za istraživanje jezične svjesnosti, odnosno ulogu svjesnih kognitivnih procesa prilikom učenja i usvajanja jezika. Spomenuti interes uglavnom je centriran oko hipoteze uočavanja (Schmidt, 1990, 1993, 2001) kojom se ističe da je preduvjet ovladavanja jezičnim oblicima (i značenja koje se tim oblicima realizira) njihovo svjesno uočavanje u jezičnom unosu.

Sadržaj hipoteze upućuje na mogućnost da sama priroda jezičnoga unosa utječe na uočavanje jezičnih oblika. S obzirom na tu pretpostavku, pristup usmjeravanja učenikove pažnje na jezični oblik – istaknuti jezični unos kao vanjski mehanizam privlačenja pažnje, zasnovan na hipotezi o razumljivom jezičnom unosu (Krashen, 1985), pobudio je posljednjih desetljeća značajnu pažnju u istraživanjima o ovladavanju inim jezikom.

U najnovije se vrijeme u vezu s potencijalnim utjecajem na uočavanje dovode i implicitni oblici privlačenja pažnje tijekom jezične proizvodnje, temeljeni na hipotezi o razumljivom jezičnom ostvaraju (Swain, 1985).

Vrlo je popularno stajalište da jezični ostvaraj predstavlja ne samo proizvod/rezultat učenja ili način unaprjeđivanja jezične uporabe radi postizanja veće tečnosti već se smatra važnim uzročnim čimbenikom u procesu učenja (Izumi, 2002).

Za oba spomenuta pristupa karakteristično je usmjeravanje učenikove pažnje na određene elemente unosa kako bi se omogućilo njihovo usvajanje (Izumi 2002.). To su načelo ispitivali mnogi istraživači (npr. Fotos, 1993,1994; Harley, 1993; Larsen-Freeman i Long, 1991; Leow, 1997a, 2001, 2015, 2017; Robinson, 1995, 1996; Zalewski, 1993; Izumi, 2002; Kang, 2010; Boers, 2000a, 2000b, 2013; Boers et al, 2018; Godfroid et al, 2013) koji na uočavanje gledaju kao na „jedan od općih procesa koji potiču učenje i vode pamćenju riječi“ (Nation, 2001).

Dosadašnja istraživanja, koja su se više bavila istraživanjem prirode uočavanja i doprinosa uočavanja ovladavanju morfološkim i sintaktičkim jezičnim jedinicama, značajno su pridonijela razvoju pedagoške i istraživačke misli u području ovladavanja inim jezikom. No, nedovoljna istraženost uloge uočavanja leksičkih jedinica posredovanjem jezičnoga unosa i ostvaraja odredila je taj aspekt primarnim ciljem istraživanja koje se prikazuje u ovom radu.

U ovom dijelu rada predstavit ćemo rezultate istraživanja o učincima istaknutog jezičnog unosa i jezičnog ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica – ciljnih niskofrekventnih jednočlanih glagola i formulaičnih izraza (dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica i idiom zajedno) - u engleskom kao inom jeziku. Provedenim istraživanjem nastojat ćemo utvrditi jesu li primijenjene tehnike potaknule uočavanje i u kakvoj je vezi uočavanje ciljnih leksičkih jedinica s njihovim usvajanjem. Dodatnim postupkom nastojat će se utvrditi i razlozi neuočavanja ciljnih leksičkih jedinica. U diskusiji će se interpretirati dobiveni rezultati i razmotriti šire implikacije rezultata ovog eksperimentalnog istraživanja za koje se nadamo da će pridonijeti novim ili barem potvrditi neke od postojećih spoznaja o učinkovitosti istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja na uočavanje, a time i učenje leksičkih jedinica u nastavi engleskog kao inog jezika.

6.2. Ciljevi, istraživačka pitanja i hipoteze

Cilj je predloženog istraživanja ispitati učinke istaknutog jezičnoga unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica – jednočlanih glagola i formulaičnih izraza, u engleskom kao stranom jeziku. Istraživanjem ćemo nastojati utvrditi jesu li primijenjene tehnike potaknule uočavanje te dovesti u vezu uočavanje ciljnih leksičkih jedinica s njihovim usvajanjem. Dodatnom analizom nastojat će se utvrditi razlozi neuočavanja ciljnih leksičkih jedinica.

Prvi korak u istraživanju (inicijalno testiranje) pretpostavljao je provjeru ujednačenosti rezultata razine čitanja s razumijevanjem (GSRT), odnosno odgovor na sljedeće istraživačko pitanje:

P1: Postoji li razlika u rezultatima testa čitanja s razumijevanjem (*Gray Silent Reading Test* - GSRT) između četiriju skupina sudionika?

H1: Očekuje se da ne postoji razlika u rezultatima testa čitanja s razumijevanjem (*Gray Silent Reading Test* - GSRT) između četiriju skupina sudionika.

Ključna pitanja u istraživanju odnose se na problematiku uočavanja (P2) i na problematiku usvajanja ciljnih leksičkih jedinica (P3). U nastavku iznosimo navedena istraživačka pitanja razložena u više potpitanja:

P2: Potiču li aktivnosti s istaknutim jezičnim unosom (+IU) i jezičnim ostvarajem (+O) u različitim kombinacijama (+IU+O, -IU+O, -IU+O, -IU-O) uočavanje ciljnih leksičkih jedinica – niskofrekventnih jednočlanih jedinica i formulaičnih izraza u jezičnom unosu?

H2: Pretpostavka je da aktivnosti s istaknutim jezičnim unosom (+IU) i jezičnim ostvarajem (+O) potiču uočavanje ciljnih leksičkih jedinica – niskofrekventnih jednočlanih jedinica i formulaičnih izraza u jezičnom unosu.

$P2_1$: Postoji li razlika u potraživanju ciljnih leksičkih jedinica između četiriju skupina sudionika ovisno o istaknutom unosu i ostvaraju: -IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O?
$H2_1$: Pretpostavka je da će skupine s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) imati bolji ishod u pogledu uočavanja ciljnih leksičkih jedinica od skupina bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O, -IU-O) u zadatku potraživanja ciljnih leksičkih jedinica.

$P2_2$: Postoji li razlika u zabilježenim ciljnim leksičkim jedinicama u zadatku vođenja bilježaka između četiriju skupina sudionika ovisno o istaknutom unosu i ostvaraju: -IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O?
$H2_2$: Pretpostavka je da će skupine s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) imati bolji ishod u pogledu uočavanja ciljnih leksičkih jedinica od skupina bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O, -IU-O) u zadatku vođenja bilježaka.

$P2_3$: Postoji li razlika u rezultatima u zadatku rekonstruiranja između dviju skupina sudionika (-IU+O, +IU+O) ovisno o prisustvu i odsustvu istaknutog jezičnog unosa?
$H2_3$: Pretpostavlja se da će skupina s istaknutim unosom i ostvarajem (+IU+O) imati najbolji ishod u pogledu uočavanja ciljnih leksičkih jedinica u zadatku rekonstruiranja.

$P2_4$: Postoji li razlika u rezultatima u slikovnom zadatku između dviju skupina sudionika (-IU+O, +IU+O) ovisno o prisustvu i odsustvu istaknutog jezičnog unosa?
$H2_4$: Pretpostavlja se da će skupina s istaknutim unosom i ostvarajem (+IU+O) imati najbolji ishod u pogledu uočavanja ciljnih leksičkih jedinica u slikovnom zadatku (kod skupina s ostvarajem).

P3: Rezultiraju li navedene kombinacije jezičnog ostvaraja i istaknutog jezičnog unosa usvajanjem ciljnih leksičkih jedinica– niskofrekventnih jednočlanih jedinica i formulaičnih izraza?
H3: Očekuje se da, temeljem svojih učinaka privlačenja pažnje, dva uvjeta, –IU +O te +IU-O neće imati isti ishod u pogledu usvajanja niskofrekventnih jednočlanih jedinica i formulaičnih

izraza. Najbolji ishod pokazat će se u kombinaciji +IU+O. Bolji ishod pokazat će se u kombinaciji +IU-O nego u –IU+O, a najlošiji u kombinaciji –IU-O.

$P3_1$: Postoji li razlika u usvajanju ciljnih leksičkih jedinica mjerenom neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$) između četiriju skupina sudionika ovisno o istaknutom unosu i ostvaraju: -IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O?
$P3_2$: Postoji li razlika u usvajanju ciljnih leksičkih jedinica mjerenom tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$) između četiriju skupina sudionika ovisno o istaknutom unosu i ostvaraju: -IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O?
$P3_3$: Postoji li razlika u usvajanju ciljnih leksičkih jedinica mjerenom mjesec dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O2}$) između četiriju skupina sudionika ovisno o istaknutom unosu i ostvaraju: -IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O?
$H3_{1-3}$: Pretpostavlja se da će skupina s istaknutim unosom i ostvarajem (+IU+O) imat najbolji ishod u pogledu usvajanja ciljnih leksičkih jedinica u: neposrednom testu vokabulara ($TVok_N$), tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$) i mjesec dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O2}$). Prema rezultatima, iza navedene skupine slijedit će skupina s istaknutim unosom, a bez ostvaraja (+IU-O), zatim skupina bez istaknutog unosa s ostvarajem ˙(-IU+O), a najlošiji rezultat pokazat će se u skupini bez istaknutog unosa i bez ostvaraja (-IU-O).

Pored dva ključna istraživačka pitanja s nizom potpitanja predloženim će se istraživanjem nastojati utvrditi i sljedeće:
P4: Postoji li povezanost između frekvencije potraživanja ciljnih leksičkih jedinica i pamćenja istih?
H4: Pretpostavlja se da će viša frekvencija potraživanja ciljnih leksičkih jedinica potaknuti i olakšati prihvat istih te da će sudionici s većim brojem potraživanja pokazati bolji uspjeh na neposrednom testiranju.[39] Odnosno, postoji statistički značajna pozitivna korelacija između frekvencije potraživanja i usvajanja ciljnih leksičkih jedinica.

[39] U ovom nam je aspektu važno neposredno testiranje kao pokazatelj učinkovitosti provedenog postupka. Odgođeno testiranje usvojenosti ciljnih struktura podložno je zaboravljanju koje je rezultat nedostatka dodatnih aktivnosti koje promiču pamćenje istih. Potporu ovoj našoj odluci nalazimo u stajalištu o važnosti odgovarajućeg transfera ciljnih struktura u dugoročno pamćenje te promicanja njihove obrade (engl. *the notion of transfer-appropriate processing*, Morris, Bransford i Franks, 1977.)

P5: Postoji li razlika u odabiru pojedinih čimbenika kao pomoći u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica između četiriju skupina sudionika?
H5: Pretpostavka je da će faktori poput istaknutog kurziva i dostupnost animacije biti prisutniji u skupinama s istaknutim jezičnim unosom.[40]

6.3. Metodologija istraživanja

U ovom ćemo dijelu rada detaljnije prikazati uzorak, instrumente i postupak provedbe istraživanja.

Važno je napomenuti da je ovom glavnom istraživanju prethodilo preliminarno istraživanje u kojem je ispitana valjanost instrumenata, težina teksta, jasnoća i težina zadataka te vrijeme potrebno za provedbu cjelokupnog postupka. U preliminarnom je istraživanju sudjelovalo 30 učenika prvog razreda opće gimnazije jedne srednje škole u Hrvatskoj. Svi su sudionici bili iste dobne skupine.

Nakon analize podataka dobivenih preliminarnim istraživanjem krenulo se u planiranje izvedbe glavnog kontroliranog eksperimentalnog istraživanja, oblika s predtestom i posttestom, kojim su bile obuhvaćene četiri skupine sudionika s različitim uvjetovanjem.

U istraživanju, kako preliminarnom, tako i glavnom, vodilo se računa o etičkom aspektu te je dobivena privola učenikovih roditelja i ravnateljice škole u kojoj je provedeno ispitivanje.

6.3.1. Uzorak

Sudionici u istraživanju pripadaju srednjoškolskoj populaciji. Uzorak je obuhvatio učenike prvih razreda opće, matematičke i jezične gimnazije jedne srednje škole u zapadnoj Hrvatskoj, neizvorne govornike engleskog jezika koji uče engleski kao prvi strani jezik.

U inicijalnom testiranju sudionika kojim je dobiven uvid u njihovo poznavanje ciljnih riječi i fraza sudjelovalo je 97 sudionika. Na temelju rezultata inicijalnog ispitivanja izvršena je selekcija ciljnih riječi i formulaičnih izraza koje će se pojaviti u radnom tekstu, izostavljene su sve poznate riječi i formulaični izrazi, dobiven je uvid u potrebno vrijeme za rješavanje zadataka, a odabrani su sudionici formirani u skupine.

[40] Ostali faktori koji utječu na uočavanje, poput motivacije, razvojne spremnosti i drugi, iako su ispitani dodatnim mjerilima, nisu tema ovog rada zbog njegova ograničenog opsega.

Na veličinu uzorka u glavnom istraživanju utjecalo je nekoliko faktora: poznavanje ključnih riječi u inicijalnom testiranju, nepotpuno riješeni testovi koji su eliminirani iz daljnje obrade podataka te odsutnost sudionika, odnosno nemogućnost sudjelovanja sudionika u svim dijelovima ispitivanja. Sudionici koji su bili onemogućeni doći na zakazano testiranje, a naknadno sudjelovanje nije ugrožavalo pouzdanost podataka, testirani su isti dan u neko drugo vrijeme. Konačni broj sudionika (N*t*) je 46, od čega 10 pripada skupini +IU-O, 10 skupini +IU+O, 12 skupini –IU+O, te 14 skupini –IU-O. Dok je IU istaknuti jezični unos (engl. *input enhancement*), O predstavlja jezični ostvaraj (engl. *output*). Uvjet (-O) znači odsustvo jezičnog ostvaraja, a (+O) prisustvo istog. Uvjeti (+IU) i (-IU) znače prisustvo i odsustvo istaknutog jezičnog unosa. Prve tri skupine (+IU+O, +IU-O, -IU+O) su eksperimentalne, a –IU-O je kontrolna skupina.

Tablica 1 prikazuje četiri vrste skupina uključenih u predloženo istraživanje, a tablica 2 broj sudionika po skupinama.

Tablica 1. Vrste skupina

	Ostvaraj (O)	
Istaknuti unos (IU)	+O	-O
+IU	+IU+O	+IU-O
-IU	-IU+O	-IU-O

Tablica 2. Broj sudionika po skupinama

Skupina	*F*	%
+IU-O	10	21,7
+IU+O	12	26,1
-IU+O	10	21,7
-IU-O	14	30,4
Ukupno	46	100,0

U konačnici je broj ženskih sudionika bio veći od broja muških sudionika, no s obzirom na ciljeve istraživanja (vidi poglavlje 6.2), njihova različita zastupljenost nije utjecala na ishod istraživanja niti predstavljala ometajući faktor.

Tablica 3. Broj sudionika s obzirom na spol

Spol	*f*	%

zensko	33	71,7
musko	13	28,3
Ukupno	46	100,0

Sudionicima je posebno bilo naglašeno da je njihova anonimnost osigurana, a sudjelovanje dobrovoljno. Bili su upoznati s time da će se rezultati upotrijebiti samo za potrebe navedenoga istraživanja te da isti neće utjecati na njihovu konačnu ocjenu u predmetu Engleski jezik.

6.3.2. Instrumenti

6.3.2.1. Gray Silent Reading Test (GSRT)

Standardiziranim testom za ispitivanje razine razumijevanja teksta čitanjem *Gray Silent Reading Test* (treće izdanje, GSRT-3, u daljnjem tekstu GSRT) inicijalno se testirala razina sposobnosti sudionika da razumiju pročitani tekst na engleskom jeziku na razini B1 (ZEROJ, 2010).

GSRT (prilog 1) se sastoji od dva paralelna obrasca po 13 razvojno sekvenciranih odlomaka (priča) za čitanje, svaki s pet zadataka višestrukog izbora. Test je namijenjen osobama od 7 do 25 godina starosti; može se provesti pojedinačno ili u skupinama. Svaki oblik testa daje neobrađene rezultate, ekvivalente ocjeni i dobi, postotak i kvocijent nečujnog čitanja, takozvanog čitanja u sebi. Tehnički priručnik navodi da su alfa koeficijenti pouzdanosti u oba obrasca iznad 0,97 u uzorku u dobi od 14-18. Vrijeme provedbe je oko 30 minuta.

S obzirom na dob, koncentraciju i faktor vremena u glavnom istraživanju, odabrali smo tri razvojno sekvencirana odlomka (priča) za čitanje, svaki s pet zadataka višestrukog izbora. Vrijeme izvedbe tih zadatka je 15 minuta.

Unatoč nekim primjedbama na načela izrade zadataka u GSRT testovima[41], GSRT smo smatrali prikladnijim testom od, primjerice, *TOEFL Reading Test*, i to zbog dobi sudionika u našem istraživanju. S obzirom da kvaliteta testa nije fokus ovog istraživanja, smatrali smo da je GSRT na temelju dostupnih psihometrijskih podataka dovoljno kvalitetan standardizirani test.

[41] GSRT Examiner's Manual, J.Lee Wiederholt i Ginger Blalock, Proed, Austin Texas, 2000

6.3.2.2. Test vokabulara (TVok)

Testovi vokabulara često ovise o definiciji leksičkog znanja autora testa. Različiti istraživači izrađuju ili predlažu uporabu različitih testova vokabulara, ovisno o njihovom pogledu na znanje vokabulara – činjenično (engl. *trait*) ili uporabno (engl. *interactionist*) te o njihovoj sklonosti određenoj dimenziji znanja i njihovom interesu za veličinu, odnosno širinu vokabulara ili kakvoću, odnosno dubinu vokabulara.

Svi se istraživači slažu u tome da znanje riječi uključuje više od veze između značenja i oblika. Unatoč tomu, većina se testova vokabulara fokusira direktno ili indirektno na tu vezu. U testovima koji mjere direktnu vezu između oblika i značenja, sudionici demonstriraju svoje razumijevanje ciljnih riječi ili proizvode ciljni oblik za ponuđena značenja[42]. U takvom se testu na materinskom jeziku sudionika riječ spaja sa svojim parafraziranim oblikom, a sudionik pokazuje svoje (ne)razumijevanje veze označavanjem s DA ili NE, ili se, pak, u rečenici navodi prvih nekoliko slova riječi koju sudionik nadopunjava.

Test vokabulara (engl. *Vocabulary Test*, Paribakht i Wesche, 1993; Wesche i Paribakht, 1996) (u daljnjem tekstu TVok) pruža informaciju o pasivnom i aktivnom poznavanju leksičkih jedinica. U TVok-u sudionici samostalno procjenjuju svoje poznavanje ciljnih leksičkih jedinica (ponuđenih riječi i fraza) te pokazuju znanje o uporabi riječi u rečenici. U tom se testu od sudionika ne traži da na binaran način izvrše samoprocjenu svojeg poznavanja riječi (Ne znam/Znam što ta riječ znači), već da na skali s pet kategorija - „Ne sjećam se da sam vidio tu riječ“, „Vidio/la sam tu riječ ali ne sjećam se što znači“, „Mislim da znam što znači“, „Siguran/a sam da znam što znači“ i „Mogu tu riječ upotrijebiti u rečenici“ - procijene svoje poznavanje riječi. Najnapredniji stupanj na skali ujedno zahtijeva od sudionika da napiše rečenicu koristeći ciljnu riječ. Laufer i Goldstein (2004) smatraju da pisanje rečenice demonstrira nekoliko područja znanja riječi, uključujući i značenje riječi.

Wesche i Paribakht (1996) navode visoke korelacije između sposobnosti samoprocjenjivanja i pokazanog znanja (r=0,95) te navode pouzdanost ponovnog testiranja, to jest visoku konzistentnost inicijalnog s ponovljenim testovima (r=0,89).

Prema Wesche i Paribakht (1996), TVok se smatra testom dubine značenja riječi, dok ga Laufer i Goldstein (2004) smatraju indirektnim testom značenja riječi (engl. *indirect test of*

[42] Vidi primjere takvih testova u: Laufer i Nation, 1999; Meara i Buxton, 1987; Nation, 1983; Schmitt i Schmitt i Clapham, 2001

word meaning)[43]. S obzirom da namjera našeg istraživanja nije testirati razumijevanje svih nijansi značenja riječi, smatramo TVok primjerenim instrumentom u ovom istraživanju.

Test vokabulara (TVok) (Paribakht i Wesche, 1993; Wesche i Paribakht, 1996), koji je prilagođen za potrebe ovoga istraživanja (v. prilog 2), sadržava 24 leksičkih jedinica, uključujući dva ciljna niskofrekventna jednočlana glagola i devet ciljnih formulaičnih izraza. Preostalih 13 (neciljnih) riječi koristilo se u svrhu „ometanja" pamćenja ciljnih leksičkih jedinica, drugim riječima u svrhu umanjenja učinka pamćenja nedavno uočenog sadržaja.

Za svaku leksičku jedinicu izvan konteksta, sudionici su trebali odabrati jedan od pet kategorija samoprocjene:

1 Ne sjećam se da sam prije vidio/vidjela tu riječ/izraz

2 Vidio/vidjela sam prije tu riječ/izraz ali ne znam što znači

3 Vidio/vidjela sam tu riječ/izraz prije i mislim da znači ….. (napiši prijevodni ekvivalent tj. značenje)

4 Znam tu riječ/izraz. Znači …. (napiši prijevodni ekvivalent tj. značenje)

5 Znam upotrijebiti tu riječ/izraz u rečenici …….. (napiši rečenicu)

Kategorije 2 i 3 mjere receptivno (pasivno), dok kategorije 4 i 5 mjere produktivno (aktivno) znanje[44], to jest prepoznavanje riječi i uporabu riječi. Od navedenih pet kategorija, najnapredniji stupanj na skali zahtijeva od sudionika da napiše rečenicu koristeći ciljnu riječ.

TVok uporabljen je kao predtest ($TVok_i$ – inicijalni test vokabulara) i posttest ($TVok_N$ – neposredni test vokabulara, $TVok_{O1}$ – test vokabulara odgođen jedan tjedan, $TVok_{O2}$ - test vokabulara odgođen jedan mjesec), a njime se mjerila razina ovladavanja ciljnim leksičkim jedinicama, odnosno jednočlanim glagolima i formulaičnim izrazima. Kako bi se umanjio učinak pamćenja nedavno primijećenog (uočenog) sadržaja, ciljni jednočlani glagoli i formulaični izrazi bili su nasumično raspodijeljeni u predtestu ($TVok_i$) i posttestovima za svakog sudionika (prema Bishop 2004), a kako bi se dalo dovoljno vremena procesu zaboravljanja (usp. Hustijin, 2003), inicijalni test ($TVok_i$) proveden je tjedan dana prije provedbe tretmana (engl. *treatment*) istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja. Također, u svrhu

[43] Ovaj test pretpostavlja pristup implicitnom pamćenju (v. Robinson, 1993, 1995). Nasuprot tomu, direktni test pamćenja, u kojem su sudionici upućeni da obrate pažnju na ciljne jedinice radi kasnijeg testa dosjećanja, pretpostavlja se, pristupa eksplicitnom pamćenju.

[44] Većina istraživača razlikuje pasivno (receptivno) i aktivno (produktivno) znanje riječi (npr. Meara, 1990; Nation, 2001). Na površini razlika izgleda jednostavna: Pasivno znanje povezano je sa slušanjem i čitanjem i podrazumijeva da smo sposobni razumjeti jezični unos. U okviru vokabulara to znači da smo sposobni percipirati jezični oblik i dosjetiti se odgovarajuće izgovorene ili napisane riječi, odnosno oblika koji predstavlja značenja koja želimo izraziti.
Razlikovanje između pasivnog i aktivnog znanja nije jednostavno kako se čini. Read (2000) ističe da se njihova razlika predstavlja na različit način, što je stvorilo problem pri usporedbi pasivnog i aktivnog znanja u istraživanjima.

umanjivanja učinka pamćenja nedavno uočenog sadržaja, primjerice pamćenja riječi prema njihovom mjestu u testu ili redoslijedu (engl. *primacy or receny effects*), riječi i fraze su u inicijanom ($TVok_i$), neposrednom ($TVok_N$) i odgođenom ($TVok_{O1}$; $TVok_{O2}$) testiranju vokabulara bile nasumično raspodijeljene za svakog sudionika.

Svaki TVok proveden je u trajanju od 10-12 minuta, ovisno o sudioniku.

6.3.2.3. Mjerila uočavanja

U ovom se poglavlju osvrćemo na trnovit problem u vezi s tim kako se sam čin uočavanja može posvjedočiti ili mjeriti. Do sada su se istraživači koristili različitim tehnikama za mjerenje uočavanja. Neke od njih su bezmrežne (engl. *offline)*, odnosno podaci o uočavanju prikupljeni su raznim instrumentima *nakon* rješavanja zadatka. Primjeri tih instrumenata uključuju upitnike (npr. Robinson, 1997a,b), protokole potaknutog dosjećanje (npr. Mackey, Philp, Egi, Fujii i Tatsumi, 2002; Mackey, 2006; Godfroid, Housen i Boers, 2010), intervjue (npr. Williams, 2005) i dnevnike (engl. *diary entries*) (npr. Schmidt i Frota, 1986). Suprotno tome, mrežne (engl. *online*) tehnike prikupljaju podatke o uočavanju dok se sudionici bave zadatkom čitanja. Protokoli glasnog razmišljanja (engl. *think-aloud*) prilično su uobičajen primjer mrežnih tehnika (npr. Alanen, 1995; Jourdenais et al, 1995; Leow, 1997a, 2000; Rosa i O'Neill, 1999; Rosa i Leow, 2004), dok su drugi primjer samoizvještaji u obliku vođenja bilježaka (Hanaoka, 2007; Izumi, 2002). Kao treću mrežnu tehniku možemo istaknuti praćenje pokreta očiju (engl. *eye tracking*) pri čemu se, pomoću posebne tehnologije, mjeri fokalna usmjerenost (tj. pažnja i vremensko zadržavanje pažnje) na ciljne jedinice (npr. Godfroid, Hausen i Boers, 2010).

S obzirom na prolaznost uočavanja, mnogi se znanstvenici slažu da su online mjerila pouzdaniji izbor jer je vremenska razlučivost mrežnih mjerila mnogo bolja (Steinmertz i Kensinger, 2013). S druge strane, kombinacija mrežnog i bezmrežnog mjerila može dati još bolji uvid (Godfroid, Housen i Boers, 2010). To stajalište odabrali su Leow i suradnici pri čemu su odabrali protokole glasnog razmišljanja i bezmrežne upitnike, dok su Godfroid, Hausen i Boers (2010) odabrali alternativnu *eye-tracking* tehniku[45] zbog izbjegavanja bezmrežnih tehnika i rizika svojstvenog protokolima glasnog razmišljanja[46]

[45] Online registracija pokreta očiju sudionika, koja ne uključuje drugi zadatak, nije osjetljiva na reaktivnost (Godfroid, Housen i Boers, 2010). Iz perspektive metodologije, i za ovu se mjeru uočavanja javlja pitanje pouzdanosti (vidi Godfroid et al, 2010)

[46] Ometajući faktor koji razmišljanje naglas može imati je utjecaj govora na „jasnije“ razmišljanje nego je to slučaj u odsustvu tog protokola (vidi Godfroid, Housen i Boers, 2010)

K tome, kompleksnost fenomena pažnje i uočavanja, zahtijeva korištenje višestrukih mjerila (Izumi, 2002; Izumi i Bigelow, 2000). Stoga je i u ovom istraživanju korištena triangulacija podataka, to jest podaci su prikupljeni iz različitih izvora. Za mjerenje uočavanja odabrali smo mrežnu aplikaciju, ali smo se zbog ograničenja protokola glasnog razmišljanja, odlučili upotrijebiti alternativnu mrežnu tehniku - potraživanje audiovizualnog sadržaja (reprezentacije ciljnih leksičkih jedinica) klikom na označenu ciljnu leksičku jedinicu. Kao oblik uvjetovanja, pridodan joj je bezmrežni (papirnati) oblik za mjerenje uočavanja - zadatak vođenja bilježaka (pisana proizvodnja bilježaka), zadatak rekonstruiranja priče na temelju zabilježenih natuknica i zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja (pisana proizvodnja crtanih priča). Potonji su zadaci izvori podataka o uočavanju tijekom jezičnog ostvaraja, a prethodni (mrežna aplikacija) izvori podataka o uočavanju istaknutog jezičnog unosa.

6.3.2.3.1. Interaktivni multimedijalni program

Tijekom zadnja dva desetljeća provedena su brojna manja kvalitativna istraživanja učinka gloseva i anotacija (engl. *glosses*) s različitim pretpostavkama (Bowles, 2004; Chun i Plass, 1996; Hulstijin, Hollander i Greidanus, 1996; Jones, 2004; Jones i Plass, 2002; Lomicka, 1998; Nagata, 1999). Glosevi i anotacije, inače smještene na margine tekstova, mogu biti tekstualnog, vizualnog, tekstualno-vizualnog ili zvučnog karaktera. U dosadašnjim istraživanjima istraživači su se uglavnom usmjeravali na dva pitanja: u jednu ruku, potpomažu li učenikovo razumijevanje teksta, i koji tip obilježavanja riječi je učinkovitiji; u drugu ruku, istraživanja su pokušala utvrditi u kojoj mjeri navedeni tipovi anotacija unaprijeđuju incidentalno učenje vokabulara. Uz empirijsko ispitivanje učinka gloseva/anotacija/označavanja riječi i razni teorijski okviri podupiru njihovu svrhovitost za ovladavanje drugim jezikom (Hulstijin i Laufer, 2001; Mayer, 2001, 2002, 2005b; Schmidt, 1990 i drugdje).

Izrada interaktivnog multimedijalnog programa koji se upotrijebio u ovom istraživanju inspirirana je istraživanjima provedenim na manjem broju sudionika na inozemnim sveučilištima (usp. Al-Seghayer, 2001; Yanguas, 2009).

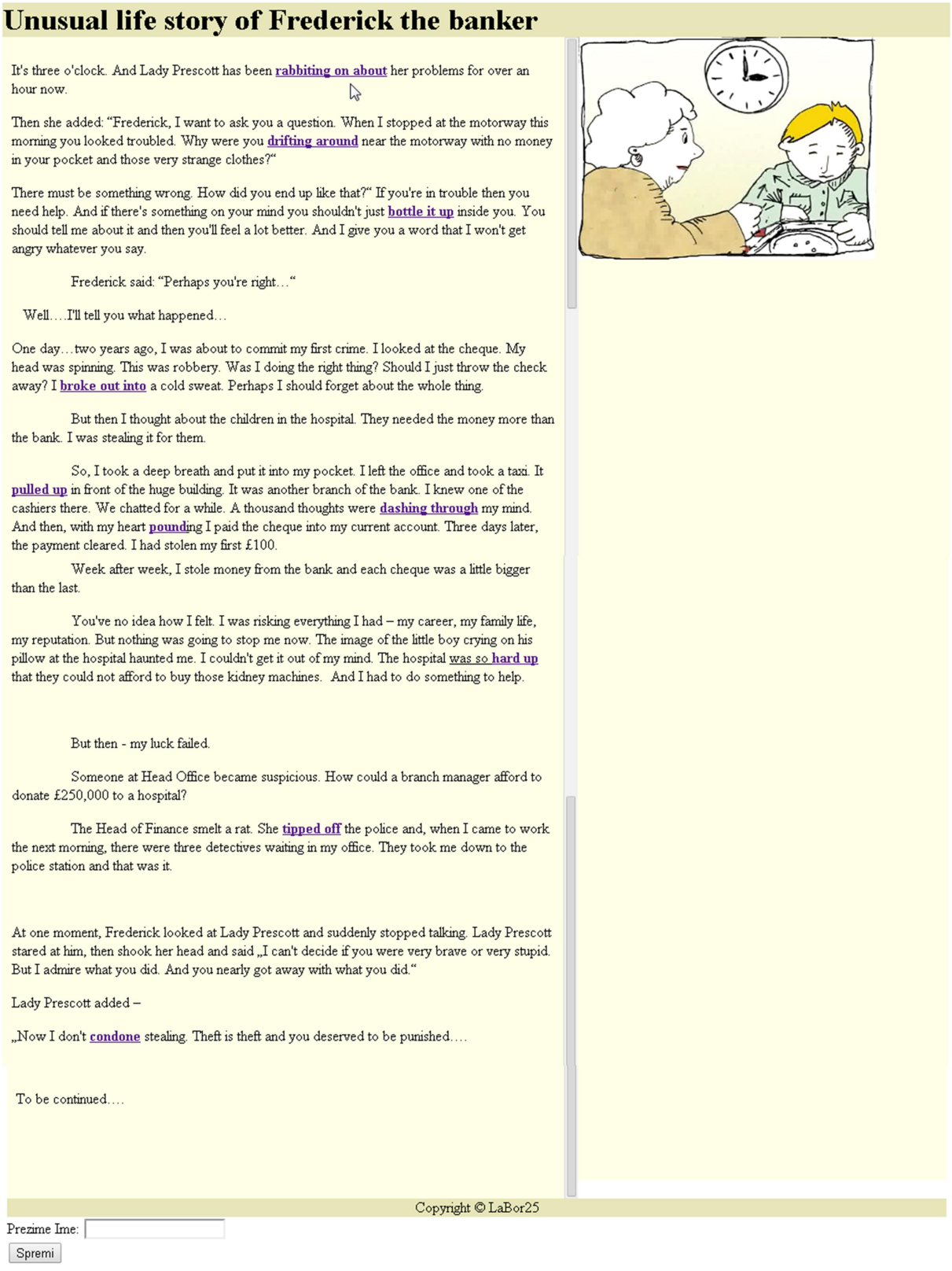
Izrađeni program sadržava mješoviti tip anotacija (animaciju) kako bi se pomoglo uočavanje i usvajanje nepoznatih leksičkih jedinica, što je, prema Schmidtu (2001), jedan od važnih preduvjeta za učenje nepoznatih riječi.

Sve skupine dobile su identičan tekst (v. poglavlje 6.3.2.4). Skupine s istaknutim jezičnim unosom (+IU) imale su označene niskofrekventne jednočlane glagole i formulaične

izraze. Svaki pritisak na obilježenu riječ programski je bio obilježen te se očekivalo da će varijabla rasti shodno njihovom potraživanju (slika 9).

Tijekom zadatka čitanja zadanog teksta, ovom mrežnom aplikacijom mjerilo se uočavanje ciljnih leksičkih jedinica te koliko je, u skupinama s istaknutim jezičnim unosom, (+IU+O i +IU-O) istaknuti jezični unos utjecao na uočavanje ciljnih leksičkih jedinica te jesu li ciljne leksičke jedinice bile uočene i u skupinama bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O i –IU-O).

Više je opisano u poglavlju 6.3.3. naslovljenom Postupak provedbe istraživanja.



Slika 9. Prikaz mrežne aplikacije izrađene u svrhu provedbe istraživanja

Iako je uočavanje tekstualno ili tipografski obilježenih riječi prilično subjektivno, i stoga predstavlja problem u mjerenju, može se provesti kao relativno nedvosmisleno

mjerenje, ako ga se operacionalizira u obliku svjesne potražnje ili zahtjeva za dodatnim informacijama – objašnjenjem (primjerice, tako da se klikne na ciljnu riječ ili frazu). Kada je nepoznata riječ glosirana, odnosno označena i objašnjena (anotirana), opravdano se može zaključiti da je ispitanik uočio ciljnu leksičku jedinicu i nastoji pronaći njezino značenje. To je u skladu s pogledom M. Swain (1998, str. 80): "U istraživanju se čini bitnim testirati ono što učenici zapravo čine, a ne ono što se u istraživanju pretpostavlja, a to je da će upute i zahtjevi zadataka navesti učenike da usmjere svoju pažnju".

Potencijalno neuočavanje i ignoriranje nije predstavljalo problem u provedbi našeg istraživanja jer učinak neuočavanja i ignoriranja nepoznatih riječi može dovesti do sličnih rezultata. Oboje, ignoriranje i neuočavanje, za svoj rezultat imaju neispunjenu lemu koja je nužni uvjet za razumijevanje i učenje leksičke jedinice. S druge strane, ako je sudionik kliknuo na riječ, može se reći da je uočio tu riječ.

Učinke ovog programa, kao instrumenta u istraživanju te faktore koji su utjecali na uočavanje i neuočavanje ciljnih leksičkih jedinica, nastojalo se utvrditi mjernim instrumentom potaknuto dosjećanje riječi (engl. *stimulated recall*), provedenim nakon neposrednog testa vokabulara ($TVok_N$).

6.3.2.3.2. Zadatak vođenja bilježaka

U istraživanju su se, osim istaknutog unosa, u svrhu praćenja uočavanja ciljnih leksičkih jedinica koristila i mjerila jezičnog ostvaraja. S obzirom da istaknuta jezična svjesnost[47], odnosno istaknuti jezični unos praćen ostvarajem, može dovesti do pamćenja većeg broja leksičkih jedinica[48] nego sam istaknuti unos (vidi npr. Date, 2003; Izumi, 2004; Hanaoka, 2007), kao jedno od mjerila ostvaraja u raznim se istraživanjima, tako i u našem, upotrijebio zadatak vođenja bilježaka (engl. *note-taking*). Ovim se zadatkom također nastojao utvrditi fokus pažnje sudionika tijekom izvođenja zadatka vođenja bilježaka, kao i njihova uspješnost u usmjeravanju pažnje i prinos usvajanju ciljnih riječi.

Rezultati zadatka vođenja bilježaka dobiveni su iz sudionikovih bilježaka tijekom faze izlaganja istaknutom jezičnom unosu. Naime, sve su skupine u zadatku vođenja bilježaka trebale podvući leksičke jedinice koje su smatrali posebno važnima ili korisnima za prepričavanje pročitane priče, dok su samo skupine s pisanim ostvarajem na drugom papiru

[47] Razinu svjesnosti, koju Schmidt (1995) definira kao uočavanje, Date (2003) u svom radu pojednostavljuje i naziva istaknuta svjesnost, što podrazumijeva istaknuti unos (IU) u našem istraživanju.

[48] Prema Date (2003), devet jezičnih oblika smatra se kvantitativnim maksimumom za kratkoročno pamćenje. Manji broj riječi može se usvojiti bez obzira na intervencijski tip (+/- IU, +/-O).

trebale dodatno i zabilježiti podvučene leksičke jedinice. Te su im bilješke kasnije poslužile u zadatku rekonstruiranja priče.

Sudionici su prije izvršenja ovoga zadatka dobili sljedeću uputu:

Podvuci (za skupine bez ostvaraja)*/Podvuci i zabilježi* (za skupine s ostvarajem) *riječi i fraze koje smatraš posebno važnima ili korisnima pri prepričavanju priče o Fredericku tako da sadržajno i jezično bude što vjernija priči koju si pročitao/pročitala.*

S obzirom da niti jedan instrument za mjerenje uočavanja nije savršen prema svim bitnim kriterijima, Izumi (2002) smatra ovaj nenametljivi, lako provediv zadatak vođenja bilježaka valjanim instrumentom za praćenje fenomena uočavanja. Naime, relativna prednost zadatka vođenja bilježaka leži u njegovoj kompatibilnosti s drugim zadacima. Drugim riječima, ovaj zadatak ne ometa zadatak čitanja teksta s razumijevanjem. Zadatak vođenja bilježaka primjeren je i u smislu njegove preciznosti, to jest stupanja do kojeg se njime isključuju jezične jedinice koje nisu uočene. Kao nedostatak ovoga zadatka navodi se opseg do kojeg se njime uključuju sve jedinice na koje je obraćena pažnja. Navedeni se nedostatak umanjuje uporabom zadatka rekonstruiranja priče.

6.3.2.3.3. Zadatak rekonstruiranja priče

Zadatak rekonstruiranja priče (engl. *reconstruction task*) korišten je kao jedno od mjerila uočavanja pri jezičnom ostvaraju kako bi se djelomično nadoknadili nedostaci zadatka vođenja bilježaka. Zadatak rekonstruiranja priče korišten je kao dio tretmana u skupinama s jezičnim ostvarajem (-IU+O i +IU+O). Njime se nastojao utvrditi fokus pažnje tijekom tretmana.

Zadatak rekonstruiranja priče koji je korišten u našem istraživanju modificirana je varijanta zadatka rekonstruiranja priče iz istraživanja Izumija i Bigelow (2000) i Izumija et al (1999).

U zadataku se od sudionika tražilo da tekst pročitaju dva puta. Prvi put radi uvida u priču (temu i sadržaj priče), dok su za vrijeme drugog čitanja vodili bilješke (više o zadatku vođenja bilješki vidi u poglavlju 6.3.2.3.2), odnosno podvukli su i bilježili riječi ili fraze koje bi im kasnije pomogle rekonstruirati priču. S obzirom da je cilj našeg istraživanja leksička svjesnost, gramatička obilježja unosa bila su na srednjoj (engl. *pre-intermediate*) razini (npr. uporaba glagolskog vremena Past Simple) kako ne bi ometala rezultate, odnosno potaknula ignoriranje ili izbjegavanje istaknutog unosa.

Nekoliko je razloga za izbor zadatka rekonstruiranja priče kao mjerila uočavanja. Prvo, zadatak rekonstruiranja priče ima potencijal promoviranja usporedbi između međujezičnog ostvaraja i unosa ciljnog jezika. Ovaj je zadatak, u suštini, pedagoška aktivnost zasnovana na značenju koja omogućava sudionicima usmjeravanje pažnje na oblik i koja pruža i podatke i poticaj sudionicima na usporedbu međujezika i ciljnog jezika (Thornbury, 2007). Zadatak rekonstruiranja priče je, u neku ruku, jedinstven „jezični problemski zadatak" (Brett, 1994, str. 332). Navedene su osobine zadatka značajne za usmjeravanje pažnje na oblik tijekom koje je naglašena integracija oblika i značenja. Točnije, prednost zadatka rekonstruiranja leži u njegovoj kontroli nad sadržajem i oblikom koji sudionici proizvedu. Povećanjem ekvivalentnosti između sudionikova ostvaraja i ciljnog unosa trebao bi potaknuti direktnu usporedbu između međujezičnog ostvaraja i unosa jezičnih oblika na ciljnom jeziku. Nadalje, zadatak rekonstruiranja priče pruža drugu priliku izlaganja originalnom jezičnom unosu, a rekonstruiranje dozvoljava istraživanje pomaka sudionikove pažnje s prvog na drugo izlaganje unosu i uspješno usvajanje (engl. *uptake*) jezičnog oblika s prvog (zadatak vođenja bilješki) na drugi ostvaraj (zadatak rekonstruiranja priče). Naime, tekst koji je korišten u istraživanju imao je dovoljno kratke dijelove da bi se zapamtio sadržaj, ali je bio i dovoljno dug kako bi se otežalo doslovno pamćenje.

6.3.2.3.4. Zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja

Zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja ili slikovni zadatak (eng. *picture-cued task*), kao drugi oblik pisanog zadatka za ostvaraj, pruža sudionicima uvid u slike koje predstavljaju prethodno pretražene anotacije iz čitanog teksta, na temelju čega oni mogu proizvesti ostvaraj.

U našem je istraživanju zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja imao sljedeću uputu za sudionike iz +IU+O i –IU+O skupina:

Uz pomoć sličica prepričaj priču o Fredericku tako da je sadržajno i jezično što vjernija pročitanoj priči.

Slika 10. Preslika slika iz zadatka pisanja na temelju slikovnog poticaja

Za razliku od zadatka rekonstruiranja priče bez vizualne pomoći (poglavlje 6.3.2.3.3), zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja pruža vizualni i verbalni naputak prema kojemu sudionici mogu sastaviti svoje verzije priče. K tome, zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja, za razliku od čisto verbalnog zadataka rekonstruiranja priče, potiče slabiju pažnju na gramatička svojstva unosa. Iz navedenoga proizlazi da uspješnost uočavanja ovisi i o prirodi zadatka i njegovoj sposobnosti promicanja uočavanja.

6.3.2.4. Tekst

Tekst za čitanje odabran je primjenom sljedećih kriterija: duljina teksta, sintaktička složenost i sadržaj. Navedene je kriterije primijenilo deset iskusnih nastavnika engleskog jezika koji su procijenili prikladnost i razumljivost teksta za odabranu skupinu sudionika (B1 razina učenja engleskog kao stranog jezika prema ZEROJ-u). Tekst je kreiran po uzoru na tekstove iz knjige *Phrasal verbs in context* autora Petera Daintyja (1991).

Sve su skupine učenika, sudionika u istraživanju, imale identičan tekst, ali s različito postavljenim uvjetovanjem - s istaknutim ili neistaknutim jezičnim unosom (v. tablicu 4).

Tablica 4. Prikaz teksta„ Unusual Life Story of Fredy the Banker“ za četiri skupine sudionika

+IU-O	+IU+O	-IU+O	-IU-O
It's three o'clock. And Lady Prescott has been **rabbiting on about** her problems for over an hour now. Then she added: “Frederick, I want to ask you a question. When I stopped at the motorway this morning you looked troubled. Why were you **drifting around** near the motorway with no money in your pocket and those very strange clothes?“ There must be something wrong. How did you end up like that?“ If you're in trouble then you need help. And if there's something on your mind you shouldn't just **bottle it up** inside you. You should tell me about it and then you'll feel a lot better. And I give you a word that I won't get angry whatever you say. Frederick said: “Perhaps you're right…“ Well….I'll tell you what happened… One day…two years ago, I was about to commit my first crime. I looked at the cheque. My head was spinning. This was robbery. Was I doing the right thing? Should I just throw the check away? I **broke out into** a cold sweat. Perhaps I should forget about the whole thing. But then I thought about the children in the hospital. They needed the money more than the bank. I was stealing it for		It's three o'clock. And Lady Prescott has been rabbiting on about her problems for over an hour now. Then she added: “Frederick, I want to ask you a question. When I stopped at the motorway this morning you looked troubled. Why were you drifting around near the motorway with no money in your pocket and those very strange clothes?“ There must be something wrong. How did you end up like that?“ If you're in trouble then you need help. And if there's something on your mind you shouldn't just bottle it up inside you. You should tell me about it and then you'll feel a lot better. And I give you a word that I won't get angry whatever you say. Frederick said: “Perhaps you're right…“ Well….I'll tell you what happened… One day…two years ago, I was about to commit my first crime. I looked at the cheque. My head was spinning. This was robbery. Was I doing the right thing? Should I just throw the check away? I broke out into a cold sweat. Perhaps I should forget about the whole thing. But then I thought about the children in the hospital. They needed the money more than the bank. I was stealing it for	

them. So, I took a deep breath and put it into my pocket. I left the office and took a taxi. It **pulled up** in front of the huge building. It was another branch of the bank. I knew one of the cashiers there. We chatted for a while. A thousand thoughts were **dashing through** my mind. And then, with my heart **pound**ing I paid the cheque into my current account. Three days later, the payment cleared. I had stolen my first £100. Week after week, I stole money from the bank and each cheque was a little bigger than the last. You've no idea how I felt. I was risking everything I had – my career, my family life, my reputation. But nothing was going to stop me now. The image of the little boy crying on his pillow at the hospital haunted me. I couldn't get it out of my mind. The hospital was so **hard up** that they could not afford to buy those kidney machines. And I had to do something to help. But then - my luck failed. Someone at Head Office became suspicious. How could a branch manager afford to donate £250,000 to a hospital? The Head of Finance **smelt a rat**. She **tipped off** the police and, when I came to work the next morning, there were three detectives waiting in my office. They took me down to the police station and that was	them. So, I took a deep breath and put it into my pocket. I left the office and took a taxi. It pulled up in front of the huge building. It was another branch of the bank. I knew one of the cashiers there. We chatted for a while. A thousand thoughts were dashing through my mind. And then, with my heart pounding I paid the cheque into my current account. Three days later, the payment cleared. I had stolen my first £100. Week after week, I stole money from the bank and each cheque was a little bigger than the last. You've no idea how I felt. I was risking everything I had – my career, my family life, my reputation. But nothing was going to stop me now. The image of the little boy crying on his pillow at the hospital haunted me. I couldn't get it out of my mind. The hospital was so hard up that they could not afford to buy those kidney machines. And I had to do something to help. But then - my luck failed. Someone at Head Office became suspicious. How could a branch manager afford to donate £250,000 to a hospital? The Head of Finance smelt a rat. She tipped off the police and, when I came to work the next morning, there were three detectives waiting in my office. They took

it. At one moment, Frederick looked at Lady Prescott and suddenly stopped talking. Lady Prescott stared at him, then shook her head and said „I can't decide if you were very brave or very stupid. But I admire what you did. And you nearly got away with what you did.“ Lady Prescott added – „Now I don't **condone** stealing. Theft is theft and you deserved to be punished…. To be continued….	me down to the police station and that was it. At one moment, Frederick looked at Lady Prescott and suddenly stopped talking. Lady Prescott stared at him, then shook her head and said „I can't decide if you were very brave or very stupid. But I admire what you did. And you nearly got away with what you did.“ Lady Prescott added – „Now I don't condone stealing. Theft is theft and you deserved to be punished…. To be continued….

Zadatak čitanja teksta trajao je 5-10 minuta, ovisno o uvjetovanju. Zadatak čitanja skupine s istaknutim jezičnim unosom, zbog potraživanja istaknutog jezičnog sadržaja, trajao je dulje od skupine s neistaknutim jezičnim unosom.

6.3.2.4.1. Ciljne riječi i fraze

Ciljne leksičke jedinice u tekstu su formulaični izrazi (doslovni i figurativni odnosno idiomatski, s različitim stupnjem transparentnosti). Ciljnih leksičkih jedinica u tekstu je nakon selekcije u konačnici bilo ukupno 11 (v. tablicu 5) - dva jednočlana niskofrekventna glagola (*condone, pound*), pet dvočlanih frazalnih glagola (*drift around, bottle up, pull up, tip off, dash through*), tri tročlana frazalna glagola (*rabbit on about, break out into, be hard up*) te jedan idiomatski izraz (*smell a rat*). Tekst je sadržavao i niskofrekventne jednočlane glagole kako bi se temeljitije istražilo uočavanje formulaičnih izraza, odnosno razlozi njihova neuočavanja i neusvajanja. Naime, u prijašnjim sličnim istraživanjima (npr. Bishop, 2001)

uočen je problem složenosti odnosa jezičnog oblika i njegovog značenja, to jest odnosa leksem-lema. Jasnije rečeno, prema glavi fraze ne može se zaključiti značenje cijele fraze, stoga je otežano pokretanje implicitnih mehanizma za uočavanje odnosno razumijevanje, a time i usvajanje. Zbog toga su, da bi se to ispitalo, u ciljne leksičke jedinice uključeni i formulaični izrazi.

Tablica 5. Ciljne leksičke jedinice

Broj (N)	Ciljna leksička jedinica	Značenje ciljne leksičke jedinice
1.	drift around	lutati okolo
2.	bottle up	zatomiti (osjećaje)
3.	pull up	stati, zaustaviti
4.	condone	odobravati,podržavati
5.	rabbit on about	brbljati
6.	tip off	dojaviti, otkucati
7.	break out into (a cold sweat)	briznuti u (znoj), početi se (znojiti)
8.	be hard up	biti švorc, bez novaca
9.	pound	kucati, lupati (srce)
10.	dash through	prohujati, proći kroz
11.	smell a rat	biti nepovjerljiv, naslutiti nevolju ili problem

6.3.2.5. Potaknuto dosjećanje

Kod mjerenja uočavanja, neuočavanje i ignoriranje nepoznatih riječi često predstavlja metodološki problem. Može se reći da postoje dva objašnjenja za sudionikovo nepokušavanje da ispuni praznu lemu. Jedan od razloga može biti da riječ jednostavno nije uočio, dok je drugi da je riječ uočio, ali je samovoljno odabrao ignorirati određenu leksičku jedinicu. Poznato je da sudionici najčešće ignoriraju nepoznate riječi (de Bot et al, 1997; Fraser, 1999).

U vezi s tim, u pripremi istraživanja suočili smo se s problemom kako riješiti dvojbu - je li učenik uočio riječ ili ju je ignorirao - pri određivanju (dekodiranju) podataka. Smatramo da se navedeni problem može riješiti primjenom protokola potaknutog dosjećanja, kao

mjerilom za utvrđivanje mogućih propusta u mjerenju s prethodnim instrumentima koje smo upotrijebili u našem istraživanju.

Cilj provedbe potaknutog dosjećanja (engl. *stimulated recall)* (usp. Mackey i Gass, 2003; Lindgren i Sullivan, 2003) bio je zabilježiti moguće utjecaje na učenikovo uočavanje ili neuočavanje ciljnih leksičkih jedinica. Protokol potaknutog dosjećanja uključivao je razgovor sa sudionikom tijekom kojeg se sudioniku postavilo 4-5 pitanja otvorenog tipa.

Za skupine s istaknutim jezičnim unosom pitanja su glasila:

- Jesu li ti neke riječi ili fraze posebno privukle pažnju? Ako da, koje?
- Jesu li ti istaknute riječi ili fraze pomogle u prepričavanju priče (zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja)?
- Što si u jezičnom pogledu naučio na temelju čitanja teksta (misliš li da si naučio koju riječ ili izraz)?
- Želiš li nešto dodati u vezi ovog načina čitanja i prepričavanja teksta?
- Misliš li da ti je čitanje priče s istaknutim riječima i anotacijama pomoglo u pisanju priče?

Razgovor sa skupinama s neistaknutim jezičnim unosom nije uključivao posljednje pitanje. Protokol potaknutog dosjećanja izveden je sa svakim sudionikom pojedinačno, nakon izloženosti istaknutom jezičnom unosu te nakon zadataka osmišljenih za mjerenje ostvaraja (zadatak vođenja bilješki, zadatak rekonstruiranja priče i zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja). Razgovor je trajao između 1-2 minute sa svakim sudionikom.

6.3.3. Postupak provedbe istraživanja

U ovom poglavlju opisat ćemo postupak provedbe istraživanja koje se, ovisno o tipu uvjetovanja (1. +IU-O, 2. +IU+O, 3. -IU+O, 4. -IU-O) sastojalo od sljedećih koraka:

(1) mjerenje sposobnosti čitanja s razumijevanjem (*Gray Silent Reading Test* - GSRT) i inicijalno mjerenje poznavanja vokabulara (*Test Vokabulara* -TVok$_i$);

(2) praćenje uočavanja prema rezultatima potraživanja audiovizualnog sadržaja (značenja) istaknutih leksičkih jedinica, odnosno klikanje kao sredstvo za mjerenje uočavanja novih riječi;

(3) vođenje bilježaka

(4) pisani ostvaraj 1- zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja, pisani ostvaraj 2 - zadatak rekonstruiranja priče (za skupine s ostvarajem, +O)

(5) post-testovi (TVok$_N$, TVok$_{O1}$, TVok$_{O2}$) za mjerenje tragova pamćenja

(6) protokoli potaknutog dosjećanja, kako bismo dobili uvid u faktore koji su utjecali na ne/uočavanje ciljnih leksičkih jedinica.

Standardiziranim testom za ispitivanje razine razumijevanja teksta čitanjem *Gray Silent Reading Test* (GSRT) inicijalno je testirana razina sposobnosti sudionika da razumiju pročitani tekst na engleskom jeziku na razini B1 (prema ZEROJ-u). Osim utvrđivanja stupnja sposobnosti čitanja s razumijevanjem, svrha je bila i prilagodba ciljnog teksta jezičnom stupnju sudionika. Vremenski tijek zadatka bio je 10-15 minuta, ovisno o sudioniku. Po završetku GSRT testa, svaki je sudionik dobio inicijalni *Test vokabulara* ($TVok_i$) kojim se mjerilo poznavanje ciljnih leksičkih jedinica i njihov odabir za daljnji tijek istraživanja.

Nakon što je na temelju rezultata iz $TVok_i$ izvršena selekcija ciljnih riječi i fraza koje će se pojaviti u radnom tekstu i iz radnog su teksta izostavljene sve poznate riječi i fraze, dobiven je uvid u potrebno vrijeme za rješavanje zadataka, a odabrani su sudionici na temelju njihovog poznavanja ciljnih riječi i fraza svrstani u četiri skupine (v. poglavlje 6.3.1):

Skupina 1. +IU-O

Skupina 2. +IU+O

Skupina 3. -IU+O

Skupina 4. -IU-O[49].

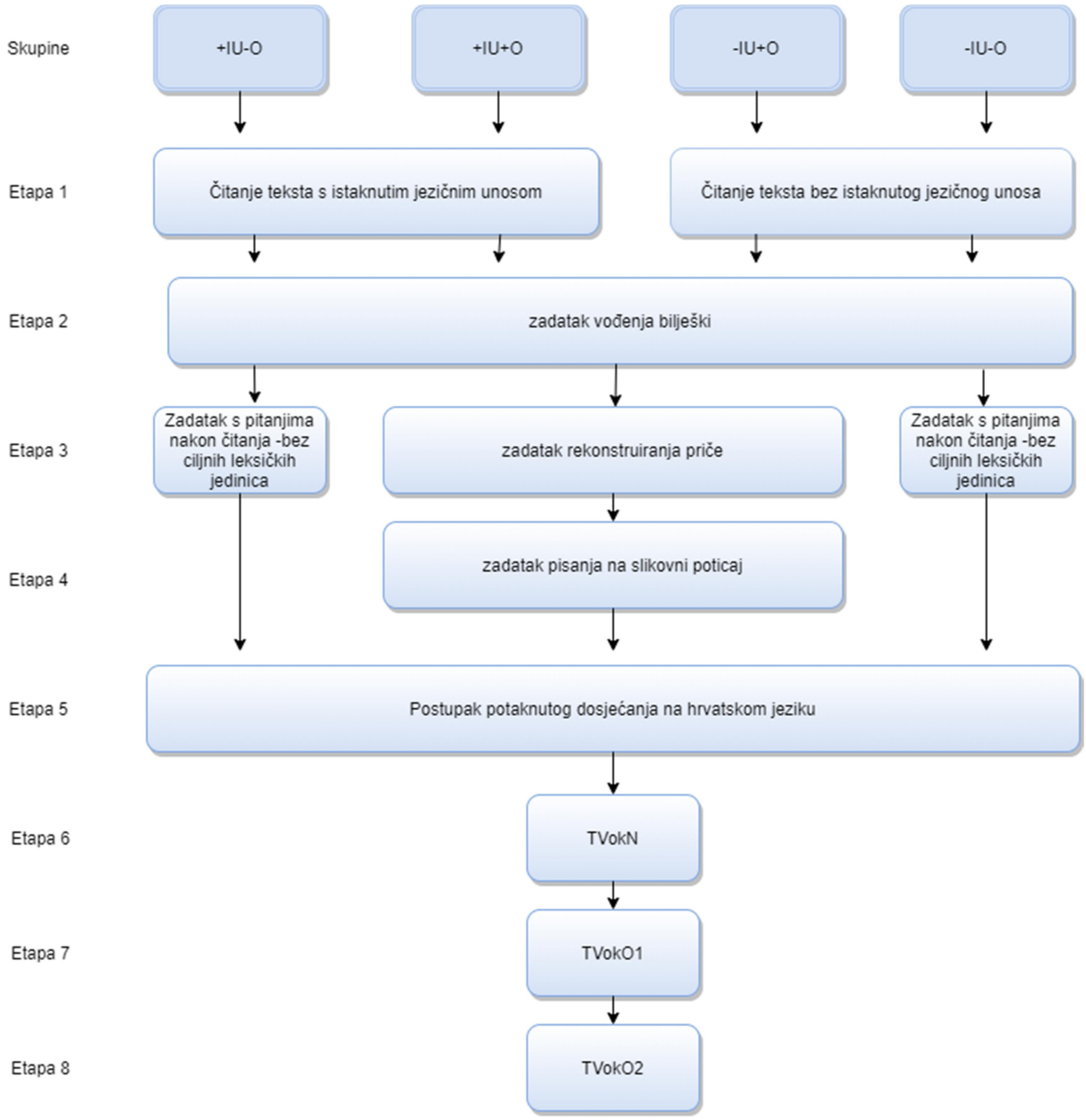
Skupinama su dodijeljeni različiti vremenski termini (u istom danu) za svaki sljedeći dio postupka.

Prije izloženosti istaknutom jezičnom unosu (prije samog postupka ne/istaknutog unosa i ostvaraja), skupine (+IU-O i +IU+O) su upoznate s interaktivnim multimedijalnim programom, izrađenim u svrhu mjerenja uočavanja u ovom istraživanju. Objašnjen im je princip pristupanja anotaciji (audiovizualnom prikazu/objašnjenju riječi i fraze) na neutralnom tekstu s prikazanom anotacijom. Sudionicima je pojašnjeno da će pritiskom miša, odnosno klikom na neke riječi i fraze prizvati audiovizualno objašnjenje te riječi.

Svim je skupinama rečeno da se istražuju učinci čitanja na jezičnu sposobnost. Nije im rečeno da je leksik fokus ovog istraživanja radi izbjegavanja mogućeg utjecaja na rezultate. Svim skupinama pročitani su ciljevi zadataka (pročitati i razumjeti tekst, rekonstruirati tekst što je preciznije moguće (za skupine s jezičnim ostvarajem)), demonstrirati razumijevanje upute za rješavanje zadataka (po uzoru na Izumija, 2002).

[49] U ovom istraživanju polazište je istaknuti unos koji prethodi ostvaraju. Zbog toga je poredak npr. +IU-O, a ne –O+IU kao što je to slučaj u Izumijevu (2002) istraživanju u kojem je naglasak na ostvaraju i koje je služilo kao poticaj ovom istraživanju.

Postupak provedbe istraživanja, nakon početnog davanja uputa, izgledao je ovako:



Slika 11. Postupak uvjetovanja prema skupinama

Sudionici su raspoređeni prema skupinama prije čitanja uputa za rješavanje zadataka, s različitim vremenskim terminima za postupak (ovisno o skupini).

Sudionicima je pružen isti tekst, od nepune jedne stranice, ovisno o uvjetovanju – s istaknutim jezičnim unosom (+IU-O i +IU+O) ili neistaknutim jezičnim unosom (-IU+O i –IU-O). Svi su sudionici tekst čitali dvaput. Svi su sudionici mogli čitati tekst dvaput. Prvi put

radi uvida u temu, a drugi put radi detaljnijeg razumijevanja teksta i izrade zadatka. Zadatak čitanja trajao je 5-10 minuta, ovisno o sudioniku.

Tijekom čitanja teksta, sudionici u skupinama s istaknutim jezičnim ostvarajem (+IU-O, +IU+O) su, prema potrebi, klikali na anotacije u svrhu razumijevanja teksta. Svaki je klik bio zabilježen u svrhu mjerenja potraživanih riječi i fraza te dovođenja u vezu uočavanja s usvajanjem istih. Potraživanje leksičkih jedinica služilo je kao jedna od mjera za uočavanje, što je detaljnije objašnjeno u poglavlju o mjernim instrumentima. Također je zabilježena i frekvencija potraživanja označenih leksičkih jedinica u svrhu dovođenja u vezu s frekventnosti potraživanja, odnosno uočavanja s uspješnosti u usvajanju obilježenih leksičkih jedinica. No, zbog opsežnosti ovog istraživanja, taj dio nije uključen u ciljeve našeg istraživanja. U skupinama s neistaknutim jezičnim unosom (-IU+O i –IU-O) također je mjereno potraživanje ciljnih leksičkih jedinica, no umjesto audiovizualne anotacije (animacije) pojavio se prazan prozor, bez objašnjenja. Ako bi sudionik kliknuo na neoznačenu (ne-ciljnu) riječ pojavio bi se prazan prozor. Uočavanje je u ovom zadatku čitanja teksta operacionalizirano u smislu svjesnog potraživanja dodatnog značenja ciljnih leksičkih jedinica (pritiskom na miš), stoga se smatra relativno nedvosmislenom mjerom za uočavanje.

Nakon čitanja teksta, sudionici svih skupina u aplikaciju su unijeli svoje ime, kako bi se zabilježilo njihovo prisustvo. Nakon toga su dobili zadatak vođenja bilježaka. Zadatak vođenja bilježaka u +O skupinama podrazumijevalo je podvlačenje i zapisivanje relevantnih riječi, kratkih natuknica, dok su sudionici –O skupina samo podvlačili relevantne leksičke jedinice kao mjeru uočavanja, ali bez zapisivanja bilježaka jer se ta aktivnost smatra pisanim ostvarajem.

U istraživanju se u svrhu praćenja uočavanja ciljnih leksičkih jedinica upotrijebio i zadatak rekonstruiranja priče te zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja[50] radi anuliranja nedostataka zadatka vođenja bilježaka. Kontrolna skupina (-IU-O) dobila je zadatak nakon čitanja (s razumijevanjem).

Nakon neposrednog testa vokabulara $TVok_N$, proveden je kratki razgovor - potaknuto dosjećanje - sa svakim sudionikom pojedinačno (usp. Mackey i Gass 2003, Lindgren i Sullivan 2003) kako bi se utvrdili i čimbenici koji su utjecali na uočavanje ciljnih leksičkih jedinica.

[50] Zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja prati tip anotacija te za cilj ima olakšati dosjećanje ciljnih oblika.

Nakon tjedan dana proveden je odgođeni test vokabulara $TVok_{O1}$ te $TVok_{O2}$ nakon mjesec dana.

6.3.3.1. Etički aspekt u provedenom istraživanju

Izvođenje dobrog kvalitativnog ili kvantitativnog istraživanja, pogotovo u njegovoj pripremnoj fazi, vrlo je zahtjevan posao. Kao sastavni dio toga, u planiranom istraživanju nameće se i pitanje etičnosti jer uključuje ljudske subjekte koji moraju biti upoznati sa svrhom i tijekom istraživanja te moraju dati pisani pristanak na sudjelovanje. Nit vodilja u svakom pa tako i našem istraživanju, je pomirba znanstvenih i etičkih zahtjeva, posebno u situacijama kada bi otkrivanje svrhe i tijeka istraživanja moglo narušiti valjanost dobivenih podataka. U našem smo se istraživanju tijekom cijelog postupka držali zacrtanih etičkih pravila. Sudionici su u svakoj etapi istraživanja bili svjesni činjenice da njihov identitet neće biti otkriven i da će se podaci iz istraživanja koristiti isključivo u skladu s ciljevima istraživanja.

U našem istraživanju smo se u pripremi istraživanja konzultirali s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom izdanim od strane Vijeća za djecu Vlade Republike Hrvatske, Državnim zavodom za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, prema kojem roditelji trebaju biti obaviješteni o svemu važnome u slučaju istraživanja s djecom do 14 godina starosti i potpisati pristanak, dok dijete starije od 14 godina samo daje pisani ili usmeni pristanak. U našem smo istraživanju dodatno tražili i pristanak ravnateljice gimnazije.

6.3.4. Postupak obrade i analize prikupljenih podataka

Podaci dobiveni istraživanjem obrađeni su kvalitativno i kvantitativno.

Kvalitativnim metodama obradili su se podaci prikupljeni inicijalnim testom vokabulara ($TVok_i$) i tehnikom potaknutog dosjećanja.

Tijekom obrade podataka prikupljenih inicijalnim testom vokabulara ($TVok_i$), istraživaču je u većini slučajeva bilo jasno je li odgovor točan. U slučaju pravopisnih grešaka, postupalo se na sljedeći način: Ako je za zadanu riječ na engleskom jeziku napisana riječ na hrvatskom koja predstavlja njezino precizno značenje, greške u pisanju riječi (engl. *spelling*) nisu utjecale na odluku o tome je li pruženi odgovor točan zato što greške u pisanju nisu bile relevantne za ovo istraživanje. Na primjer, kada je za riječ *pull up* napisano značenje *stati* prihvaćeno je, dok *povući gore* nije. Morfološke pogreške u pisanim odgovorima sudionika, također nisu odbacivane (npr. nedostatak nastavka za prošlo vrijeme *Past Simple* kao u

primjeru *He pull up the car)*. Alternativna značenja višeznačnih (polisemičnih) riječi i fraza u analizi odgovora sudionika označena su kao značenja nepoznata određenom sudioniku. Naime, u istraživanju se nije polazilo od pretpostavke da poznavanje jednog značenja riječi ili fraze podrazumijeva poznavanje i drugih značenja te riječi (Bogaards, 2001). Budući da su samo nepoznate riječi i fraze iz inicijalnog testa vokabulara ($TVok_i$) bile od značenja i interesa za ovo istraživanje uočavanja i usvajanja, svi leksički oblici, riječi i fraze na engleskom jeziku koji su sudionicima bili poznati, označeni su i isključeni iz daljnje analize podataka.

Nadalje, kvalitativna metoda analize primijenjena je i u analizi podataka prikupljenih postupkom potaknutog dosjećanja, koji je za svoj cilj imao utvrditi faktore koji su potaknuli ili utjecali na učenikovo uočavanje ciljnih leksičkih jedinica. Razgovor sa sudionicima tijekom postupka potaknutog dosjećanja transkribiran je. Transkripti su u prvom koraku pregledani kako bi se u njima identificirale kategorije koje su odražavale faktore koji su utjecali na (potaknuli) učenikovo uočavanje ciljnih leksičkih jedinica (istaknuti kurziv, poznati dio fraze (lema), animacija, položaj u tekstu, nepoznatost riječi ili fraze, učestalost ponavljanja). U drugom su koraku analize transkripata razgovora odgovori sudionika analizirani s obzirom na identificirane kategorije. Ukoliko bi se u odgovorima sudionika prepoznao element koji pripada određenoj kategoriji, tom se sudioniku dao jedan bod za navedenu kategoriju. Rezultati su potom višestruko pregledani radi pouzdanosti.

U obradi kvantitativnih podataka koristili smo se programskim paketom SPSS for Windows 13.0. U statističkoj analizi kvantitativnih podataka primijenili smo postupke deskriptivne i inferencijalne statistike.

Kako bi se pružili odgovori na postavljena istraživačka pitanja te ispitale postavljene pretpostavke, u istraživanju su promatrane sljedeće zavisne varijable:

1) čitanje s razumijevanjem (GSRT)

2) broj uočenih riječi i formulaičnih izraza – mjeren četirima zasebnim varijablama: potraživanje ciljnih leksičkih jedinica (klikom), zadatak vođenja bilježaka, zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja, zadatak rekonstruiranja priče;

3) broj usvojenih riječi i formulaičnih izraza – mjereno u četirima vremenskim periodima: inicijalni test vokabulara (TVok), neposredni test vokabulara, test vokabulara odgođen tjedan dana i test vokabulara odgođen mjesec dana.

Od nezavisnih varijabli koristili smo istaknuti jezični unos na dvjema razinama – prisutan i odsutan te ostvaraj, također na dvjema razinama – prisutan ili odsutan. Temeljem

dviju nezavisnih varijabli formirane su četiri skupine sudionika koje su detaljnije objašnjene u opisu uzoraka (v. poglavlje 6.3.1).

Prije početka obrade kvantitativnih podataka, Kolmogorov Smirnov testom provjerili smo normalitete distribucija zavisnih varijabli kako bismo se odlučili za daljnji tijek obrade podataka. Sukladno dobivenim rezultatima, u daljnjim smo statističkim postupcima upotrijebili aritmetičke sredine kod normalnih (Gausssovih) raspodjela rezultata te centralnu vrijednost za distribucije koje ne slijede normalnu raspodjelu.

S ciljem odgovora na pitanje postoji li razlika u rezultatu na pojedinom faktoru ovisno o skupini sudionika izračunali smo ukupnu frekvenciju za svaki rezultat pojedinog faktora po grupama te hi kvadrat test u svrhu provjere postojanja razlike među njima.

U ispitivanju postojanja razlike između četiriju formiranih skupina sudionika upotrijebili smo, ovisno o normalitetu distribucije zavisne varijable, Kruskal Wallisov neparametrijski test ili jednostavnu analize varijance (ANOVA) kao parametrijski test za testiranje postojanja razlika između više zavisnih skupina sudionika te smo tako provjerili razlikuju li se naši sudionici u inicijalnom mjerenju znanja vokabulara, u rezultatima GSRT testa, u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica (posebno za potraživanje i zadatak vođenja bilješki), u rezultatima testa vokabulara pri neposrednom, tjedan dana odgođenom i mjesec dana odgođenom mjerenju usvojenosti ciljnih leksičkih jedinica. U slučaju postojanja statistički značajne razlike između četiriju skupina, provedeni su pojedinačni Mann Whitney ili Scheffeovi post hoc testovi (ovisno o normalitetu distribucije zavisne varijable) kako bi se točno utvrdilo između kojih skupina postoje razlike. Osim Scheffeovog post hoc testa, u parametrijskoj je obradi podataka, radi neznačajnosti strogog Scheffeovog testa, ponekad provjereno postojanje razlike korištenjem Sidakovog, Bonnferoni ili Tukeyevog post hoc testa.

U utvrđivanju postojanja razlike između dviju formiranih skupina sudionika upotrijebili smo Mann Whitney U test ili t-test (ovisno o normalitetu distribucije zavisne varijable) te smo tako provjerili postojanje razlike u rezultatima zadatka pisanja na temelju slikovnog poticaja i zadatka rekonstruiranja.

Za provjeru razlike između dvaju zavisnih mjerenja korišten je Wilcoxonov test, i to kod ispitivanja postojanja razlike u uočavanju leksičkih jedinica nakon višestrukog izlaganja pisanom ostvaraju, a kod provjere postojanja razlike između više zavisnih mjerenja upotrijebljen je Freedmanov test, i to pri ispitivanju postojanja razlike u rezultatu u testu vokabulara u četiri faze mjerenja. U slučaju statistički značajnog Freedmanovog testa

pojedinačne razlike provjerene su Wilcoxonovim testom za usporedbu rezultata u dvama mjerenjima.

I naposljetku, povezanost smo računali korištenjem Spearmanovog ili Pearsonovog koeficijenta korelacije (ovisno o normalitetu distribucije zavisne varijable) i to za testove vokabulara u trima mjerenjima i frekvencije potraživanja (broja klikova) za svaku skupinu riječi.

Dobivene kvantitativne podatke analizom transkripata razgovora sa sudionicima u postupku potaknutog dosjećanje, analizirali smo, primjenom hi kvadrat testa, radi ispitivanja postojanja razlika u frekvencijama faktora među skupinama.

6.4. Rezultati istraživanja

6.4.1. Testiranje normaliteta distribucija rezultata

Kako bismo odlučili koji ćemo statistički postupak koristiti u daljnjoj obradi podataka u svrhu odgovaranja na istraživačka pitanja, provjerili smo normalitete distribucija rezultata mjerenih varijabli.

Testiranje normaliteta distribucija provedeno je na svim kontinuiranim varijablama mjerenja korištenjem Kolmogorov-Smirnov testa. Ovim se testom provjerava slijede li rezultati varijabli normalnu (Gaussovu) raspodjelu. Rezultati koji slijede Gaussovu raspodjelu dozvoljavaju upotrebu parametrijske statistike, dok smo u suprotnom obvezni primijeniti neparametrijske statističke ekvivalente parametrijskih testova.

Dobiveni rezultati (tablica 6) pokazuju da se distribucije rezultata gotovo svih mjerenih varijabli statistički značajno razlikuju od normalne odnosno Gaussove raspodjele.

Tablica 6. Testiranje normaliteta distribucije mjerenih varijabli

Varijable	Kolmogorov -Smirnov test	Df
GSRT-zadatak 1	3,60**	46
GSRT- zadatak 2	3,58**	46
GSRT- zadatak 3	3,38**	46
$TVok_i$ jednočlane leksičke jedinice - prosjek	2,97**	46
$TVok_i$ dvočlane leksičke jedinice - prosjek	2,16**	46

$TVok_i$ tročlane leksičke jedinice - prosjek	2,58**	46
$TVok_i$ idiom - prosjek	3,40**	46
$TVok_i$ formulaični izrazi - prosjek	1,51*	46
zadatak vođenja bilježaka – prosječan broj uočenih jednočlanih leksičkih jedinica	2,86**	46
zadatak vođenja bilježaka – prosječan broj uočenih dvočlanih leksičkih jedinica	1,99**	46
zadatak vođenja bilježaka – prosječan broj uočenih tročlanih leksičkih jedinica	1,79**	46
zadatak vođenja bilježaka – prosječan broj uočenih idioma	3,27**	46
zadatak vođenja bilježaka – prosječan broj uočenih formulaičnih izraza	1,41*	46
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja – prosječan broj jednočlanih leksičkih jedinica	1,61**	22
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja – prosječan broj uočenih dvočlanih leksičkih jedinica	0,91	22
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja – prosječan broj uočenih tročlanih leksičkih jedinica	1,81**	22
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja – prosječan broj uočenosti idioma	2,12**	22
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja – prosječan broj uočenih formulaičnih izraza	0,70	22
zadatak rekonstruiranja – prosječan broj uočenih jednočlanih leksičkih jedinica	1,68**	22
zadatak rekonstruiranja – prosječan broj uočenih dvočlanih leksičkih jedinica	0,92	22
zadatak rekonstruiranja – prosječan broj uočenih tročlanih leksičkih jedinica	1,30	22
zadatak rekonstruiranja – prosječan broj idioma	2,01**	22
zadatak rekonstruiranja – prosječan broj uočenih formulaičnih izraza	1,01	22
$TVok_N$ jednočlane leksičke jedinice - prosjek	1,63**	46
$TVok_N$ dvočlane leksičke jedinice - prosjek	0,94	46
$TVok_N$ tročlane leksičke jedinice - prosjek	1,35*	46

$TVok_N$ idiom - prosjek	2,05**	46
$TVok_N$ formulaični izrazi - prosjek	0,87	46
$TVok_{O1}$ jednočlane leksičke jedinice - prosjek	1,44*	46
$TVok_{O1}$ dvočlane leksičke jedinice - prosjek	0,84	46
$TVok_{O1}$ tročlane leksičke jedinice - prosjek	1,26	46
$TVok_{O1}$ idiom - prosjek	2,05**	46
$TVok_{O1}$ formulaični izrazi - prosjek	0,85	46
$TVok_{O2}$ jednočlane leksičke jedinice - prosjek	1,47*	46
$TVok_{O2}$ dvočlane leksičke jedinice - prosjek	1,10	46
$TVok_{O2}$ tročlane leksičke jedinice - prosjek	1,25	46
$TVok_{O2}$ idiom - prosjek	2,49**	46
$TVok_{O2}$ formulaični izrazi - prosjek	1,27	46
potraživanje - jednočlane leksičke jedinice - prosjek	1,97**	46
potraživanje - dvočlane leksičke jedinice - prosjek	1,20	46
potraživanje - tročlane leksičke jedinice – prosjek	1,14	46
potraživanje – idiom - prosjek	2,37**	46
potraživanje – formulaični izrazi - prosjek	1,29	46
istaknuti kurziv	2,53**	46
poznati dio fraze (lema)	3,57**	46
animacija	2,60**	46
položaj u tekstu	3,33**	46
nepoznatost riječi ili fraze	2,30**	46
učestalost ponavljanja	3,64**	46

** $p<0.01$
* $p<0.05$

Kao što je vidljivo iz tablice 6, distribucije rezultata su takve da većinom ne dozvoljavaju uporabu postupaka parametrijske statistike u daljnjoj obradi podataka pa su se radi toga, prilikom odgovaranja na većinu istraživačkih pitanja, koristili ekvivalenti

parametrijskim postupcima unutar neparametrijske statistike. Osim toga, kao pokazatelje srednjih vrijednosti često smo upotrebljavali centralne vrijednosti, a ne aritmetičke sredine jer je centralna vrijednost bolji pokazatelj grupiranja rezultata od aritmetičke sredine u slučaju distribucija rezultata koje ne slijede Gaussovu raspodjelu. Centralna vrijednost je također dio neparametrijske statistike za razliku od aritmetičke sredine.

Varijable kod kojih nam je bilo dozvoljeno koristiti se postupcima parametrijske statistike su: zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja (prosječan broj dvočlanih riječi), zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja (prosječan broj dvočlanih, dvočlanih i idioma), zadatak rekonstruiranja (prosječan broj dvočlanih riječi), zadatak rekonstruiranja (prosječan broj tročlanih riječi), zadatak rekonstruiranja (prosječan broj dvočlanih, tročlanih i idioma), $TVok_N$ (dvočlane riječi - prosjek), $TVok_N$ (dvočlane, tročlane i idiom - prosjek), $TVok_{O1}$ (dvočlane riječi - prosjek), $TVok_{O1}$ (tročlane riječi - prosjek), $TVok_{O1}$ (dvočlane, tročlane i idiom - prosjek), $TVok_{O2}$ (dvočlane riječi - prosjek), $TVok_{O2}$ (tročlane riječi - prosjek), $TVok_{O2}$ (dvočlane, tročlane i idiom - prosjek), potraživanje ciljnih leksičkih jedinica (dvočlane riječi - prosjek), potraživanje ciljnih leksičkih jedinica (tročlane riječi - prosjek) i potraživanje ciljnih leksičkih jedinica (dvočlane, tročlane - prosjek). Za ovih su 16 varijabli korišteni postupci parametrijske statistike.

6.4.2. Inicijalno mjerenje poznavanja leksičkih jedinica

Prije odgovaranja na pitanja vezana uz naš cilj istraživanja provjerili smo postoji li razlika u poznavanju vokabulara između naših skupina sudionika. U tu su svrhu sudionici rješavali test vokabulara ($TVok_i$) (v. poglavlje 6.3.2.2.) s ključnim niskofrekventnim jednočlanim leksičkim jedinicama (*condone, pound)* i formulaičnim izrazima (svim ciljnim dvočlanim leksičkim jedinicama: *drift around, bottle up, tip off, dash through* i tročlanim leksičkim jedinicama: *rabbit on about, break out into, be hard up* te idiom *smell a rat* zajedno) čije se usvajanje kasnije mjerilo u različitim vremenskim razmacima.

Prethodno smo poznavanje vokabulara provjerili jer se samo u slučaju podjednakog znanja na početku mjerenja može s opravdanjem zaključiti da su eventualne kasnije razlike među skupinama sudionika rezultat nezavisnih varijabli.

Kako bismo provjerili razlikuju li se sudionici četiriju skupina (skupina s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O), skupina s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O), skupina bez istaknutog jezičnog unosa s jezičnim ostvarajem (-IU+O) i skupina bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O)), u obradi

podataka dobivenih inicijalnim testom vokabulara ($TVok_i$) kao zamjenu za parametrijsku jednostruku analizu varijance koristili smo Kruskal Wallisov test za testiranje razlike između više zavisnih skupina sudionika. Dobiveni rezultati nalaze se u tablici 7.

Tablica 7. Rezultati Kruskal Wallisovog testa za inicijalno mjerenje ($TVok_i$)

Varijable	χ^2	df
$TVok_i$ – prosječan broj jednočlanih leksičkih jedinica	6,71	3
$TVok_i$ - prosječan broj dvočlanih leksičkih jedinica	5,16	3
$TVok_i$ - prosječan broj tročlanih leksičkih jedinica	8,05	3
$TVok_i$ – prosječan broj idioma	0,98	3
$TVok_i$ - prosječan broj formulaičnih izraza	6,87	3

** $p<0.01$

Dobiveni rezultati pokazuju da nema razlike u inicijalnom poznavanju niti jedne skupine riječi između četiriju skupina sudionika.

6.4.3. Provjera razlika u rezultatima testa čitanja s razumijevanjem (GSRT) između četiriju skupina ispitanika

Kako bismo provjerili postoje li razlike između četiriju skupina sudionika (skupina s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O), skupina s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O), skupina bez istaknutog jezičnog unosa s jezičnim ostvarajem (-IU+O) i skupina bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O)) u rezultatima GSRT testa, što je bilo jedno od naših istraživačkih pitanja, kao zamjenu za parametrijsku jednostruku analizu varijance upotrijebili smo Kruskal Wallisov test za testiranje razlike između više nezavisnih skupina sudionika. Rezultati Kruskal Wallisovog testa nalaze se u tablici 8.

Tablica 8. Razlike između četiriju skupina sudionika u rezultatima GSRT testa (Kruskal Wallisov test)

Varijable	χ^2	Df
GSRT - zadatak 1	2,21	3
GSRT – zadatak 2	1,96	3
GSRT – zadatak 3	5,05	3

** $p<0.01$

Dobiveni nam rezultati pokazuju da nema razlike između četiriju skupina sudionika u rezultatima testa čitanja s razumijevanjem (GSRT) – tri razvojno sekvencirana odlomka (priče) za čitanje, svaki s pet zadatka višestrukog izbora (v. prilog 1).
Drugim riječima, sudionici imaju podjednaku sposobnost razumijevanja čitanog teksta na B1 razini prema ZEROJ-u, čime smo potvrdili našu pretpostavku H1 (v. poglavlje 5.2) i što nam je bitno za daljnji tijek istraživanja i zaključke vezane uz kasnije razlike između skupina.

6.4.4. Uočavanje ciljnih leksičkih jedinica

Kako bismo odgovorili na istraživačko pitanje postoji li razlika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica između četiriju skupina sudionika (-IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O) proveli smo analize na četirima razinama sukladno istraživačkim pitanjima pod $P2_1$-$P2_4$: potraživanje ciljnih leksičkih jedinica tijekom zadatka čitanja, zadatak vođenja bilježaka, zadatak rekonstruiranja i zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja.

6.4.4.1. Razlike u srednjim vrijednostima potraživanja ciljnih leksičkih jedinica ovisno o skupini

Da bismo provjerili postoji li statistički značajna razlika u frekvenciji potraživanja (srednjoj vrijednosti) ciljnih leksičkih jedinica između četiriju skupina sudionika, i time odgovorili na skupinu istraživačkih problema od $P2_1$ do $P2_4$, izračunali smo prosječnu frekvenciju potraživanja po skupinama za jednočlane (*condone, pound*), dvočlane (*drift around, bottle up, tip off, dash through*), tročlane leksičke jedinice (*rabbit on about, break out into (a cold sweat), be hard up*) i idiom (*smell a* rat) te za sve navedene formulaične izraze zajedno (dvočlane i tročlane leksičke jedinice i idiom). Pri izračunu razlike između skupina za jednočlane leksičke jedinice i idiom koristili smo neparametrijski Kruskal Wallisov test, a pri izračunu za dvočlane i tročlane riječi te formulaične izraze zajedno jednastavnu analizu varijance. Dobiveni rezultati nalaze se u tablici 9.

Tablica 9. Rezultati testiranja razlike za prosječnu frekvenciju potraživanja vrsta riječi između četiriju skupina sudionika

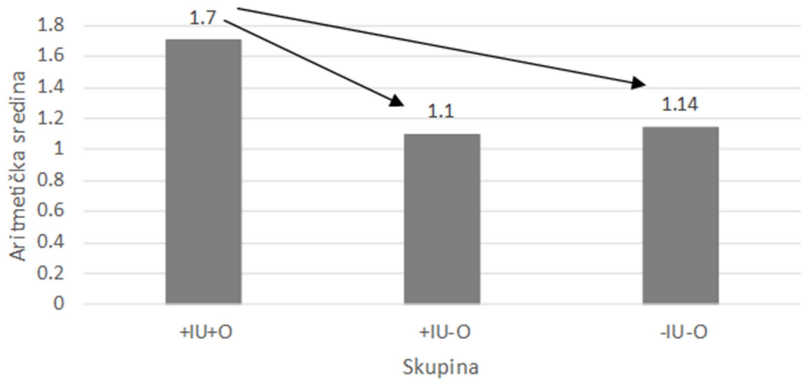
Varijable	**Rezultati**
jednočlane riječi	χ^2=4,22; df=3

dvočlane riječi	F=2,37; df=3
tročlane riječi	F=3,63*; df=3
idiom	χ^2=9,12*; df=3
formulaični izrazi	F=0,80; df=3

χ^2= rezultat Kruskal Wallisovog testa za testiranje razlike između više od dviju nezavisnih skupina
F= rezultat jednostavne analize varijance pri testiranju razlike između više od dviju nezavisnih skupina
*** p<0.01*
** p<0.05*

Dobiveni nam rezultati pokazuju da nema statistički značajne razlike u prosječnoj frekvenciji potraživanja za jednočlane i dvočlane leskičke jedinice te formulaične izraze. Jednostavna analiza varijance pokazuje da postoji statistički značajna razlika u frekvenciji potraživanja za tročlane leksičke jedinice između četiriju skupina sudionika uz rizik manji od 5%, a Kruskal Wallisov test da postoji razlika u potraživanju za idiom također uz rizik manji od 5%.

Pojedinačni Scheffeovi post hoc testovi za tročlane leksičke jedinice (*rabbit on about, break out into (a cold sweat), be hard up*) pokazuju da postoje dvije statistički značajne razlike između skupina, i to između +IU+O skupine i +IU-O skupine te -IU-O uz rizik manji od 5%. Aritmetička sredina pokazuje da +IU+O skupina ima veći broj potraživanja (M=1,70; SD=0,58) u odnosu na +IU-O (M=1,10; SD=0,63) te -IU-O (M=1,14; SD=0,36) skupinu. Srednje vrijednosti (aritmetičke sredine) za značajne razlike analize varijance su prikazani na sljedećoj slici.

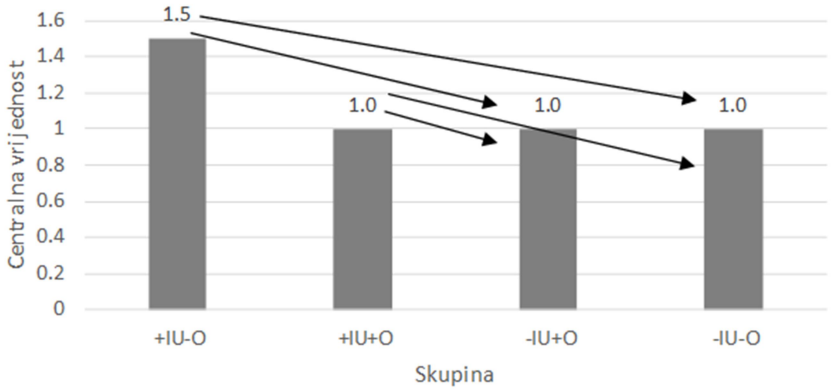


Slika 12. Grafički prikaz srednjih vrijednosti (aritmetičkih sredina) potraživanja (klikova) tročlanih riječi (*rabbit on about, break out into, be hard up*) – samo onih skupina kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika između skupina sudionika

Iz slike 12. vidljivo je da sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i s jezičnim ostvarajem (+IU+O) potražuju više tročlane riječi (*rabbit on about, break out into, be hard*

up) u odnosu na učenike iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O) te skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (-IU-O). Drugim riječima jedna skupina s ostvarajem postiže bolji rezultat u uočavanju od obiju skupina bez ostvaraja (djelomično sukladno hipotezi $H2a_1$).

Pojedinačne razlike za idiom *smell a rat* napravljene Mann Whitney U testom pokazuju da postoji statistički značajna razlika između +IU-O (rang=14,40) i –IU+O (rang=9,08) skupine (Z=2,24, p<0,05) te +IU-O (rang=15,60) i –IU-O (rang=10,29) skupine (Z=2,05, p<0,05), kao i između +IU+O (rang=14,40) i –IU+O (rang=9,42) skupine (Z=2,25, p<0,05) te +IU+O (rang=15,15) i –IU-O (rang=10,61) skupine (Z=1,94, p<0,05). Iz navedenog proizlazi da +IU skupine pokazuju statistički značajno veći broj potraživanja nego –IU skupine (sukladno hipotezi $H2_1$). Utvrđene razlike prikazane su i grafički (radi istih centralnih vrijednosti neke razlike nisu grafički uočljive).



Slika 13. Grafički prikaz centralnih vrijednosti potraživanja (klikova) idioma *smell a rat*

6.4.4.2. Razlike između skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica – zadatak vođenja bilježaka

U svrhu daljnjeg istraživanja uočavanja ciljnih leksičkih jedinica u jezičnom unosu te utvrđivanja učinaka različitog uvjetovanja, s istaknutim jezičnim unosom i bez, pokušali smo utvrditi razlike između svih četiriju skupina sudionika u rezultatima zadatka vođenja bilježaka. Kao zamjenu za parametrijsku jednostruku analizu varijance koristili smo Kruskal Wallisov test za testiranje razlike između više od dvije nezavisne skupine sudionika. Dobiveni rezultati nalaze se u tablici 10.

Tablica 10. Razlike između četiriju skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica pri izvršavanju zadatka vođenja bilježaka - rezultati Kruskal Wallisovog testa

Varijable	χ^2
zadatak vođenja bilježaka - prosječan broj uočenih jednočlanih leksičkih jedinica	1,97
zadatak vođenja bilježaka - prosječan broj uočenih dvočlanih leksičkih jedinica	3,04
zadatak vođenja bilježaka - prosječan broj uočenih tročlanih leksičkih jedinica	0,91
zadatak vođenja bilježaka - prosječan broj uočenog idioma	9,02*
zadatak vođenja bilježaka - prosječan broj uočenih formulaičnih izraza	2,76

χ^2 = vrijednost Kruskal Wallisovog testa
** $p<0.05$*

Rezultati iz tablice 10 pokazuju da postoji statistički značajna razlika jedino u uočavanju idioma *smell a rat* ($\chi^2= 9.02$, $p<0.05$).

Kako bismo provjerili između kojih parova skupina postoje statistički značajne razlike u uočavanju idioma (*smell a rat*) proveli smo pojedinačne Mann Whitney U testove za sve četiri skupine (tablica 11).

Tablica 11. Značajnost razlike u broju uočavanja idioma smell a rat između parova skupina - rezultati Mann Whitney U testa

Skupina	N	Prosječni rang	Z
+IU-O	10	8,5	2,56**
-IU+O	12	14,0	
+IU-O	10	10,0	1,00
+IU+O	10	11,0	
+IU-O	10	11,0	1,53
-IU-O	14	13,6	
+IU+O	10	9,1	1,96*
-IU+O	12	13,5	
-IU+O	12	15,5	1,50
-IU-O	14	11,8	
+IU+O	10	11,7	0,73
-IU-O	14	13,1	

Z = standardizirani rezultat Mann Whitney U testa

***p<0.01*
** p<0,05*

Mann Whitney U test pokazuje da postoje dvije statistički značajne razlike u uočavanju idioma (*smell a rat*) i to između skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU-O) i bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) te skupina s istaknutim unosom i ostvarajem (+IU+O) i bez istaknutog unosa a s ostvarajem (–IU+O). U oba slučaja skupina bez istaknutog unosa a s ostvarajem (–IU+O) ima viši rezultat (rangovi: -IU+O =14,0, -IU+O =13,5) naspram drugih dviju skupina (rangovi: +IU-O =8,5,+IU+O =9,1).

Dakle, možemo zaključiti da su skupine s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O i +IU-O) statistički značajno manje uočile idiom *smell a rat* u zadatku vođenja bilježaka nego skupina bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O). Ovime nije potvrđen učinak istaknutog jezičnog unosa pri zadatku vođenja bilježaka (obrnuto u odnosu na očekivanja prema hipotezi $H2_2$).

Iako su razlike vrlo granične, i jedva značajne, rezultati ne ukazuju na učinak istaknutog jezičnog unosa u slučaju uočavanja ovog kompleksnog tipa formulaičnog izraza - idioma *smell a rat.* Skupina (-IU) bez istaknutog jezičnog unosa (a s ostvarajem) zabilježila je znatno veći broj bilješki s ovim idiomom (kada su se uključile u aktivnost) tijekom čitanja i zadatka vođenja bilježaka. S obzirom da je zadatak vođenja bilježaka služio kao mjerilo uočavanja, dobiveni rezultati ne ukazuju na pozitivan učinak istaknutog unosa.

Sljedeće poglavlje fokusira se na rezultate zadatka rekonstruiranja (priče) dviju ostvarajnih (+O) skupina.

6.4.4.3. Razlike između skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica – zadatak rekonstruiranja

Kako bismo odgovorili na pitanje postoji li razlika između dviju skupina sudionika (skupine s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa s jezičnim ostvarajem (-IU+O) u broju i tipu uočenih leksičkih jedinica pri izvršavanju zadatka rekonstruiranja, ponovno smo kao zamjenu za parametrijski t-test za nezavisne skupine upotrijebili Mann Whitney U test za testiranje razlike između dviju nezavisnih skupina sudionika u uočavanju jednočlanih riječi (*condone, pound)* i idioma (*smell a rat*), dok smo za testiranje razlike u uočavanju dvočlanih (*drift around, bottle up, tip off, dash through*) i tročlanih riječi (*rabbit on about, break out into, be hard up*) te formulaičnih izraza (svih

navedenih ciljnih dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica i idiom zajedno) uporabili t-test. Rezultati analize prikazuju se u tablici 12.

Tablica 12. Razlike između skupina sudionika (+IU+O i -IU+O) u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica pri izvršavanju zadataka rekonstruiranja – rezultati Mann Whitney U testa i t-testa

Varijable	Rezultati
zadatak rekonstruiranja - prosječan broj uočenih jednočlanih leksičkih jedinica	Z=-0,38
zadatak rekonstruiranja -prosječan broj uočenih dvočlanih leksičkih jedinica	t=0,75
zadatak rekonstruiranja -prosječan broj uočenih tročlanih riječi	t=1,94
zadatak rekonstruiranja -prosječan broj uočenih idioma	Z=-0,16
zadatak rekonstruiranja -prosječan broj uočenih formulaičnih izraza	t=1,16

Z = standardizirani rezultat Mann Whitney U testa
***p<0.01*
** p<0.05*

Rezultati iz tablice 12 pokazuju da nema statistički značajnih razlika u uočavanju leksičkih jedinica pri rješavanju zadatka rekonstruiranja između skupine +IU+O i skupine –IU+O. Iz rezultata pisanog ostvaraja operacionaliziranog u obliku zadatka rekonstruiranja proizlazi da nije potvrđen učinak istaknutog jezičnog unosa (prema hipotezi $H2_3$). Dakle, skupina s istaknutim jezičnim unosom i skupina bez istaknutog unosa imale su gotovo podjednak broj uočenih ciljnih leksičkih jedinica kada su izvršavale zadatak rekonstruiranja na temelju svojih bilježaka.

Sljedeće poglavlje fokusira se na rezultate zadatka pisanja na temelju slikovnog poticaja dvaju ostvarajnih (+O) skupina.

6.4.4.4. Razlike između skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica – zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja

Kako bismo odgovorili na istraživačko pitanje potiče li pisani ostvaraj operacionaliziran u obliku zadatka pisanja na temelju slikovnog poticaja uočavanje istaknutih leksičkih jedinica u unosu, odnosno kako bismo utvrdili postoji li razlika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica pri

izvršenju zadatka pisanja na temelju slikovnog poticaja između skupine s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa s jezičnim ostvarajem (-IU+O) ponovo smo kao zamjenu za parametrijski t-test za nezavisne skupine koristili Mann Whitney U test za testiranje razlike između dviju nezavisnih skupina sudionika za jednočlane (*condone, pound*) i tročlane (*rabbit on about, break out into, be hard up*) ciljne leksičke jedinice te idiom (*smell a* rat) kao tip formulačinog izraza, dok smo kod dvočlanih leksičkih jedinica (*drift around, bottle up, tip off, dash through*) i formulaičnih izraza (svih navedenih ciljnih dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica i idiom zajedno) koristili t-test. Dobiveni rezultati prikazani su u tablici 13.

Tablica 13. Razlike između ostvarajnih skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica pri izvršavanju zadatka pisanja na temelju slikovnog poticaja (pisani ostvaraj) – rezultati Mann Whitney U testa i t-testa

Varijable	**Rezultati**
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja -prosječan broj uočenih jednočlanih leksičkih jedinica	Z=-3,72**
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja -prosječan broj uočenih dvočlanih leksičkih jedinica	t=2,03
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja -prosječan broj uočenih tročlanih leksičkih jedinica	Z=-2,17*
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja -prosječan broj uočenog idioma	Z=-0,26
zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja -prosječan broj uočenih formulaičnih izraza	t=2,39*

Z = standardizirani rezultat Mann Whitney U testa
***p<0.01*
** p<0.05*

Rezultati iz tablice 13 pokazuju da između skupina +IU+O i –IU+O postoji statistički značajna razlika u uočavanju jednočlanih leksičkih jedinica (Z= 3,72; p<0,01), tročlanih leksičkih jedinica (Z= 2,17; p<0,05) i formulaičnih izraza (t= 2,39; p<0,05) pri izvršavanju zadatka pisanja na temelju slikovnog poticaja. Detaljnija analiza pokazuje da razlika kod jednočlanih i tročlanih leksičkih jedinica kao i formulaičnih izraza ide u smjeru višeg rezultata kod skupine +IU+O. Rang=16,5 je za jednočlane leksičke jedinice, 14,3 za tročlane leksičke jedinice te M=0,31 za formulaične izraze) u odnosu na skupinu -IU+O gdje je rang=7,5 za

jednočlane leksičke jedinice, 9,2 je za tročlane leksičke jedinice, te M=0,14 za formulaične izraze.

U trećem pisanom ostvaraju, zadatku pisanja na temelju slikovnog poticaja, skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU) upotrijebila je više ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound)* i formulaičnih izraza (svih ciljnih dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica te idiom zajedno) od skupine bez istaknutog jezičnog unosa (–IU), kako je pretpostavljeno u hipotezi $H2_4$, što pripisujemo tehnici isticanja jedinica u unosu (uvjetovanje +IU).

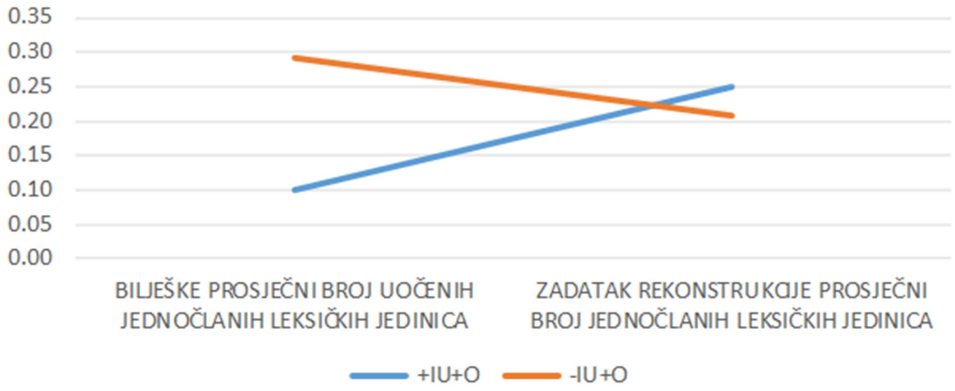
U sljedećem poglavlju vidjet ćemo pokazuju li skupine +IU i –IU promjene nakon većeg broja izlaganja jezičnom unosu. Drugim riječima, vidjet ćemo je li više prilika za jezični ostvaraj potaknulo uočavanje (prethodno neuočenih) istaknutih leksičkih jedinica u jezičnom unosu i postoji li porast u korištenju istaknutih leksičkih jedinica, od prvog do drugog pisanog ostvaraja.

6.4.4.5. Promjene u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica od prvog do drugog pisanog ostvaraja

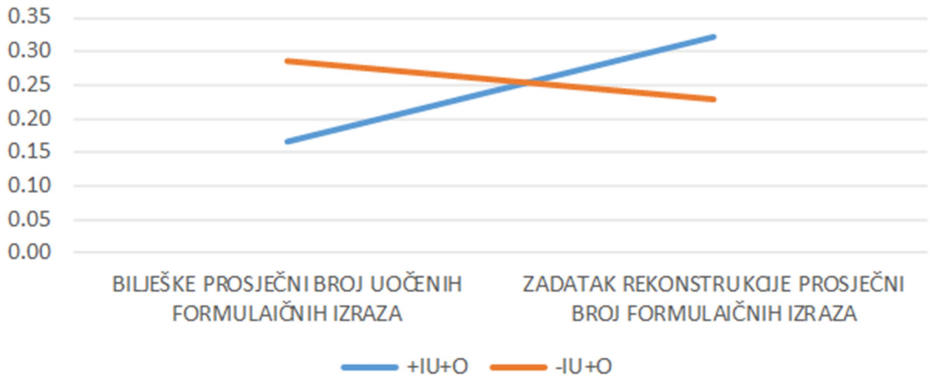
U sljedećem smo koraku analize prikupljenih podataka htjeli provjeriti postoje li razlike u uočavanju leksičkih jedinica između skupina s ostvarajem (s ili bez istaknutog jezičnog unosa) nakon višestrukog izlaganja pisanom ostvaraju. Ukratko, vidjet ćemo jesu li višestruke prilike s ostvarajem potaknule uočavanje istaknutih leksičkih jedinica u unosu i postoji li porast u korištenju istaknutih leksičkih jedinica od prvog do drugog (pisanog) ostvaraja.

Ponovno nismo mogli primijeniti postupke parametrijske statistike, nego smo, umjesto složene analize varijance, primijenili Wilcoxonov test za računanje značajnosti razlike između dvaju zavisnih mjerenja. Rezultati za +IU+O skupinu pokazuju da nema statistički značajne razlike u dvama uočavanjima jednočlanih leksičkih jedinica ($Z=-1,73$; $p>0,01$), a isto pronalazimo i kod –IU+O skupine ($Z=-1,41$; $p>0,01$).

U vezi s formulaičnim izrazima pokazala se razlika između dvaju mjerenja kod skupine s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O), gdje dolazi do porasta uočavanja u zadatku rekonstruiranja priče u odnosu na zadatak vođenja bilježaka ($Z=-2,54$; $p<0,05$), ali ne i kod skupine bez istaknutog jezičnog unosa (–IU+O) ($Z=-1,19$; $p>0,01$). Informativno se prikazuju vrijednosti aritmetičke sredine na dvama donjim grafičkim prikazima.



Slika 14. Aritmetičke sredine u dvama uočavanjima kod jednočlanih leksičkih jedinica



Slika 15. Aritmetičke sredine u dvama uočavanjima kod formulaičnih izraza

Iako su sudionici skupine s istaknutim jezičnim unosom pokazali porast u korištenju ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica, naspram skupine bez istaknutog unosa, taj porast, to jest razlika nije statistički značajna. Međutim, u slučaju formulaičnih izraza, skupina s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) pokazala je statistički značajnu razliku od prvog do drugog izlaganja ostvaraju, odnosno zabilježen je porast u uporabi ciljnih formulaičnih izraza. Uočavanje ciljnih formulaičnih izraza nakon višestrukog izlaganja pisanom ostvaraju ovdje možemo pripisati istaknutom jezičnom unosu u skladu s hipotezom $H2_5$.

Sljedeće poglavlje fokusira se na usvajanje ciljnih leksičkih jedinica, odnosno na mjerenje njihovog poznavanja neposredno nakon tretmana ($TVok_N$), nakon tjedan dana ($TVok_{O1}$) i nakon mjesec dana ($TVok_{O2}$).

6.4.5. Usvajanje ciljnih leksičkih jedinica

Kako bismo provjerili postoji li razlika u usvajanju ciljnih leksičkih jedinica između četiriju skupina sudionika ovisno o istaknutom unosu i ostvaraju: -IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O proveli smo analize na trima razinama sukladno istraživačkim pitanjima $P3_1$-$P3_3$: neposredni test vokabulara ($TVok_N$), tjedan dana odgođeni test vokabulara ($TVok_{O1}$) i mjesec dana odgođeni test vokabulara ($TVok_{O2}$).

6.4.5.1. Neposredno mjerenje usvojenosti ciljnih leksičkih jedinica

Kako bismo odgovorili na istraživačko pitanje vezano uz neposredno mjerenje i utvrdili postoji li razlika u rezultatima neposrednog mjerenja kod četiriju skupina sudionika (skupina s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O), skupina s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O), skupina bez istaknutog jezičnog unosa s jezičnim ostvarajem (-IU+O) i skupina bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O)) koristili smo analizu varijance kod dvočlanih riječi i formulaičnih izraza te Kruskal Wallisov test za testiranje razlike između više zavisnih skupina sudionika kao zamjenu za parametrijsku jednostruku analizu varijance kod ostalih varijabli jer se ne distribuiraju po normalnoj raspodjeli.

Tablica 14. Rezultati testiranja razlika između skupina sudionika u prosječnom broju usvojenih ciljnih leksičkih jedinica mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$)

Varijable	Testiranje
$TVok_N$ – prosječan broj jednočlanih leksičkih jedinica	χ^2=11,22**
$TVok_N$ - prosječan broj dvočlanih leksičkih jedinica	F=4,29**
$TVok_N$ - prosječan broj tročlanih leksičkih jedinica	χ^2=8,17*
$TVok_N$ – prosječan broj idioma	χ^2=0,15
$TVok_N$ - prosječan broj formulaičnih izraza	F=2,83*

χ^2= rezultat Kruskal Wallisovog testa za testiranje razlike između više od dviju nezavisnih skupina
F= rezultat jednostavne analize varijance pri testiranju razlike između više od dviju nezavisnih skupina
*** p<0.01*
** p<0.05*

Rezultati iz tablice 14 pokazuju nam da postoji statistički značajna razlika u rezultatima na testu vokabulara pri neposrednom mjerenju kod: jednočlanih (χ^2= 11,22, df=3; p<0,01),

dvočlanih (F=4.29, df=3; p<0,05) i tročlanih riječi (χ^2= 8,17, df=3; p<0,01) te formulaičnih izraza (F=2,83, df=3; p<0,05).

Dakle, možemo zaključiti da se skupine +IU-O, +IU+O, -IU+O i –IU-O statistički značajno razlikuju u rezultatu na testu vokabulara pri neposrednom mjerenju kod jednočlanih (*condone, pound*), dvočlanih (*drift around, bottle up, tip off, dash through*) i tročlanih leksičkih jedinica (*rabbit on about, break out into (a cold sweat), be hard up*) te formulaičnih izraza (svih ciljnih dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica zajedno te idiom *smell a rat*).

Kako bismo saznali između kojih skupina sudionika postoje statistički značajne razlike proveli smo parove testova razlika između dviju skupina u svim kombinacijama s četiri skupine sudionika za četiri skupine riječi. Rezultati Kruskal Wallisova testa ili jednostruke analize varijance pokazali su da postoji razlika između skupina. U analizi smo primijenili Scheffeov test i neparametrijski Mann Whitney U test za testiranje značajnosti razlike između dviju nezavisnih skupina kao zamjenu za parametrijski test.

Rezultati Scheffeovog i Mann Whitney U testa prikazani su u tablicama 15 i 16. U tablici 15 nalaze se rezultati vezani uz jednočlane leksičke jedinice (*condone, pound)*.

Tablica 15. Rezultati Mann Whitney U Testa - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$)

	Skupina	**N**	**Prosječni rang**	**Z**
Jednočlane leksičke jedinice	+IU-O	10	14,9	-2,30*
	-IU+O	12	8,7	
	+IU-O	10	12,3	1,37
	+IU+O	10	8,8	
	+IU-O	10	17,4	2,91**
	-IU-O	14	9,0	
	+IU+O	10	13,1	1,09
	-IU+O	12	10,2	
	-IU+O	12	15,3	1,19
	-IU-O	14	11,9	
	+IU+O	10	15,8	-1,96*
	-IU-O	14	10,2	

Z = standardizirani rezultat Mann Whitney U testa
*** p<0.01*
** p<0.05*

Rezultati Mann Whitney U testa (tablica 15) donose informaciju da postoji statistički značajna razlika u testu vokabulara pri neposrednom mjerenju kod jednočlanih leksičkih jedinica (*condone,pound*) između +IU-O i -IU+O ($Z=2,30$; $p<0,05$) skupine sudionika, +IU-O i –IU-O ($Z=2,91$; $p<0,01$) te +IU+O i –IU-O ($Z=1,96$; $p<0,05$) skupine sudionika. Drugim riječima, sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja statistički se značajno razlikuju u neposrednom testu vokabulara kod jednočlanih leksičkih jedinica u odnosu na učenike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i s ostvarajem (-IU+O) uz rizik manji od 5% te učenike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O) uz rizik manji od 1% te se dodatno uz rizik manji od 5% sudionici s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) razlikuju se od onih bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (-IU-O).

Rezultati u tablici 15 (prosječni rangovi) pokazuju da razlike idu u smjeru prednosti za učenike iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O) u odnosu na učenike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O) te učenike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i s jezičnim ostvarajem (-IU+O) te također u smjeru prednosti za učenike s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) u odnosu na učenike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O).

Dakle, sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O) postižu bolji rezultat u testu vokabulara pri neposrednom mjerenju kod jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound)* u odnosu na učenike iz druge dvije skupine te sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O) postižu bolji rezultat od onih iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (-IU-O). Ovime je potvrđen učinak istaknutog jezičnog unosa na neposredno pamćenje ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica (hipoteza $H3_1$).

Kod dvočlanih leksičkih jedinica (*drift around, bottle up, tip off, dash through*) upotrijebili smo jednostruku analizu varijance, a rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova prikazani su u donjoj tablici.

Tablica 16. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih dvočlanih leksičkih jedinica mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$)

	Skupina	**N**	**M**	**P**
Dvočlane leksičke jedinice	+IU-O	10	3,55	

	-IU+O	12	2,58	>0,05
	+IU-O	10	3,55	>0,05
	+IU+O	10	2,95	
	+IU-O	10	3,55	<0,05
	-IU-O	14	2,18	
	+IU+O	10	2,95	>0,05
	-IU+O	12	2,58	
	-IU+O	12	2,58	>0,05
	-IU-O	14	2,18	
	+IU+O	10	2,95	>0,05
	-IU-O	14	2,18	

Rezultati Scheffeovog testa za dvočlane leksičke jedinice pokazuju da postoji samo jedna statistički značajna razlika, i to između skupine s istaknutim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) i to uz rizik manji od 5%. Pregledom srednjih vrijednosti zaključujemo da sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) imaju statistički značajno viši rezultat (M=3,55) na testu vokabulara pri neposrednom mjerenju dvočlanih leksičkih jedinica (*drift around, bottle up, tip off, dash through*) nego sudionici iz skupine bez istaknutog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) (M=2,18). Ovime je opet potvrđen učinak istaknutog jezičnog unosa na neposredno pamćenje ciljnih dvočlanih leksičkih jedinica (hipoteza $H3_1$).

Slijede rezultati za tročlane leksičke jedinice (*rabbit on about, break out into (a cold sweat), be hard up*) (tablica 17).

Tablica 17. Rezultati Mann Whitney U Testa - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih tročlanih leksičkih jedinica mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$)

	Skupina	**N**	**Prosječni rang**	**Z**
Tročlane leksičke jedinice	+IU-O	10	13,6	1,44
	-IU+O	12	9,8	
	+IU-O	10	11,2	-0,50
	+IU+O	10	9,9	

	+IU-O	10	16,3	2,24 *
	-IU-O	14	9,8	
	+IU+O	10	13,9	-1,65
	-IU+O	12	9,5	
	-IU+O	12	14,8	-0,81
	-IU-O	14	12,4	
	+IU+O	10	16,4	2,29 *
	-IU-O	14	9,8	

Z = standardizirani rezultat Mann Whitney U testa
** p<0,05*

Rezultati Mann Whitney U testa (tablica 17) ukazuju da postoji statistički značajna razlika u testu vokabulara pri neposrednom mjerenju kod tročlanih leksičkih jedinica samo između skupina s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa bez ostvaraja (–IU-O) ($Z=2,24$; $p<0,05$) te skupine s istaknutim jezičnim unosom s ostvarajem (+IU+O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) ($Z=2,29$; $p<0,05$). Ostale se razlike nisu pokazale statistički značajnima. Drugim riječima, sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O) i oni iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O) statistički se značajno razlikuju u testu vokabulara kod tročlanih leksičkih jedinica u odnosu na učenike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O). Razlike su značajne uz rizik manji od 5%.

Rezultati u tablici 17 (prosječni rangovi) pokazuju da razlike idu u smjeru prednosti za učenike iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O) te skupine s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O) u odnosu na učenike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O). Dakle, sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O) te sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O) postižu bolji rezultat u testu vokabulara pri neposrednom mjerenju kod tročlanih leksičkih jedinica u odnosu na učenike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O). Potvrđen je učinak istaknutog jezičnog unosa i u slučaju neposrednog pamćenja ciljnih tročlanih leksičkih jedinica (hipoteza $H3_1$).

I na kraju, kod formulaičnih izraza ponovo je primijenjena jednostruka analiza varijance te se rezultati Scheffeovih testova nalaze u tablici 18.

Tablica 18. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih formulaičnih izraza mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$)

	Skupina	**N**	**M**	**p**
Formulaični izrazi	+IU-O	10	3,33	>0,05
	-IU+O	12	2,74	
	+IU-O	10	3,33	>0,05
	+IU+O	10	3,23	
	+IU-O	10	3,33	>0,05
	-IU-O	14	2,51	
	+IU+O	10	3,23	>0,05
	-IU+O	12	2,74	
	-IU+O	12	2,74	>0,05
	-IU-O	14	2,51	
	+IU+O	10	3,23	>0,05
	-IU-O	14	2,51	

Rezultati Scheffeovog testa za formulaične izraze pokazuju da nema statistički značajnih razlika između podskupina. Kako je situacija kod koje je jednostruka analiza varijance granično statistički značajna, radi strogoće Scheffeovog testa dodatno su primijenjeni Bonferonni, Tukeyev te Sidakov test. Niti jedan od testova ne uspijeva detektirati razliku između pojedinih parova.

Rezultati neposrednog testiranja zapamćenosti ciljnih leksičkih jedinica upućuju na bolji ishod u pogledu (neposrednog) pamćenja ciljnih leksičkih jedinica u skupinama s istaknutim jezičnim unosom, naspram skupina bez istaknutog unosa. U slučaju većine ciljnih leksičkih jedinica (jednočlanih, dvočlanih, tročlanih) primijećen je učinak istaknutog unosa na neposredno pamćenje.

6.4.5.2. Usvajanje ciljnih leksičkih jedinica - Tjedan dana odgođeno mjerenje (TVok$_{O1}$)

Da bismo utvrdili postoji li razlika u rezultatima odgođenog mjerenja nakon tjedan dana kod četiriju skupina sudionika - skupine s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O), skupine s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O), skupine bez istaknutog jezičnog unosa s jezičnim ostvarajem (-IU+O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O), ponovno smo, kao zamjenu za parametrijsku jednostruku analizu varijance, primijenili Kruskal Wallisov test za testiranje razlike između više zavisnih skupina sudionika i to kod jednočlanih leksičkih jedinica i idioma. Kod dvočlanh i tročlanih leksičkih jedinica te formulaičnih izraza koji se distribuiraju po normalnoj raspodjeli, korištena je jednostruka analiza varijance.
Dobiveni su rezultati prikazani u tablici 19.

Tablica 19. Rezultati testiranja razlika između skupina sudionika u prosječnom broju usvojenih ciljnih leksičkih jedinica mjereno tjedan dana odgođenim testom vokabulara (TVok$_{O1}$)

Varijable	Testiranje
TVok$_{O1}$ – prosječan broj jednočlanih leksičkih jedinica	χ^2=9,86*
TVok$_{O1}$ - prosječan broj dvočlanih leksičkih jedinica	F=4,87**
TVok$_{O1}$ - prosječan broj tročlanih leksičkih jedinica	F=4,53**
TVok$_{O1}$ – prosječan broj idioma	χ^2=1,79
TVok$_{O1}$ - prosječan broj formulaičnih izraza	F=4,53**

χ^2= rezultat Kruskal Wallisovog testa za testiranje razlike između više od dviju nezavisnih skupina
F= rezultat jednostavne analize varijance pri testiranju razlike između više od dviju nezavisnih skupina
*** p<0,01*
** p<0,05*

Podaci iz tablice 19 pokazuju da postoji statistički značajna razlika u rezultatima na testu vokabulara pri mjerenju odgođenom tjedan dana kod jednočlanih (χ^2= 9,86, df=3; p<0,05), dvočlanih (F= 4,87, df=3; p<0,01) i tročlanih leksičkih jedinica (F= 4,53, df=3; p<0,01) te formulaičnih izraza (F= 4,53, df=3; p<0,01). Dakle, možemo zaključiti da se skupine +IU-O, +IU+O, -IU+O i –IU-O statistički značajno razlikuju u rezultatu na testu vokabulara pri mjerenju odgođenom tjedna dana, i to u vezi s uporabom jednočlanih, dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica te formulaičnih izraza.

Kako bismo saznali između kojih skupina sudionika postoje statistički značajne razlike proveli smo parove testova razlika između dviju skupina u svim kombinacijama za jednočlane, dvočlane i tročlane leksičke jedinice te formulaične izraze kod kojih se pokazalo postojanje statistički značajne razlike primjenom Kruskal Wallisovog testa ili jednostruke analize varijance. U tu smo svrhu primijenili parametrijski Scheffeov i neparametrijski Mann Whitney U test za testiranje značajnosti razlike između dviju nezavisnih skupina. Rezultati Scheffeovog i Mann Whitney U testa prikazani su u tablicama 20 i 21.

U tablici 20 nalaze se rezultati vezani uz usvajanje ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound)* mjereno tjedan dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O1}$).

Tablica 20. Rezultati Mann Whitney U Testa - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$)

	Skupina	**N**	**Prosječan rang**	**Z**
Jednočlane leksičke jedinice	+IU-O	10	15,4	2,62**
	-IU+O	12	8,3	
	+IU-O	10	12,1	-1,21
	+IU+O	10	9,0	
	+IU-O	10	16,4	2,33**
	-IU-O	14	9,8	
	+IU+O	10	14,4	1,94*
	-IU+O	12	9,1	
	-IU+O	12	14,3	0,50
	-IU-O	14	12,9	
	+IU+O	10	15,0	-1,54

Z = standardizirani rezultat Mann Whitney U testa
*** p<0.01*
** p<0.05*

Rezultati Mann Whitney U testa (tablica 20) pokazuju da postoje statistički značajne razlike u testu vokabulara pri tjedan dana odgođenom mjerenju kod jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound)* između skupine sudionika s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) ($Z=2,62$; $p<0,01$), zatim između skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa bez ostvaraja (–IU-O) ($Z=2,33$; $p<0,01$) te između skupine s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) ($Z=1,94$; $p<0,05$). Drugim riječima, sudionici iz skupine s istaknutim

jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O) se statistički značajno razlikuju u testu vokabulara kod jednočlanih leksičkih jedinica u odnosu na sudionike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i s ostvarajem (-IU+O) te skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (-IU-O) i to uz rizik manji od 1% te, dodatno, sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i s ostvarajem (+IU+O) statistički se značajno razlikuju od onih bez istaknutog jezičnog unosa i s ostvarajem (-IU+O) uz rizik manji od 5%.

Rezultati u tablici 20 (prosječni rangovi) pokazuju da razlike uvijek idu u smjeru boljeg uratka sudionika iz skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU) u odnosu na one iz skupina bez istaknutog jezičnog unosa (-IU). Dakle, sudionici iz skupina s istaknutim jezičnim unosom postižu bolje rezultate u testu vokabulara pri tjedan dana odgođenom mjerenju kod jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound)* u odnosu na učenike iz skupina bez istaknutog jezičnog unosa. Dobiveni rezultati su u skladu s našim očekivanjima te potvrđuju značajan učinak istaknutog jezičnog unosa, odnosno boljeg ishoda u pogledu duljeg pamćenja ciljnih leksičkih jedinica za skupine s istaknutim jezičnim unosom (hipoteza $H3_2$).

Kod dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica te formulaičnih izraza upotrijebili smo jednostruku analizu varijance, a rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova prikazani su u sljedećim trima tablicama.

Tablica 21. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih dvočlanih leksičkih jedinica u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$)

	Skupina	**N**	**M**	**p**
Dvočlane leksičke jedinice	+IU-O	10	3,88	>0,05
	-IU+O	12	2,90	
	+IU-O	10	3,88	>0,05
	+IU+O	10	3,64	
	+IU-O	10	3,88	<0,05
	-IU-O	14	2,60	
	+IU+O	10	3,64	>0,05
	-IU+O	12	2,90	
	-IU+O	12	2,90	>0,05
	-IU-O	14	2,60	
	+IU+O	10	3,64	>0,05
	-IU-O	14	2,60	

Rezultati Scheffeovog testa za dvočlane leksičke jedinice (*drift around, bottle up, tip off, dash through*) pokazuju da postoji samo jedna statistički značajna razlika i to između skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa bez ostvaraja (–IU-O) uz rizik manji od 5%. Pregledom srednjih vrijednosti zaključujemo da sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) imaju statistički značajno viši rezultat (M=3,88) na testu vokabulara odgođenom tjedan dana pri mjerenju dvočlanih leksičkih jedinica od sudionika iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa bez ostvaraja (–IU-O) (M=2,60).

Tablica 22. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih tročlanih leksičkih jedinica u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$)

	Skupina	**N**	**M**	**p**
Tročlane leksičke jedinice	+IU-O	10	3,60	<0,05
	-IU+O	12	2,33	
	+IU-O	10	3,60	>0,05
	+IU+O	10	3,20	
	+IU-O	10	3,60	>0,05
	-IU-O	14	2,50	
	+IU+O	10	3,20	>0,05
	-IU+O	12	2,33	
	-IU+O	12	2,33	>0,05
	-IU-O	14	2,50	
	+IU+O	10	3,20	>0,05
	-IU-O	14	2,50	

Rezultati Scheffeovog testa za tročlane leksičke jedinice pokazuju da postoji samo jedna statistički značajna razlika i to između skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) uz rizik manji od 5%. Pregledom srednjih vrijednosti zaključujemo da sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) imaju statistički značajno viši rezultat (M=3,60) na testu vokabulara odgođenom tjedan dana pri mjerenju ciljnih tročlanih leksičkih jedinica od sudionika iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) (M=2,33).

Tablica 23. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih formulaičnih izraza u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$)

	Skupina	**N**	**M**	**p**

Formulaični izrazi	+IU-O	10	3,82	>0,05
	-IU+O	12	2,78	
	+IU-O	10	3,82	>0,05
	+IU+O	10	3,52	
	+IU-O	10	3,82	<0,05
	-IU-O	14	2,71	
	+IU+O	10	3,52	>0,05
	-IU+O	12	2,78	
	-IU+O	12	2,78	>0,05
	-IU-O	14	2,71	
	+IU+O	10	3,52	>0,05
	-IU-O	14	2,71	

Rezultati Scheffeovog testa za formulaične izraze pokazuju da postoji samo jedna statistički značajna razlika i to između skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) uz rizik manji od 5%. Pregledom srednjih vrijednosti zaključujemo da sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) imaju statistički značajno viši rezultat (M=3,82) na testu vokabulara odgođenim tjedan dana pri mjerenju formulaičnih izraza od sudionika iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) (M=2,71).

Rezultati zapamćenosti ciljnih leksičkih jedinica upućuju na bolji ishod u pogledu (tjedan dana odgođenog) pamćenja ciljnih leksičkih jedinica u skupinama s istaknutim jezičnim unosom nasuprot skupina bez istaknutog unosa. U slučaju većeg dijela ciljnih leksičkih jedinica (jednočlanih, dvočlanih, tročlanih, formulaičnih izraza) primijećen je učinak istaknutog unosa na pamćenje (u skladu s hipotezom $H3_2$).

6.4.5.3. Usvajanje ciljnih leksičkih jedinica - odgođeno mjerenje mjesec dana (TVok$_{O2}$)

Kako bismo odgovorili na istraživačko pitanje postoji li razlika u rezultatima mjerenja nakon mjesec dana kod četiri skupine sudionika - skupina s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O), skupina s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem (+IU+O), skupina bez istaknutog jezičnog unosa s jezičnim ostvarajem (-IU+O) i skupina bez istaknutog jezičnog unosa i bez jezičnog ostvaraja (-IU-O), primijenili smo jednostruku analizu varijance i Kruskal Wallisov test za testiranje razlike između više zavisnih skupina

sudionika kao zamjenu za parametrijsku jednostruku analizu varijance u slučaju jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound)* i idioma *smell a rat*. Dobiveni rezultati nalaze se u tablici 24.

Tablica 24. Rezultati testiranja razlika između skupina sudionika u prosječnom broju usvojenosti ciljnih leksičkih jedinica mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O2}$)

Varijable	**Testiranje**
$TVok_{O2}$ – prosječan broj jednočlanih leksičkih jedinica	χ^2=11,80**
$TVok_{O2}$ - prosječan broj dvočlanih leksičkih jedinica	F=3,73*
$TVok_{O2}$ - prosječan broj tročlanih leksičkih jedinica	F=3,82*
$TVok_{O2}$ – prosječan broj idioma	χ^2=4,72
$TVok_{O2}$ - prosječan broj formulaičnih izraza	F=3,93*

χ^2= rezultat Kruskal Wallisovog testa za testiranje razlike između više od dviju nezavisnih skupina
F= rezultat jednostavne analize varijance pri testiranju razlike između više od dviju nezavisnih skupina
*** p<0,01*
** p<0,05*

Rezultati iz tablice 24 pokazuju da postoji statistički značajna razlika u rezultatima na testu vokabulara pri mjerenju odgođenom mjesec dana kod jednočlanih (*condone, pound)* (χ^2= 11,80, df=3; p<0,01), dvočlanih (*drift around, bottle up, tip off, dash through*) (F= 3,73, df=3; p<0,05) i tročlanih leksičkih jedinica (*rabbit on about, break out into (a cold sweat), be hard up*) (F= 3,82, df=3; p<0,05) te formulaičnih izraza (F= 3,93, df=3; p<0,05). Dakle, možemo zaključiti da se sve četiri skupine +IU-O, +IU+O, -IU+O i –IU-O statistički značajno razlikuju u rezultatu na testu vokabulara pri mjerenju odgođenom mjesec dana kod jednočlanih, dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica te formulaičnih izraza.

Kako bismo saznali među kojim skupinama sudionika postoje statistički značajne razlike proveli smo parove testova razlika između dviju skupina u svim kombinacijama za jednočlane, dvočlane i tročlane leksičke jedinice te formulaične izraze kod kojih se pokazalo postojanje statistički značajne razlike putem Kruskal Wallisovog testa ili jednostruke analize varijance. U tu smo svrhu primijenili parametrijski Scheffeov i neparametrijski Mann Whitney U test za testiranje značajnosti razlike između dviju nezavisnih skupina. Rezultati Scheffeovog i Mann Whitney U testa prikazani su u tablicama 25 i 26.

U tablici 25 nalaze se rezultati vezani uz usvojenost ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound)* mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara.

Tablica 25. Rezultati Mann Whitney U Testa - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O2}$)

	Skupina	**N**	**Prosječni rang**	**Z**
Jednočlane leksičke jedinice	+IU-O	10	14,9	-2,28*
	-IU+O	12	8,7	
	+IU-O	10	11,6	-0,82
	+IU+O	10	9,5	
	+IU-O	10	16,9	-2,62**
	-IU-O	14	9,4	
	+IU+O	10	14,5	-2,06*
	-IU+O	12	9,0	
	-IU+O	12	15,3	-1,11
	-IU-O	14	12,0	
	+IU+O	10	16,4	-2,31*
	-IU-O	14	9,8	

Z = standardizirani rezultat Mann Whitney U testa
*** p<0.01*
** p<0.05*

Rezultati Mann Whitney U testa (tablica 25) donose informaciju da postoje statistički značajne razlike u testu vokabulara pri mjesec dana odgođenom mjerenju kod jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound)* između skupina s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) ($Z=2,28$; $p<0,05$), zatim između skupina s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) ($Z=2,62$; $p<0,01$), između skupine s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) ($Z=2,06$; $p<0,05$) te između skupine s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) ($Z=2,31$; $p<0,05$). Drugim riječima, sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i bez jezičnog ostvaraja (+IU-O) statistički se značajno razlikuju u testu vokabulara kod jednočlanih leksičkih jedinica u odnosu na sudionike iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa i s ostvarajem (-IU+O) te skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (-IU-O) te, dodatno, sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom i s ostvarajem (+IU+O) statistički se značajno razlikuju od onih bez istaknutog jezičnog unosa i s ostvarajem (-IU+O) te onih bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (-IU-O).

Rezultati u tablici 25 (prosječni rangovi) pokazuju da razlike uvijek idu u smjeru boljeg uratka sudionika iz skupina s istaknutim jezičnim unosom u odnosu na one iz skupina bez istaknutog jezičnog unosa. Dakle, sudionici iz skupina s istaknutim jezičnim unosom postižu (+IU) bolje rezultate na testu vokabulara pri mjesec dana odgođenom mjerenju kod jednočlanih leksičkih jedinica u odnosu na sudionike iz skupina bez istaknutog jezičnog unosa, što je u skladu s našim očekivanjima (hipoteza $H3_3$). Rezultati upućuju na bolji ishod za skupine s istaknutim jezičnim unosom u duljem pamćenju ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica *condone i pound*.

Kod dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica te formulaičnih izraza upotrijebili smo jednostruku analizu varijance, a rezultati pojedinačnih Scheffeovih (Sidakovih, Bonnferoni ili Tukeyevih) testova prikazani su u narednim trima tablicama.

Tablica 26. Rezultati pojedinačnih Tukeyevih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih dvočlanih leksičkih jedinica mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O2}$)

	Skupina	**N**	**M**	**P**
Dvočlane leksičke jedinice	+IU-O	10	3,96	>0,05
	-IU+O	12	2,87	
	+IU-O	10	3,96	>0,05
	+IU+O	10	3,74	
	+IU-O	10	3,96	<0,05*
	-IU-O	14	2,81	
	+IU+O	10	3,74	>0,05
	-IU+O	12	2,87	
	-IU+O	12	2,87	>0,05
	-IU-O	14	2,81	
	+IU+O	10	3,74	>0,05
	-IU-O	14	2,81	

**Scheffeov test se nigdje nije pokazao značajan, kao niti Sidakov i Bonnferoni test. Ova razlika nađena je uz manje strog Tukeyev test.*

Rezultati Tukeyevog testa za dvočlane leksičke jedinice (*drift around, bottle up, tip off, dash through*) pokazuju da postoji samo jedna statistički značajna razlika, i to između skupina s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) uz rizik manji od 5%. Pregledom srednjih vrijednosti zaključujemo da sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) imaju statistički

značajno viši rezultat (M=3,96) na testu vokabulara odgođenom mjesec dana pri mjerenju ciljnih dvočlanih leksičkih jedinica od sudionika iz skupine bez jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) (M=2,81), čime je djelomično potvrđen učinak istaknutog unosa na dulje pamćenje ciljnih dvočlanih leksičkih jedinica (hipoteza $H3_3$).

Tablica 27. Rezultati pojedinačnih Tukeyevih testova - značajnost razlike između skupina u usvojenosti ciljnih tročlanih leksičkih jedinica mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O2}$)

	Skupina	**N**	**M**	**p**
Tročlane leksičke jedinice	+IU-O	10	3,60	<0,05*
	-IU+O	12	2,50	
	+IU-O	10	3,60	>0,05
	+IU+O	10	3,43	
	+IU-O	10	3,60	>0,05
	-IU-O	14	2,62	
	+IU+O	10	3,43	>0,05
	-IU+O	12	2,50	
	-IU+O	12	2,50	>0,05
	-IU-O	14	2,62	
	+IU+O	10	3,43	>0,05
	-IU-O	14	2,62	

**Scheffeov test se nigdje nije pokazao značajan, kao niti Sidakov i Bonnferoni test. Ova razlika nađena je uz manje strog Tukeyev test.*

Rezultati Tukeyevog testa za tročlane leksičke jedinice (*rabbit on about, break out into (a cold sweat), be hard up*) pokazuju da postoji samo jedna statistički značajna razlika, i to između skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) uz rizik manji od 5%. Pregledom srednjih vrijednosti zaključujemo da sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) imaju statistički značajno viši rezultat (M=3,60) na testu vokabulara odgođenom mjesec dana pri mjerenju tročlanih leksičkih jedinica od sudionika iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) (M=2,50), što je u skladu s hipotezom $H3_3$.

Tablica 28. Rezultati pojedinačnih Tukeyevih testova - značajnost razlike između skupina u usvojenosti ciljnih formulaičnih izraza mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($Tvok_{O2}$)

	Skupina	**N**	**M**	**p**
Formulaični izrazi	+IU-O	10	3,88	

	-IU+O	12	2,81	<0,05*
	+IU-O	10	3,88	>0,05
	+IU+O	10	3,71	
	+IU-O	10	3,88	>0,05
	-IU-O	14	2,87	
	+IU+O	10	3,71	>0,05
	-IU+O	12	2,81	
	-IU+O	12	2,81	>0,05
	-IU-O	14	2,87	
	+IU+O	10	3,71	>0,05
	-IU-O	14	2,87	

**Scheffeov test se nigdje nije pokazao značajan, kao niti Sidakov i Bonnferoni test. Ova razlika nađena je uz manje strog Tukeyev test.*

Rezultati Tukeyevog testa za formulaične izraze (sve ciljne dvočlane i tročlane leksičke jedinice i idiom *smell a rat* zajedno) pokazuju da postoji samo jedna statistički značajna razlika, i to između skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) uz rizik manji od 5%. Pregledom srednjih vrijednosti zaključujemo da sudionici iz skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) imaju statistički značajno viši rezultat (M=3,88) na testu vokabulara odgođenom mjesec dana pri mjerenju ciljnih formulaičnih izraza od sudionika iz skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) (M=2,81), što je ponovno u skladu s hipotezom $H3_3$.

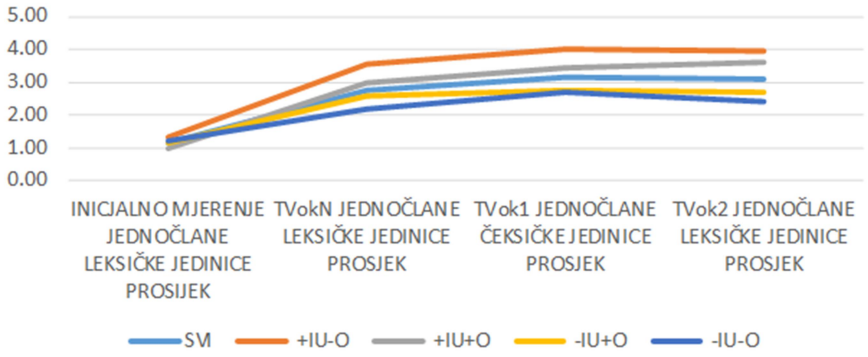
Rezultati odgođenog mjerenja pamćenja ciljnih leksičkih jedinica (jednočlanih i višečlanih leksičkih jedinica te idiom) upućuju na bolji ishod za skupine s istaknutim jezičnim unosom (+IU skupine) čime je djelomično potvrđen učinak istaknutog unosa na dulje pamćenje ciljnih leksičkih jedinica (hipoteza $H3_3$).

6.4.5.4. Usvajanje ciljnih leskičkih jedinica u četiri točke mjerenja ($TVok_i$, $TVok_N$, $TVok_{O1}$, $TVok_{O2}$)

Dodatno nas je zanimala usporedba rezultata sudionika na testu vokabulara - od inicijalnog mjerenja, preko neposrednog i tjedan dana odgođenog sve do mjesec dana odgođenog mjerenja – svih četiriju skupina sudionika. Analiza je napravljena na jednočlanim leksičkim

jedinicama (*condone, pound)* i formulaičnim izrazima (ciljnim dvočlanim i tročlanim leksičkim jedinicama i idiom *smell a rat* zajedno).

Kako se rezultati na testovima vokabulara kod jednočlanih leksičkih jedinica ne distribuiraju normalno nismo mogli napraviti složenu analizu varijance da bismo provjerili interakciju varijabli u četirima točkama mjerenja i za četiri skupine sudionika na rezultat na testu vokabulara, već smo pomoću Friedmanovog testa za zavisne uzorke provjerili i potvrdili postojanje statistički značajne razlike u rezultatima u četirima mjerenjima na ukupnom uzorku sudionika (χ^2=94,85; df=3; p<0,01), za skupinu s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) (χ^2=24,33; df=3; p<0,01), skupinu s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) (χ^2=20,65; df=3; p<0,01), skupinu bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (-IU+O) (χ^2=26,90; df=3; p<0,01) i skupinu bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) (χ^2=27,52; df=3; p<0,01). Rezultati nam govore da postoji statistički značajna razlika kod jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound)* u rezultatima na testovima vokabulara kod sve četiri skupine te na ukupnom uzorku sudionika. Aritmetičke sredine (samo informativno jer distribucije nisu normalne) prikazane su i grafički.



Slika 16. Aritmetičke sredine usvojenosti ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica mjereno testom vokabulara u četirima vremenskim točkama mjerenja – inicijalno mjerenje (TVoki,), neposredno nakon tretmana ($TVok_N$), tjedan dana odgođeno ($TVok_{O1}$) i mjesec dana odgođeno ($TVok_{O2}$)

Detaljniju smo analizu napravili usporedbom svih parova mjerenja testom vokabulara na ukupnom uzorku te podskupinama korištenjem Wilcoxonovog testa za provjeru razlike u dva zavisna mjerenja.

Na ukupnom se uzorku pokazalo da su rezultati u: inicijalnom mjerenju ($TVok_i$) statistički značajno niži od onih u neposrednom mjerenju $TVok_N$, (Z=-5,61; p<0,01), tjedan dana odgođenom mjerenju $TVok_{O1}$, (Z=-5,87; p<0,01), mjesec dana odgođenom mjerenju

$TVok_{O2}$ (Z=-5,69; p<0,01) te da su rezultati u neposrednom mjerenju statistički značajno niži od onih u tjedan dana odgođenom mjerenju (Z=-3,11; p<0,01) i mjesec dana odgođenom mjerenju (Z=-2,24; p<0,05). Također se pokazalo da nema statistički značajne razlike u tjedan i mjesec dana odgođenom mjerenju na ukupnom uzorku sudionika (Z=-1,37; p>0,01).

Što se tiče skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O), dobivene su statistički značajne razlike u inicijalnom mjerenju koje je pokazalo značajno niži rezultat od neposrednog (Z=-2,69; p<0,01), tjedan dana odgođenog (Z=-2,81; p<0,01) i mjesec dana odgođenog (Z=-2,81; p<0,01) mjerenja. Ostale razlike nisu statistički značajne.

Kod skupine s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) također su dobivene statistički značajne razlike u inicijalnom mjerenju koje je također pokazalo značajno niži rezultat od neposrednog (Z=-2,82; p<0,01), tjedan dana odgođenog (Z=-2,84; p<0,01) i mjesec dana odgođenog (Z=-2,84; p<0,01) mjerenja. Ostale razlike nisu statistički značajne.

Isto je utvrđeno i za skupinu bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O): inicijalno je mjerenje pokazalo značajno niži rezultat od neposrednog (Z=-2,95; p<0,01), tjedan dana odgođenog (Z=-3,08; p<0,01) i mjesec dana odgođenog (Z=-3,07; p<0,01) mjerenja. Drugih značajnih razlika nema.

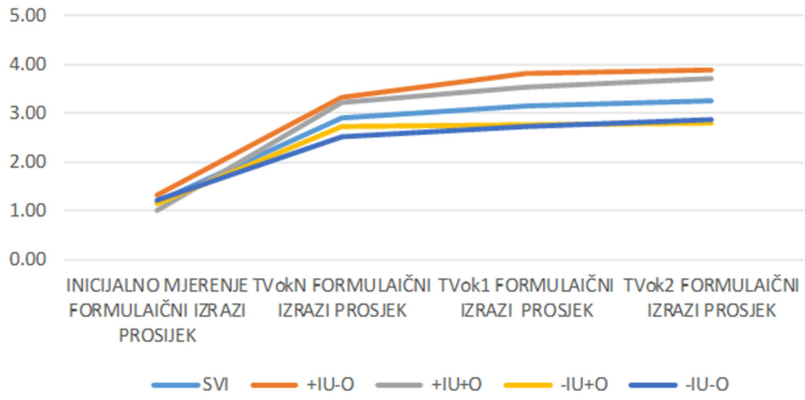
I naposljetku, kod skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O), osim značajno nižeg rezultata u inicijalnom mjerenju naspram neposrednog (Z=-2,96; p<0,01), tjedan dana odgođenog (Z=-3,21; p<0,01) i mjesec dana odgođenog (Z=-3,83; p<0,01) mjerenja, utvrđen je i statistički značajno niži rezultat pri neposrednom mjerenju u odnosu na tjedan dana odgođeno mjerenje (Z=-2,59; p<0,01) te značajno niži rezultat pri mjerenju nakon mjesec dana u odnosu na mjerenje nakon tjedan dana (Z=-2,53; p<0,01).

Iz rezultata vidimo da su sve skupine pokazale određen rast u poznavanju vokabulara, bez obzira na uvjetovanje, posebno od inicijalnog do neposrednog testiranja poznavanja ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica. Međutim, skupine s istaknutim jezičnim unosom (slika 11.) pokazale su najveći rast u pamćenju ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica, što potvrđuje učinak istaknutog unosa na usvajanje jednočlanih leksičkih jedinica (hipoteza H3).

Iste su analize napravljene i za formulaične izraze. I ovdje smo utvrdili postojanje statistički značajne razlike u rezultatima u četiri mjerenja na ukupnom uzorku sudionika (χ^2=97,06; df=3; p<0,01), za skupinu s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) (χ^2=21,82; df=3; p<0,01), skupinu s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) (χ^2=28,11; df=3; p<0,01), skupinu bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (-IU+O) (χ^2=22,68; df=3; p<0,01) i skupinu bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) (χ^2=28,79; df=3; p<0,01). Rezultati nam govore da postoji statistički značajna razlika u

rezultatima na testovima vokabulara za formulaične izraze kod svih četiriju skupina te na ukupnom uzorku sudionika.

Aritmetičke sredine (samo informativno jer distribucije rezultata nisu normalne) prikazane su i grafički.



Slika 17. Aritmetičke sredine usvojenosti ciljnih formulaičnih izraza mjereno testom vokabulara u četirima vremenskim točkama mjerenja – inicijalno mjerenje (TVoki,), neposredno nakon tretmana ($TVok_N$), tjedan dana odgođeno (, $TVok_{O1}$) i mjesec dana odgođeno ($Tvok_{O2}$)

Detaljniju smo analizu i ovdje napravili usporedbom svih parova mjerenja testom vokabulara na ukupnom uzorku te podskupinama korištenjem Wilcoxonovog testa za provjeru razlike u dvama zavisnim mjerenjima.

Na ukupnom se uzorku pokazalo da su rezultati u: inicijalnom mjerenju ($TVok_{i,}$) statistički značajno niži od onih u neposrednom mjerenju $TVok_N$ (Z=-5,84; p<0,01), tjedan dana odgođenom mjerenju $TVok_{O1,}$ (Z=-5,84; p<0,01), mjesec dana odgođenom mjerenju $TVok_{O2}$ (Z=-5,85; p<0,01) te da su rezultati u neposrednom mjerenju statistički značajno niži od onih u tjedan dana odgođenom mjerenju (Z=-2,81; p<0,01) i mjesec dana odgođenom mjerenju (Z=-4,11; p<0,01). Također se pokazalo da nema statistički značajne razlike u tjedan i mjesec dana odgođenom mjerenju na ukupnom uzorku sudionika (Z=-1,80; p>0,01).

Što se tiče skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O), utvrđene su statistički značajne razlike u inicijalnom mjerenju koje pokazuje značajno niži rezultat od neposrednog (Z=-2,81; p<0,01), tjedan dana odgođenog (Z=-2,80; p<0,01) i mjesec dana odgođenog (Z=-2,80; p<0,01) mjerenja. Dodatno, rezultati u neposrednom mjerenju statistički su značajno niži od onih u tjedan dana odgođenom mjerenju (Z=-2,81; p<0,01) i mjesec dana odgođenom mjerenju (Z=-2,81; p<0,01). Također se pokazalo da nema statistički značajne

razlike u tjedan i mjesec dana odgođenom mjerenju kod sudionika iz skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) (Z=-0,83; p>0,01).

Kod skupine s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) također su utvrđene statistički značajne razlike u inicijalnom mjerenju koje ponovno pokazuje značajno niži rezultat od neposrednog (Z=-2,81; p<0,01), tjedan dana odgođenog (Z=-2,81; p<0,01) i mjesec dana odgođenog (Z=-2,84; p<0.01) mjerenja. Pokazalo se i postojanje statistički značajno nižeg rezultata u neposrednom mjerenju naspram mjerenja odgođenog mjesec dana (Z=-2,49; p<0,05). Ostale razlike nisu statistički značajne.

Za skupinu bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O) utvrđeno je da inicijalno mjerenje pokazuje značajno niži rezultat od neposrednog (Z=-3,06; p<0,01), tjedan dana odgođenog (Z=-3,06; p<0,01) i mjesec dana odgođenog (Z=-3,07; p<0,01) mjerenja. Drugih značajnih razlika nema.

I naposljetku, kod skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O), osim značajno nižeg rezultata u inicijalnom mjerenju naspram neposrednog (Z=-3,19; p<0,01), tjedan dana odgođenog (Z=-3,18; p<0,01) i mjesec dana odgođenog (Z=-3,18; p<0,01) mjerenja, utvrđen je i statistički značajno niži rezultat pri neposrednom mjerenju u odnosu na mjesec dana odgođeno mjerenje (Z=-2,05; p<0,05).

Ukratko, rezultati svake skupine ukazuju i na porast u pamćenju ciljnih formulaičnih izraza, bez obzira na razlike u uvjetovanju. Međutim, iako je zabilježen porast kod svih skupina, najveći porast zabilježen je u skupinama s istaknutim jezičnim unosom (slika 12.) što potvrđuje učinak istaknutog unosa na pamćenje ciljnih formulaičnih izraza (hipoteza H3).

S obzirom da rezultati nisu normalno distribuirani, bitno je napomenuti da nije bilo moguće napraviti složenu analizu varijance pa je stoga korišten Friedmanov test. Tako dobiveni rezultati informativni su po prirodi, ali nije bilo moguće izvući jasne statističke zaključke. Međutim, ono što je zanimljivo je trend kretanja krivulje, to jest pravac kojim se kreće znanje od inicijalnog do neposrednog mjerenja. Pretpostavljamo da bi razlike bile značajnije da je istraživanje provedeno na većem uzorku te da bi se možda jasnije vidjelo postoji li u nekoj mjeri i učinak ostvaraja.

6.4.5.5. Povezanost frekvencije potraživanja ciljnih leksičkih jedinica i rezultata njihova usvajanja u trima mjerenjima ($TVok_N$, $TVok_{O1}$, $TVok_{O2}$)

Da bismo provjerili postoji li povezanost između frekvencije potraživanja ciljnih leksičkih jedinica i rezultata u tri mjerenja (neposredno $TVok_N$, nakon tjedan dana $TVok_N$, $TVok_{O1}$ i

nakon mjesec dana $TVok_{O2}$) izračunali smo korelacije za testove vokabulara u trima mjerenjima za jednočlane (*condone, pound)*, dvočlane (*drift around, bottle up, tip off, dash through*) i tročlane leksičke jedinice (*rabbit on about, break out into (a cold sweat), be hard up*) te formulaične izraze i frekvencije potraživanja (broja klikova) za svaku navedenu skupinu leksičkih jedinica. Korelacije su izračunate Pearsonovim ili Spearmanovim koeficijentom ovisno o tome distribuiraju li se dvije varijable između kojih se računa korelacija po normalnoj raspodjeli ili ne. Rezultati dobivenih korelacija nalaze se u tablici 29.

Tablica 29. Korelacija između rezultata na testovima vokabulara u trima mjerenjima ($TVok_N$, $TVok_{O1}$, $TVok_{O2}$) i broja potraživanja ciljnih leksičkih jedinica (klikova) na cijelom uzorku sudionika istraživanja

$TVok_N$ /$TVok_{O1}$ /$TVok_{O2}$ (Neposredni/odgođeni test vokabulara – neposredno/odgođeno mjerenje 1-čl, 2-čl, 3-čl, idiom)	Potraživanje jednočlanih leksičkih jedinica prosjek	Potraživanje dvočlanih leksičkih jedinica prosjek	Potraživanje tročlanih leksičkih jedinica prosjek	Potraživanje idioma prosjek	Potraživanje formulaičnih izraza prosjek
$TVok_N$ - jednočlane leksičke jedinice prosjek	0,06				
$TVok_N$ - dvočlane leksičke jedinice prosjek		-0,18			
$TVok_N$ - tročlane leksičke jedinice prosjek			0,00		
$TVok_N$ - idiom prosjek				-0,12	
$TVok_N$ - formulaični izrazi prosjek					-0,12
$TVok_{O1}$ - jednočlane leksičke jedinice prosjek	-0,06				
$TVok_{O1}$ - dvočlane leksičke jedinice prosjek		-0,14			
$TVok_{O1}$ - tročlane leksičke jedinice prosjek			-0,32*		
$TVok_{O1}$ - idiom prosjek				0,09	
$TVok_{O1}$ - formulaični izrazi prosjek					-0,18
$TVok_{O2}$ - jednočlane leksičke jedinice prosjek	-0,01				
$TVok_{O2}$ -dvočlane leksičke jedinice prosjek		-0,18			
$TVok_{O2}$ - tročlane leksičke jedinice prosjek			-0,19		

$TVok_{O2}$ - idiom prosjek				0,10	
$TVok_{O2}$ - formulaični izrazi prosjek					-0,17

*** p<0.01*
** p<0.05*

Dobiveni rezultati (iz tablice 29) pokazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između prosječne frekvencije potraživanja ciljnih leksičkih jedinica i rezultata ispitivanja usvojenosti vokabulara ciljnih leksičkih jedinica u svim trima mjerenjima osim kod prosječnog broja tročlanih leksičkih jedinica i testa vokabulara nakon prvog tjedna ($TVok_{O1}$: r=-0,32, p<0,05). Drugim riječima, veći broj potraživanja nije utjecao na rezultate iz neposrednog te tjedan dana i mjesec dana odgođenog mjerenja usvojenosti vokabulara, nit je potaknuo bolje pamćenje osim u tom jednom slučaju. Korelacija je negativna u slučaju ciljnih tročlanih leksičkih jedinica, što znači da se s povećanjem klikanja smanjio rezultat u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$). Ti rezultati upućuju da nismo potvrdili hipotezu H4 da će postojati pozitivna povezanost između broja potraživanja i uspjeha na neposrednom testu vokabulara.

S obzirom da nam je za naše istaživanje značajno jedino neposredno mjerenje vokabulara, jer dugoročno pamćenje leksičkih jedinica zahtijeva vježbu, za rezultate ostalih mjerenja ($TVok_{O1,}$ $TVok_{O2}$) možemo reći da su očekivani.

6.4.6. Rezultati potaknutog dosjećanja

Postupak potaknutog dosjećanja primijenjen je s ciljem otkrivanja faktora koji su potakli ili utjecali na učenikovo uočavanje ciljnih leksičkih jedinica. Proveden je sa svakim učenikom pojedinačno nakon tretmana izlaganja istaknutom unosu i/ili ostvaraju, točnije nakon zadataka pisanja na slikovni poticaj. Razgovor je trajao između 1-2 minute sa svakim sudionikom, a sastojao se od 4-5 pitanja otvorenog tipa, ovisno o uvjetovanoj skupini (v. poglavlje 6.3.2.5).

Odgovori sudionika nekoliko su puta pregledani radi pouzdanosti i stavljeni u kategorije. Kategorije su kreirane na temelju istaknutih i učestalih odgovora sudionika. Nakon što su kategorije utvrđene, svakom je ispitaniku dan 1 bod, ako im je odgovor pripadao nekoj kategoriji. Bodovi su zbrojeni.

Iz analize transkripata razgovora sa sudionicima iz skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) proizašao je kao glavni faktor koji je utjecao na (potaknuo) uočavanje ciljnih leksičkih jedinica - **istaknutost riječi i fraza** (u obliku podebljanog teksta i

popraćenost animacijom). Sudionici (+IU-O, N=10; +IU+O, N=10) su izjavili da je istaknutost (istaknuti, podebljani kurziv) glavni faktor koji je utjecao na uočavanje ciljnih jezičnih jedinica; privukao im je pažnju i potaknuo ih na potraživanje anotacija (objašnjenja označenih leksičkih jedinica) u obliku animacija.

Ostali faktori koje su navodili sudionici skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) su:

1. **Poznati dio riječi ili fraze (lema)** (i asocijacija)/ poznavanje značenja dijela pojma (leme) ili njeno podsjećanje na poznatu riječ, poput: *Rabbit on about* (zec), *bottle up* (boca), *drift around* („drift podsjeća na vjetar" ili „driftanje u košarci"), *dash through* („dash podsjeća na riječ *ash* – prah, pepeo"; dash *around*- miješaju *dash through* i *drift around* te tvore svoju kombinaciju), *pull up* („povući gore ručnu pa zakočiti"), *smell a rat* („štakor koji predstavlja nešto negativno, ružno"), *hard up* (riječ hard, uz animaciju ih podsjetila na teško stanje bolnice iz teksta), *pound* („srce lupalo na animaciji"), *broke out into* („znojio se", „oblio ga naglo znoj", „puk'o je u znoj"; animacija je pokazivala da se lik iz priče, Frederick, znojio, pa su frazu pokušali zapamtiti na temelju animacije i njihove interpretacije značenja riječi), *condone* (sudionici su zapamtili animaciju: „teta maše prstom i kaže I don't condone stealing").

2. **Animacija** je pomogla pri uočavanju i pamćenju ciljnih leksičkih jedinica: „šetka se okolo po autocesti, kao vjetar", *drift around*; *don't condone stealing* – „teta maše prstom u znak neodobravanja", „glavni lik se punio emocijama ko boca vodom", „taksi se naglo zaustavio"; pound „podsjeća na funtu, no njemu kuca jako srce u animaciji" itd.). Tijekom razgovora, većina se sudionika prisjeća animacije. Veliki broj prisjeća se i cjelovite leksičke jedinice, dok se neki ne sjećaju cijele, već samo njenog dijela ili leme te se pozivaju na animaciju, opisujući ju na hrvatskom i tako se navode na potpuniju frazu.

3. **Položaj u tekstu** – osim pamćenja ciljne leksičke jedinice na temelju poznatog dijela ili leme, prvo mjesto označene fraze u rečenici omogućilo je sudionicima njeno lakše pamćenje npr. *rabbit on about.*

4. **Nepoznatost riječi ili fraze** – skupine s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) ističu nepoznate riječi unutar istaknutih fraza. No, ovdje je potrebno napomenuti da za razliku od skupina s istaknutim jezičnim unosom, unutar skupine bez istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja (–IU-O) sudionici ističu veći broj uočenih nepoznatih leksičkih jedinica ili djelomično nepoznatih koje, međutim, nisu bile dio ciljnih leksičkih jedinica. Kao razlog, sudionici skupine bez istaknutog jezičnog unosa, navode da su ih prije čuli, no bez poznavanja njihova ortografskog oblika. Jedna sudionica te skupine ističe kako nije prije

znala kako se piše, primjerice, *cashier, career*, a sada ih je uočila u tekstu i naučila njihov ortografski oblik. Nadalje, u vezi s izrazom *kidney mashines* jedna sudionica skupine s istaknutim unosom (+IU+O) navodi kako prije nije znala ispravno pisati riječ *kidney.* Također; jednu je sudionicu iste skupine (+IU+O) riječ *robbery,* neistaknuta leksička jedinica, potaknula na uočavanje njenog ortografskog oblika - nije znala da se piše s dva –*b*-. Isto tako, jedna je sudionica iste skupine za *branch of the bank* navela da prethodno nikad nije uočila riječ *branch* u istoj kolokaciji. Dodatno, jedna sudionica unutar skupine bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) izjavljuje da nije ništa razumjela „zbog lošeg predznanja iz osnovne škole" („Ne razumijem ja zato vokabular ništa."). U postupku potaknutog dosjećanja stekao se dojam da je istoj učenici visoki afektivni filtar predstavljao problem u izvršavanju zadanih zadataka. Ista se učenica u razgovoru doimala povučenom i nemotiviranom za suradnju.

Unutar skupine bez istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja (–IU-O) primijećeno je i pogrešno shvaćanje ciljne leksičke jedinice *rabbit on about* („razmišljala je") . Neki sudionici iste skupine svoje su neuočavanje objasnili ovako: „Primjetim poznate, nove ne kužim pa ni ne primijetim, to jest zaobiđem ih."

5. **Učestalost pojavljivanja** leksičke jedinice u tekstu – unutar skupine bez istaknutog unosa i bez ostvaraja (–IU-O) nalazimo dva sudionika s uočenom jednočlanom leksičkom jedinicom *cheque* koja nije bila dio skupine ciljnih leksičkih jedinica u našem istraživanju. Kao razlog uočavanja te leksičke jedinice isti sudionici navode: „jer se dva puta pojavljuje u tekstu, i druga riječ je drukčije napisana." Naknadno se ustanovilo da je navedenoj leksičkoj jedinici drugi put u tekstu nedostajalo jedno slovo. Time su sudionici ukazali na uočavanje nepravilnog ortografskog oblika jednočlane leksičke jedinice koja im je bila poznata i prije našeg istraživanja.

Međutim, osim prethodno navedenih faktora, individualne karakteristike ciljnih leksičkih jedinica, kao što su njihova transparentnost, kompleksnog njihova ortografskog oblika (broj jedinica koje čine cjelinu), uz individualne razlike među sudionicima (v. poglavlje 1.8.) zasigurno su također utjecali na dobivene rezultate.

Primjerice, sudionici skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) izjavili su teškoće u pamćenju nekih tročlanih leksičkih jedinica poput npr. *break out into (a cold sweat)* zbog nemogućnosti povezivanja leme s cjelovitom frazom (s njenim ortografskim oblikom). Neki su sudionici tijekom postupka dosjećanja izjavili „he broke into sweat", pri čemu je problem u točnosti uporabe predstavljao prijedlog *out* (*broke **out** into a cold sweat*)

jer nisu uvidjeli njegovo značenje i doprinos semantičkoj dimenziji navedene ciljne leksičke jedinice kao cjeline. S obzirom da je glava fraze nepravilnog prošlog oblika, postoji mogućnost i da je nepravilan prošli oblik ovog glagola sudionicima otežao pamćenje (bez obzira na uočavanje tog ciljnog oblika).

Nadalje, sudionike skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) animacije su asocirale na ciljnu leksičku jedinicu koju je animacija predstavljala i pomogla im u njihovom pamćenju kao i ponovno susretanje te iste leksičke jedinice u neposrednom testu vokabulara. Nasuprot tome, u skupini s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) uočeno je da tri sudionika nisu klikom potražili svaku riječ ili frazu koju su „primijetili" (uočili) kao označenu, a kao razlog navode „htio sam probati bez toga", „htjela sam vidjeti kako ću te riječi shvatiti bez animacije, iz konteksta". I u skupini s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) utvrđeno je četvero sudionika koji također nisu potražili svaku označenu leksičku jedinicu koju su primijetili. No, deset sudionika iz skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) te isto toliko sudionika iz skupine s istaknutim jezičnim unosom s ostvarajem (+IU+O) ističu kako su im označene (podebljane) leksičke jedinice privukle pažnju.

Unutar skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (–IU+O), dva su sudionika izjavila da im ništa nije privuklo pažnju u tekstu. U skupinama bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O, -IU-O) primjećujemo veće neuočavanje ciljnih leksičkih jedinica, odnosno veće uočavanje neoznačenih leksičkih jedinica te se kod uočenih ciljnih formi primjećuju veće varijacije u pamćenju ciljnih jedinica, to jest pamćenje leme u kombinaciji s drugim jezičnim sastavnicama (prijedlozima), npr. *pull* ***off*** (-IU+O), *dash, drift*; dok je u skupini bez istaknutog jezičnog unosa i bez ostvaraja (-IU-O) utvrđeno više primjera pamćenja poznatog im dijela ciljne leksičke jedinice, bez prijedloga: *rabbit, rabbit on.*

U ostvarajnim skupinama (+IU+O, -IU+O) tijekom postupka potaknutog dosjećanja utvrdili smo i da je zadatak pisanja na temelju slikovnog poticaja pridonio njihovom pamćenju i prisjećanju određenih leksičkih jedinica iz teksta (v. poglavlje 6.4.6). Kao razlog navode „sličice su me podsjetile na animacije pa mi je bilo lakše sjetiti se nekih riječi", što ukazuje na učinak ostvarajnog zadatka na temelju slikovnog poticaja, s kojim smo nastojali olakšati obradu, odnosno omogućiti istu vrstu obrade ciljnih leksičkih jedinica što je u skladu i s teorijom transfera sukladnog procesiranja. Odabirom ovakvog zadatka smo i prema principu specifičnog kodiranja (engl. *encoding specificity principle*), koji nalaže da način na koji proizvodimo ostvaraj (odgovarajući tip zadatka) prati način (tip zadatka) na koji primamo (kodiramo) informaciju, tj. unos, nastojali olakšati usvajanje ciljnih leksičkih jedinica,

Da zaključimo, tijekom postupka potaknutog dosjećanja sudionici su u svojim odgovorima izdvojili sljedeće faktore koji su potaknuli (utjecali na) njihovo uočavanje ciljnih leksičkih oblika: položaj u rečenici, položaj ciljne leksičke jedinice u tekstu, poznati dio ciljne leksičke jedinice, nepoznatost riječi ili fraze, poznati dio fraze (lema), asocijacija (dio riječi ili fraze podsjeća na neku poznatu riječ), učestalost ponavljanja. Frekvenciju navedenih čimbenika sagledat ćemo u narednom dijelu.

6.4.6.1. Frekvencija po faktorima

U svrhu provjere postoji li razlika između skupina sudionika u broju odgovora unutar pojedinog faktora izračunali smo ukupnu frekvenciju za svaki pojedini faktor po skupinama te hi kvadrat test u svrhu provjere postojanja razlike između skupina (tablica 30).

Tablica 30. Rezultati hi kvadrat testa

Faktor	**Skupina**	**Frekvencija**		**χ^2; df; p**
		Da	**Ne**	
Istaknuti kurziv	+IU-O	10	0	χ^2=46,00**; df= 3; p<0,01
	-IU+O	0	12	
	+IU+O	10	0	
	-IU-O	0	14	
Poznati dio riječi ili fraze	+IU-O	10	0	χ^2=4,47; df= 3; p>0,05
	-IU+O	10	2	
	+IU+O	10	0	
	-IU-O	11	3	
Animacija	+IU-O	10	0	χ^2=42,29**; df= 3; p<0,01
	-IU+O	0	12	
	+IU+O	9	1	
	-IU-O	0	14	
Položaj u tekstu	+IU-O	3	7	χ^2=5,68; df= 3; p>0,05
	-IU+O	1	11	
	+IU+O	4	6	
	-IU-O	1	13	

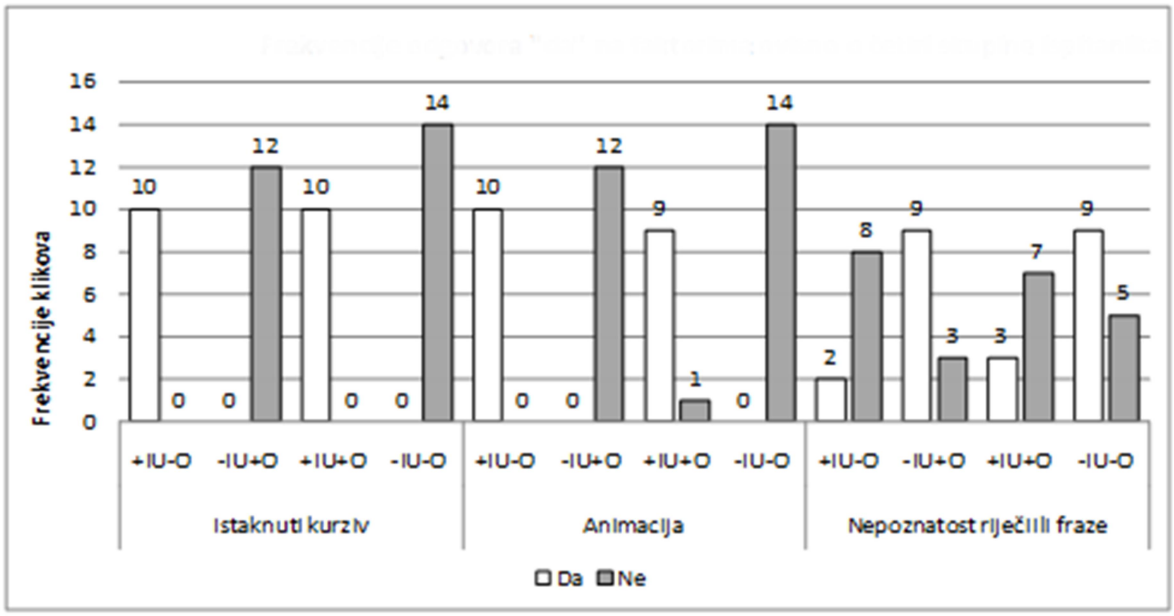
Nepoznatost riječi ili fraze	+IU-O	2	8	χ^2=9,34*; df= 3; p<0,05
	-IU+O	9	3	
	+IU+O	3	7	
	-IU-O	9	5	
Učestalost pojavljivanja riječi	+IU-O	0	10	χ^2=2,90; df= 3; p>0,05
	-IU+O	1	11	
	+IU+O	0	10	
	-IU-O	0	14	

χ^2= rezultati hi kvadrat testa za testiranje razlike u frekvencijama
*** p<0,01*
*** p<0,05*

Dobiveni rezultati pokazuju da postoje razlike između skupina u učestalosti odgovora unutar pojedinih faktora, i to „Istaknuti kurziv“ i „Animacija“ uz rizik manji od 1%, te „Nepoznatost riječi ili fraze“ uz rizik manji od 5%. Vidljivo je da su u skupinama s istaknutim jezičnim unosom više navođeni faktori „Istaknuti kurziv“ i „Animacija“, odnosno njihov poticaj na uočavanje ciljnih leksičkih jedinica, dok je u skupinama s neistaknutim jezičnim unosom veća frekvencija faktora „Nepoznatost riječi ili fraze“. To znači da sudionicima drugi faktori dobivaju na važnosti kada im nije omogućen istaknuti unos.

Kod faktora „Poznati dio fraze (lema)“, „Položaj u tekstu“ i „Učestalost ponavljanja“ nije pronađena razlika između skupina u frekvencijama odgovora unutar pojedinog faktora.

Na slici 17. grafički je prikazana učestalost odgovora sudionika u vezi s važnosti pojedinog faktora, i to za one faktore kod kojih se pokazalo postojanje značajne razlike između skupina.



Slika 18. Frekvencija odgovora sudionika kod faktora „Istaknuti kurziv“, „Animacija“ te „Nepoznatost riječi ili fraze“ ovisno o skupini sudionika

7. RASPRAVA

7.1. Potvrda pretpostavki

Glavni je cilj predstavljenog istraživanja bio ispitati učinke jezičnoga unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje ciljnih leksičkih jedinica – niskofrekventnih jednočlanih leksičkih jedinica i formulaičnih izraza, u engleskom kao stranom jeziku. U raspravi ćemo se posebno osvrnuti na rezultate vezane uz uočavanje i usvajanje ciljnih leksičkih jedinica. No, prije toga podsjetit ćemo na rezultate vezane uz prvo istraživačko pitanje - postoji li razlika u rezultatima testa čitanja s razumijevanjem (*Gray Silent Reading Test* - GSRT) između četiriju skupina sudionika. Kao što smo pretpostavili, u istraživanju nije utvrđena razlika između četiriju skupina sudionika u njihovim rezultatima na navedenom testu. Drugim riječima, sudionici svih skupina pokazali su podjednaku sposobnost čitanja s razumijevanjem na engleskom kao inom jeziku na B1 razini. Taj nam je nalaz omogućio izvođenje (pouzdanih) zaključaka u slučaju rezultata onih statističkih analiza koji upućuju na postojanje razlika između skupina u vezi s glavnim istraživačkim pitanjima.

U vezi s ključnim istraživačkim pitanjima, prvo nas je zanimalo potiču li aktivnosti s istaknutim jezičnim unosom i jezičnim ostvarajem u različitim kombinacijama (+IU+O, -IU+O, -IU+O, -IU-O) uočavanje ciljnih leksičkih jedinica u jezičnom unosu. Pretpostavili smo da aktivnosti s istaknutim jezičnim unosom (+IU) i jezičnim ostvarajem (+O) potiču njihovo uočavanje. Navedeno smo istražili korištenjem četiriju mjerila: potraživanjem ciljnih leksičkih jedinica, zadatkom vođenja bilježaka, zadatkom rekonstruiranja te zadatkom pisanja na temelju slikovnog poticaja.

Vezano uz utvrđivanje razlika u potraživanju ciljnih leksičkih jedinica između četiriju skupina sudionika pretpostavili smo da će skupine s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) imati bolji ishod u pogledu uočavanja ciljnih leksičkih jedinica od skupina bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O, -IU-O) u zadatku potraživanja ciljnih leksičkih jedinica. Navedena je pretpostavka djelomično potvrđena. Naime, rezultati potraživanja ciljnih leksičkih jedinica (v. poglavlje 6.4.4.1) upućuju na bolji ishod u pogledu potraživanja (uočavanja) ciljnih tročlanih leksičkih jedinica (*rabbit on about*, *break out into (a cold sweat), be hard up*) za skupinu s istaknutim jezičnim unosom s ostvarajem (+IU+O) u odnosu na skupine bez istaknutog jezičnog ostvaraja (+IU-O i -IU-O), dok su obje skupine s istaknutim unosom pokazale veće potraživanje idioma *smell a rat* u usporedbi sa skupinama bez istaknutog jezičnog unosa (+IU-O>-IU+O; +IU-O>-IU-O; +IU+O>-IU+O). Za ostale ciljne

leksičke jedinice (jednočlane: *condone, pound*; i dvočlane: *drift around, bottle up, tip off, dash through*) nije utvrđena razlika među skupinama. Time je djelomično potvrđen učinak istaknutog unosa u slučaju tročlanih leksičkih jedinica, a u potpunosti samo za idiom *smell a rat*, što nije sasvim u skladu s rezultatima istraživanja Bishop (2004) u kojem su sudionici skupina s istaknutim jezičnim unosom uočili više (niskofrekventnih) jednočlanih leksičkih jedinica od formulaičnih izraza u usporedbi sa sudionicima skupina bez istaknutog unosa.

Što se tiče zadatka vođenja bilježaka tijekom čitanja teksta, odnosno provjere hipoteze o boljem ishodu uočavanja ciljnih leksičkih jedinica pri rješavanju toga zadatka za skupine s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) u odnosu na skupine bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O, -IU-O), rezultati (v. poglavlje 6.4.4.2) upućuju na zaključak da navedenu hipotezu nije moguće prihvatiti. Između skupina nije utvrđena razlika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica pri rješavanju zadatka vođenja bilježaka tijekom čitanja teksta, osim u slučaju najsloženijeg tipa formulaičnog izraza, idioma *smell a rat*, u vezi s kojim rezultati pokazuju statistički značajne razlike između skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) i skupine bez istaknutog unosa (-IU+O), i to u korist skupine bez istaknutog jezičnog unosa a s ostvarajem (+IU-O <-IU+O; +IU+O<-IU+O). Na temelju tih rezultata zaključujemo da nije potvrđen učinak istaknutog jezičnog unosa pri rješavanju zadatka vođenja bilježaka.

Međutim, ovaj nalaz otvara pitanje kako je moguće da skupina s istaknutim jezičnim unosom i s ostvarajem (+IU+O) koja je višestruko potraživala tročlane leksičke jedinice i idiom *smell a rat*, čime je potvrdila njihovo uočavanje, nije u većem broju i zabilježila navedene ciljne jedinice. Razlog većem potraživanju može biti veća potreba za ispunjavanjem neispunjene leme ili refleksno klikanje na navedene ciljne oblike. Osim toga, kao potencijalno objašnjenje ovoga nalaza nameće se mogućnost da sudionici nisu smatrali važnim dodatno zabilježiti leksičke jedinice koje su bile istaknute u tekstu pri rješavanju zadatka vođenja bilježaka kako bi ih kasnije uporabili u zadatku rekonstruiranja priče ili su ih zbog nerazumijevanja/nepoznavanja izbjegavali koristiti. Ipak, ostaje činjenica da je više sudionika skupine bez istaknutog unosa s ostvarajem (–IU+O), unatoč manjem potraživanju svih ciljnih leksičkih jedinica pa tako i idioma *smell a rat*, zabilježilo taj idiom u zadatku vođenja bilježaka, odnosno smatrali su ga važnim za kasnije rekonstruiranje priče. Moguće je da razlog za te razlike između skupina s istaknutim jezičnim unosom i skupina bez istaknutog jezičnog unosa leži u posebnim čimbenicima koji su utjecali na uočavanje ciljnih oblika tijekom izrade zadatka vođenja bilježaka, ali o tome više nešto kasnije.

U vezi s uočavanjem ciljnih leksičkih jedinica pri izradi zadatka rekonstruiranja priče pretpostavili smo da će skupina s istaknutim unosom i ostvarajem (+IU+O) postići najbolji

rezultat, to jest da će uočiti najviše ciljnih leksičkih jedinica. Rezultati su (v. poglavlje 6.4.4.3), međutim, pokazali da ne postoje statistički značajne razlike između skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O) i bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O) u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica na zadatku rekonstruiranja priče. Navedeno nije neobično kada se stavi u kontekst rezultata iz prethodnog zadatka vođenja bilježaka, gdje također nije potvrđen učinak istaknutog jezičnog unosa.

Rezultati sudionika na posljednjem zadatku (v. poglavlje 6.4.4.4) - zadatku pisanja na slikovni poticaj - kojim smo htjeli provjeriti postoji li razlika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica između dviju skupina sudionika (-IU+O, +IU+O) ovisno o prisustvu i odsustvu istaknutog jezičnog unosa, upućuju na potvrdu postavljene hipoteze. Naime, skupina s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O) koristila je više jednočlanih leksičkih jedinica i formulaičnih izraza (dvočlanih i tročlanih leksičkih jedinica i idiom) od skupine bez istaknutog jezičnog unosa, a s ostvarajem (-IU+O). U ovom posljednjem ostvarajnom zadatku, zadatku pisanja na temelju slikovnog poticaja, skupina s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O) zabilježila je više ciljnih leksičkih jedinica od skupine bez istaknutog jezičnog unosa (-IU+O), iako na samom početku, u prvom zadatku vođenja bilježaka, sudionici te iste skupine (+IU+O) nisu zabilježili statistički značajno više ciljnih leksičkih jedinica od skupine bez istaknutog unosa (-IU+O). Dobiveni rezultati upućuju na učinak istaknutog jezičnog unosa u ovom ostvarajnom zadatku. To su potvrdili i neki sudionici tijekom postupka potaknutog dosjećanja jer su ih sličice podsjetile na animacije, a time i na označene ciljne leksičke jedinice. Rezultati skupine s istaknutim unosom potvrdili su prednost tehnike isticanja jedinica u unosu naspram neisticanja ciljnih leksičkih oblika (+IU+O>-IU+O).

Dodatnom analizom (v. poglavlje 6.4.4.5) dobili smo uvid u razlike između skupina u uporabi ciljnih leksičkih jedinica od zadatka vođenja bilježaka do zadatka rekonstruiranja. Tom smo analizom htjeli provjeriti postoji li porast ili pad u uporabi ciljnih leksičkih jedinica od prvog do drugog ostvarajnog zadatka za svaku pojedinu skupinu ispitanika s ostvarajem (+IU+O i -IU+O). Razlika u uporabi formulaičnih izraza u zadatku vođenja bilježaka u usporedbi sa zadatkom rekonstruiranja priče pokazala se statistički značajnom u skupini s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O), ali ne i u skupini bez istaknutog unosa i bez ostvaraja (-IU-O). Razlika ide u smjeru porasta uporabe ciljnih formulaičnih izaza u zadatku rekonstruiranja u odnosu na zadatak vođenja bilježaka samo kod skupine +IU+O. To znači da smo utvrdili da su višestruke prilike s ostvarajem potakle uočavanje istaknutih leksičkih jedinica u unosu i da postoji porast u korištenju ciljnih istaknutih leksičkih jedinica (formulaičnih izraza) od prvog do drugog (pisanog) ostvaraja.

U drugom dijelu istraživanja zanimalo nas je rezultiraju li navedene kombinacije istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja (-IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O) usvajanjem ciljnih leksičkih jedinica – niskofrekventnih jednočlanih leksičkih jedinica i formulaičnih izraza. Očekivali smo da, temeljem svojih učinaka privlačenja pažnje, dva uvjeta, +IU-O te –IU +O, neće imati isti ishod u pogledu usvajanja ciljnih leksičkih jedinica, nego da će se najbolji ishod pokazati u kombinaciji +IU+O, zatim u +IU-O, te –IU+O, dok će najlošiji biti u kombinaciji –IU-O. Navedeno smo istražili mjerenjem usvojenosti ciljnih leksičkih jedinica - testom vokabulara neposredno nakon tretmana, odgođeno tjedan dana i odgođeno mjesec dana.

Ponajprije smo provjerili postoji li razlika u usvajanju ciljnih leksičkih jedinica mjerenom neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$) između četiriju skupina sudionika (-IU+O, +IU+O, +IU-O, -IU-O) ovisno o istaknutom unosu i ostvaraju, potom u usvajanju ciljnih leksičkih jedinica mjerenom tjedan dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O1}$) i naposljetku mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O2}$). Pretpostavili smo da će skupina s istaknutim unosom i ostvarajem (+IU+O) postići najbolji rezultat u pogledu usvajanja ciljnih leksičkih jedinica na neposrednom testu vokabulara ($TVok_N$), tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$) i mjesec dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O2}$). Iza navedene skupine slijedit će skupina s istaknutim unosom a bez ostvaraja (+IU-O), zatim skupina bez istaknutog unosa (-IU+O), a najlošiji rezultat pokazat će se u skupini bez istaknutog unosa i bez ostvaraja (-IU-O). Rezultati istraživanja (v. poglavlja 6.4.5.1 - 6.4.5.3) pokazali su da je skupina s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O) ostvarila bolji ishod u pogledu usvajanja jednočlanih leksičkih jedinica (*condone, pound*) u odnosu na skupinu bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (-IU+O) u sva tri mjerenja ($TVok_N$, $TVok_{o1}$, $TVok_{o2}$), te u pogledu usvojenosti tročlanih leksičkih jedinica (*rabbit on about, break out into (a cold sweat), be hard up*) na tjedan dana i mjesec dana odgođenom testu vokabulara, kao i u pogledu usvojenosti formulaičnih izraza na mjesec dana odgođenom testu vokabulara. Dakle, u navedenim slučajevima, prednost ide u korist skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O). U pogledu usvojenosti dvočlanih leksičkih jedinica nije zabilježena statistički značajna razlika između ove dvije skupine.

Zaključno, rezultati testiranja zapamćenosti ciljnih leksičkih jedinica upućuju na bolji ishod u pogledu (neposrednog, tjedan dana odgođenog te mjesec dana odgođenog) pamćenja jednočlanih leksičkih jedinica u jednoj ili objema skupinama s istaknutim jezičnim unosom u odnosu na skupine bez istaknutog unosa. Posebno je primjećen učinak istaknutog unosa na pamćenje *condone* i *pound* u sva tri mjerenja vokabulara.

Hipoteza da će veća frekvencija potraživanja ciljnih leksičkih jedinica potaknuti i olakšati prihvat/usvajanje istih te da će sudionici s većim brojem potraživanja pokazati bolji uspjeh na neposrednom testiranju[51] nije prihvaćena jer su rezultati (v. poglavlje 6.4.5.5) pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između frekvencije potraživanja i ciljnih leksičkih jedinica i rezultata iz testa vokabulara u svim trima mjerenjima ($TVok_N$, $TVok_{O1}$, $TVok_{O2}$). Jedina statistički značajna povezanost dobivena je za prosječan broj tročlanih leksičkih jedinica i test vokabulara nakon prvog tjedna. Odnosno pokazalo se da veći broj potraživanja nije utjecao na rezultate iz neposrednog te tjedan dana i mjesec dana odgođenog mjerenja usvojenosti vokabulara, kao ni potaknuo bolje zapamćivanje leksičkih jedinica, osim u ovom jednom slučaju. Korelacija je negativna odnosno s povećanjem klikanja smanjio se rezultat u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$) u slučaju ciljnih tročlanih leksičkih jedinica. Ovi rezultati upućuju na zaključak da se hipoteza o postojanju pozitivne korelacije između broja potraživanja i uspjeha na neposrednom testu vokabulara mora odbiti. Znači, iako su sudionici većim brojem potraživanja ukazali na povećanu potrebu za sematičkom dimenzijom svih ciljnih leksičkih jedinica, povećano potraživanje nije utjecalo na bolje rezultate usvojenosti ciljnih leksičkih jedinica u svim trima mjerenjima (od neposrednog do jedan tjedan i jedan mjesec odgođenog).

Opće je mišljenje da dobri čitači (posljedično) imaju dobro znanje vokabulara (Carr i Levy, 1990; Rayner i Pollatsek, 1989) te se od njih ne očekuje bi često trebali potraživati objašnjenje kao i čitači s lošijim (pred)znanjem vokabulara. Naime, često potraživanje glosara može ukazivati i na slabijeg čitača koji bi vjerojatnije netočno odgovorio na pitanja u zadatku provjere razumijevanja pročitanog teksta za razliku od dobrih čitača. Nepotraživanje ciljnih leksičkih jedinica također ovisi o volji učenika te nije isključeno da neki sudionik u našem istraživanju nije bio dovoljno motiviran sudjelovati u istraživanju (jer nema visokih uloga), što Chapelle (1998, str. 28) navodi kao jedan od faktora koji utječu na pozitivan ili negativan (ne/očekivani) ishod istraživanja.

Nadalje, ako je incidentalno učenje podložno učinku učestalosti potraživanja, bolji rezultati u poznavanju određenih ciljnih leksičkih jedinica (npr. jednočlanih jedinica) može biti relativno veća učestalost (pojavljivanja) tih leksičkih jedinica u usporedbi s npr.

[51] U ovom nam je aspektu bilo važno neposredno testiranje kao pokazatelj učinkovitosti provedenog postupka. Odgođeno testiranje usvojenosti ciljnih struktura podložno je zaboravljanju koje je rezultat nedostatka dodatnih aktivnosti koje promiču pamćenje istih. Potporu ovoj našoj odluci nalazimo u stajalištu o važnosti odgovarajućeg transfera ciljnih struktura u dugoročno pamćenje te promicanja njihove obrade (engl. *the notion of transfer-appropriate processing*, Morris, Bransford i Franks, 1977)

formulaičnim izrazima. U našem istraživanju pretpostavili smo da će veći broj potraživanja ciljnih leksičkih jedinica dovesti do njihova lakšeg pamćenja (pod pretpostavkom da su naučeni incidentalno i da je to incidentalno učenje vezano za učestalost pojavljivanja). To je u skladu s istraživanjem Nagy i Herman (1987) koji tvrde da postoji veza između incidentalnog učenja vokabulara i njegove učestalosti (frekvencije pojavljivanja u tekstu). Sternberg (1987) također smatra da veća učestalost pojavljivanja riječi povećava učinak učenja vokabulara. Jenkins i Dixon (1983) i Brown (1993) podupiru stajalište da postoji veza između učestalosti pojavljivanja i incidentalnog učenja leksičkih jedinica. Iz navedenog možemo zaključiti da ako se formulaični izrazi pojavljuju rjeđe (odnosno ako su manje zastupljeni u nekom tekstu) od jednočlanih leksičkih jedinica, lošije ćemo ih naučiti. To ujedno znači da neučenje nije nastupilo samo zbog neuočavanja određene strukture, s obzirom da se frazalne izraze može lošije naučiti iz razloga što se rjeđe pojavljuju od pojedinačnih riječi.

Prema navedenome sročili smo naše istraživačko pitanje P4 - postoji li veza između frekvencije leksičke jedinice i kako su usvojene, to jest broja sudionika koji su pokazali bolje poznavanje ciljnih jedinica. Pretpostavljeno je da postoji veza između frekvencije, bilo jednočlane ili višečlane leksičke jedinice, i broja zapamćenih ciljnih leksičkih jedinica. Rezultati (v. poglavlje 6.4.5.5), međutim, nisu pokazali statistički značajnu korelaciju između broja ciljnih leksičkih jedinica koje su usvojene i njihove frekvencije te stoga nije potvrđena postavljena hipoteza. Međutim, veći broj potraživanja u skupinama s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) bio bi u skladu sa zaključcima de Ridder (2002) da su označene hiperpoveznice privukle značajno veći broj potraživanja od neoznačenih leksičkih jedinica. To je u skladu i s tvrdnjom Chapelle (1998) i Grabinger i Osman-Jouchoux (1996) o ulozi smjernica (engl. *directive cues*) (poput podvlačenja i isticanja) u privlačenju pažnje na određene leksičke jedinice.

Ipak, nije potpuno jasno jesu li hiperpoveznice imale pozitivan učinak. Ukoliko je tipografsko isticanje dovelo do povećanog, refleksnog, potraživanja ciljnih leksičkih jedinica, moglo je imati i neželjene posljedice na kognitivne procese (Roby, 1999; de Ridder, 2002) poput čitanja koje također traži pristup ograničenom kapacitetu mrežne obrade (engl. *on-line processing capacity*), uključujući i radnu memoriju.

Nadalje, postupkom potaknutog dosjećanja utvrdili smo prisutnost faktora koji su utjecali na uočavanje ciljnih leksičkih jedinica u četiri skupine ispitanika. Tijekom postupka potaknutog dosjećanja, sudionici su u svojim odgovorima naglasili sljedeće faktore koji su potakli (utjecali na) njihovo uočavanje ciljnih leksičkih oblika: učestalost ponavljanja, položaj u rečenici, položaj ciljne leksičke jedinice u tekstu, poznati dio ciljne leksičke jedinice,

nepoznatost riječi ili fraze, poznati dio fraze (lema), dio riječi ili fraze podsjeća na neku poznatu riječ (asocijacija). Rezultati potaknutog dosjećanja (v. poglavlje 6.4.6) ukazuju na postojanje vanjskih i unutarnjih faktora koji su utjecali na uočavanje ciljnih leksičkih jedinica. Pretpostavka da će faktori poput istaknutog kurziva i dostupnost animacije biti prisutniji u skupinama s istaknutim jezičnim unosom je potvrđena. Sudionici su svojim odgovorima potvrdili učinak tipografskog isticanja jezičnog unosa, odnosno tehnike podebljanja ciljnih leksičkih jedinica i prisutnost audiovizualnih anotacija sa svrhom poticanja njihovog potraživanja. Ostali faktori koji bi mogli utjecati na uočavanje su, primjerice motivacija, razvojna spremnosti i drugi. Uloga nekih faktora (motivacije za učenje engleskog jezika, straha od jezika u razrednoj situaciji, stilova učenja) je ispitana dodatnim mjerilima u ovom istraživanju, ali ta mjerila i dobiveni rezultati nisu prikazani u ovom radu zbog ograničenog obujma rada.

Potaknuti pitanjem poput jesu li sudionici u skupinama s istaknutim jezičnim unosom (+IU+O, +IU-O) skloniji uočavanju ciljnih leksičkih jedinica od sudionika u skupinama bez istaknutog jezičnog unosa (–IU+O, -IU-O), dodatno smo istražili što to pokreće uočavanje ciljnih leksičkih jedinica u skupini s istaknutim jezičnim unosom (+IU skupini). Dok se prvo istraživačko pitanje odnosi na učinke vanjsko kreirane istaknutosti na učenikovo uočavanje ciljnih leksičkih jedinica, potonje nastoji izdvojiti potencijalne faktore koji pokreću unutarnje generirano uočavanje ciljnih leksičkih jedinica.

Važna pretpostavka u našem istraživanju, koju smo temeljili na stajalištu de Bot et al. (1997), bila je da leksičku obradu prvog i inog jezika podupiru slični središnji kognitivni mehanizmi. Reprezentacije „fizičkih“ oblika leksičkih jedinica trebaju biti spojene sa značenjskim reprezentacijama tako da značenja leksičkih jedinica mogu biti pripisana ili izvedena iz njihovih fizičkih - ortografskih i fonetskih - prikaza.

Ključni aspekt našeg istraživanja odnosio se na proces spajanja leksema i leme za nepoznate leksičke jedinice tijekom čitanog unosa i njihov učinak na uočavanje i razumijevanje, (kao) i usvajanje tih leksičkih jedinica. Problem na koji je uputilo i naše istraživanje leži u tome da učenici stranog jezika, čini se, ne mogu incidentalno naučiti formulaične izraze kao što mogu riječi. Spajanje nepoznatih leksema, koje se sastoje od više riječi, s pojedinačnim lemama tijekom čitanja je, čini se, teže od spajanja jednočlanih leksema i lema. Međutim, s obzirom da je tekst koji su čitali sudionici našeg istraživanja sadržavao samo tristotinjak riječi, i s obzirom da je postojala mogućnost da se sudionici zaustave na bilo kojem dijelu teksta i ponovno ga pročitaju, brzina obrade, prema našem mišljenju, kao i onom izrečenom u stranoj literaturi (npr. Fraser, 1999), nije trebala predstavljati ometajući faktor.

Naime, iz dobivenih rezultata vidimo da učenje formulaičnih izraza predstavlja određeni problem, no s obzirom na nejednak broj jednočlanih jedinica i formulaičnih izraza, nije moguće tvrditi da učenje formulaičnih izraza predstavlja veći problem od učenja pojedinačnih riječi, što predlažu brojna istraživanja (npr. Abel, 2003; Alexander, 1985; Howarth, 1998; Irujo, 1986; Wray, 2002). To je u skladu i s tvrdnjom istraživača Martona (1977) da su sudionici mogli razumjeti i prevesti si (na engleski) rečenice koje sadrže kolokacije jer je to zahtijevalo samo primjenu sintaktičkih pravila na kombinacije pojedinačnih riječi. Sudionici njegovog istraživanja, međutim, nisu znali proizvesti te iste kolokacije na engleskom zato što je za to potrebna cjelovita svjesnost njihove leksičke cjeline, odnosno pojavljivanja zajedno kao jedne jedinice. Sudionici bi stoga mogli obraditi kolokaciju bez shvaćanja da postoji cjelovita leksička dimenzija.

Za ciljne niskofrekventne jedinice, koje se obično pojavljuju u pisanom engleskom jeziku, očekivalo bi se da će se lako usvojiti incidentalno kroz čitanje. Zato je u svom istraživanju Bishop (2004) pretpostavljao bolji ishod u učenju individualnih riječi. Naše istraživanje potvrdilo je opće pretpostavke iz literature, a to je da učenje formulaičnih izraza predstavlja veći problem od učenja pojedinačnih (niskofrekventnih jednočlanih) leksičkih jedinica.

Rezultati našeg istraživanja također su u skladu s Bahnsovim i Eldawovim (1993) istraživanjem usvojenosti kolokacija u naprednoj skupini učenja engleskog kao drugog jezika, koju su sačinjavali njemački studenti diplomskog studija engleskog jezika na Sveučilištu Kiel u Njemačkoj. Iako su sudionici pokazali određenu svjesnost da se određene riječi pojavljuju zajedno, istraživači su otkrili da su njihovi sudionici imali problema s kolokacijama. Ono što je važno za navedeno istraživanje je zaključak istraživača da sudionici nisu demonstrirali jednako znanje, to jest učenje kolokacija kao pojedinačnih riječi. Isto je pokazalo istraživanje Arnaud i Savignon (1997) za idiome (drugi tip formulaičnih izraza). Nadalje, rezultati u dva (eksperimentalna) istraživanja potvrđuju pretpostavku istraživača Huckin i Coady (1999) da se formulaični izrazi ne uče dobro kroz incidentalno izlaganje.

Međutim, nameće se pitanje učinka audiovizualnih anotacija i njihov utjecaj na razumijevanje i prihvat/usvajanje ciljnih leksičkih jedinica. Davis i Lyman-Hager (1997) su u svom istraživanju zaključili da sudionikova uporaba glosara s vokabularom nije dovoljna da se sa sigurnošću zaključi da su sudionici na srednjoj (*intermediate*) razini francuskog kao J2 (a engleskog kao J1) mogli adekvatno razumjeti glavne točke ili značajne detalje iz glosara koji su sadržali objašnjenja samo na razini riječi. Također su naveli preferenciju sudionika za definicijama jednočlanih leksičkih jedinica. Lomicka (1998) je, isto tako, u svom istraživanju

sa sudionicima engleskog kao J1, a francuskog kao J2 (niža razina), ukazao na to da sudionici preferiraju glosare s definicijom. U našem istraživanju, isticanje hiperpoveznica je moglo potaknuti sličnu tendenciju za odozdo-prema gore (engl. *bottom up)* fokusiranje na audiovizualne anotacije, odnosno prikaze riječi ili istaknute formulaične izraze.

Međutim, zanimljivo bi bilo istražiti na koji način dostupnost istaknutih leksičkih audio-vizualnih anotacija ili glosara s verbalnim objašnjenjima ciljnih leksičkih jedinica utječe na čitače J2 na različitim razinama i potiče li to odozdo prema gore (*bottom up*) obradu te, kao rezultat, tereti li to obradu i utječe li to na razumijevanje čitanog teksta na višoj razini.

Potaknuti razmišljanjima o mjestu vokabulara prema Bachmanovom modelu (prikaz 1) te onim koje je Willem J.M. Levelt iznio u svom modelu obrade jezika, ovdje podsjećamo da smo i mi u ovom radu zauzeli stajalište u kojem učenje i uporaba morfofonoloških i ortografskih podataka odražavaju drugačije kognitivne procese od sintaktičkih i semantičkih podataka (Levelt, Roelofs i Meyer, 1999, str. 2), zato što bez udruživanja proizvoljno povezanih oblika i značenja, kao nužnog (inicijalnog) uvjeta, nije moguće srašćivanje sintaktičkih, semantičkih i konceptualnih podataka koji su kodirani u leksičkim jedinicama. Jednom kada oblik i značenje srastu zajedno, s vremenom nastupa daljnja razrada leksičke jedinice (Levelt, 1989). Srašćivanje podataka kodiranih u leksiku dozvoljava daljnja istraživanja. No, u svakom istraživanju prvenstveno je bitno reducirati napor za obradu.

S obzirom da prema de Bot modelu proizvodnja jezika za svoj uvjet ima kognitivno zahtjevan proces (aktiviranje koncepta, potražnja za lemom te spajanje odgovarajućeg leksema da bi uopće došlo do proizvodnje), nije čudno da je produktivno leksičko znanje manje razvijeno od receptivnog, na što upućuju i rezultati našeg istraživanja (TVok). Receptivna obrada ne zahtijeva pažnju leksema, s obzirom da je leksem već sadržan u dolazećoj poruci. Sve što je potrebno, tijekom čitanja, je aktivirati povezane leme. Značaj Levetovog (1989) i de Botovog et al (1992) modela za naše istraživanje je upravo u tome što oni ukazuju na važnost procesa vezanih za unos, odnosno za usvajanje vokabulara tijekom čitanja na inom jeziku - ulazni oblici moraju biti spojeni s odgovarajućim značenjima. Rezultati našeg istraživanja upućuju na jedan od problema na koji čitatelji stranog jezika nailaze kada obrađuju nepoznatu riječ, a to je da postoji veća šansa da će doći do problema na jednoj od razina prije razumijevanja riječi. To se događa posebno ako sudionici nemaju rječnik za pomoć. Neuspjeh na bilo kojoj razini može omesti razumijevanje. Do neuspjeha je moglo doći tijekom kombiniranja ortografskih podataka s reprezentacijama leksema i leme, kao i pri razumijevanju šire poruke.

Drugi potencijalni razlog neusvajanja ciljnih leksičkih jedinica u našem istraživanju je činjenica da sudionici ne moraju uočiti nepoznate riječi na koje naiđu u tekstu, bilo zato što smatraju da razumijevanje tih riječi ne ometa njihovo razumijevanje cjelokupnog teksta ili zato što precijene svoje znanje riječi, to jest pogrešno misle da znaju određenu riječ (Laufer, 2005).

Ukratko, istraživanja iz područja usvajanja vokabulara govore (Nation, 2001) da nije čudno ako naiđemo na nisku stopu učenja leksičkih jedinica kojima su sudionici izloženi jednom ili par puta. S druge strane, s obzirom na shvaćanje da je učenje inkrementalan, kumulativni proces, ne možemo zanemariti mogućnost da je neki trag pamćenja, koliko god bio slab, kreiran na prvom susretu s nekom riječju. Prema hipotezi uočavanja R. Schmidta, naime, ta mogućnost prvo ovisi o učenikovom uočavanju određene riječi. Kako bi se detektirali takvi slabi tragovi, potreban je osjetljivi instrument koji može mjeriti djelomično znanje.

I na kraju, razloge neusvajanja ciljnih leksičkih jedinica možemo objasniti i Krashenovom pretpostavkom o afektivnom filtru (engl. *the affective filter hypothesis*) prema kojoj faktori kao motivacija, osjećaji, anksioznost, stres, samopouzdanje, stavovi i potrebe mogu predstaviti prepreku tijekom procesa ovladavanja inim jezikom. Prepreka koju navedeni faktori grade tijekom procesa ovladavanja inim jezikom onemogućuju pojedincu prihvaćanje jezičnoga unosa (Mihaljević Djigunović, 2002).

7.2. Ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Jedno od ograničenja ovoga istraživanja zasigurno je mali broj sudionika, no manji je broj omogućio primjenu i provedbu više različitih metoda i postupaka u istraživanju, osobito postupka potaknutog dosjećanja te time i detaljnije istraživanje faktora koji utječu na uočavanje. S druge strane, mali uzorak ima veću vjerojatnost pojave raspršenih rezultata, što onemogućuje jasno i pouzdano zaključivanje.

Anotacije korištene u našem istraživanju bile su audiovideo anotacije (animacije), bez tekstualnog objašnjenja. Mjerom potaknutog dosjećanja utvrđeno je da su ih sudionici smatrali jasnim i korisnim, međutim, zbog teške prikazivosti svakog frazalnog glagola, moglo je doći do pogrešnog ili nepreciznog shvaćanja ciljnog formulaičnog izraza. Na primjer, u našem je istraživanju *tip off* kod vrlo malog broja sudionika bio shvaćen kao nazvati (*phone, call*), umjesto javiti/dojaviti/otkucati (*hint, buzz, clue,warn)*. To nije onemogućilo njihovo

razumijevanje čitanog teksta, no kod rekonstruiranja priče moguće je da je utjecalo na poziciju zamjenice te shvaćanje tog frazalnog glagola kao tranzitnog ili intranzitnog te je li lomljiv - može li zamjenica ići u središte. Određeni, premda vrlo mali broj sudionika nije uočio i zapamtio taj aspekt riječi pa su primijenili sigurnu opciju, stavljajući zamjenicu na kraj – *tip off him.* To pretpostavlja da učenike, osim kognitivne zrelosti i razvojne spremnosti za uočavanje i lakše razumijevanje frazalnih glagola, što pretpostavlja i određeno razumijevanje nekih pravila, treba opremiti i s metakognitivnim znanjem (npr. da frazalni glagoli mogu biti figurativni ili metaforički), to jest potrebno im je znanje ili iskustvo s osnovnim pravilima formulaičnih izraza.

U vezi s ograničenjima ovoga istraživanja postavlja se pitanje, jesu li audiovideo anotacije, s obzirom na ograničenu pažnju, na neki način predstavljale opterećenje za pažnju, odnosno podijelile ionako po prirodi ograničenu pažnju potrebnu za obradu leksičkog oblika, na uštrb pamćenja ciljnih leksičkih oblika. Pretpostavljamo da su u određenoj mjeri ipak predstavljale kognitivno opterećenje (engl. *cognitive load*).

Većina formulaičnih izraza u našem istraživanju bili tzv. frazalni glagoli, a ne višečlane imenice ili pridjevi jer smo implicitno pretpostavili da se frazalni izrazi ponašaju isto bez obzira na vrstu riječi kojoj pripadaju. To doduše nije sigurna pretpostavka, kao ni to da je svaki položaj leksičke jedinice u priči jednako važan za razumijevanje rečenica. U tom se smislu postavlja pitanje bi li leksička jedinica u predpozicijskom izrazu u zavisnoj rečenici nosila jednaku težinu informacija i trebala istu razinu fokusa/pažnje kao što bi u položaju subjekta u jednostavnoj rečenici. Sigurno bi imala različit odnos u rečenici kao cjelini. Ovo bi, smatramo, bilo zanimljivo dodatno istražiti.

U buduća istraživanja trebalo bi svakako uključiti jednak omjer jednočlanih i formulaičnih izraza (idiomatski/metaforički ili figurativni) radi boljeg uvida u učinke istaknutog unosa i ostvaraja na njihovo uočavanje i usvajanje. No, s obzirom da je u ovom istraživanju uzet u obzir stupanj poznavanja jezika i dob učenika, kod izbora formulaičnih izraza vodilo se računa o njihovom odabiru te njihovoj primjerenosti.

Podjela na jednočlane, dvočlane, tročlane izraze i idiom također je mogla utjecati na dobivene rezultate i može se smatrati ograničenjem ovog istraživanja. Moguće je da bi drukčije grupiranje utjecalo na konačne rezultate, a time i na izvođenje drukčijih zaključaka. Neke riječi, poput *break out into* su, prema Peter Daintyju (1991), frazalni glagoli, dok ih drugi mogu smatrati idiomom *break out into a cold sweat.* Svaki od formulaičnih izraza nosi svoja inherentna obilježja koja su mogla utjecati na dobivene rezultate. Izbor drugih

frazeoloških izraza, sa sličnijim inherentnim obilježjima, možda bi utjecao na drukčije rezultate.

Naše istraživanje eksperimentalnog je tipa u prirodnom okruženju te je, stoga, jasno da su u takvom okruženju da idealni uvjeti nemogući. Na primjer, Leow (2001, 2015) je istraživao uglavnom eksplicitno učenje, nije se bavio usvajanjem, i njegova istraživanja bila su u laboratorijskom okruženju, dok je naše istraživanje eksperimentalno u prirodnom okruženju u kojem nema apsolutne kontrole nad svim varijablama koje utječu na sam proces uočavanja i usvajanja. U vezi s kontekstom istraživanja u prirodnim uvjetima treba spomenuti i individualne razlike te izgled učionice. Individualne razlike podrazumijevaju da, unatoč provedenom testu čitanja s razumijevanjem, još uvijek postoji mogućnost da su postojale razlike između sudionika u kognitivnoj spremnosti za usvajanje ciljnih struktura. K tome, tijekom istraživanja sudionici (učenici) surađivali su s istraživačem, osobom koja nije njihov nastavnik pa je moguće da je to dovelo do povećanja afektivnog filtra, što je moglo umanjiti šanse za uočavanje i usvajanje ciljnih leksičkih jedinica, a tijekom postupka potaknutog dosjećanja dovesti do toga da neki učenici reagiraju sramežljivo ili „se zatovore, blokiraju“. U skladu s Krashenovim postavkama o potrebi snižavanja afektivnog filtra, i u provedbi našeg istraživanja nastojali smo sudionicima pružiti okruženje s niskom tjeskobom kako bi se ispunili uvjeti za usvajanje nepoznatih ciljnih leksičkih jedinica. Ipak, ostaje činjenica da je nerazumijevanje jezičnog unosa moglo predstavljati stres kod nekih sudionika. Naime, Krashen u svom modelu navodi da postoji paralelizam između učenikova emocionalnog stava i usvajanja jezičnog unosa. Ako sudionici razumiju jezik iz unosa, njihova se anksioznost smanjuje.

Kao prijedlog za buduće istraživanje navodimo i potrebu temeljitijeg istraživanja faktora koji utječu na uočavanje tijekom eksperimenta te uvođenje drugih kombinacija instrumenata radi uvida i usporedbe.

U vezi s tim napominjemo da smo u našem istraživanju na istom uzorku istražili još neke faktore koji potencijalno utječu na uočavanje, poput stavova prema učenju jezika, motivacije, straha od učenja jezika te stilova učenja. No, s obzirom na kompleksnost istraživanja i veliku količinu dobivenih podataka, odlučili smo rezultate iz toga dijela istraživanja prikazati u nekom drugom radu. Inače smatramo da bi bilo značajno temeljitije istražiti ulogu i drugih faktora, poput anksioznosti i osobnih razlika, koji zbog povećanja afektivnog filtra utječu na usvajanje ciljnih leksičkih jedinica, a time i na rezultate istraživanja. Nadalje, bilo bi zanimljivo istražiti vezu između akademskog uspjeha sudionika, njihove razvojne spremnosti i uspjeha na testovima u svim etapama istraživanja.

U budućim istraživanjima moglo bi se provjeriti bi li potraživanje glosara (s definicijama ciljnih leksičkih jedinica) dovelo do povećanja razumijevanja rečenica koje sadrže te pojedine riječi, što bi se moglo mjeriti zadatkom provjere razumijevanja pročitanog teksta.

Za razumijevanje procesa učenja stranog jezika bilo bi posebno zanimljivo istražiti osobni govor učenika, kao i njihov dijalog dok nastoje riješiti jezične probleme na koje nailaze tijekom jezične proizvodnje, i to na bilo kojoj razini (bilo na razini konceptualizacije ideja ili na morfološkoj, sintaktičkoj, pragmatičkoj razini).

Sa sociokulturološkog stajališta, također bi bilo zanimljivo istražiti može li verbalizacija koja se navodi kao važan kognitivni alat, odnosno alat koji posreduje u našem razmišljanju (Swain, 2010), spriječiti gubitak pamćenja ciljnih leksičkih jedinica.

Istraživanje razina i stupnjeva obrade koja potiče ostvaraj (u različitim uvjetima) bila bi također zanimljiv put istraživanja. Eksperimentalna istraživanja unutar okvira teorije obrade informacija mogla bi pružiti bogat uvid u hipotezu o ostvaraju.

Istraživanje navedenih, kao i drugih relevantnih ideja, uvelike proširuje područje istraživanja učinaka istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje leksičkih jedinica u engleskom kao stranom jeziku.

7.3. Metodičke implikacije istraživanja

Ovim istraživanjem potvrdili smo učinak istaknutog unosa na privlačenje pažnje te prisutnost drugih faktora koji su potaknuli na uočavanje i u jezičnom ostvaraju. Svjesni činjenice da je pažnja ograničena, jezični oblik prethodio je audiovizualnom sadržaju. Drugim riječima, sudionicima je prvo pružena prilika za uočavanje jezičnog oblika, a samo voljnim potraživanjem ponuđen je audiovizualni prikaz (značenje) riječi, kako se ne bi ograničila pažnja potrebna za dublju obradu označenih oblika. To je u skladu sa spoznajama o obradi leksičkih jedinica u sve tri ključne faze (Skehan, 1998). Kao vrlo značajna za naše istraživanje ističe se faza unosa u kojoj dolazi do uočavanja ciljnih leksičkih jedinica, a koja je prema Schmidtovoj hipotezi o uočavanju (1990) nužan uvjet za pretvaranje unosa u prihvat. Iz tog razloga, učinkovitijem uočavanju nastojali smo pridonijeti isticanjem unosa kako bi sama uočljivost ciljnih leksičkih jedinica i učestala izloženost istim potakla uočavanje i usvajanje (prihvat) ciljnih leksičkih jedinica. To je ujedno i u skladu s modelom četiri polja Paula Nationa (engl. *the four strands*, 2007*)*, koji u okviru predloženih pedagoških principa ističe

način učinkovitijeg ovladavanja jezikom, i to tako da se primjenom određenih nastavnih tehnika (npr. fokusom na oblik) poveća vjerojatnost dublje obrade ciljnih jedinica.

Kritični problem za sudionike ovoga istraživanja bio je proces spajanja leksema i leme za nepoznate leksičke jedinice i njegov utjecaj na uočavanje (i razumijevanje) te učenje tih leksičkih jedinica. Čini se da učenici stranog jezika ne mogu incidentalno naučiti formulaične izraze kao što mogu riječi. Spajanje nepoznatih leksema, koje se sastoje od više riječi, s pojedinačnim lemama tijekom čitanja je, čini se, teže od spajanja jednočlanih leksema i lema. Iz navedenoga proizlazi da je važno osigurati učeniku da oblik dolazi prije, to jest da obraćanje pažnje na oblik prethodi značenju. To je prema de Botu et al. (1997) jedan od dva preduvjeta da bi došlo do učenja. Jednom kada učenik obrati pažnju na oblik počinje razmišljati o značenju. Da bi došlo do zadovoljavajućeg učenja ciljne leksičke jedinice ("otiska" ciljne riječi u mentalnom leksikonu) u poruci mora biti ispunjen skup konceptualnih uvjeta (mora se dokučiti značenje).

Važno je napomenuti da trag pamćenja ovisi o načinu na koji se učenik bavi s određenom jezičnom jedinicom. Primjereno korištenje slika[52] i audiovizualnog sadržaja može potaknuti dublji stupanj obrade, što povećava vjerojatnost da će riječ biti zapamćena. Našim animacijama željeli smo potaknuti dublju obradu ciljnih leksičkih jedinica, a mogućnost višestrukog potraživanja animacija imala je za cilj povećati vjerojatnost dublje obrade istih te kasnije omogućiti lakše dosjećanje ciljnih leksičkih jedinica.

Osim usmjerenosti na oblik, pri čemu je u našem istraživanju bila uključena i proaktivna i reaktivna komponenta spomenute tehnike, ostvaraj je također bio važan dodatni alat kojim smo nastojali potaći uočavanje i učenje ciljnih jedinica. Nadalje, audiovizualnim prikazom željeli smo na drugi način osigurati semantičku dimenziju ciljnih jedinica te dobiti uvid u razinu učenja ciljnih leksičkih jedinica, poticanjem fenomena uočavanja, a bez eksplicitne instrukcije nastavnika. No, važna je činjenica da je obrazovanje u Hrvatskoj zasnovano na eksplicitnoj poduci, stoga učenici bolje i brže uče uz eksplicitnu poduku. Nisu usvojili implicitne načine poučavanja i učenja, i vjerujemo da zato slabije uočavaju leksičke jedinice prezentirane nekom od implicitnih metoda poučavanja, što posljedično vodi do slabije stope usvajanja ciljnih leksičkih jedinica.

Osnovna implikacija istraživanja sličnih našemu bila je da kada učenici ne uoče jezični oblik u unosu, u obzir dolazi intervencija koja usmjerava njihovu pažnju na oblik tijekom

[52] Predavanje Franka Boersa, English Language Partners, Wellington, Novi Zeland, 21.6.2014.

obrade unosa. Međutim, još uvijek nije jasno koji se oblici lakše uoče i usvajaju isticanjem unosa.

S obzirom na kompleksnost odabranih ciljnih leksičkih jedinica, zaključujemo da je za stvaranje dubljeg traga u pamćenju (ponekad) potrebno dodatno bavljenje ciljnim leksičkim jedinicama, odnosno uključivanje dodatnih nastavnih aktivnosti (npr. Nation, 2001) preporučuje korištenje kartica s riječima) te odabir odgovarajućeg broja istih s obzirom na broj i trajanje nastavnih aktivnosti te kognitivno opterećenje učenika. Nadalje, za usvajanje kompleksnijih formulaičnih izraza (posebno idioma) potrebno je uključenje nastavnika koji bi pružio dodatno eksplicitno objašnjenje kognitivno-jezičnog sadržaja ciljnih jedinica (približavanje koncepata iz područja kognitivne lingvistike). S obzirom da je isticanjem unosa postignuto uočavanje ciljnih jedinica, eksplicitnom instrukcijom postigla bi se bolja veza između oblika i značenja te (vježbom) pojačali tragovi u pamćenju, to jest prenijeli bi se iz radnog pamćenja u trajnije pamćenje. Primjerice, na primjeru *he broke out into (a cold sweat)*, *broke* predstavlja naglu reakciju na nešto, neki podražaj, *out* – tijelo zamišljamo kao kontejner, gdje se emocije nakupljaju; a skupljene su emocije (eksplozija, prekipi kao prepuna boca) dovele do fizičke reakcije tijela – znoj, koji povezujemo sa stresom.

Primjena tehnike istaknutog unosa i ostvaraja važan je dodatni alat u učenju i poučavanju stranog jezika, a unutar sociokulturalne teorije okvira uma, nalazimo i ideje o verbalizaciji kao (također važnim i) moćnim kognitivnim alatom koji, posredujući našem razmišljanju, može također doprinijeti bržem napretku u učenju određenih jezičnih jedinica.

U našem istraživanju isticanjem jezičnog oblika potaknuto je uočavanje, a dosjećanjem audivizualnog sadržaja sudionicima je omogućen pristup značenju riječi, što se smatra ispunjenjem jednog od osnovnih uvjeta koji vodi k usvajanju jezičnih oblika.

Nadalje, okolina bi sudionicima trebala omogućiti što više prilika za proizvodnju jezika i na taj način pospješiti napredak u učenju stranog jezika, posebno leksičkih jedinica na temelju kojih se upravo ističe nečija jezična vještina.

Jedan od razloga za spori napredak u učenju, i u našem istraživanju, može se pripisati znanstvenoj činjenici da je incidentalno usvajanje vokabulara (posebno kroz čitanje teksta) inkrementalni proces (Nation, 2001). To znači da onaj koji uči treba neprestano susretati novu riječ (procjene predlažu 10 ili više puta) u relativno kratkom vremenskom periodu kako bi ta riječ počela ostavljati stabilan trag u pamćenju učenika.

Čak i prema teoriji o razinama obrade (engl. *the levels of processing theory*) kratkoročnog epizodnog pamćenja, dosjećanje dolaznih informacija je bolje što su podaci dublje obrađeni (Craik i Lockhart, 1972). A s obzirom na jezične informacije, obrada

značenja (semantička dimenzija) je dublja od obrade samog oblika (npr. grafema, gramatike). Brojna istraživanja (npr. Craik i Lockhart, 1972; Craik i Tulving, 1975) pokazala su da semantička obrada riječi dovodi do dužeg pamćenja od površne obrade gramatike, pri čemu je vježba bila isključena kao faktor. Međutim, Maki i Schuler (1980) kao uvjet ističu i važnost odgovarajuće obrade prijenosa (engl. *transfer- appropriate processing*) (Morris et al., 1977) te je postignut koncenzus da dubina obrade utječe na dosjećanje informacija, ali isto tako da na dosjećanje dodatno utječu uvjeti u kojima se odvija kodiranje i testiranje.

Konačno, istraživanja iz područja usvajanja vokabulara govore da nije čudno ukoliko naiđemo na niski stupanj učenja riječi kojima su sudionici izloženi jednom ili par puta, upravo iz razloga što brojni faktori utječu na učenje riječi (poput raspoloženja, motivacije, razvojne spremnosti, količine pažnje itd.). S druge strane, s obzirom na shvaćanje da je učenje inkrementalan, kumulativni proces, ne možemo zanemariti mogućnost da je neki trag pamćenja, koliko god bio slab, kreiran pri prvom susretu s nekom riječju. Naime, prema hipotezi uočavanja R. Schmidta, ta mogućnost ovisi, prije svega, o učenikovom uočavanju određene riječi. Kada sudionici spontano prebace svoju pažnju na jezični oblik, oni u biti izdvajaju potencijalno korisnu informaciju iz jezičnog unosa (iz drugog jezika), što im u konačnici pomaže proizvesti točnije i raznolikije oblike ciljnog jezika. I upravo je ta promjena usmjerenosti pažnje poznata kao uočavanje kojim smo se bavili u našem istraživanju i dokazali njegovu važnost.

8. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi učinke istaknutog jezičnog unosa i ostvaraja na uočavanje i usvajanje ciljnih leksičkih jedinica u engleskom kao stranom jeziku te dobiti uvid u faktore koji su utjecali na uočavanje i usvajanje ciljnih leksičkih jedinica kod četiriju skupina sudionika: skupine s istaknutim jezičnim unosom i ostvarajem (+IU+O), skupine s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O), skupine bez istaknutog jezičnog unosa s ostvarajem (-IU+O) i skupine bez istaknutog jezičnog unosa bez ostvaraja (-IU-O).

Analiza podataka prikupljenih primjenom raznih instrumenta pokazala je da je najbolje rezultate u pogledu uočavanja i usvajanja ciljnih leksičkih jedinica u više mjerenja postigla skupina sudionika s istaknutim jezičnim unosom bez ostvaraja (+IU-O), i to ne samo u pogledu uočavanja i usvajanja jednočlanih leksičkih jedinica nego i formulaičnih izraza. Ipak, učinak pisanog ostvaraja na uočavanje ciljnih leksičkih jedinica zabilježen je samo u slučaju idioma. Naime, neovisno o označenosti riječi, u istraživanju je potvrđeno uočavanje najsloženijeg tipa formulaičnih izraza i u skupini s neistaknutim unosom (-IU+O), pri čemu je skupina bez istaknutog unosa, a s ostvarajem (-IU+O) u najvećem broju zabilježila ciljni idiom, što pripisujemo individualnim kognitivnim razlikama među sudionicima, koje su, pretpostavljamo, utjecale na neočekivane razlike u uočavanju idioma među skupinama s i bez istaknutog unosa. K tome, uporabom višestrukih mjerila za uočavanje potvrđen je veći učinak istaknutog jezičnog unosa od ostvaraja na uočavanje, ali i usvajanje (nekih) ciljnih leksičkih jedinica.

Poznato je da na uočavanje utječu brojni vidljivi i nevidljivi (podsvjesni) faktori koji služe kao poticaj ili prepreka u prihvatu određene strukture te njenoj trajnijoj pohrani/uspješnom usvajanju (engl. *uptake*). Postupkom potaknutog dosjećanja dobiven je uvid u razloge uočavanja odnosno neuočavanja ciljnih jezičnih jedinica. Rezultati našeg istraživanja ukazali su na to da se kao neki od faktora koji su utjecali na uočavanje u ostvaraju u skupinama s neistaknutim jezičnim unosom ističu *nepoznatost i poznatost riječi to jest dijela fraze (leme)*, dok je *istaknutost* strukture doprinijela uočavanju ciljnih leksičkih jedinica u unosu te potaknula potraživanje audiovizualnog sadržaja, odnosno njihovog pojašnjenja.

Svrha pružanja mogućnosti sudionicima da višekratno potražuju riječi, prema njihovoj želji, bila je većom frekvencijom (većim brojem susretanja s riječju u kraćem periodu) potaknuti stvaranje snažnijeg traga u pamćenju. Međutim, rezultati ne upućuju na vezu između frekvencije potraživanja ciljnih jezičnih jedinica i njihovog pamćenja. Drugim

riječima, veći broj potraživanja nije doveo do njihova zapamćivanja niti je olakšao njihov prihvat. Naime, u skupini bez istaknutog unosa i ostvaraja (–IU-O) zabilježena je negativna korelacija u slučaju formulaičnih izraza, posebno tročlanih leksičkih jedinica, što upućuje na složenost procesa njihove pohrane. Nasuprot tome, sudionici –IU+O skupine potvrdili su uočavanje tog složenog tipa formulaičnih izraza, ali su svojim rezultatima i uputili na činjenicu da samo uočavanje, bez eksplicitne poduke i vježbe, nije dovoljno za njihovo pamćenje. Implicitno je učenje ovakvih složenih jedinica u unosu bez eksplicitne instrukcije otežano.

S obzirom da još uvijek nije u potpunosti jasno zašto ljudi uspijevaju ili ne uspijevaju naučiti neki jezik, pri čemu postoje mnogi mogući razlozi, nije jednostavan zadatak pružiti dovoljno čvrst dokaz o uspjehu određenih metoda kao niti utvrditi sa sigurnošću razloge koji stoje iza tog uspjeha. Do sada su istaknuti mogući pozitivni učinci mnogih metoda i modela učenja, ali nije pružen i neosporiv dokaz o njihovoj superiornosti u svim situacijama i kontekstima učenja. Iako se čini jednostavnim istaknuti određene faktore koji utječu na uspjeh u učenju u eksperimentalnim uvjetima, čini se nemogućim u praksi precizno pripisati uspjeh ili neuspjeh nekom faktoru jer na sam proces učenja u svakodnevnim razrednim situacijama utječu brojni vidljivi i nevidljivi faktori, od kojih su većina podsvjesni te stoga nisu dostupni introspekciji. To je, čini se, ujedno i jedan od najvećih problema u brojnim istraživanjima uočavanja i usvajanja vokabulara.

LITERATURA

Abel, B. (2003). English Idioms in the First Language and Second Language Lexicon: A Dual Representation Approach. *Second Language Research, 19*, 329-358. Dostupno na: 10.1191/0267658303sr226oa. [17.6.2015.]

Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: An introduction to the Mental Lexicon.* New York: Basil Blackwell.

Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition.U Schmidt, R. (Ur.) *Attention and awareness in foreign language learning,* 259-302. Honolulu: University of Hawaii Press.

Alexander, R.J. (1978). Fixed expressions in English: A linguistic, psycholinguistic, sociolinguistic and didactic study (part 1). *Anglistik und Englischunterricht,* 6, 171-188.

Alexander, R.J. (1985). Phraseological and pragmatic deficits in advanced learners of English. *Die Neueren Sprachen,* 84 (6), 613-624.

Altenberg, B. (1991). Amplifier collocations in spoken English. U S. Johansson i A.B. Stenström (Ur.), *English computer corpora: Selected papers and research guide* (str. 127-147). Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

Anderson, J. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.

Anderson, J. R. i Lebiere, C. (1998). *The atomic components of thought*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Arnaud, P. i Béjoint, H. (1992). *Vocabulary and Applied Linguistics*. London: MacMillan.

Arnaud, P. i Savignon, S. (1997). Rare words, complex lexical units and the advanced learner. U J.H.Coady, T. i T. Huckin (Ur.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A rationale for pedagogy* (str. 157-173). Cambridge: CUP.

Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.

Bagarić, V. (2003). Što je jezična svjesnost? *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika,* 32 (4), 233-242.

Bagarić, V. (2005). Svjesnost i učenje (stranog) jezika. *Strani jezici: časopis za unapređenje nastave stranih jezika, 34* (1), 7-19.

Bagarić Medve, V. (2012). *Komunikacijska kompetencija. Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.

Bagaric Medve, V. (2018). Svjesnost i učenje (stranog) jezika, *Strani jezici,* 34 (2005), 7-20.

Bahns, J. i Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations?, *System* (21), 101-114.

Bauer, L. i Nation, I.S.P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicology, 6* (3), 1-27.

Benson, M., Ilson, R., i Benson, E. (1997). *The BBI Dictionary of English Word Combinations.* Amsterdam: John Benjamins.

Bishop, H. (2004). The effect of typographic salience on the look up and comprehension of unkown formulaic sequences. U Schmitt N. (Ur.) *Formulaic sequences – Acquisition, processing and use* (str. 227-248). John Benjamins Publishing Company.

Biskup, D. (1992). L1 influence on learners' rendering of English collocations: A Polish/German empirical study. U P.Arnaud i H. Béjoint (Ur). *Vocabulary and Applied Linguistics* (str. 85-93). London: MacMillan.

Black, A., Wright, P., Black, D., i Norman, K. (1992). Consulting on-line dictionary information while reading. *Hypermedia, 4* (3), 145-169.

Bloomfield, L. (1993). *Language.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21, 553–571.

Boers, F. (2000). Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes*, 19, 137–147.

Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesising about their origin. *Prospect*, 16, 35–43.

Boers, F. (2003). Applied linguistics perspectives on cross-cultural variation in conceptual metaphor. *Metaphor and Symbol*, 18, 231–238.

Boers, F. (2011). Cognitive Semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment, *Review of Cognitive Linguistics*, 9, 227–261.

Boers, F. (2013). Cognitive Semantic ways of teaching figurative phrases: An assessment. U F. Gonzalvez-Garcia, M. S. Pena Cervel i L. Perez Hernandez (Ur.) *Metaphor and metonymy revisited beyond the contemporary theory of metaphor* (str. 229–263). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Boers, F. (2018a). Incidental and intentional learning of grammar. U J. Liontas (Ur.) *TESOL encyclopaedia of English language teaching*. Wiley Online Library.

Boers, F. (2018b). Learning phrases and chunks. U A. Burns i J. Richards (Ur.) *The Cambridge guide to learning English as a second language* (176–182) . CUP.

Boers, F., Dang, C.T., i Strong, B. (2017). Comparing the effectiveness of phrase-focused exercises. A partial replication of Boers, Demecheleer, Coxhead i Webb (2014). *Language Teaching Research*, 21, 362–280.

Boers, F. i Demecheleer, M. (2001). Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *English Language Teaching*, 55, 255–262.

Boers, F., Demecheleer, M. i Eyckmans, J. (2004). Cultural variation as a variable in comprehending and remembering figurative idioms. *European Journal of English Studies*, 8, 375–388.

Boers, F., Demecheleer, M., He, L., Deconinck, J., Stengers, H. i Eyckmans, J. (2017). Typographic enhancement of multiword units in second language text. International Journal of Applied Linguistics, 27, 448–469.

Boers, F, Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H. i Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: Putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research*, 10 (3), 245–261.

Boers, F., Eyckmans, J. i Lindstromberg, S. (2014). The effect of a discrimination task on recall of L2 collocations and compounds. *International Journal of Applied Linguistics*, 24, 357–369.

Boers, F., Eyckmans, J., i Stengers, H. (2007). Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics?, *Language Teaching Research*, 11, 43–62.

Boers, F. i Lindstromberg, S. (Ur.) (2008). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton.

Boers, F. i Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Boers, F. i Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics,* 32, 83–110.

Boers, F., Lindstromberg, S. i Eyckmans, J. (2014a). Is alliteration mnemonic without awareness raising?, *Language Awareness*, 23, 291–303 .

Boers, F., Lindstromberg, S. i Eyckmans, J. (2014b). When does assonance make L2 lexical phrases memorable? *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 3, 93–107 .

Boers, F., Lindstromberg, S. i Eyckmans, J. (2014c). Some explanations for the slow acquisition of L2 collocations. *VIAL - Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 11, 41–62 .

Boers, F., Lindstromberg, S i Webb, S. (2014). Further evidence of the comparative memorability of alliterative expressions in second language learning. *RELC Journal*, 45, 85–99 .

Boers, F. i Littlemore, J. (Ur.) (2003). Cross-cultural differences in conceptual metaphor: Applied linguistics perspectives. Special Issue of *Metaphor and Symbol*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Boers, F., Piquer Píriz, A. M., Stengers, H. i Eyckmans, J. (2009). Does pictorial elucidation foster recollection of figurative idioms?, *Language Teaching Research*, 13, 367–388.

Boers, F., Warren, P., Grimshaw, G., i Siyanova-Chanturia, A. (2017). On the benefits of multimodal annotations for vocabulary uptake from reading. *Computer Assisted Language Learning*, 30, 709–725.

Boers, F., Warren, P., He, L. i Deconinck, J. (2017). Does adding pictures to glosses enhance vocabulary uptake from reading? *System*, 66, 113–129.

Boers, F. i Webb, S. (2015). Gauging the semantic transparency of idioms: Do natives and learners see eye to eye? U R. Heredia i A. Cieslicka (Ur.) *Bilingual figurative language processing* (str. 368–392). Cambridge University Press.

Boers, F. i Webb, S. (2018). Teaching and learning collocation in adult second and foreign language learning. *Language Teaching*, 51, 77-89.

Bogaards, P. (1996). Lexicon and grammar in second language learning. U P. Jordens i J. Lalleman (Ur.), *Investigating Second Language Acquisition.* New York: Mouton de Gruyter.

Bogaards, P. (2001). Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary. *SSLA, 23,* 321-343.

Bolinger, D. (1976). Meaning and memory. *Forum Linguisticum,* 1, 1-14.

Bradley, D. i Forster, K. (1987). A reader's view of listening. *Cognition*, 25, 103-124.

Breen, M.P. (1987). Learner contributions to task design. U C. Candlin i D. Murphy (Ur.) *Language learning task. Lancaster Practical Papers in English Language Education*, Vol. 7 (str. 23-46). Engleswood Cliffs: NJ: Prentice-Hall International.

Brown, C. (1993). Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words. U T.Huckin, M. Haynes i J. Coady (Ur.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Brown, C., Sagers / LaPorte, C. (1999). Incidental vocabulary acquisition from oral and written dialogue journal. *SSLA* , 21, 259-83.

Brown, J.D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Butler, C.S. (1997). Repeated word combinations in spoken and written text: some implications for functional grammar. U C.S.Butler, J.H. Connolly, R.A. Gatward i R.M. Vismans (Ur.), *A fund of ideas: recent developments in Functional Grammar* (str. 60-77). Amsterdam: IFOTT.

Butterworth, B. (1989). Lexical access in speech production. U W. Marslen-Wilson (Ur.), *Lexical representation and process.* (str. 108-135). Cambridge, MA: MIT Press.

Candlin, C. (1988). Preface. U R. Carter i M.McCarthy (Ur.), *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.

Carlson, R.A. i Dulany, D.E. (1985). Conscious attention and abstraction in concept learning. *Journal of Experimental Psychology: Leraning, Memory, and Cognition,* 11, 45-58.

Carr, T.H. i Curran, T. (1994). Cognitive factors in learning about structured sequences: Applications to syntax. *Studies in Second Language Acquisition,* 16, 205-230.

Carr, T.H. i Levy, B.A. (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. New York: Cambridge University Press.

Carrell, P., Pharis, B. i Liberto, J. (1989). Metacognitive training strategy for ESL reading. *TESOL Quarterly,* 23*,* 647-678.

Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives.* London: Allen and Unwin.

Carter, R. (1998). *Vocabulary: Applied linguistic Perspectives (2nd ed.).* London: Allen and Unwin.

Carter, R. i McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching.* London: Longman.

Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language.* Boston, MA.: Heinle & Heinle.

Chapelle, C. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be Learned From Research on Instructed SLA. *Language Learning and Technology, 2* (1), 22-34.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass: MIT Press.Chomski, N. (1972). Some empirical Issues in the Theory of Transformational Grammar. U S. Peters (Ur.), *Goals of Linguistic theory* (str. 63-130). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program.*Cambridge, Mass.: MIT Press.

Chomsky, N. i Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English.* New York: Harper and Row.

Chun, D. i Plass, J. (1996). Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition. *The Modern Language Journal, 80* (2), 183-198.

Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL Vocabulary: Putting it in Context. U T. Huckin, M. Haynes i J.Coady (Ur.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (str. 3-24). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Coady, J. i Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition. A rationale for pedagogy.* Cambridge: CUP.

Coady, J., Magoto, J., Hubbard, P., Graney, J. i Mokhtari, K. (1993). High Frequency Vocabulary and Reading Proficiency in ESL Readers. U T. Huckin, M. Haynes i J. Coady (Ur.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (str. 217-228). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Cook, V. i Newsom, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar: an introduction* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Coulmas, F. (1992). *Conversational Routine.* The Hague: Mouton.

Cowie, A.P. (1992). Multiword lexical units and communicative language teaching. U P. Arnaud i H. Béjoint (Ur.), *Vocabulary and Applied Linguisitcs.* London: MacMillan.

Cruse, D.A. (1986). *Lexical Semantics.* New York: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dainty, P. (1991). Phrasal verbs in context. London i Basingstoke: Macmillan Publishers Limited.

Date, M. (2017). The Effect of Enhanced Awareness on Retention : A Case Study on New Vocabulary. *ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan* (Volume 14), 181-190.

Davis, J.N. i Lyman-Hager, M.A. (1997). Computers and L2 reading: Student Performance, Student Attitudes. *Foreign Language Annals, 30* (1), 58-72.

Dewaele, J.M. (2010). Emotions in Multiple Languages. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

de Bot, K., Paribakht, T.S. i Wesche, M. (1997). Towards a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition. *SSLA,* 19*,* 309-329.

de Bot, K. i Schreuder, R. (1993). Word production and the bilingual lexicon. U R.Schreuder i B. Weltens (Ur.) *The bilingual lexicon* (str. 191-214). Amsterdam: Benjamins.

de Groot, A. (1995). Determinants of bilingual lexicosemantic organization. *Computer assisted Language Learning,* 8, 151-180.

de Knop, S., Boers, F. i De Rycker. A. (Ur.) (2010). Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter

de Ridder, I. (1999). Are we conditioned to follow links? U K. Cameron (Ur.), *CALL and the Learning Community* (str. 195-216). Exeter, UK: Elm bank Publications.

de Ridder, I. (2000). Are we still reading or just following links? Highlights in CALL-materials and their impact on the reading process. *Computer Assisted Language Learning,* 13, 183-195.

de Ridder, I. (2002). Visible or invisible links: Does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, text comprehension, and the reading process? *Language Learning and Technology,* 6, 123-146.

Deconinck, J., Boers, F. i Eyckmans, J. (2010). Helping learners engage with L2 words: the form-meaning fit. *AILA Review*, 23, 95–114.

Deconinck, J., Boers, F. i Eyckmans, J. (2014). Looking for form-meaning motivation in new L2 words: A think-aloud study among proficient learners of English. *English Text Construction*, 7, 249–280.

Deconinck, J., Boers, F. i Eyckmans, J. (2017). "Does the form of this word fit its meaning?" The effect of learner-generated mapping elaborations on L2 word recall. Language Teaching Research, 21, 31–53 .

DeKeyser, R. (2003). Explicit and Implicit Learning. U C. Doughty i M. H. Long (Ur.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 313-348). Oxford: Blackwell.

Djigunovic, J. (2012). Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2, 55-74.

Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of relativisation. *Studies in Second Language Acquisition,* 13*,* 431-469.

Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. U P. Robinson (Ur.) *Cognition and second language instruction* (str. 206-257). Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C. i Varela, E. (1998). Communicative focus on form. U C. Doughty i J. Williams (Ur.) *Focus on form in classroom second language acquisition* (str. 114-138). New York: Cambridge University Press.

Doughty, C. i Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, N. (1994). Consciousness in second language learning. *AILA Review*, 11, 37-56.

Ellis, N.C. (1996). Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *SSLA, 18*, 91-126.

Ellis, R. (1984). Formulaic speech in early classroom second language development. U J. Handscombe, R. Orem i B. Taylor (Ur.) *On TESOL '83: The Question of Congrol.* Washington DC: TESOL.

Ellis, R. (1994). *The Study od Second Language Acquisition.* Oxford: OUP.

Ellis, R. (1995). Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meanings. *Applied Linguistics,* 16 (4), 409-441.

Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. Studies in Second Language Acquisition, 24 (2), 223-236.

Ellis, R. i Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. i He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *SSLA,* 21, 285-301.

Erman, B. i Waren, B. (2000). The idiom principle and the open-choice principle. *Text, 20,* 29-62.

Eyckmans, J., Boers, F. i Stengers, H. (2007). Identifying chunks: Who can see the wood for the trees?, *Language Forum*, 33, 85–100.

Firth, J.R. (1957). Modes of meaning. U *Papers in Linguisitics* (str. 190-215). Oxford: Oxford University Press.

Fisk, A.D. i Schneider, W. (1984). Memory as a function of attention, level of processing, and automatization. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition,* 10, 181-197.

Fraser, C.A. (1999). Lexical processing, strategy use and vocabulary learning through reading. *SSLA,* 21,225-241.

Fraser, C.C. (2000). Linking Form and Meaning in Reading: An Example of Action Research. U J.Lee i A.Valdman (Ur.) *Form and Meaning*: *Multiple Perspectives.* (str. 283-303). Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Funk, H. (2012). Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 298–311.

García Mayo, M. P. (2002). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12 (2), 156-175.

Gass, S. (1988). Second Language Vocabulary Acquisition. *Annual Reviewof Applied Linguistics, 9,* 92-106.

Gass, S. (1999). Incidental Vocabulary Learning. *SSLA, 21,* 319-333.

Gass, S., MacKey, A. i Pica, T. (1998). The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal, 82* (3), 299-307. Dostupno na: http://www.jstor.org/stable/329956 [17.11.2020.]

Gläser, R. (1988). The grading of idiomaticity as a presupposition for a taxonomy of idioms. U W. Hüllen & R. Schulze (Ur.), *Understanding the lexicon: meaning, sense amd work knowledge in lexical semantics* (str. 264-279). Tübingen: Newmeyer.

Gharibi, K. i Boers, F. (2019). Influential factors in lexical richness of young heritage speakers' family language: Iranians in New Zealand. *International Journal of Bilingualism*, 23, 381–399.

Godfroid, A., Boers, F. i Housen, A. (2013). AN EYE FOR WORDS: Gauging the Role of Attention in Incidental L2 Vocabulary Acquisition by Means of Eye-Tracking. *Studies in Second Language Acquisition*, 35 (3), 483-517.

Grabinger, R.S. i Osman-Jouchoux, R. (1996). Designing Screens for Learning. U H. Van Oostendorp i S. De Mul (Ur.). Cognititve Aspects of Electronic Text Processing. Advances in Discourse Processes Vol.LVII (str. 181-212). Norwood NJ: Ablex.

Granger, S. (1998). Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. U A.Cowie (Ur.), *Phraseology, Theory Analysis and Applications* (str. 145-160). Oxford: Oxford University Press.

Granger, S. i Paquot, M. (2008). Disentangling the phraseological web. U S. Granger i F. Meunier (Ur.) *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective* (str. 27-49). Amsterdam i Philadelphia: Benjamins.

Graves, M. F. (1987). The roles of instruction in fostering vocabulary development. U M. G. McKeown i M. E. Curtis (Ur.), *The nature of vocabulary acquisition* (str. 165–184). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Green, David. (1993). Towards a Model of L2 Comprehension and Production. U R. Schreuder and B. Weltens (Ur.) *The Bilingual Lexicon. Studies in Bilingualism 6* (str. 249-). John Benjamins Publishing Company.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism.* New York: Basic Books.

Halliday, M.A.K. (1966). Lexis as a linguistic level. U C.E.Bazell, J.C.Catford, M.A.K. Halliday i R.H.Robins (Ur.) *In Memory of J.R.Firth* (str. 148-162). London: Longman.

Han, Z-H., Park, E. S. i Combs, C. (2008). Textual enhancement of input: Issues and possibilities. *Applied Linguistics*, 29 (4), 597-618.

Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: an investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11 (4), 459-479.

Harley, T. (1995). *The Psychology of Language: from data to theory.* Hove, England: Erlbaum Taylor & Francis.

Hatch, E., i Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education.* New York: CUP.

Hegelheimer, V. i Chapelle, C. (2000). Methodological issues in research on learner – computer interactions in CALL. *Language Learning and Technology, 4,* 41-59.

Henriksen, B. i Haastrup, K. (1998). Describing learners' lexical competence across tasks and over time: a focus on research design. U K. Haastrup i Å. Viberg (Ur.), *Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language. Travaux DE L'INSTITUT DE LINGUISTIQUE DE LUND 38.* Lund: Lund University Press.

Hoang, H. i Boers, F. (2016). Re-telling a story in a second language: How well do adult learners mine an input text for multiword expressions? Studies in Second Language Learning and Teaching, 6, 513–535.

Hoang, H. i Boers, F. (2018). Gauging the association of EFL learners' writing proficiency and their use of metaphorical language. *System*, 74, 1–8.

Howarth, P. (1998). Phraseology in English Academic Writing. U A. Cowie (Ur.), *Phraseology:Theory, Analysis and Applications* (str. 161-186). Oxford: Oxford University Press.

Huckin, T. i Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: a review. *SSLA, 21,*181-193.

Huckin, T., Haynes, M. i Coady, J. (1993). *Second Language Reading and Vocabulary Learning.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Hulstijn, J. (1992). Retention of inferred and given word meanings. Experiments in incidental vocabulary learning. U P. Arnaud i H. Bejoint (Ur.) *Vocabulary and applied linguistics* (str. 113-125). London: MacMillan.

Hulstijn, J. (1993). When do Foreign-Language Readers Look Up the Meaning of Unfamiliar Words? The Influence of Task and Learner Variables. *The Modern Language Journal, 77* (ii), 139-146.

Hulstijn, J.H. (2001a). Incidental and intentional learning. U C. Doughty i M. Long (Ur.), *Handbook of Second Language Acquisition* (str. 349-381). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Hulstijn, J.H. (2001b). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. U R. Robinson (Ur.) *Cognition and second language instruction* (str. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.

Hulstijn, J. H. (2013). Incidental learning in second language acquisition. U C. A. Chapelle (Ur.), *The encyclopedia of applied linguistics*, Vol. 5 (str. 2632-2640). Chichester: Wiley-Blackwell.

Hulstijn, J. H. (2015). Explaining phenomena of first and second language acquisition with the constructs of implicit and explicit learning. In P. Rebuschat (Ur.) *Implicit and Explicit Learning of Languages. Studies in Bilingualism 48* (str. 25-46). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hulstijn, J., Hollander, M. i Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal, 80,* 327-399.

Hunstan, S., Francis, G. i Manning, E. (1997). Grammar and vocabulary: showing the connections. *ELT Journal, 51* (3), 208-216.

Inhof, A., Radach, R. i Heller, D. (2000). Complex Compounds in German: Interword Spaces Facilitate Segmentation but Hinder Assignment of Meaning. *Journal of Memory and Language,* 42, 23-50.

Irujo, R. (1986). A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal, 40* (3), 123-142.

Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (4), 541-577.

Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the noticing hypothesis. *Applied Linguistics*, 24 (2), 168-196.

Izumi, S. i Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34 (2), 239-278.

Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M. i Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21 (3), 421-452

Jenkins, J.R. i Dixon, R. (1983). Vocabulary Learning. *Contemporary Educational Psychology,* 8, 237-260.

Jiang, N. (2000). Lexical Representation and Development in a Second Language. *Applied Linguistics,* 21 (1), 47-77.

Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B. i Doughty, C. (1995). Does textural enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. U R. Schmidt (Ur.) *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report #9) (str. 183-216). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Judd, E. (1978). Vocabulary Teaching and TESOL: A Need for Reevaluation of Existing Assumptions. *TESOL Quarterly, 12* (1), 71-78.

Kihlstrom, J. (1984). Conscious, subconscious, unconscious: A cognitive perspective. U K. Bowers i D. Meichenbaum (Ur.) *The unconscious reconsidered* (str. 149-211). New York: Wiley.

Kim, Y. i McDonough, K. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, 12 (2), 211-234.

Kirsner, K. (1994). Implicit processes in second language learning. U N. Ellis (Ur.) *Implicit and Explicit Learning of Languages.* London: Academic Press.

Kowal, M. i Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3 (2), 73-93.

Krashen, S., Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning,* 28, 283-300.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* New York: Longman.

Kuhn, M. i Stahl, S. (2003). Fluency: A review of development and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95,* 3-21.

Kuiper, K. (2004). Formulaic performance in conventionalized varieties of speech. U N. Schmitt (Ur.) *Formulaic Sequences* (str. 37-54). Amsterdam: John Benjamins.

Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar Volume 1: Theoretical Perspectives.* Stanford, California: Stanford University Press.

Laufer, B. (1988). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? U C. Laurén i M. Nordmann (Ur.) *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines.* Clevedon: Multilingual Matters.

Laufer, B. (1990). Words you know: how they affect the words you learn. U J. Fisiak (Ur.) Further insights into contrastive linguistics (str. 573-93). Amsterdam: Benjamins.

Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. U N. Schmitt i M. McCarthy (Ur.) Vocabulary: description, acquisition and pedagogy (str. 140-55). Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer, B. (2001). Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect*, 16, 44-54.

Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 567-87.

Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning . U S.H. Foster-Cohen , M. Garcia-Mayo i J. Cenoz (Ur.), Eurosla Yearbook: Volume 5 (str. 223-50). Amsterdam / Philadelphia, PA: John Benjamins.

Laufer, B. (2006). Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63, 149-66.

Laufer, B. (2017). From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 21 (1), 5–11.

Laufer B. i Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* , 22, 1-26.

Laufer, B. i Nation, I.S.P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics, 16* (3), 307-322.

Laufer, B. i Rozovski-Roitblat, B. (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15 (4), 391–411.

Lee, J. (2004). On the generalizability, limits, and potential future directions of processing instruction research. U B. VanPatten (Ur.) *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (str. 293-309). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lee, S. (2007). Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students' reading comprehension and learning of passive form. *Language Learning,* 57 (1), 87-118.

Lee, S. i Huang, H. (2008). Visual input enhancement and grammar learning: A metaanalytic review. *Studies in Second Language Acquisition*, 30 (3), 307-331.

Leeser, M. (2004). The effects of topic familiarity, mode, and pausing on second language learners' comprehension and focus on form. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (4), 587-616.

Leow, R. P. (1997a). The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers' comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning*, 8, 151-182.

Leow, R.P. (1997b). Attention, awareness, and foreign language behavior, Language learning 47 (3), 467-505

Leow, R. P. (2001). Do learners notice enhanced forms while interacting with the L2? An online and offline study of the role of written input enhancement in L2 reading. *Hispania,* 3 (84), 496-509.

Leow, R. (2003). The roles of textual enhancement and type of linguistic item in adult L2 learners' comprehension and intake. *Applied Language Learning*, 13 (2), 1-16.

Leow, R. P. (2007). Input enhancement in classroom-based SLA research: An attentional perspective. U C. Gascoigne (Ur.) *Assessing the impact of input enhancement in second language education: Evolution in theory, research and practice* (str. 37-52). Stillwater, OK: New Forums.

Leow, R. P. (2009a). Input enhancement and L2 grammatical development: What the research reveals. U S. L. Katz i J. Watzinger-Tharp (Ur.) *Conceptions of L2 grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 classroom* (str. 16-34). Boston, MA: Heinle Publishers.

Leow, R. P. (2009b). Modifying the L2 reading text for improved comprehension and acquisition: Does it work? U Z. Han i N. J. Anderson (Ur.) Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries (str. 83-100). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: Form intention to articulation.* Cambridge, MA: MIT Press.

Levelt, W.J.M. (1993). *Lexical Access in Speech Production.* Oxford: Blackwell.

Levelt, W.J.M., Roelofs, A., i Meyer, A. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioural and Brain Sciences, 22,* 1-75.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach.* Hove, England: LTP Publications.

Lewis, M. (1997). L2 Vocabulary acquisition through extensive reading. U J.Coady & T.Huckin (Ur.), *Second Language Vocabulary Acquisition. A rationale for pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lindstromberg, S. i Boers, F. (2008). Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: The power of assonance. *System*. 36. 423-436.

Lindstromberg, S. i Boers, F. (2008a). The mnemonic effect of noticing alliteration in lexical chunks. *Applied Linguistics*, 29, 200–222.

Lindstromberg, S. i Boers, F. (2008b). Phonemic repetition and the learning of lexical chunks: The mnemonic power of assonance. *System*, 36, 423–36.

Lindstromberg, S. i Boers, F. (2008c). *Teaching Chunks of Language. From noticing to remembering*. Rum, Austria: Helbling Languages.

Logan, G.D. (1988). Toward an istance theory of automatization. *Psychological Review, 95,* 492-527.

Long, M. (1980). Input, interaction, and second language acquisition (Unpublished doctoral dissertation). UCLA, Los Angeles, CA. Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.

Long, M. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. U Winitz, H. (Ur.), Native language and foreign language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-78.

Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4 (2), 126-141.

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. U K. Hyltenstam and M. Pienemann (Ur.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. U K. De Bot, R. Ginsberg i C. Kramsch (Ur.) Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives (str. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. U W. C. Ritchke i T. K. Bhatia (Ur.) Handbook of second language acquisition (str. 413-468). New York: Academic Press

Long, M. i Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. U C. Doughty, i J. Williams (Ur.), Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lomicka, L.L. (1998). "To Gloss or not to Gloss": An Investigation of Reading Comprehension Online. *Language Learning and Technology,* 1 (2), 41-50.

Mackey, A. i Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal* 82 (3), 338-56.

Marton, W. (1977). Foreign vocabulary learning as problem no.1 of language teaching at the advanced level. *Interlanguage Studies Bulletin,* 2 (1), 33-57.

McCarthy (Ur.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 109-121). Cambridge: CUP.

McCarthy, M. i Carter, R. (1997). Written and Spoken Vocabulary. U N.Schmidt i M. McCarthy (Ur.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 20-39). Cambridge: Cambridge University Press.

McKeown, M. i Curtis, M. (1987). *The Nature of Vocabulary Acquisition.* Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Meara, P. (1982). Word associations in a foreign language: A report on the Birkbeck Vocabulary Project. *Nottingham Linguistic Circular*, 11 (2), 29-37.

Meara, P. (1984). Word Recognition in foreign languages. U A.Pugh i J.Ulijn (Ur.) *Reading for Professional Purposes: Studies and practices in native and foreign languages* (str. 97-105). London: Heinemann.

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. U G. Brown, K. Malmkjaer i J. Williams (Ur.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition* (str. 35-53). Cambridge: CUP.

Meara, P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary. U N. Schmitt i M.

Meara, P. (2002). The rediscovery of vocabulary. *Second Language Research, 18* (4), 393-407.

Meara, P. i Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4 (2), 142–154.

Mennim, P. (2003). Rehearsed oral L2 output and reactive focus on form. *ELT Journal*, 57 (2), 130-138.

Meyer, A. i Bock, K. (1992). The tip-of-the-tongue phenomenon: Blocking or partial activation. *Memory and Cognition*, *20*, 715-726.

Mihaljević Djigunović, J. (2002). Strah od stranoga jezika – kako nastaje kako se očituje i kako ga se osloboditi, Zagreb: Naklada Ljevak.

Mihaljević Djigunović, J. (2009a). Individual differences in early language programmes. U M. Nikolov (Ur.) *The age factor and early language learning* (str. 199-225). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

Mihaljević Djigunović, J. (2009b). Impact of learning conditions on young FL learners' motivation. U M. Nikolov (Ur.) *Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes* (str. 75-89). Bristol, Engleska: Multilingual Matters.

Mihaljević Djigunović, J. (2016). Individual learner differences and young learners' performance on L2 speaking tests. U M. Nikolov (Ur.) *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (str. 243-261). Heidelberg: Springer.

Mihaljević Djigunović, J. i Legac, V. (2008). Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia, 53* (-), 327-347.

Mihaljević Djigunović, J. i Vilke, M. (2000). Eight Years After: Wishful Thinking vs. Facts of Life. U J. Moon i M. Nikolov (Ur.) *Research into Teaching English to Young Learners* (str. 66-86). Pecs: University Press PECS.

Mohd Jelani, N. A. i Boers, F. (2018). Examining incidental vocabulary acquisition from captioned video: Does test modality matter? *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 169, 169–190.

Moon, R (1997). Vocabulary connections: multi-word items in English. U N. Schmitt i M. McCarthy (Ur.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 43-60). Cambridge: Cambridge University Press.

Morris, C. D., Bransford, J. D. i Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 16 (5), 519–533.

Mukkatesh, L. (1986). Persistence in fossilization. *IRAL, 24*, 187-203.

Nagy, W.E. i Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed English? *Reading Research Quartery,* 19, 304-330.

Nagy, W.E. i Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge. U M. McKeown i M. Curtis (Ur.) *The Nature of Vocabulary Acquisition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nagy, W. E. (1997). On the role of context in vocabulary learning. U N. Schmitt i M. McCarthy (Ur.), *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy* (str. 64-83). Cambridge: CUP.

Nassaji, H. i Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14 (4), 397-419

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.

Nation, I. S. P. i Read, J. (2004). Measurement of formulaic sequences. U N. Schmitt (Ur.), *Formulaic Sequences* (str. 23-35). Amsterdam: John Benjamins.

Nation, L. S. P. i Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. U N. Schmitt i M. McCarthy (Ur.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 6-19).

Nattinger, J. R. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. U R. Carter i M. McCarthy (Ur.), *Vocabulary and Language Teaching* (str. 62-82). London: Longman.

Nattinger, J. R. i De Carrico, J. S. (1992). Lexical Phrases and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Newmeyer, F. J. (1996). *Generative Linguistics. A historical perspective*. London and New York: Routledge.

Nezhad, A. N., Moghali, M. i Soori, A. (2015). Explicit and Implicit Learning in Vocabulary Acquisition. Asian Journal of Education and E-Learning, 3 (1). Dostupno na: https://ajouronline.com/index.php/AJEEL/article/view/2038

Nissen, M. i Bullemer, P. (1987). Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive Psychology*, 19, 1-32.

Odlin, T. (1986). On the nature and use of of explicit knowledge. *IRAL 24*: 123.44.

Ooi, D. i Kim-Seoh, J. L. (1996). Vocabulary teaching looking behind the words. *ELT Journal,* 50 (1), 52-58.

Overstreet, M. (1998). Text enhancement and content familiarity: The focus of learner attention. Spanish Applied Linguistics, 2 (2), 229-258.

Paradis, M. (1997). The cognitive neuropsychology of bilingualism. U A.M.B. de Groot i J.F. Kroll (Ur.) *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (str.331-354). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Paribakht, T.S. i Wesche, M. (1993). The relationship between reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal,* 11, 9-29.

Paribakht, T.S. i Wesche, M. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading: a hierarchy of text-related exercise types. *CanadianModern Language Journal,* 155-178.

Paribakht, T.S. i Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. U J. Coady i T. Huckin (Ur.) Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy (str. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.

Paribakht, T.S. i Wesche, M. (1999). Reading and "Incidental" L2 Vocabulary Acquisition. An introspective study of lexical inferencing. *SSLA, 21,* 195-224.

Park, E.S. (2011). Learner-generated Noticing of Written L2 Input: What Do Learners Notice nad Why?, *Language Learning*, 61 (1), 146-186.

Parry, K. (1993). Too many words: Learning the vocabulary of an academic subject. U T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp 109-129). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Pawley, A. i Syder, A. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. U J. C. Richards i R. W. Schmidt (Ur.) *Language and Communication* (str. 191-227). London: Longman.

Pellicer-Sánchez. A. i Boers, F. (2018). Pedagogical approaches to the teaching and learning of formulaic language. U A. Siyanova-Chanturia i A. Pellicer- Sánchez (Ur.) *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* (153-173). Routledge.

Perkins, M. R. (1999). Productivity and formulaicity in language development. U M. Garman, C. Letts, B. Richards, C. Schelletter i S. Edwards (Ur.) *Issues in normal and disordered child language: From phonology to narrative. Special Issue of the New Bulmershe Papers* (str. 51-67). Reading: University of Reading.

Peters, A. M. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. i Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition,* 11, 63-90.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Pienemann, M. (1998a). Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment. *Bilingualism-language and Cognition*, 1 (1), 1-20.

Pienemann, Manfred. (1998b). A focus on processing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 36-38.

Pinker, S. (2000). *Words and Rules*. New York: Harper Collins.

Pollio, H., Barlow, J., Fine, H. i Pollio, M. (1977). *Poetics of Growth: Figurative Language in Psychology Psychotherapy, and Education*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Posner, M. I. (1992). Attention as a cognitive and neural system. *Current Directions in Psychological Science,* 1, 11-14.

Poulisse, N. (1993). A theoretical account of lexical communication strategies. U R. Schreuder i B. Weltens (Ur.) *The bilingual lexicon* (str. 157-189). Amsterdam: John Benjamins.

Qin, J. (2008). The effect of processing instruction and dictogloss tasks on acquisition of the English passive voice. *Language Teaching Research*, 12 (1), 61-82.

Radford, A. (1997). *Syntax: A minimalist introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rayner, K. i Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reinders, H. (2009). Learner uptake and acquisition in three grammar-oriented production activities. *Language Teaching Research,* 13 (2), 201-222.

Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. U P. Robinson (Ur.) *Cognition and second language instruction* (str. 287-318). Cambridge: Cambridge University Press.

Roby, W. B. (1999). What's in a gloss. *Language Learning and Technology*, 2, 94-101.

Rutherford, W. i Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-Raising and Universal Grammar. *Applied Linguistics*, 6, 274-282.

Sawaki, Y. (2001). Comparability of conventional and computerized tests of reading in a second language. *Language Learning and Technology,* 5 (2), 38-59.

Sharwood Smith, M. A. (1993). Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, 129-158.

Schmidt, R. W. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics,* 31*,* 206-226.

Schmidt, R. W. (1995). Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu Hawaii. Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii.

Schmidt, R. W. (2001). Attention. U P. Robinson (Ur.) *Cognition and second language instruction* (str. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. i Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. U R. Day (Ur.), Talking to learn: Conversation in second language acquisition (str. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.

Schmitt, N., i McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.* Cambridge: CUP.

Schmitt, N., Grandage, S. i Adolphs, S. (2004). Are corpus-derived recurrent clusters psychologically valid?, U N. Schmitt (Ur.) *Formulaic Sequences* (str. 127-151). Amsterdam: Benjamins.

Schmitt, N. i Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action. U N. Schmitt (Ur.) *Formulaic Sequences* (str. 4-22). Amsterdam: John Benjamins.

Schmitt, N. i Zimmerman, C.B. (2002). Derivative Word Forms: What Do Learners Know? *TESOL Quarterly, 36* (2), 145-172.

Schreuder, R. i Weltens, B. (1993). *The Bilingual Lexicon.* Amsterdam: John Benjamins.

Segalomitz, S., Segalomitz, N. i Wood, A. (1998). Assessing the development of automaticity in second language word recognition. *Applied Psycholinguistics,* 19*,* 53-67.

Seidenberg, M. (1997). Language acquisition and use: Learning and applying probabilistic constraints. *Science,* 275, 1599-1603.

Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied linguistics*, 2 (2), 159-168.

Shiffrin, R. M. i Scheider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing II: Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84,127-190.

Shu, H., Anderson, R. C. i Zhang, H. (1995). Incidental learning of word meanings while reading: A Chinese and American cross-cultural study. *Reading Research Quarterly, 30*,76-95.

Sinclair, J. M. (1987). Collocations, progress report. U R. Steel i Threadgold (Ur.) *Language topics: an international collection of papers by colleagues, students and amirers of Professor Michael Halliday to honour him on his retirement.* (Vol. II). Amsterdam: John Benjamins.

Sinclair, J. M. (1991). *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: CUP.

Song, M.J. i Sue, B.R. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, 36 (2), 295-312.

Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. U M. G. McKeown i M. E. Curtis (Ur.) *The Nature of Vocabulary Acquisition* (str. 89-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology,* 18, 643-662.

Stubbs, M. (1995). Collocations and cultural connotations of common words. *Linguistics in Education*, *7* (4), 379-390.

Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. U C. Doughty i J. Williams (Eds.) *Focus on Form on Form in Classroom Second Language Acquisition* (str. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.

Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. U Gass, S. i Madden, C. (Ur.) *Input in Second Language Acquisition*, 235-256. Rowely, MA: Newbury House.

Shook, D. J. (1994). EL/L2 reading, grammatical information, and the input-to-intake phenomenon. *Applied Language Learning*, 5 (2), 57-93.

Simard, D. (2009). Differential effects of textual enhancement formats on intake. *System,* 37, 124-135.

Stengers, H., Deconinck, J., Boers, F. i Eyckmans, J. (2016). Does copying idioms promote their retention? *Computer Assisted Language Learning*, 29, 289–301.

Stengers, H., Boers, F., Housen, A. i Eyckmans, J. (2011). Formulaic sequences and L2 oral proficiency: Does the type of target language influence the association? *International Review of Applied Linguistics*, 49, 321–343.

Storch, N. (1998). A classroom-based study: Insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52 (4), 291-307.

Strong, B. i Boers, F. (2019). The error in trial and error: Exercises on phrasal verbs. *TESOL Quarterly*, 53, 289–319.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. U S. Gass i C. Madden (Ur.) Input in second language acquisition (str. 235-256). New York: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. U G. Cook i B. Seidlhofer (Ur.), Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson (str. 125-44). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. U J. P. Lantolf (Ur.) *Sociocultural theory and second language learning* (str. 97-114). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. i Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16 (3), 371-391.

Swain, M. i Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 320-337.

Swain, M. i Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. U M. Bygate, P. Skehan i M. Swain (Ur.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (str. 99-118). Harlow: Longman.

Teliya, V., Bragina, N., Oparina i Sandomirskaya, I. (1998). Phraseology as a Language of Culture: Its Role in the Representation of a Collective Mentality. U A. Cowie (Ur.) *Phraseology Theory, Analysis and Applications* (str. 55-75). Oxford: OUP.

Thornbury, S. (1997). Reformulation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing'. *ELT Journal*, 51 (4), 326-335.

Tomasello, M. (1998). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure.* Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

Tomlin, R. i Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16,183-203.

Towell, R., Hawkins, R. i Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied Linguistics*, 17, 84-119.

Tullis, T. S. (1988). Screen Design. U M. Helander (Ur.) *Handbook of human-computer interaction* (str. 377-411). Amsterdam: Elsevier Science.

Toth, P. (2006). Processing instruction and a role for output in second language acquisition. *Language Learning*, 62 (2), 319-385.

Trapman, M. i van Gelderen, A. i Schooten, E. i Hulstijn, J. (2018). Writing proficiency level and writing development of low-achieving adolescents: the roles of linguistic knowledge, fluency, and metacognitive knowledge. *Reading and Writing,* 31 (4), 893-926.

Underwood, G., Schmitt, N., Galpin, A. (2004). An eye-movement study into processing of formulaic sequences. U N. Schmitt (Ur.) *Formulaic Sequences* (str. 153-173). Amsterdam: Benjamins.

Uggen, M. (2012). Reinvestigating the noticing function of output. *Language Learning*, 62 (2), 506-540.

Van Lier, L. (1994). Language awareness, contingency, and interaction. *AILA Review*, 11, 69-82.

Vanniarajan, S. (1997). An interactive model of vocabulary acquisition. *Applied Language Learning 52* (4), 183-216.

Velmans, M. (1991). Is human information processing conscious? *Behavioural and Brain Sciences,* 14, 651-669.

Vilke, M. (1993). Early Foreign Language Teaching in Croatian Primary Schools. U M. Vilke and Y. Vrhovac (Ur.) *Children and Foreign Languages* (str. 10-27). Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.

Vilke, M. i Vrhovac Y. (Ur.) (1993). *Children and Foreign Languages.* Zagreb: Faculty of Philosophy.

Vilke, M. i Vrhovac Y. (Ur.) (1993). *Children and Foreign Languages II.* Zagreb: Faculty of Philosophy.

Vrhovac, Y. (1999). Podučavanje elemenata strane kulture . U Vrhovac, Y. (Ur.) *Strani jezik u osnovnoj školi* (str. 235-241). Zagreb: Naklada Naprijed.

Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Warren, P, Boers, F., Grimshaw, G. i Siyanova-Chanturia, A. (2018). The effect of gloss type of learners' intake of new words during reading: Evidence from eye tracking. Studies in Second Language Acquisition, 40, 883–906.

Watanabe, Y. i Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. Language Teaching Research, 11 (2), 121-142.

Weisstein, E.W. (1999). Robust Estimation. *MathWorld—A Wolfram Web Resource.* Dostupno na: http://mathworld.wolfram.com/RobustEstimation.html [6.6.2014.]

Wesche, M. i Paribakht, T.S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review, 53,* 13-40.

Wesche, M. i Paribakht, T.S. (1999). Reading and „incidental". An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, *21 (2), SPECIAL ISSUE: Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research, and Instructional Implications*, 195-224.

Wesche, M. i Paribakht, T.S. (1999). Introduction. *SSLA, 21*, 175-180.

Wesche, M. i Paribakht, T.S. (2000). Reading-based Exercises in Second Language Vocabulary Learning: An Introspective Study. *The Modern Language Journal, 84,* 196-213.

West, M. (1953). *A General Service List of English Words.* London: Longman.

White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. U C. Doughty i J. Williams (Ur.) *Focus on form in classroom second language acquisition* (str. 85-113). Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. (1984). Discussant for Part IV: Implications for language teaching. U A, Davies, C. Criper i A.P.R. Howatt (Ur.) *Interlanguage* (str. 324–329). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Wilkins, D. (1972). *Linguisitics in Language Teaching.* London: Edward Arnold.

Williams, J. (1999). Memory, attention, and inductive learning. Studies in Second Language Acquisition, 21 (1), 1-48.

Willis, D. (1990). *The lexical syllabus.* London: Harper Collins.

Wode, H. (1999). Incidental vocabulary learning in the foreign language classroom. *SSLA,* 21, 243-258.

Wolford, G. i Morrison, F. (1980). Processing of unattended visual information. *Memory and Cognition*, 8, 521-527.

Wray, A. (2000). Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. *Applied Linguistics, 21* (4), 463-489.

Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon.* Cambridge: CUP.

Wray, A. (2004). "Here's one I prepared earlier": Formulaic language learning on television. U N. Schmitt (Ur.), *Formulaic Sequences* (str. 249-268). Amsterdam: Benjamins.

Wray, A. i Perkins, M.R. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language and Communication,* 20 (1), 1-28.

Yorio, C. (1980). Conventionalized language forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly, 14,* 433-442.

Yoshimura, F. (2006). Does manipulating foreknowledge of output tasks lead to differences in reading behavior, text comprehension and noticing of language form? *Language Teaching Research*, 10 (4), 419-434.

Zimmerman, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. U J. Coady i T. Huckin (Ur.) *Second Language Vocabulary Acquisition, a rationale for pedagogy* (str. 1-5). Cambridge: Cambridge University Press.

Zwitserlood, P. (1994). Access to phonological-form representation in language comprehension and production. U C. Clifton, L. Frazier i K. Rayer (Ur.) *Perspectives on sentence processing* (str. 83-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

PRILOZI

Prilog 1 – Gray's Silent Reading Test (GSRT)

Ime i prezime: ..... Datum: .....
Razred: .....

Gray Silent Reading Test (GSRT)

Read the following three tests and answer the questions.

Story 3

A girl ran out of the white house into the backyard. "Mother," she said, "my little pet bird is gone. The window was left open." Mother said, "Well, just look on my new hat." A yellow bird with blue wings sat on Mother's pretty hat. It was the missing bird.

1. What color was the bird?
   a. white
   b. blue and white
   c. yellow
   d. yellow and blue

2. How did the bird get out?
   a. The cage was broken.
   b. The window was not closed.
   c. The door was open.
   d. Her brother let the bird out.

3. What does not go in this story?
   a. Mother said, "The bird cannot stay on my hat."
   b. The girl took the bird back in the house.
   c. The girl never saw the bird again.
   d. The bird liked sitting on the hat.

4. How do you think the mother felt?.
   a. happy
   b. surprised
   c. angry
   d. stupid

5. Why do you think the bird liked Mother's hat?
   a. It was new.
   b. It had pretty bright flowers on it.
   c. It tasted good.
   d. The bird wanted to hide from the girl.

Story 4

Twelve girls were playing a game at a party. On the wall before them hung a picture of a lion with a fierce look in his eye. The girls first put large paper bags over their heads so they couldn't see. As the clock ticked off one minute after another, each of the girls tried to pin a ribbon on the lion's tail. They put ribbons on the lion's paws, head, and body, which gave the lion a friendly look. Everyone missed the tail, so nobody won the prize. After the game was finished, everyone had cake and ice cream.

1. What were the girls trying to do in the story?
   a. put the tail on the donkey
   b. place a ribbon on a lion's tail
   c. pin ribbons all over the lion
   d. find the lion's tail

2. Why didn't anybody win the prize?
   a. No one did it right.
   b. The picture of the lion was missing.
   c. They were too late.
   d. The prize was missing.

3. Which sentence does not fit in the story?
   a. The girls were playing Pin the Tail on the Donkey.
   b. The prize was a set of colored pencils.
   c. The girls had a good time at the party.
   d. The lion looked funny with so many ribbons.

4. How do you think the girls felt with bags over their heads?
   a. comfortable
   b. scared
   c. silly
   d. lucky

5. What kind of party do you think this was?
   a. birthday
   b. graduation
   c. Sweet Sixteen
   d. office

Story 5

A greedy fox was eating a large bowl of soup when a stork came to call. Disappointed at having to share his supper, the fox gave the stork a bit of the soup in a shallow dish. But the stork could not eat from the dish. Some days afterward, the stork invited the fox to dinner. She had made some delicious soup, and the fox was very hungry. But she served the soup in two tall bottles with thin, narrow necks. The stork stuck her long bill into the bottle and ate every drop, while the fox could do nothing but watch.

1. Why did the stork serve the fox soup in a bottle?
   a. She knew he couldn't eat from a bottle.
   b. She didn't have any clean soup bowls.
   c. She wanted to start a new custom.
   d. She liked pretty bottles on the table.

2. What is the main idea of this story?
   a. A mean trick may backfire.
   b. Soup should be served in a bowl, not a dish or a bottle.
   c. Hunger can cause bad manners.
   d. Foxes and storks are not to be trusted.

3. What is the best name for this story?
   a. Soup for Dinner
   b. Strange Ways To Serve Soup
   c. Getting Even
   d. The Fox and the Soup

4. How do you think the stork felt when the fox couldn't eat his soup?
   a. pleased with herself
   b. sorry for the fox
   c. mad at the fox
   d. ashamed

5. How might the fox and stork have worked out their differences?
   a. The fox should have just been honest and admitted that he was not willing to share his meal.
   b. The stork could have demanded a better dish to eat out of.
   c. They might have settled it with a fight.
   d. They might have agreed to end their friendship.

Prilog 2 – Test Vokabulara (TVok)

Vocabulary Knowledge Test

Ime i prezime: _____ Datum: _____

Razred: _____

UPUTE: Za svaku riječ ili izraz označi sa kvačicom (✓) rubriku koja odgovara tvom odgovoru. U rubrike koje sadrže praznu crtu, napiši svoj odgovor, ukoliko ti je riječ ili izraz poznat.

Npr.

Riječ / Izraz	Ne sjećam se da sam prije vidio/vidjela tu riječ/izraz	Vidio/Vidjela sam tu riječ/izraz prije, ali ne znam što znači	Vidio/Vidjela sam tu riječ/izraz prije i mislim da znači……(napiši prijevodni ekvivalent tj značenje)	Znam tu riječ/izraz. Znači ……(napiši prijevodni ekvivalent tj. značenje)	Znam upotrijebiti tu riječ/izraz u rečenici…….. (napiši rečenicu)
Turn in					
Drift around					
Bottle up					
Go through with					
Gape					
Pull up					
Condone					
Rabbit on about					
Tip off					
Sleep on sth					
Get away with					
Grin					
Build up					

Riječ / Izraz	Ne sjećam se da sam prije vidio/vidjela tu riječ/izraz	Vidio/Vidjela sam tu riječ/izraz prije, ali ne znam što znači	Vidio/Vidjela sam tu riječ/izraz prije i mislim da znači……(napiši prijevodni ekvivalent tj značenje)	Znam tu riječ/izraz. Znači ……(napiši prijevodni ekvivalent tj. značenje)	Znam upotrijebiti tu riječ/izraz u rečenici…….. (napiši rečenicu)
Rip off					
Give in					
Break out into					
Hard up					
Break off					
Pound					
Catch up with					
Sigh					
Smell a rat					
Work out					
Dash through					

Prilog 3 – Zadatak vođenja bilješki

Ime i prezime: …….. Datum: ……
Razred: ……

Bilješke

Zabilježi riječi i fraze koje smatraš posebno važnim ili korisnim pri prepričavanju priče o Fredericku tako da sadržajno i jezično bude što vjernija priči koju si pročitao.

Prilog 4 – Zadatak rekonstruiranja priče

Ime i prezime: …….. Datum: …….
Razred: ……

Zadatak rekonstrukcije priče

Pokušaj što točnije rekonstruirati priču o Fredericku prema sjećanju. Koristi što više riječi i izraza iz priče.

Prilog 5 – Zadatak pisanja na slikovni poticaj

Ime i prezime: …….. Datum: ……
Razred: ……

Zadatak rekonstrukcije priče pomoću sličica

Rekonstruiraj priču o Fredericku pomoću sličica.

Popis tablica

Tablica 1. Vrste skupina 115

Tablica 2. Broj sudionika po skupinama 115

Tablica 3. Broj sudionika s obzirom na spol 115

Tablica 4. Prikaz teksta„ Unusual Life Story of Fredy the Banker“ za četiri skupine sudionika 127

Tablica 5. Ciljne leksičke jedinice 130

Tablica 6. Testiranje normaliteta distribucije mjerenih varijabli 138

Tablica 7. Rezultati Kruskal Wallisovog testa za inicijalno mjerenje ($TVok_i$) 142

Tablica 8. Razlike između četiriju skupina sudionika u rezultatima GSRT testa (Kruskal Wallisov test) 142

Tablica 9. Rezultati testiranja razlike za prosječnu frekvenciju potraživanja vrsta riječi između četiriju skupina sudionika 143

Tablica 10. Razlike između četiriju skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica pri izvršavanju zadatka vođenja bilježaka - rezultati Kruskal Wallisovog testa 146

Tablica 11. Značajnost razlike u broju uočavanja idioma smell a rat između parova skupina - rezultati Mann Whitney U testa 146

Tablica 12. Razlike između skupina sudionika (+IU+O i -IU+O) u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica pri izvršavanju zadataka rekonstruiranja – rezultati Mann Whitney U testa i t-testa 148

Tablica 13. Razlike između ostvarajnih skupina sudionika u uočavanju ciljnih leksičkih jedinica pri izvršavanju zadatka pisanja na temelju slikovnog poticaja (pisani ostvaraj) – rezultati Mann Whitney U testa i t-testa 149

Tablica 14. Rezultati testiranja razlika između skupina sudionika u prosječnom broju usvojenih ciljnih leksičkih jedinica mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$) 152

Tablica 15. Rezultati Mann Whitney U Testa - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$) 153

Tablica 16. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih dvočlanih leksičkih jedinica mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$) 154

Tablica 17. Rezultati Mann Whitney U Testa - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih tročlanih leksičkih jedinica mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$) 155

Tablica 18. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih formulaičnih izraza mjereno neposrednim testom vokabulara ($TVok_N$) 157

Tablica 19. Rezultati testiranja razlika između skupina sudionika u prosječnom broju usvojenih ciljnih leksičkih jedinica mjereno tjedan dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O1}$) 158

Tablica 20. Rezultati Mann Whitney U Testa - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$) 159

Tablica 21. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih dvočlanih leksičkih jedinica u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$) 160

Tablica 22. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih tročlanih leksičkih jedinica u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$) 161

Tablica 23. Rezultati pojedinačnih Scheffeovih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih formulaičnih izraza u tjedan dana odgođenom testu vokabulara ($TVok_{O1}$) 161

Tablica 24. Rezultati testiranja razlika između skupina sudionika u prosječnom broju usvojenosti ciljnih leksičkih jedinica mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O2}$) 163

Tablica 25. Rezultati Mann Whitney U Testa - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O2}$) 164

Tablica 26. Rezultati pojedinačnih Tukeyevih testova - značajnost razlike između skupina sudionika u usvojenosti ciljnih dvočlanih leksičkih jedinica mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O2}$) 165

Tablica 27. Rezultati pojedinačnih Tukeyevih testova - značajnost razlike između skupina u usvojenosti ciljnih tročlanih leksičkih jedinica mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($TVok_{O2}$) 166

Tablica 28. Rezultati pojedinačnih Tukeyevih testova - značajnost razlike između skupina u usvojenosti ciljnih formulaičnih izraza mjereno mjesec dana odgođenim testom vokabulara ($Tvok_{O2}$) 166

Tablica 29. Korelacija između rezultata na testovima vokabulara u trima mjerenjima ($TVok_N$, $TVok_{O1}$, $TVok_{O2}$) i broja potraživanja ciljnih leksičkih jedinica (klikova) na cijelom uzorku sudionika istraživanja 172

Tablica 30. Rezultati hi kvadrat testa 177

Popis slika

Slika 1. Mjesto vokabulara u teoriji jezične kompetencije prema Bachmanu (1990)..... 23

Slika 2. Primjer dijela asocijativne mreže od riječi lepir (prema Meara 1996, str. 12) 72

Slika 3. Prikaz formulaičnih izraza s leksičkim i sintaktičkim obilježjima (prema Pawley i Syder, 1983) 82

Slika 4. Unutarnja struktura leksičke jedinice u mentalnom leksikonu prema Leveltu (1989, str. 182, slika 6.1) 87

Slika 5. Leveltov model jezične proizvodnje (Levelt, 1989, str. 9, slika 1.1)..... 88

Slika 6. Shematski prikaz multimodalnog modela prijema informacije (de Bot et al, 1997) .. 93

Slika 7. Prikaz moguće strukture leme za formulaični izraz come up with temeljeno na prijedlogu modela Levelta et al. (1999) 100

Slika 8. Strukturni prikaz leme temeljeno na prijedlogu modela Levelt et al. (1999) 101

Slika 9. Prikaz mrežne aplikacije izrađene u svrhu provedbe istraživanja 122

Slika 10. Preslika slika iz zadatka pisanja na temelju slikovnog poticaja..... 126

Slika 11. Postupak uvjetovanja prema skupinama 133

Slika 12. Grafički prikaz srednjih vrijednosti (aritmetičkih sredina) potraživanja (klikova) tročlanih riječi (r*abbit on about, break out into, be hard up*) – samo onih skupina kod kojih je utvrđena statistički značajna razlika između skupina sudionika 144

Slika 13. Grafički prikaz centralnih vrijednosti potraživanja (klikova) idioma *smell a rat*... 145

Slika 14.Aritmetičke sredine u dvama uočavanjima kod jednočlanih leksičkih jedinica 151

Slika 15. Aritmetičke sredine u dvama uočavanjima kod formulaičnih izraza..... 151

Slika 16. Aritmetičke sredine usvojenosti ciljnih jednočlanih leksičkih jedinica mjereno testom vokabulara u četirima vremenskim točkama mjerenja – inicijalno mjerenje (TVoki,), neposredno nakon tretmana ($TVok_N$), tjedan dana odgođeno ($TVok_{O1}$) i mjesec dana odg.. 168

Slika 17. Aritmetičke sredine usvojenosti ciljnih formulaičnih izraza mjereno testom vokabulara u četirima vremenskim točkama mjerenja – inicijalno mjerenje (TVoki,), neposredno nakon tretmana ($TVok_N$), tjedan dana odgođeno ($TVok_{O1}$) i mjesec dana odgođeno ($Tvok_{O2}$)..... 170

Slika 18. Frekvencija odgovora sudionika kod faktora „Istaknuti kurziv“, „Animacija“ te „Nepoznatost riječi ili fraze“ ovisno o skupini sudionika..... 179

ŽIVOTOPIS

Eva Lokotar Vojnović rođena je 17.svibnja 1983. godine u Zagrebu. Prva dva razreda opće gimnazije pohađala je u Kutini, tada odlazi u Brighton u Ujedinjenom Kraljevstvu, te završava A level u BHASVIC Sixth Form College-u. Godine 2006. diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zadru, smjer engleski jezik i književnost (A1) i pedagogiju (A2). 2008. upisuje poslijediplomski sveučilišni studij Jezikoslovlje na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Godine 2019. postaje certificirani Strength Deployment Inventory Coach, 2020. završava program Voditelja ljudskih potencijala na Institutu za menadžment u Zagrebu i postaje certificirani NLP poslovni praktičar. Obrazovanje na navedenim institucijama diljem zemlje omogućilo joj je bogata znanja, iskustvo i poznanstva.

Svoje četrnaestogodišnje iskustvo u poučavanju engleskog jezika, od početka 2007.godine, skupila je na raznim institucijama: dvije godine u Osnovnoj školi Mladost u Zagrebu, na mjestu profesora engleskog jezika, a nedugo nakon toga istovremeno počinje raditi kao vanjski suradnik u HalPet poslovnoj komunikaciji d.o.o., gdje idućih pet godina predaje poslovni engleski u različitim kompanijama poput Siemenes, Zagrebačka banka, Hypo Alpe Adria Banka, T-com i brojne druge. Godine 2009., počinje raditi u Srednjoj školi Pregrada u hrvatskom Zagorju, sve do 2013.godine kada seli u Wellington, Novi Zeland i ostaje tamo do 2015.godine gdje postaje freelance prevoditelj za novozelandsko Ministarstvo unutarnjih poslova. Po povratku s Novog Zelanda nastavlja raditi u Srednjoj školi Pregrada. Godine 2010.-2018. radi kao vanjski suradnik i predaje jezik struke na dislociranom Studiju Sestrinstva u Pregradi, Medicinskog fakulteta Osijek. Za Pearson Eastern Europe z.o.o. počinje raditi 2010. kao konzultant i *teacher trainer*, te za njih i danas po potrebi drži edukacije za profesore engleskog jezika na županijskoj i državnoj razini te piše recenzije za srednjoškolske udžbenike. Početkom 2020. počinje raditi kao vanjski suradnik na Rochester Institute of Technology Croatia, u Zagrebu, te u proljetnom semestru predaje kolegij *Critical Reading and Writing*.

STRUČNI RADOVI

L. Dubac Nemet, E. Lokotar Vojnović, Ž. Rosandić: "The Art of the Heart", In: Book of Proceedings of the International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication Between Cultures. Faculty of Logistics, Celje, 2010.

E. Lokotar Vojnović, Ž. Rosandić, L. Dubac Nemet: " Learning Styles - the Key to More Successful Teaching and Learning ", In: Book of Proceedings of *II Međunarodna Konferencija DSKS Jezik struke: Izazovi i perspektive*. Filozofski fakultet, Beograd, 2011.

L. Dubac Nemet, E. Lokotar Vojnović, Ž. Rosandić: " Magister/Magistra ludi in medical terminology classes", In: Book of Proceedings of *II Međunarodna Konferencija DSKS Jezik struke: Izazovi i perspektive*. Filozofski fakultet, Beograd, 2011.

E. Lokotar Vojnović, L. Dubac Nemet: " Multimodal Teaching in Medical Classroom ", In: Book of Proceedings of the International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication Between Cultures. Faculty of Logistics, Celje, 2011.

L. Dubac Nemet, E. Lokotar Vojnović: " Brainstorming – How Much Storm Do Students' Brains Need? Visual Mnemonics in Medical English Teaching and Learning", In: Book of Proceedings of the International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication Between Cultures. Faculty of Logistics, Celje, 2011.

A. Štefić, Željka Rosandić, E. Lokotar Vojnović: " How to Spice up Your Teaching Materials in the Language Classroom", In: Book of Proceedings of the International Language Conference on The Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication Between Cultures. Faculty of Logistics, Celje, 2012.

POSTER

Festival znanosti: „Svjetlost", Slavonski Brod, 11.-16.04.2011., poster: Let There Be Light. Autori: Ž. Rosandić, E. Lokotar Vojnović, L. Dubac Nemet.

PRIKAZ

Sylviane Granger i Fanny Meunier (Eds) (2008). *Phraseology. An Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.