Utjecaj poučavanja strategija učenja kolokacija na razvoj kolokacijske kompetencije u engleskome jeziku struke

Tabak, Mihaela

Doctoral thesis / Disertacija

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

https://doi.org/10.17234/diss.2022.7705

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:894179

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Mihaela Tabak

UTJECAJ POUČAVANJA STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA NA RAZVOJ KOLOKACIJSKE KOMPETENCIJE U ENGLESKOME JEZIKU STRUKE

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2021.



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Mihaela Tabak

UTJECAJ POUČAVANJA STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA NA RAZVOJ KOLOKACIJSKE KOMPETENCIJE U ENGLESKOME JEZIKU STRUKE

DOKTORSKI RAD

Mentorica: prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač

Zagreb, 2021.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Mihaela Tabak

THE EFFECT OF COLLOCATION LEARNING STRATEGIES INSTRUCTION ON COLLOCATIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

DOCTORAL THESIS

Supervisor: professor Višnja Pavičić Takač, PhD

Zagreb, 2021

Bilješka o mentorici

Višnja Pavičić Takač

Prof. dr. sc. Višnja Pavičić Takač redovita je profesorica u trajnom zvanju na Katedri za primijenjenu lingvistiku Odsjeka za engleski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Osijeku. Na tada Pedagoškom fakultetu u Osijeku 1994. godine stekla je stručni naziv profesora engleskog jezika i književnosti te njemačkog jezika i književnosti. Na Filozofskom je fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 1999. godine magistrirala, a 2003. stekla je akademski stupanj doktora znanosti iz znanstvenog područja humanističkih znanosti, polje filologija.

Na Odsjeku za engleski jezik i književnost Filozofskoga fakulteta predaje niz kolegija u okviru diplomskog studija nastavničkog usmjerenja. Nositeljica je i nekoliko kolegija na poslijediplomskom studiju glotodidaktike i poslijediplomskom studiju Jezični, književni i kulturni kontekst ranoga, predškolskoga i primarnoga obrazovanja Sveučilišta u Zagrebu te poslijediplomskom studiju Jezikoslovlje u Osijeku. Od 2005. do 2009. godine bila je prodekanica za nastavu, od 2009. do 2010. godine v. d. dekana Filozofskoga fakulteta u Osijeku, a obnašala je i dužnost šefa Katedre za primijenjenu lingvistiku i voditeljice Odsjeka za anglistiku.

Njezini znanstveni interesi uključuju individualne čimbenike u ovladavanju inim jezicima, komparativna istraživanja sastavnica komunikacijske kompetencije, osobito leksičke i diskursne, te obrazovanje nastavnika. Objavila je više od pedeset znanstvenih radova, tri autorske i četiri uredničke knjige. Izlagala je na pedeset znanstvenih skupova u inozemstvu i u Hrvatskoj, te sudjelovala kao istraživač u pet nacionalnih i četirima međunarodnim znanstveno-istraživačkim projektima. Trenutno je voditeljica projekta znanstveno-tehnološke suradnje između Republike Hrvatske i Republike Srbije pod nazivom *Izrazi autorovog ograđivanja, stava i odnosa s čitateljem u akademskom pisanju istraživača početnika na engleskome kao stranome jeziku*. Bila je mentorica na više od sto diplomskih radova te na osam obranjenih doktorskih disertacija.

Članica je nekoliko stručnih udruženja (npr. HDPL, HFD, EuroSLA). Članica je uređivačkih odbora časopisa Jezikoslovlje, Strani jezici i ExELL. Recenzirala je tri znanstvene knjige i jednu stručnu knjigu te brojne udžbenike i članke za domaće i međunarodne časopise i zbornike. Članica je ispitne komisije MZOS-a za stručne ispite

učitelja engleskog jezika za područje istočne Hrvatske i stručna je recenzentica za ispite iz engleskog jezika na državnoj maturi pri NCVVO-u.

Zahvala

Od srca zahvaljujem svojoj mentorici prof. dr. sc. Višnji Pavičić Takač što je imala povjerenja u mene cijelo vrijeme i potaknula me da napišem ovu disertaciju. Hvala Vam na strpljenju, pomoći i nesebičnom dijeljenju Vašeg znanja.

Velika hvala i prof. dr. sc. Željki Kamenov za neizmjernu pomoć u izradi upitnika i statističke obrade podataka. Zahvaljujem i kolegicama Vanji i Anji na pomoći oko statistike.

Zahvaljujem svim studentima Fakulteta prometnih znanosti koji su sudjelovali u istraživanju, kao i kolegicama i kolegama jezičarima na pomoći. Posebno zahvaljujem Kristini koja mi je pomogla u provedbi istraživanja.

Također, hvala i mojim gloto-kolegicama Renati, Antoniji i Lari na podršci.

Želim zahvaliti i svojoj obitelji na ogromnoj podršci. Mami Heleni, što me bodrila svih ovih godina i što je uvijek tu za mene. Tati Darku, koji nažalost nije više s nama, ali koji mi je bio najveća inspiracija i poticao me u potrazi za novim znanjima. Znam da bi mu ovo puno značilo.

Na kraju, od srca zahvaljujem svome suprugu Miru na strpljenju, požrtvovnosti i podršci. I svojim curicama, Eni i Nini, što su omogućile mami da dovrši disertaciju.

Hvala svima koji su sudjelovali sa mnom na ovom putu, a nisam ih pojedinačno spomenula.

SAŽETAK

Kolokacijska kompetencija u inom jeziku važan je čimbenik koji utječe na cjelokupnu komunikacijsku kompetenciju, a manifestira se u tečnosti i jezičnom procesiranju (Henriksen, 2003). Međutim, utvrđeno je da korisnici inog jezika imaju poteškoća pri ovladavanju kolokacijama bez obzira na stupanj jezičnog znanja (Gitsaki, 1999; Nesselhauf, 2005; Revier i Henriksen, 2006; Szudarski i Carter, 2016; Pellicer-Sánchez, 2017). Još nije utvrđeno koji sve čimbenici utječu na razvoj kolokacijske kompetencije i na koji način. Ovim istraživanjem željelo se ispitati kojim se strategijama ispitanici služe pri učenju kolokacija i utvrditi utječe li poučavanje strategija učenja kolokacija na kolokacijsku kompetenciju u engleskom jeziku struke. U prethodnim istraživanjima u kontekstu strategija učenja jezika uočena je povezanost strategija učenja jezika i motivacije (MacIntyre i Noels, 1996; Schmidt i Watanabe, 2001) s uspješnim ovladavanjem inim jezikom (Gardner, 1985; Ely, 1986; Csizér i Dörnyei, 2005). Stoga je dodatno ispitana i povezanost motivacije sa strategijama učenja kolokacija i kolokacijskom kompetencijom.

Rezultati pokazuju da strategije učenja kolokacija uključuju generičke strategije učenja koje se dijele na kognitivne, metakognitivne i društvene strategije, ali i skupine strategija specifične za učenje kolokacija. Pri ispitivanju razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine nakon poučavanja strategija učenja kolokacija pokazala se statistički značajna razlika za strategiju učenja kolokacija upotrebom kolokacije u novoj rečenici. Tu su strategiju ispitanici u evaluaciji opisali kao korisnu jer njezinom uporabom lakše zapamte kolokacije. Nadalje, uočeno je da poučavanje strategija učenja kolokacija ima pozitivan učinak na kolokacijsku kompetenciju, i to osobito u ispitivanju znanja cjelovitih kolokacija (bez uključivanja jedne od sastavnica kao poznate u testu). Kvalitativni podaci ukazuju na nedostatak metakognicije kod ispitanika u eksperimentalnoj skupini prilikom promišljanja o vlastitom učenju i uporabi odgovarajućih strategija. Stoga je u budućim istraživanjima potrebno dodatno istražiti modele poučavanja strategija učenja kolokacija koji bi se temeljili na samoreguliranom učenju. Na taj bi se način postigao i dugoročan učinak poučavanja: sposobnost uporabe odgovarajućih strategija za učenje kolokacija. Rezultati su također pokazali da postoji značajna povezanost između motivacije i uspješnosti na testu kolokacijske kompetencije. Isto tako, utvrđeno je da postoji značajna

povezanost određene skupine kognitivnih strategija i motivacije, a da se nakon intervencije poučavanjem ta povezanost gubi.

Ključne riječi: *kolokacijska kompetencija, strategije učenja kolokacija, samoregulirano učenje kolokacija, motivacija*

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

The topic of collocations in English has been extensively researched in linguistics. Collocation studies are mainly distributional or corpus-based (Sinclair, 1991, 2004; Nesselhauf, 2003, 2005). The focus of these studies is the statistical analysis of the syntagmatic relationship between the components of collocations. In contrast, phraseological studies examine the characteristics of collocations and their lexical environment (Benson et al., 1986; Hausmann, 1989; Lewis, 2000).

In applied linguistics, collocations have been extensively researched in vocabulary acquisition studies as an important part of lexical competence since collocational competence contributes to speech efficiency and fluency. Most of the previous studies (Gitsaki, 1999; Wray, 2002; Nesselhauf, 2003, 2005) suggest that second language (L2) and foreign language (FL) learners often experience difficulties with collocation recognition and production, which, in turn, becomes a source of many language errors.

Many studies have attempted to identify the reasons for this challenge. Some of the factors that might impact collocational knowledge are intralinguistic while others refer to the learner and the learning environment. Intralinguistic factors mainly refer to collocation-specific features such as frequency of occurrence and co-occurrence, morphosyntactic structure, span, or transparency. Some of the more prominent external factors include characteristics such as the age of onset and cutoff for collocation acquisition, L2/FL input and output, instruction, L2 proficiency, first language (L1) influence, learning strategies, and motivation.

To be more successful in their vocabulary acquisition, learners use various vocabulary learning strategies (VLS). These strategies can be task-specific and related to language skills. In this aspect, there are various types of strategies, such as reading strategies or grammar strategies. Collocation learning strategies (CLS) can be defined as specific vocabulary learning strategies for the acquisition of collocations, or more specifically, the actions learners use consciously to assist them in collocation learning. Since collocational competence is the most salient feature of the depth of vocabulary knowledge, this study aims to examine the learners' self-directed approaches to L2 collocation learning. The use of language learning strategies can be spontaneous or

instructed, and it has been associated with higher proficiency in SL/FL contexts (Oxford, 1990; Cohen, 1998; Macaro, 2001; Wong & Nunan, 2001). Strategy instruction has also been linked with better learning outcomes (Plonsky, 2011).

This study also examines the effect of motivation on strategy use and collocational competence. Motivation is another variable that has been identified as influential for successful language learning (Gardner, 1985; Ely, 1986; Dörnyei & Csizér, 2002; Csizér & Dörnyei, 2005), and it has been strongly supported by the researchers as a determinant of success in vocabulary acquisition as well (Tseng & Schmitt, 2008; Han, 2014; Zhang et al., 2017).

However, few studies have examined the effect of CLS-based instruction on collocational competence, so this study may offer some new insights in this area. Strategy research has embraced self-regulation in language learning as a complementary notion to the existing paradigms of strategies (Gao, 2007; Oxford, 2011). In this view, the qualitative part of the study examined the study logs of the learners of English for specific purposes (ESP) and explored their collocation learning behaviour through the three phases of self-regulation (Zimmerman, 2000).

This study is divided into two parts: the first refers to the theoretical framework and the relevant studies related to the research variables. The second part describes the experimental study that was conducted and the qualitative data on the effect of CLS instruction on the development of collocational competence in English for specific purposes (ESP).

COLLOCATIONAL COMPETENCE IN ESP

With different approaches in defining and classifying collocations, collocation-targeted research in (applied) linguistics lacks a clear understanding and a comprehensive definition of the concept. It has been established, however, that collocations are combinations of two lexical words (a node and a collocate) that frequently co-occur in language. Some of the collocation-specific characteristics include varying degrees of transparency of meaning, non-compositionality, the strength of association between the components, and span.

Vocabulary acquisition is central in teaching and learning ESP. ESP vocabulary consists of specialized technical and semi-technical words. Having this in mind,

collocations in ESP have been defined as multi-word expressions containing at least one specialized term which is usually the node of collocation. The most frequent morphosyntactic types of collocations in ESP are noun + verb, adjective + noun, and noun + noun collocations.

The main constituents of L2/FL learner's collocational competence are collocation recognition and production. Receptive knowledge mainly involves the knowledge of meaning, while productive knowledge, activated in speaking and writing, involves primarily the knowledge of form (Revier, 2009). So far, it has been established that the productive knowledge of collocations lags behind the receptive knowledge (Laufer & Waldman, 2011; Nizonkiza, 2012). Different traits and factors can be related to collocational knowledge and should be considered when selecting collocations that are taught and tested.

One of the most prominent collocation-specific features is the frequency of occurrence. More frequent collocations are acquired and produced more efficiently than the less frequent ones (Durrant & Doherty, 2010; Wolter & Gyllstad, 2013). Some authors have investigated the frequency of nodes (Nizonkiza, 2015), and the results indicate that collocations with more frequent nodes were easier to recognize. Another interesting finding refers to the frequency of co-occurrence or the strength of association between the collocation components. It has been established that collocation processing is affected by their frequency of co-occurrence for native speakers (Ellis et al., 2008). However, L2 speakers' recognition and production are driven by the frequency of occurrence.

When it comes to the morphosyntactic structure of collocations, most studies focus on verb + noun or adjective + noun collocations. The first combination has turned out to be more problematic for L2/FL learners of English. Few studies (Gitsaki, 1999; Peters, 2016; Nguyen & Webb, 2016) have included different morphosyntactic types. The results of these studies indicate that there is a stronger association between the components of adjective + noun collocations which helps L2/FL learners to perceive them as a whole.

External elements are an important factor in collocation acquisition and those most frequently mentioned include instruction, L2 language proficiency, L1 influence, and psychological-affective factors such as motivation and language learning strategies.

Since L2/FL learners often lack authentic L2 input and output, there is a need for systematic instructional support (Wray, 2002). Some researchers support the explicit teaching of collocations (Ying & Hendricks, 2004; Ying & O'Neill, 2009), while others are in favour of a more natural approach in combination with some input interventions such as visual enhancement or input flood treatment (Bishop, 2004; Webb et al., 2013).

Many researchers have explored the relationship between L2 proficiency and collocational competence, and they agree that there are collocational errors even at the most advanced stages in both receptive and productive knowledge of collocations (Gitsaki, 1999; Nizonkiza, 2015). Many studies have identified errors in collocation production due to L1 influence, which manifests as approximation, direct translation, or paraphrase (Biskup, 1992; Reder, 2006). These errors depend on the congruency of collocations (whether collocations are similar or different in L1).

Except for the language-related external factors, there are also important psychological-affective factors that impact collocational competence. Previous L2 studies show that motivation has been positively correlated to language learning and vocabulary acquisition (Gardner, 1985; Csizér & Dörnyei, 2005; Zhang et al., 2017).

The effect of motivation on collocational competence has not been researched so far, but some studies have included language learning strategies in the context of collocation acquisition (Aston, 1997; Liu, 2000; Ying & Hendricks, 2004; Barfield, 2006; Ying, 2010). These studies show that L2/FL users use learning strategies in/when learning/studying collocations. The strategies used are mainly cognitive, metacognitive, or affective, but there are some collocation-specific ones as well (Ying, 2010). The use of strategies has also been linked to metacognition and autonomous learning.

Another important issue concerning collocational competence is related to testing. So far, many different test formats have been used, but a very small number of studies have included both receptive and productive knowledge. Also, there is the question of the scope of collocational knowledge. Most of the formats include multiple-choice, fill-in-the-blank, translation, or matching exercises formats, which test only partial collocation knowledge. So far, there has been only one validated test that checks the knowledge of whole collocations, CONTRIX (Revier, 2009).

RESEARCH PROBLEMS AND HYPOTHESES

The overall aim of this study was to examine the effect of CLS instruction on the development of collocational competence in ESP. Another aim was to construct a questionnaire for measuring the frequency of CLS use. The study was built around these four research questions (RQ) and hypotheses (H):

RQ1. Which CLS are used by ESP learners?

H1. The results of this study will show that ESP learners will use a variety of/various strategies for learning collocations, including memory, cognitive, and metacognitive strategies, as well as collocation-specific strategies.

RQ2. Will explicit CLS instruction result in a greater frequency of CLS use?

H2. The experimental group will demonstrate a greater frequency of CLS use after the explicit CLS instruction.

RQ3. Will explicit CLS instruction have a positive effect on collocational competence?

H3. After the explicit CLS instruction, the experimental group will achieve better results on the receptive-productive test of collocational competence than the control group.

RQ4. Are there any other factors such as motivation that may impact CLS use and collocational competence?

H4. More motivated learners in both the experimental and the control group will use CLS more frequently than the less motivated learners.

H5. More motivated learners will achieve better results on the receptive-productive test of collocational competence than the less motivated learners.

INSTRUMENTS AND MATERIALS

1) CLS QUESTIONNAIRE

The first phase of this study consisted of developing a CLS questionnaire. The questionnaire contained demographic questions to gather more information about the

learners. It also included a set of questions that measured the intensity of motivation (Ely, 1986). The main part of the questionnaire targeted CLS frequency of use. It was designed based on the vocabulary learning strategies questionnaire by Schmitt (1997) and on the student descriptions of the strategies they use while learning FL collocations, obtained from the focus groups prior to the pilot study. When the data was collected, the first version of the questionnaire was tested in the pilot study. The participants resembled the sample that would be used in the main study. The statistical analysis included reliability and factor analyses and the number of items was reduced from 73 to 63. The final version of the CLS questionnaire consisted of 7 factors grouped according to the basic principles of Schmitt's (1997) organizational framework (discovery versus consolidation strategies):

Strategies for the discovery of the collocation meaning

Factor 1. Strategies for determining collocation meaning using formal sources

Factor 2. Strategies for determining collocation meaning by analysing or guessing

Strategies for consolidating the collocation knowledge

Factor 3. Organisational strategies

Factor 4. Learning collocations in context

Factor 5. Strategies based on collocation-specific characteristics

Factor 6. Form-focused collocation learning strategies

Factor 7. Independent collocation learning strategies using technology and online sources

2) TESTS FOR MEASURING RECEPTIVE AND PRODUCTIVE KNOWLEDGE OF ESP COLLOCATIONS

To measure the receptive and productive knowledge of ESP collocations, two tests (pre- and post-intervention measures) were developed. The tests consisted of 21 collocations each, divided into three different formats, seven collocations in each format. The first format tested only receptive knowledge of collocations. It was a combination of a fill-in-the-blank and multiple-choice test, modelled after the COLLMATCH test format (Gyllstad, 2007). The second test, adapted from the CONTRIX test format (Revier, 2009),

examined both receptive and productive knowledge of whole collocations. The final part was a translation test, measuring only the productive knowledge of collocations.

The items were selected for the tests based on the collocation frequency of occurrence and co-occurrence and morphosyntactic type. An additional selection criterium was to include the collocations containing specialized terminology.

3) CLS INSTRUCTION MODULE

Explicit CLS instruction was provided to the experimental group over 4 weeks. The instruction module was designed based on the CALLA strategy-based instruction model (Chamot & O'Malley, 1994). It consisted of six steps: preparation (CLS awareness raising), presentation (modelling of CLS included in instruction), practice (in-class exercises to practice CLS use), strategy evaluation (survey on the usefulness of the CLS), expansion, and reflection. The last two steps of CLS instruction were included in the qualitative part of the research which consisted of a self-regulated collocation learning task using study logs.

4) COLLOCATION LEARNING STUDY LOGS

To explore the metacognitive and cognitive collocation learning processes after the CLS instruction the learners in the experimental group were given a task to learn 5 ESP collocations and describe their learning process in their study logs. Study logs were semi-structured and included questions according to the three phases of self-regulated learning (Zimmerman, 2000). In the preparation phase, the learners were supposed to write their learning aims and describe the steps they take before learning collocations. In the performance phase, the learners described the actions they take during the actual studying. In the last phase, their task was to evaluate their learning process and reflect upon it.

RESULTS ANALYSIS AND DISCUSSION

The resulting CLS taxonomy shows that CLS encompass both generic language learning strategies (memory, cognitive and metacognitive) and collocation-specific learning strategies. The qualitative study revealed additional CLS that need to be incorporated into the existing taxonomy and tested in future studies.

The explicit CLS instruction did not result in a significantly greater frequency of CLS use. The qualitative data showed that a great number of learners were reluctant to adopt the new strategies, because they perceived their current/existing strategies as useful.

The explicit CLS instruction resulted in significantly greater frequency of CLS use only in two metacognitive CLS (planning of the learning process and raising awareness about the collocations in the text) and in using collocations in a sentence in order to remember them. The qualitative data showed that a great number of learners was not prone to the adaptation of the new strategies, because they perceived the strategies they currently employ as useful. A significant difference was established in the overall receptive-productive test score between the two groups after the CLS instruction. When different test formats were analysed separately, a statistically significant difference was found only for CONTRIX task scores. The groups did not differ in any other variable (demographic variables, collocation competence pre-test scores, CLS use before instruction) so these differences can be attributed to the effect of CLS instruction.

A statistically significant correlation was identified between CLS on Factor 4 (Learning collocations in context) and motivation for both groups before CLS explicit instruction. Interestingly, after the instruction, this correlation was not significant for the experimental group, which may be attributed to the CLS use.

The results of the receptive-productive test of collocational competence of the more motivated learners significantly differ from the results of the less motivated ones. The more motivated learners have achieved higher test scores.

The scientific contribution of this study lies in the fact that this is the first study to address CLS as a separate construct. The results show that CLS can be described as context-specific task strategies. The instrument for measuring the CLS frequency of use has also been constructed (Appendix 1) and implemented in the ESP learning context. Furthermore, this study also has some methodical implications. It identified the need to include self-regulated processes such as metacognitive control instruction in the formal learning context of ESP. It also recognized CLS as one of the factors that influence collocational competence in ESP. This clearly shows that the activities including CLS use should be implemented in ESP teaching.

Sadržaj

1. UVOD ... 1

2. KOLOKACIJE U ENGLESKOM JEZIKU ... 4

2.1. Određivanje pojma kolokacija ... 4

2.2. Kolokacijska obilježja ... 6

2.3. Kolokacije u engleskom jeziku struke ... 12

3. KOLOKACIJSKA KOMPETENCIJA ... 15

3.1. Leksička kompetencija ... 15

3.2. Kolokacijska kompetencija u inom jeziku ... 18

3.3. Čimbenici koji utječu na ovladavanje kolokacijama ... 24

3.3.1. Unutarjezični čimbenici ... 25

1) Čestota kolokacija ... 25

2) Učestalost supojavljivanja kolokacijskih sastavnica ... 26

3) Vrste kolokacija prema morfosintaktičkoj strukturi ... 26

4) Ostali unutarjezični čimbenici ... 26

3.3.2. Vanjski čimbenici ... 27

1) Poučavanje kolokacija ... 27

2) Jezična kompetencija ... 29

3) Utjecaj materinskog jezika ... 30

4) Individualne razlike učenika ... 31

3.4. Testiranje i vrednovanje kolokacijske kompetencije ... 34

4. ULOGA STRATEGIJA UČENJA U RAZVOJU KOLOKACIJSKE KOMPETENCIJE ... 42

4.1. Strategije učenja kolokacija ... 43

4.2. Poučavanje strategija učenja kolokacija ... 48

4.3. Samoregulirano učenje kolokacija ... 51

5. ISTRAŽIVANJE UTJECAJA POUČAVANJA STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA NA KOLOKACIJSKU KOMPETENCIJU U ENGLESKOM JEZIKU STRUKE ... 54

5.1. Uvod ... 54

5.2. Ciljevi, istraživačka pitanja i hipoteze ... 54

5.1.1. Istraživačka pitanja ... 54

5.1.2. Hipoteze ... 55

5.3. Metodologija istraživanja ... 55

5.4. Rezultati istraživanja 82
6.1. Potvrda istraživačkih hipoteza 100
6.2. Prednosti i ograničenja provedenog istraživanja i mogućnosti budućih istraživanja 108
6.3. Glotodidaktičke implikacije 109
7. ZAKLJUČAK 111
8. POPIS LITERATURE 113
9. POPIS SLIKA 134
10. POPIS TABLICA 135
11. PRILOZI 137
PRILOG 1: INSTRUMENTI 137
PRILOG 2: TESTOVI ZA ISPITIVANJE KOLOKACIJSKE KOMPETENCIJE 146
PRILOG 3: MODUL POUČAVANJA STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA 150
PRILOG 4: ZADATAK VOĐENJA BIJEŠKI TIJEKOM SAMOSTALNOG UČENJA KOLOKACIJA 157
PRILOG 5: FAKTORSKA ANALIZA UPITNIKA 158
PRILOG 6 DESKTIPTIVNA OBILJEŽJA STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA 165
PRILOG 7 SAŽETI PRIKAZ EVALUACIJE STRATEGIJA UČENJA (v. Prilog 3 za evaluacijski listić) 169

Popis kratica

OVIJ – ovladavanje inim jezikom

IJ – ini jezik

J1 – prvi jezik

SK – specijalizirani korpus

RK – referentni korpus

VČ – visoka čestota pojavljivanja kolokacija unutar korpusa

VAS – visoka asocijativna snaga među sastavnicama kolokacije

NČ – niska čestota pojavljivanja kolokacija unutar korpusa

NAS – niska asocijativna snaga među sastavnicama kolokacije

1. UVOD

Kolokacije kao jezični fenomen predmet su brojnih lingvističkih istraživanja. Neka su od njih distribucijska, odnosno korpusna istraživanja (Sinclair, 1991, 2004; Nesselhauf, 2003, 2005), a usredotočena su na statističku analizu sintagmatskih odnosa među leksičkim jedinicama kojom se utvrđuje čestota pojavljivanja kolokacija te učestalost supojavljivanja kolokacijskih sastavnica. Druga su istraživanja leksikografska, a bave se i svojstvima kolokacija i njihovom leksičkom okolinom (Benson i sur., 1986; Hausmann, 1989; Lewis, 2000).

U području ovladavanja inim jezikom (OVIJ), kolokacije su tema istraživanja u čijem je središtu leksičko znanje te su percipirane kao važan dio komunikacijske kompetencije jer doprinose tečnosti i interakciji na inom jeziku. Kolokacijska kompetencija kao dio leksičke kompetencije neizostavan je dio sveukupnog jezičnog umijeća, a prvi je spominje Hill (1999) u kontekstu komunikacijske kompetencije, pri čemu ističe važnost leksičkog pristupa poučavanju kolokacija. Istraživanja su utvrdila da većina učenika inog jezika (IJ) nailazi na teškoće pri ovladavanju kolokacijama bez obzira na stupanj jezičnog znanja (Lewis, 2000; Wray, 2002; Nesselhauf, 2003, 2005).

Na proces ovladavanja kolokacijama utječu različiti unutarjezični i vanjski čimbenici. Unutarjezični čimbenici odnose se na kolokacijska obilježja kao što su: čestota, učestalost supojavljivanja kolokata, morfosintaktička obilježja, opseg kolokacijskih sastavnica, kolokacijski raspon i semantička neprozirnost. Vanjski čimbenici uključuju: kontekst poučavanja, utjecaj materinskog, tj. prvog jezika (J1), stupanj jezičnog znanja, dob, motivaciju i strategije učenja jezika. Strategije učenja jezika mogu biti usmjerene na specifičan jezični zadatak i odnositi se na različita jezična znanja. Tako, na primjer, razlikujemo strategije učenja gramatike ili strategije učenja vokabulara. Imajući na umu prethodne definicije strategija učenja jezika i strategija učenja vokabulara, strategije učenja kolokacija mogli bismo definirati kao specifične strategije učenja vokabulara koje se odnose na učenje kolokacija, odnosno svjesna mentalna djelovanja koja učenici odabiru kako bi lakše ovladali kolokacijama.

Uzimajući u obzir važnost i osobitosti kolokacija u leksičkom znanju, cilj je ovog rada istražiti kojim se strategijama učenja učenici koriste za ovladavanje kolokacijama te ponuditi odgovarajuću klasifikaciju tih strategija. Dosadašnja istraživanja pokazala su da eksplicitno poučavanje strategija učenja pozitivno utječe na razinu komunikacijske kompetencije učenika stranog jezika (O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1998; Macaro 2001; Lee i

Oxford, 2008; Wong i Nunan, 2011). U dosadašnjim istraživanjima utvrđena je i značajna povezanost primjene strategija učenja vokabulara i ovladanosti vokabularom (Gu i Johnson, 1996; Schmitt, 1997; Pavičić Takač, 2008).

S obzirom na to da je utjecaj poučavanja strategija učenja kolokacija na kolokacijsku kompetenciju slabo istražen, to smo pitanje željeli istražiti u ovom radu. Navedeno bi moglo dati uvid u nove spoznaje u tom području te otvoriti pitanja za buduća istraživanja. Osim strategija učenja, motivacija se pokazala kao važan prediktor uspješnog učenja jezika (Gardner, 1985; Ely, 1986; Dörnyei i Csizér, 2002; Csizér i Dörnyei, 2005) pa nas je zanimalo i kakav je odnos među varijablama strategija učenja kolokacija, motivacije i kolokacijske kompetencije. U istraživanju su sudjelovali studenti Fakulteta prometnih znanosti koji uče engleski jezik struke pa se ovo istraživanje odnosi na usko područje, preciznije na ovladavanje kolokacijama u engleskom jeziku prometne struke.

Prikaz poglavlja

Rad je tematski podijeljen u dva dijela: prvi se dio odnosi na teorijska razmatranja vezana za istraživačke varijable i pregled relevantnih istraživanja. Drugi dio rada čini opis provedenog kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja u kojem se ispituje utjecaj poučavanja strategija učenja kolokacija na kolokacijsku kompetenciju u engleskom jeziku struke.

Nakon uvodnog dijela, drugo poglavlje daje uvid u teorijske spoznaje vezane za različite pristupe proučavanju kolokacija i njihove definicije s lingvističkog aspekta. Dodatno potpoglavlje opisuje specifičnosti kolokacija u jeziku struke. Sljedeće poglavlje posvećeno je pojmu i položaju kolokacijske kompetencije unutar modela leksičke kompetencije u inom jeziku te opisuje različite aspekte kolokacijskog znanja. Treće se poglavlje odnosi na razvoj kolokacijske kompetencije u inom jeziku, a razmatraju se i čimbenici koji utječu na ovladavanje kolokacijama. Opisani su različiti unutarjezični i vanjski čimbenici, pri čemu je strategijama učenja kolokacija posvećeno posebno poglavlje s obzirom na to da su središnja tema ovog istraživanja.

U petom se poglavlju opisuje i analizira provedeno istraživanje utjecaja poučavanja strategija učenja kolokacija na kolokacijsku kompetenciju u engleskom jeziku struke. Donose se odgovori na istraživačka pitanja i rezultati za svaku postavljenu hipotezu. Peto poglavlje uključuje i analizu prikupljenih podataka te dobivenih rezultata, a šesto poglavlje uključuje raspravu, pri čemu se nastoji kritički osvrnuti na dobivene rezultate i usporediti ih s prethodnim relevantnim istraživanjima. U sedmom poglavlju slijedi zaključak i osvrt na provedeno

istraživanje i dobivene rezultate, a navode se i prednosti te ograničenja istraživanja, glotodidaktičke implikacije, znanstveni doprinos i mogućnosti budućih istraživanja u tom smjeru.

2. KOLOKACIJE U ENGLESKOM JEZIKU

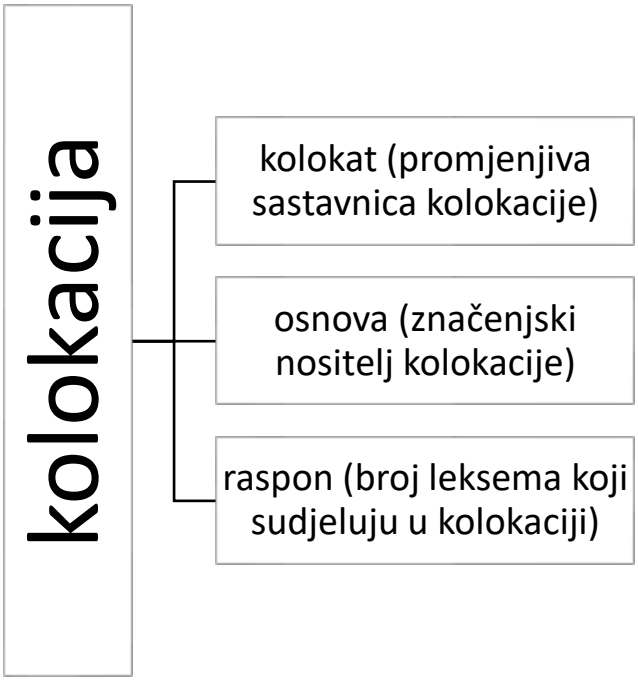
2.1. Određivanje pojma kolokacija

Kako bismo ispitali na koji način učenici i korisnici ovladavaju kolokacijama kao leksičkim sastavnicama engleskog jezika struke, najprije je potrebno pobliže opisati taj jezični fenomen s lingvističkog stajališta.

Do sad ne postoji suglasje oko jedinstvene definicije kolokacija, već ih se nastoji definirati opisivanjem njihovih obilježja, što se razlikuje od autora do autora. Temeljne pojmove i prve definicije kolokacija u lingvistiku uvodi Firth (1957), pri čemu kolokacije definira kao supojavljivanje (engl. *co-occurrence*) riječi čije je značenje određeno njezinim leksičkim značenjem na sintagmatskoj razini[1]. Kriteriji za klasifikaciju kolokacija utemeljeni su na teorijskim pristupima usredotočenima na različita obilježja kolokacija. Neki autori (Firth, 1957; Halliday, 1961; Sinclair, 1991) proučavaju kolokacije pomoću statističkih analiza koje se odnose na leksičke jedinice koje se međusobno supojavljuju. Osnovni su kriteriji takvih analiza kolokacija učestalost pojavljivanja i supojavljivanja leksičkih sklopova unutar određenog korpusa na temelju formalnih obilježja.

Tako, primjerice, Firthov *leksičko-kompozicijski pristup* proučavanju kolokacija obuhvaća razlikovanje kolokacija prema veličini (broju riječi uključenih u kolokaciju), vrsti (leksičke ili gramatičke), blizini kolokacijske sastavnice u rečenici te različitim vrstama kolokacijskih sastavnica. Nadovezujući se na Firtha, Halliday (1961) kolokacije definira kao sintagmatske asocijacije među leksičkim jedinicama koje se razlikuju prema vjerojatnosti supojavljivanja. Halliday (1961) također uvodi i terminološke pojmove vezane za strukturu kolokacija (vidi sliku 1.) kao što su čvor (engl. *node*) – glavna sastavnica kolokacije, kolokat (engl. *collocate*) – promjenjiva sastavnica kolokacije te raspon kolokacije (engl. *span*) – određuje ga udaljenost čvora od kolokata, a određuje se brojem leksičkih jedinica s bilo koje strane čvora ovisno o vrsti kolokacije.

[1] Sintagmatski odnosi (horizontalna os) podrazumijevaju odnose među riječima s obzirom na njihov razmještaj i slaganje na temelju semantičke i sintaktičke selekcije u kontekstu (Petrović, 1997). Suprotno tomu, postoje i paradigmatski odnosi (vertikalna os) koji se odnose na zamjenjivost pojedinih riječi u kontekstu.



Slika 1. Struktura kolokacije (Halliday, 1966: 152)

S druge strane, neki su autori više usmjereni na proučavanje naravi odnosa među sastavnicama kolokacija koje se uglavnom temelje na lingvističkoj analizi. U tom se smislu razlikuju *semantičko-sintaktički pristup* (Cruse, 1986; Mel'čuk, 2008) i *strukturalni pristup* (Mitchell, 1971; Greenbaum, 1974; Pawley i Syder, 1983; Renouf i Sinclair, 1991; Nattinger i DeCarrico, 1992).

Cruse (1986) razlikuje *ograničenja u odabiru* i *kolokacijska ograničenja*. Ograničenja u odabiru zahtijevaju logičku dosljednost među sastavnicama kolokacije (npr. u rečenici *We fell* upwards*, *fell* se mora zamijeniti s *move* kako ne bi došlo do logičkog paradoksa unutar same kolokacije). S druge strane, kolokacijska su ograničenja arbitrarna, a po svojoj prirodi mogu biti sustavna (veza između kolokata arbitrarna je), polusustavna, (kolokati imaju određene semantičke značajke, ali postoje i iznimke kod međusobnog supojavljivanja) i idiosinkratska (kolokacijski raspon podrazumijeva samo određene moguće kolokate). Osnovni semantički kriteriji za određivanje kolokacija odnose se na semantičku neprozirnost ili transparentnost sastavnica (Cowie, 1998) te fiksnost, odnosno varijabilnost sastavnica kolokacije (Nesselhauf, 2005).

Mel'čuk (2008) se bavi značenjem kolokacijama u leksikografskom kontekstu te zaključuje da nisu jasno prikazane u rječnicima. Predlaže teorijski model koji naziva *značenje-tekst*, a koji se temelji na principu proizvodnje teksta. Usko vezane za kolokacije u Mel'čukovoj teoriji su *leksičke funkcije* pomoću kojih se mogu odrediti značenjski odnosi u rječniku.

Leksičke funkcije prikazuje matematičkom formulom, pri čemu je *x* argument ili ključna riječ, a *y* kolokat. Odabir leksičkih jedinica (y) ovisi o ključnoj riječi (x). Mel'čuk ističe da se odabir leksičkih jedinica odvija na sintagmatskoj, a kombiniranje na paradigmatskoj razini. U svojem teorijskom modelu Mel'čuk još predlaže i načela slobodnih leksičkih sveza (engl. *free phrases*) i frazema (engl. *phrasemes*). Slobodne leksičke sveze odlikuju se slobodnim odabirom pri kombiniranju, a frazemi nekompozicionalnošću.

Prema strukturalnom pristupu i gramatika i leksik uključeni su u analizu kolokacija. Predstavnici ovog pristupa smatraju da na izbor kolokacija utječe njihova struktura te da se one pojavljuju u određenim uzorcima. U sintaktičkom smislu, kolokacije se proučavaju unutar gramatičkih matrica (Mitchell, 1971), unutar jezičnih blokova i leksikaliziranih rečeničnih sveza (Pawley i Syder, 1983), leksičkih fraza (Nattinger i DeCarrico, 1992) i kolokacijskih okvira (Renouf i Sinclair, 1991). Prema navedenim autorima narav supojavljivanja ne ovisi samo o leksičkoj, već i o gramatičkoj komponenti kolokacija.

2.2. Kolokacijska obilježja

Dosadašnje definicije kolokacija većinom obuhvaćaju obilježja kolokacija spomenuta u svim navedenim pristupima. Kolokacije se najprije odabiru na temelju čestote pojavljivanja u korpusu i supojavljivanja kolokata, a zatim se analiziraju na temelju dodatnih kriterija. Neke od najčešćih kriterija definiranja kolokacija opisao je Nation (2001: 329–332):

1. Učestalost supojavljivanja (engl. *frequency of co-occurence*)

Kriterij učestalosti rangira leksičke jedinice od onih koje se često supojavljuju do onih koje se rijetko supojavljuju, a sama se učestalost utvrđuje korpusnom metodologijom. Ponekad je teško odrediti učestalost prema ovom kriteriju jer kolokacije mogu varirati prema blizini sastavnica ili prema obliku. Čestota i raspon kolokacija mjere se brojanjem, a mogu se izraziti apsolutno ili relativno (Kjellmer, 1984: 166–168 u Nation, 2001: 329). Apsolutna se čestota odnosi na stvaran broj pojavnica (kolokacija) u korpusu, dok relativna uspoređuje stvaran broj pojavnica s očekivanim brojem. Očekivana čestota može se izračunati umnoškom čestote kolokata u kolokaciji te dijeljenjem tog umnoška s veličinom korpusa. Učestalost supojavljivanja povezana je s asocijativnom snagom među sastavnicama kolokacije, a izračunava se statistički, pomoću izračunavanja stupnja vjerojatnosti međusobnog supojavljivanja dviju riječi (engl. *t-score*) i mjerenja stupnja vjerojatnosti supojavljivanja dviju riječi u odnosu na njihovo slučajno pojavljivanje u korpusu (engl. *MI score)*. Riječi s jačom

asocijativnom snagom češće se pojavljuju zajedno i manje su varijabilne, dakle više su semantički neprozirne.

2. Kolokacijski raspon (engl. *adjacency/span*)

Kolokati se mogu pojavljivati u neposrednoj blizini ili između kolokata može biti ubačena jedna riječ ili više riječi. Ljestvica kolokacijskog raspona kreće se od „jedan do drugoga“ do „odvojeni s nekoliko leksičkih jedinica“. Mnogi autori bave se pitanjem najmanje, odnosno najveće udaljenosti čvora i kolokata. Primjerice, Firth (1957) navodi da je mogući broj riječi između čvora i kolokata od dva do petnaest, dok Halliday (1996) taj raspon ograničava na tri riječi, a Sinclair (2004) na četiri. Bez obzira na raspon među kolokatima, usuglašeno je mišljenje da je snaga asocijacije među sastavnicama jača što je raspon manji.

3. Gramatička povezanost (engl. *grammatically connected*)

Kolokati se pojavljuju unutar iste rečenice kao dio gramatičke konstrukcije, no ponekad je moguće da je njihova povezanost rezultat leksičke kohezije. Kennedy (1998: 113 u Nation, 2001: 330) navodi sljedeći primjer: *Her uniform was of rich raw silk in a shade which matched her hair,* koji pokazuje da su *silk* i *shade* kolokati bez jake gramatičke povezanosti.

4. Gramatička strukturiranost (engl. *grammatically structured*)

Gramatički strukturirane riječi koje se često supojavljuju ne moraju uvijek biti kolokacije. Primjerice, sveze riječi kao što su *although he, of the* ili *but too* gramatički su strukturirane riječi, ali nisu kolokacije. Kjellmer (1984) primjenjuje taj kriterij koristeći se popisom dozvoljenih struktura. Ljestvica se kreće od „dobro strukturiranih” do „slabo povezanih“.

5. Gramatička jedinstvenost (engl. *grammatical uniqueness*)

Neke su kolokacije gramatički jedinstvene, neke mogu biti iznimke od gramatičkih pravila (npr. u kokokaciji *go to bed*, nema člana prije riječi *bed* što je inače pravilo), a neke slijede pravilne obrasce. Skala se kreće od „gramatički jedinstvenih” do „gramatički pravilnih” kolokacija.

6. Gramatička fosilizacija (engl. *grammatical fossilisation*)

Kolokacije koje su podlegle gramatičkoj fosilizaciji ne dopuštaju nikakve ili dopuštaju male preinake u strukturi, bilo gramatičkim promjenama u padežu ili vrsti riječi. Ljestvica se kreće od „bez gramatičke varijacije“, preko „padežne promjene“ do „promjene vrste riječi“.

7. Kolokacijska specijaliziranost (engl. *collocational specialisation*)

Kolokacijska specijaliziranost odnosi se na povezanost među kolokatima, odnosno u kojoj mjeri jedan kolokat zahtijeva prisutnost drugoga. Ljestvica se kreće od „uvijek se međusobno supojavljuju“ do „svi se kolokati pojavljuju i s drugim kolokacijama“.

8. Leksička fosilizacija (engl. *lexical fossilisation*)

Neke kolokacije dopuštaju supstituciju kolokata drugim leksičkim jedinicama povezanoga značenja (npr. *entertain a belief, entertain an idea, entertain a desire*). Supstitucija podrazumijeva da se radi o semantički povezanim leksičkim jedinicama. Ljestvica se kreće od „nepromjenjiva“ preko „dopuštena supstitucija jednog dijela kolokacije“ do „dopuštena supstitucija svih dijelova“.

9. Semantička neprozirnost (engl. *semantic opaqueness*)

Semantička neprozirnost definira koliko se kolokacija približava idiomu čije se značenje ne može iščitati iz značenja njegovih pojedinih sastavnica. Ljestvica se kreće od „semantički neprozirna“ do „semantički prozirna“.

10. Jedinstvenost značenja (engl. *uniqueness of meaning*)

Kolokacije mogu imati jedno ili više značenja, a ona mogu biti doslovna ili prenesena. S obzirom na značenje kolokacije, ljestvica se kreće od „samo jedno značenje“ preko „povezana značenja“ do „nekoliko značenja“.

Uzimajući u obzir širok raspon kriterija i formalnih obilježja kolokacija, postoji i velik broj njihovih klasifikacija. Primjerice, Hill (2000) upozorava na važnost kriterija kolokacijske jačine. Prema kolokacijskoj jačini kolokacije se dijele na: jedinstvene kolokacije (engl. *unique collocations*), čije su sastavnice nezamjenjive, jake kolokacije (engl. *strong collocations*), čije su sastavnice vrlo rijetko zamjenjive, srednje jake kolokacije (engl. *medium-strenght collocations*), čije su sastavnice riječi poznate učeniku od prije, ali ne u kombinacijama, i slabe kolokacije (engl. *weak collocations*) koje imaju nizak stupanj predvidljivosti sastavnica.

Na temelju kolokacijskog ograničenja Carter (1987) predlaže klasifikaciju kolokacija na neograničene kolokacije (engl. *unrestricted collocations*), poluograničene kolokacije (engl.

semi-restricted collocations), ograničene kolokacije (engl. *restricted collocations*) i uobičajene kolokacije (engl. *familiar collocations*). Broj kolokata kreće se od velikog broja kod neograničenih, a određenog kod poluograničenih kolokacija. Kod ograničenih leksička je veza fiksna i zatvorena, a posljednju skupinu čine kolokacije koje su u engleskom jeziku vrlo česte.

Prema stupnju učestalosti čvora i kolokata unutar korpusa Sinclair (1991) razlikuje silazne kolokacije (engl. *downward collocations*), uzlazne kolokacije (engl. *upward collocations*) i neutralne kolokacije (engl. *neutral collocations*). Kod uzlaznih je kolokacija kolokat frekventniji od čvora te se uglavnom radi o prilozima, prijedlozima i zamjenicama. Kod silaznih je kolokacija čvor frekventniji od kolokata, a sastoje se od leksičkih riječi. Uzlazne bismo kolokacije prema tome mogli definirati i kao gramatičke, a silazne kao leksičke. Kod neutralnih je kolokacija stupanj frekvencije između čvora i kolokata podjednak. U svojoj podjeli Sinclair se na neki način približava podjeli kolokacija prema morfosintaktičkoj vrsti, koja je ujedno i najčešća (Benson i sur., 1986; Hausmann, 1989; Gitsaki, 1996; Hill i sur., 2000).

Prva takva podjela nalazi se u *Kombinatornom rječniku engleskoga jezika* (*The BBI Combinatory Dictionary of English*, 1990) (Benson i sur. 1990). Prema BBI rječniku kolokacije su podijeljene u dvije skupine: gramatičke i leksičke. Gramatičke se kolokacije sastoje od osnove i prijedloga ili gramatičkih struktura poput infinitiva ili cijele rečenice. Leksičke se kolokacije sastoje od imenica, pridjeva, glagola i priloga. Navedeno je ukupno osam tipova gramatičkih kolokacija:

1) imenica + prijedlog
2) imenica + infinitiv
3) imenica + „that“ rečenica
4) prijedlog + imenica
5) pridjev + prijedlog u predikatnim bezglagolskim rečenicama
6) predikatni pridjev + „to“ infinitiv
7) pridjev + „that“ rečenica
8) 19 uzoraka engleskih glagolskih kolokacija utemeljenih na gramatičkim obilježjima tih glagola (npr. prijelazni glagoli, glagoli s „to“ infinitivom i slično).

Leksičke su kolokacije podijeljene u sedam skupina kao što je prikazano u tablici 1.

Tablica 1. Leksičke kolokacije prema rječniku BBI (Benson i sur. 1990: xxxiii-xxxiv)

Tip kolokacije	Sastavnice kolokacije	Primjeri
L*1	glagol (obično prijelazni) + imenica/zamjenica (ili prijedložna fraza)	*come to an agreement, make an impression,*
L2	glagol u značenju „iskorijeniti“ i/ili „poništiti“ + fiksne leksičke kombinacije	*break a code, revoke a licence, withdraw an offer*
L3	pridjev (ili imenica u pridjevskoj funkciji) + imenica	*strong tea, best regards, kind regards, aptitude test*
L4	imenica + glagol	*bees buzz, bombs explode*
L5	imenica + imenica	*a bouqet of flowers, an act of violence, a piece of advice*
L6	prilog + pridjev	*strictly accurate, hopelesly addicted, sound asleep*
L7	glagol + pridjev	*amuse thoroughly, appreciate sincerely*

L* - leksička kolokacija

Prvu skupinu kolokacija (L1) čine kolokacije koje se sastoje od glagola koji se odnose na stvaranje i/ili aktiviranje imenice (npr. *compose music, launch a missile*). Benson (2010) ih naziva CA kolokacijama (engl. *creation and activation*) te ih opisuje kao arbitrarne i nepredvidive. Isto tako, ističe da ovom skupinom kolokacija učenici engleskog kao IJ-a najteže ovladavaju. Skupinu L4 čine kolokacije koje se sastoje od imenice i glagola, a glagol imenuje radnju karakterističnu za navedenu osobu ili predmet koju određuje sama imenica. Skupina L5 označava leksičku jedinicu povezanu s imenicom koja je osnova. Struktura takvih kolokacija često je „imenica + of + imenica“, a takva kolokacija može se odnositi ili na veću cjelinu kojoj manja jedinica pripada (npr. *a pack of dogs*) ili na specifičnu jedinicu unutar veće cjeline (npr. *an article of clothing*). Iako je navedeno da rječnik BBI ne sadrži slobodne leksičke kombinacije (primjerice s glagolima *build, cause, cook, make, grow* i slično), u nekim primjerima možemo pronaći takve kombinacije, što znači da kriterij uvrštavanja nije u potpunosti dosljedan. Hill i Lewis (1997) u LTP Rječniku odabranih kolokacija (eng. *LTP*

Dictionary of Selected Collocations) također navode popis najvažnijih kolokacija prema vrsti riječi uvrštenih u navedeni rječnik (tablica 2.).

Tablica 2. Najvažnije vrste kolokacija prema LTP Rječniku odabranih kolokacija (Hill i Lewis, 1997: 6)

Sastavnice kolokacije	**Primjer**
pridjev + imenica	*fatal accident, golden opportunity*
glagol + imenica	*accept responsibility*
imenica + glagol	*the gap widened, a fight broke out*
prilog + pridjev	*highly desirable, potentially embarrassing*
glagol + prilog	*discuss calmly*

Hill i Lewis (1997) ističu da u rječnik nisu uvrstili sve kolokacije poput vrlo učestalih ili slobodnih kolokacija, kao ni specijalizirane ni tehničke kolokacije, već one koje smatraju da će koristiti učenicima engleskog kao IJ-a. Opsežniju klasifikaciju kolokacija navodi i Lewis (2000: 133):

1. pridjev + imenica (baza), npr. *a difficult decision*
2. glagol + imenica (baza), npr. *submit a report*
3. imenica + imenica (baza), npr. *radio station*
4. glagol (baza) + prilog, npr. *examine thorougly*
5. prilog + pridjev (baza), npr. *extremely inconvenient*
6. glagol + pridjev + imenica (baza), npr. *revise the original plan*
7. imenica + glagol (baza), npr. *the fog closed in*
8. diskurzivno obilježje, npr. *to put it another way*
9. prijedložni izraz od više riječi, npr. *a few years ago*
10. prijedložni glagol, npr. *turn in*
11. pridjev (baza) + prijedlog, npr. *aware of*

12. imenička složenica, npr. *fire escape*

13. binom, npr. *backwards and forwards*

14. trinom, npr. *hook, line and sinker*

15. fiksna fraza, npr. *on the other hand*

16. nepotpuna fiksna fraza, npr. *a sort of...*

17. fiksni izraz, npr. *Not half!*

18. polufiksni izraz, npr. *See you later / tommorow / on Monday.*

19. dio poslovice, npr. *Too many cooks...*

20. dio citata, npr. *To be or not to be...*

Lewis navodi da se primjeri 8. i 9. odnose na polufiksne izraze, a primjeri od 10. do 20. na „višerječne izraze“, a ne isključivo na kolokacije.

Uzimajući u obzir samo nekoliko navedenih primjera klasifikacija kolokacija u engleskom jeziku, razvidno je da još uvijek ne postoji usuglašenost oko toga koje bi kombinacije riječi trebale biti uključene u rječnike te kako bi te kombinacije trebale biti opisane i klasificirane. Stoga se u istraživanjima kolokacija na području OVIJ-a primjenjuju mješoviti pristupi u definiranju i odabiru kolokacija za proučavanje, što doprinosi kompleksnosti i širokom rasponu dosadašnjih istraživanja.

2.3. Kolokacije u engleskom jeziku struke

Kako bismo mogli reći nešto više o kolokacijama u engleskom jeziku struke, najprije bi trebalo opisati karakteristike stručnih tekstova u kojima se te kolokacije pojavljuju. Vokabular jezika struke najčešće se može opisati kao specijalizirani, tehnički i polutehnički vokabular. U analizi tehničkih tekstova manji broj riječi pokazao se specijaliziranim i tehničkim, dok je većina riječi polutehnička i polisemnog karaktera. Takve riječi dobivaju svoje specijalizirano i tehničko značenje samo u određenom kontekstu. Fraser (2009) ih naziva *kriptotehničkim riječima* te ističe da upravo one čine najveći dio kolokacija u specijaliziranom diskursu. Najčešće su to složenice koje se sastoje od kombinacija imenice i imenice ili pridjeva i imenice.

Prema dosadašnjim definicijama specijaliziranih kolokacija (Patiño, 2014; L'Homme, 2018) definirane su kao višečlani izrazi koji u sebi sadrže barem jedan termin koji je osnova

kolokacije, pri čemu se taj termin odnosi na koncept unutar određenog područja struke (L'Homme i Bertrand, 2000).

Specifičnosti kolokacija u terminologiji opisuje L'Homme (1998), a one uključuju sljedeće: formalna obilježja takvih kolokacija, pitanje kompozicionalnosti, tj. fiksnosti među kolokatima i uopćavanje kolokacijskih obilježja. U terminološki relevantne kolokacije prvenstveno ubrajamo leksičke kolokacije i to kombinacije imenica + glagol, imenica + pridjev ili imenica + imenica. Nominalna komponenta obično je stručni termin i čvor kolokacije. Kod kolokacija imenica + imenica čvor je kolokacije stručni termin, a kolokat nominalizirani glagol ili pridjev.

Najčešći kriterij kombiniranja kolokata je ustaljenost, što znači da je teško predvidljiv. Nekompozicionalnost višečlanih leksičkih sklopova upućuje na činjenicu da se značenje kolokacije kao cjeline razlikuje od zbroja značenja pojedinačnih kolokata. Kad govorimo o kriteriju (ne)kompozicionalnosti stručnih kolokacija, važno je spomenuti i razliku između složenica i imeničkih kolokacija. Naime, u jeziku struke često se pojavljuju stručni termini koji se odnose na određene koncepte u obliku imeničkih složenica različitih struktura (*imenica + imenica, imenica + of + imenica*). Značenje im je jedinstveno, kao i njihovi prijevodni ekvivalenti. Lingvistički i terminološki, različita su poimanja višečlanih leksičkih sklopova, složenica i kolokacija. Prema tradicionalnom lingvističkom gledištu složenice i idiomi po prirodi su nekompozicionalni, dakle ne može se razumjeti njihovo značenje na osnovi neovisnih značenja njihovih sastavnica. S druge strane, kolokacije su polufiksni izrazi kod kojih kolokat nosi specifično značenje unutar kolokacije (Haussman, 1979). Terminološka su stajališta drugačija i kriterij kompozicionalnosti primjenjuje se samo na neke višečlane leksičke jedinice i kolokacije, odnosno nije uvjet za definiranje razlike između složenica i kolokacija. Zato se u mnogim terminološkim rječnicima složenice pojavljuju kao imenske kolokacije, a tome smo se priklonili i u ovom istraživanju te smo strukture imenica + imenica tretirali kao kolokacije.

Još jedna specifičnost kolokacija u jeziku struke koju izdvaja Heid (1999) jest pojava takozvanih *kolokacijskih serija*, pri čemu niz stručnih termina koji su konceptualno povezani imaju iste kolokate. Primjer serije nominalnih termina sa sličnim kolokacijskim sklonostima u engleskom jeziku prometne struke bio bi: *reduce traffic congestion, reduce traffic jam i reduce gridlock*. Ova je pojava osobito važna u poučavanju kolokacija jer olakšava ovladavanje pojedinim stručnim kolokacijama.

U Hrvatskoj su istraživanja kolokacija u jeziku struke većinom distribucijska, odnosno korpusnog su karaktera (Špiranec, 2005; Štefić i sur., 2010; Bratanić i Ostroški Anić, 2012; Kos, 2012; Miščin, 2012; Miščin i Pavičić Takač, 2013). Osim prikupljanja stručnih korpusa, ciljevi takvih istraživanja odnose se na izradu stručnih glosara i kontrastivni pristup prevođenju. Kao najčešći problemi istaknute su prijevodne poteškoće kod stručnih kolokacija i nedostatak stručnih glosara koji uključuju kolokacije.

3. KOLOKACIJSKA KOMPETENCIJA

Budući da su kolokacije kao sastavnica leksičke kompetencije središnja tema ovog poglavlja, najprije će se prikazati definicije leksičke kompetencije u modelima komunikacijske kompetencije, a zatim će se napraviti teorijski prikaz različitih aspekata leksičkog znanja. Unutar tih aspekata uključena je i kolokacijska kompetencija, prvenstveno kao jedan od pokazatelja dubine leksičkog znanja. Pokušat će se i opisati što točno kolokacijska kompetencija obuhvaća, a razmotrit će se i pitanje pohrane višečlanih leksičkih sklopova u mentalnom leksikonu.

3.1. Leksička kompetencija

Iako je poznavanje leksika nedvojbeno ključno za komunikacijsku kompetenciju, leksička se kompetencija u mnogim teorijskim modelima spominje kao dio gramatičke (Lado, 1961; Caroll, 1961; Canale i Swain, 1980, 1981; Bachman 1990; Cohen 1994; Bachman i Palmer 1996; Purpura 2004), odnosno jezične kompetencije (Van Ek, 1986; Celce Murcia i sur., 1995, 2007; ZEROJ, 2005). Leksička kompetencija u tim modelima sagledana je kao znanje / poznavanje vokabulara (Lado, 1961; Canale i Swain, 1980, 1981; ZEROJ, 2005), rječnika (Verhoeven i de Jong , 1992), leksičkih jedinica (Van Ek, 1986) te leksičko znanje (Celce-Murcia i sur., 1995; Celce-Murcia, 2007). Iako postoje konceptualne razlike među pojmovima vokabular, leksik, rječnik i leksičke jedinice, u novije vrijeme termin leksik upotrebljava se kao istoznačnica vokabularu, a uključuje sintaktičke, morfološke, fonetske, fonološke i semantičke aspekte riječi (Larsen-Freeman i Decarrico, 2010; Barcroft i sur., 2011). Stoga se postavlja pitanje što leksičko znanje obuhvaća.

Pod teorijskom pretpostavkom da se leksičko znanje sa svim svojim aspektima manifestira kao zbroj međusobno povezanih različitih vrsta znanja, Richards (1976) razlaže znanje vokabulara na sljedeće sastavnice: poznavanje oblika riječi, semantičkih obilježja, konteksta u kojima se riječ pojavljuje, sintaktičkih obilježja, kolokacija i slično. Autori poput Nationa (1990, 2001) i Gass i Selinkera (2001) također su se priklonili modelima izdvojenih obilježja poznavanja vokabulara. U tablici 3. slijedi prikaz modela izdvojenih obilježja leksičkog znanja prema Nationu (2001).

Tablica 3. Tablični prikaz modela izdvojenih obilježja leksičkog znanja prema Nationu (2001: 27)

Obilježja leksičkog znanja	Receptivna i produktivna dimenzija znanja
1. Oblik	Izgovor
	Pisani oblik
	Prepoznavanje i povezivanje dijelova riječi (prefiksi, sufiksi, korijen) sa značenjem
2. Značenje	Oblik i značenje
	Pojmovi i referenti
	Asocijacije
3. Uporaba	Gramatičke funkcije
	Kolokacije
	Ograničenja uporabe riječi

Leksička kompetencija uključuje receptivno (pasivno) i produktivno (aktivno) znanje vokabulara. Tako je, primjerice, na receptivnoj razini poznavanja oblika riječi važno znati kako riječ zvuči ili izgleda u pisanom obliku, dok je na produktivnoj razini važnije kako se pojedina riječ izgovara ili pak piše (Nation, 2001). Receptivno znanje riječi odnosi se na prepoznavanje riječi kad je čujemo ili vidimo, očekivanje u kakvom bi se gramatičkom kontekstu ta riječ mogla pojaviti te prepoznavanje pripadajućih kolokacija i učestalosti same riječi. U receptivno znanje možemo ubrojiti i prepoznavanje značenja riječi te stvaranje asocijacija s drugim riječima. Produktivno leksičko znanje mogli bismo definirati kao proširenu inačicu receptivnog znanja koja uključuje sve njegove aspekte, ali ih pritom produbljuje. Kako bi stekao produktivno znanje pojedine riječi, učenik IJ-a treba znati kako izgovoriti riječ, kako je napisati te kako je upotrijebiti u određenim gramatičkim kontekstima i svezama riječi (kolokacijama).

Iako su modeli izdvojenih obilježja teorijski jasni i iscrpni, teško ih je operacionalizirati u praksi jer ne postoji instrument koji bi bio u mogućnosti ispitati sve navedene elemente leksičkog znanja. Stoga se neki autori (Meara, 1996; Henriksen, 1999) zalažu da se dimenzije

leksičkog znanja ne opisuju karakteristikama znanja pojedinih riječi, već da se samo sagledava nekoliko kritičnih dimenzija koje predstavljaju osnovne karakteristike vokabulara kao cjeline. Pritom se najčešće izdvajaju dvije dimenzije: širina vokabulara (engl. *vocabulary size / breadth*) i dubina vokabulara (engl. *vocabulary depth*) (Meara, 1996). Henriksen (1999) u svojem trodimenzionalnom modelu dodaje i treću dimenziju receptivnog i produktivnog znanja, čime na neki način uravnotežuje modele izdvojenih obilježja s globalnima, što dodatno razrađuju Zareva i sur. (2005). Njihov model prikazan je u tablici 4.

Tablica 4. Model leksičke kompetencije koji su predložili Zareva i sur. (2005: 571)

Leksička kompetencija	1. veličina vokabulara	• receptivna razina • produktivna razina • mikrorazina • makrorazina
	2. dubina vokabulara	
	3. metakognitivna svjesnost	• sposobnost nadziranja vlastitog znanja obilježja riječi na mikrorazini (povezivanje mikro- i makrorazine znanja)

U navedenom modelu razlikuju se tri dimenzije: veličina vokabulara, dubina vokabulara i metakognitivna svjesnost. Dimenzije veličine i dubine vokabulara nadalje se razlikuju prema receptivnom i produktivnom poznavanju vokabulara i to na mikro- i makrorazini. Mikrorazina se odnosi na poznavanje različitih aspekata leksičkih jedinica, dok makrorazina označava cjelokupno stanje mentalnog leksikona koja uključuje sve tri dimenzije. Sve razine i dimenzije unutar modela međusobno su povezane i u interakciji. Višedmenzionalni modeli leksičkog znanja (Qian, 2002; Zareva i sur., 2005; Daller i sur., 2007; Tseng i Schmitt, 2008) razlikuju se prema dimenzijama i komponentama leksičkog znanja, ali svima su im zajedničke dvije dimenzije: veličina i dubina znanja (Pavičić Takač, 2019). Dubina leksičkog znanja do sad nije jednoznačno definirana jer obuhvaća širok raspon različitih obilježja poput

sveobuhvatnog znanja riječi, preciznog znanja riječi ili dohvaćanja i povezivanja riječi u mentalnom leksikonu.

3.2. Kolokacijska kompetencija u inom jeziku

Jedan od konstrukata koji se pokazao važnim za ostvarivanje jezične kompetencije u IJ-u, a dio je dubine leksičkog znanja, kolokacijsko je znanje (Zareva i sur., 2005; Crossley, Salsbury i McNamara; 2015). Hill (1999) ističe važnost poznavanja kolokacijskog raspona riječi i uvodi pojam kolokacijske kompetencije. Kako bi usvojio kolokacijsko znanje, učenik mora proći isti razvojni proces kao i tijekom usvajanja jednočlanih leksičkih jedinica, što uključuje prepoznavanje kolokacije, razumijevanje njezina značenja, funkcije i uporabe te odabir između različitih kolokacijskih opcija. Henriksen (2013) navodi da je ovladanost formulaičnim izrazima i kolokacijama ključni dio komunikacijske kompetencije te omogućava izvornim govornicima tečno i idiomatsko jezično procesiranje (Henriksen, 2013: 303). Prema Hargreavesu (2000), Wang i Goodu (2007), Nationu i Webbu (2011) te Henriksen (2013) kolokacijska kompetencija u IJ-u manifestira se u prepoznavanju oblika i značenja kolokacija, odnosno sposobnosti identificiranja i izdvajanja ciljanih kolokacija u usmenom i pisanom izričaju; razumijevanju semantičkih, morfosintaktičkih, distribucijskih i stilskih obilježja kojima su određene sastavnice kolokacija te sposobnosti korištenja kolokacija na produktivnoj razini u govoru i pismu.

I kod kolokacijskog se znanja može govoriti o produktivnome i receptivnom aspektu. Produktivno znanje kolokacija odnosi se na poznavanje oblika kolokacije, a receptivno na poznavanje značenja. Laufer i Goldstein (2004) sastavili su konceptualni okvir za različite vrste kolokacijskog znanja i njihove implikacije za mjerenje tog znanja. Taj okvir obuhvaća četiri dimenzije: produktivno i receptivno znanje kolokacija, dosjećanje i prepoznavanje kolokacija. Produktivno znanje odnosi se na poznavanje oblika kolokacija u govoru i pismu, a receptivno na prepoznavanje značenja tijekom slušanja i čitanja. Dosjećanje i prepoznavanje razlikuju se u okviru testiranja kolokacijskog znanja. Dosjećanje od učenika zahtijeva da proizvede određenu kolokaciju, a prepoznavanje da je odabere između više mogućih kolokacija. Više riječi o kolokacijskom znanju bit će u potpoglavlju 3.2. koje se odnosi na testiranje kolokacija.

Mali broj istraživanja povezanosti kolokacijske i jezične kompetencije istražuje receptivnu razinu znanja (Laufer i Waldman, 2011; Nizonkiza, 2012). Utvrđeno je da je receptivno znanje kolokacija veće u odnosu na produktivno znanje na nižim i srednjim stupnjevima jezičnog znanja. Kao mogući razlog tomu navodi se da se receptivno znanje brže

razvija na početnim stupnjevima, a potom se usporava na naprednijima u korist produktivnog znanja.

Istraživanja kolokacijske kompetencije u inim jezicima struke koja se odnose na testiranje receptivnog i produktivnog znanja kolokacija proveli su Wu (2003), Georgescu (2011) te Vahabian i sur. (2018). Rezultati ovih istraživanja ukazuju na višu kolokacijsku kompetenciju na receptivnoj razini kolokacijskog znanja, sveukupnu nisku kolokacijsku kompetenciju i na potrebu uključivanja eksplicitnog poučavanja kolokacija u jeziku struke.

Jedno od opširnijih istraživanja vezanih za razvoj kolokacijske kompetencije kod japanskih učenika engleskog kao IJ-a proveo je Barfield (2006). Za razliku od prethodnih istraživanja kolokacijskog znanja, Barfield je istražio kolokacijsko znanje izvan tradicionalne domene kolokacijskih pogrešaka. Njegovo istraživanje obuhvaća nekoliko faza koje uključuju korpusnu analizu čestih i manje čestih glagola i imenica, pri čemu je istražio njihov kolokacijski opseg, zatim sastavljanje instrumenta za mjerenje dekontekstualiziranog znanja kolokacija, usporedbu kolokacijskog znanja s razinom jezičnog umijeća u IJ-u te kvalitativno istraživanje o razvoju kolokacijskog znanja. Rezultati testiranja receptivnog znanja pokazuju da je učestalost kolokacijskih osnova (imenica i glagola) ključna za prepoznavanje kolokacija te da je receptivno znanje usko povezano s kongruentnošću kolokacija u materinskom jeziku. U ispitivanju produktivnog znanja kolokacija, Barfield se odlučio za metodologiju testova kontrolirane usmene asocijacije (engl. *WAT – word association test*) na temelju pretpostavke da asocijativno znanje prethodi kolokacijskom znanju te da može biti povezano s kolokacijskim znanjem. Najprije je proveo longitudinalno istraživanje s trima japanskim učenicima kod kojih je usporedio leksičke profile utvrđene testovima kontrolirane usmene asocijacije i rezultate na kolokacijskim testovima istog formata te je utvrdio povezanost čestote vokabulara, produktivnog asocijativnog znanja riječi i produktivnog znanja kolokacija. S obzirom na mali broj ispitanika, u sljedećoj fazi istraživanja proširio je instrument i prilagodio ga je kvantitativnom istraživanju uključivši veći broj čestica u test i veći broj ispitanika. Rezultati su pokazali da su ispitanici s višom kolokacijskom kompetencijom proizveli veći broj i učestalih i manje učestalih kolokacija, a da su kod ispitanika s nižim stupnjem ovladanosti u IJ-u prevladavale kolokacije pridjev + imenica. Barfield zaključuje da se razvoj kolokacijske kompetencije temelji na leksičkoj reorganizaciji mentalnog leksikona i to pomoću uspostavljanja čvršćih veza među čestim leksikom te čvršćim vezama između čestih i manje učestalih leksičkih jedinica.

U posljednjoj fazi svojeg istraživanja, u kvalitativnome istraživanju kod istih ispitanika koje je uključio i u raniju kvalitativnu fazu, Barfield je želio utvrditi na koji način korisnici organiziraju, razumiju i interpretiraju vlastiti razvoj kolokacijskog znanja tijekom vremena. Pritom se ispostavilo da je jedan od ispitanika uspješno razvijao kolokacijsko znanje, drugi nije napredovao, a kod trećeg je uočen fluktuirajući, ali pozitivan razvoj kolokacijskog znanja. Istraživanje je trajalo jednu akademsku godinu i provodilo se mjesečnim intervjuima sa sudionicima. Intervjui su bili polustrukturirani, a cilj pitanja u intervjuima bio je omogućiti sudionicima da opisom vlastitog istraživanja mogu: smjestiti vlastito učenje vokabulara u širi okvir samoreguliranog učenja jezika s integriranim stručnim i jezičnim sadržajem; identificirati probleme s kojima se susreću pri učenju engleskog jezika s osobitim naglaskom na kolokacije; razjasniti promjene koje se odvijaju u njihovu učenju vokabulara i kolokacija tijekom godine; kritički vrednovati te promjene te pitati i kritički se osvrnuti i na ostale eventualne probleme.

Nakon analize transkripata intervjua dobiveno je deset konceptualnih kategorija koje utječu na razvoj kolokacijske kompetencije: pažnja, korištenje rječnika, angažiranost, bilješke, primjećivanje, problematiziranje učenja, čitanje, izvori informacija, povezivanje i odabir vokabulara. Bilješke i izvori informacija nisu se pokazali značajnima za daljnju obradu te su isključeni iz dodatne analize. Osam preostalih kategorija grupiralo se u tri skupine: kontekstualne, metakognitivne i leksičke kategorije. U prvu skupinu ubrajaju se pažnja i angažiranost. Pritom je pažnja definirana kao prisutnost ili nedostatak brige i zanimanja za učenje radi sebe te komunikaciju na IJ-u s drugima. Angažiranost podrazumijeva vlastiti napor i trud kako bi se što bolje razumjela tema na IJ-u. Metakognitivna kategorija obuhvaća primjećivanje, odnosno uočavanje vokabulara / kolokacija i donošenje odluka o daljnjim leksičkim postupcima. Osim toga, u metakognitivnu kategoriju ubraja se i problematiziranje učenja koje se odnosi na razvoj osviještenosti za dosadašnje načine učenja IJ-a, kritičko propitivanje i razvoj novih načina učenja na temelju individualnog iskustva, osviještenosti i ciljeva. Sastavnice leksičke kategorije čine čitanje, odabir vokabulara, povezivanje vokabulara i korištenje rječnika. Čitanje se odnosi na korištenje tekstova za traženje podataka o temi i pronalaženje važnih tema, vokabulara i kolokacija u tekstu. Odabir vokabulara podrazumijeva izdvajanje vokabulara iz teksta za daljnju obradu, a povezivanje uključuje korištenje različitih strategija kako bi povezali odabrani vokabular s vlastitim znanjem i planiranom uporabom kolokacija. U leksičkoj kategoriji izdvojilo se i korištenje različitim vrstama rječnika za daljnju obradu vokabulara (englesko-japanski, japansko-engleski, jednojezični engleski, jednojezični engleski rječnik kolokacija).

Na temelju analize rezultata unutar navedenih kategorija Barfield predlaže teoriju razvoja kolokacijske kompetencije koja se sastoji od osam oprečnih konceptualnih kategorija, a prikazana je u tablici 5.

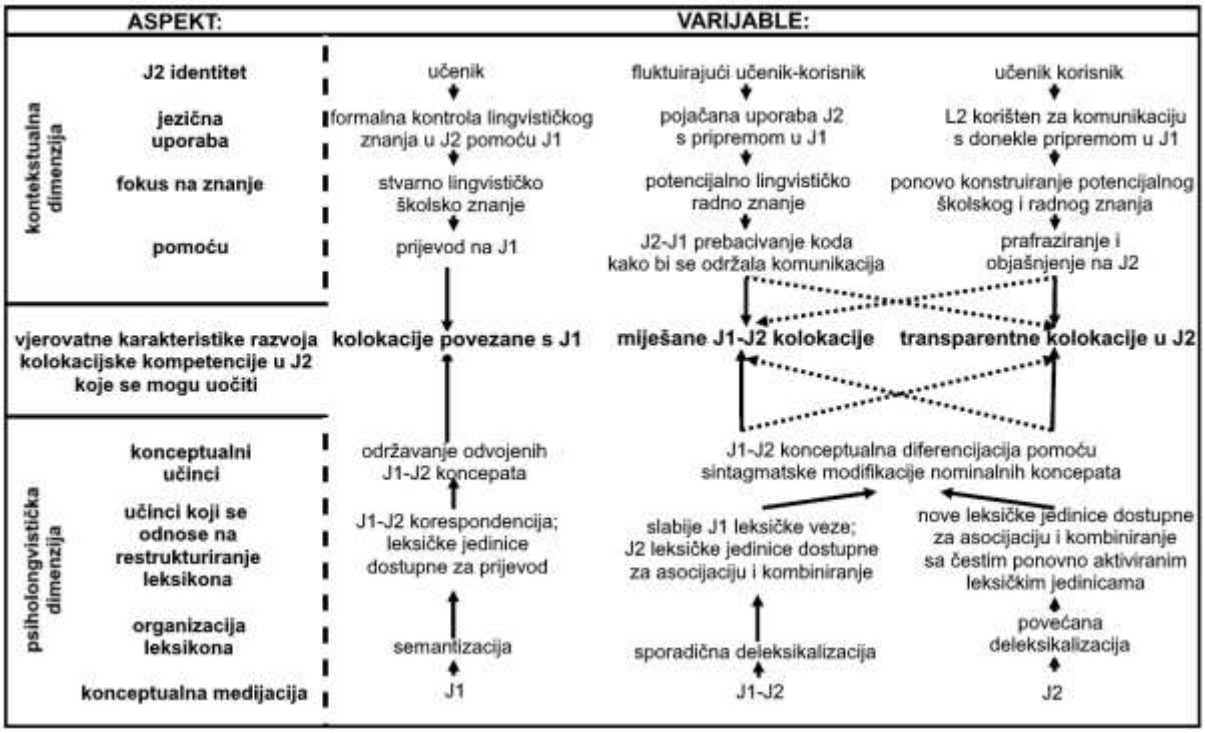
Tablica 5.: Oprečne konceptualne kategorije u razvoju kolokacijskog znanja u IJ-u prema Barfieldu (2006: 300)

vlastito jezično znanje	komunikacija s drugima
nesigurnost	samopouzdanje
točnost u leksiku	tečnost u leksiku
leksički oblik	leksičko značenje
leksička kompleksnost	korisnost leksika
leksička neučestalost	leksička učestalost
upamćivanje	ponovna uporaba
čitanje riječ po riječ	čitanje glavne ideje
pamćenje na J1	povezivanje na IJ
prijevod	parafraza
koligacija	kolokacija
jednočlane riječi	fraze
izbjegavanje pogrešaka	objašnjenje
nasumična uporaba rječnika	strategijska uporaba rječnika
jedno čitanje	višekratno čitanje
ustaljene navike	osviještenost o ciljevima
otpor	promišljanje

Što se učenikov način učenja vokabulara više približava lijevoj strani tablice, manja je vjerojatnost da će uspješno ostvariti kolokacijsku kompetenciju u IJ-u. Kao problem Barfield

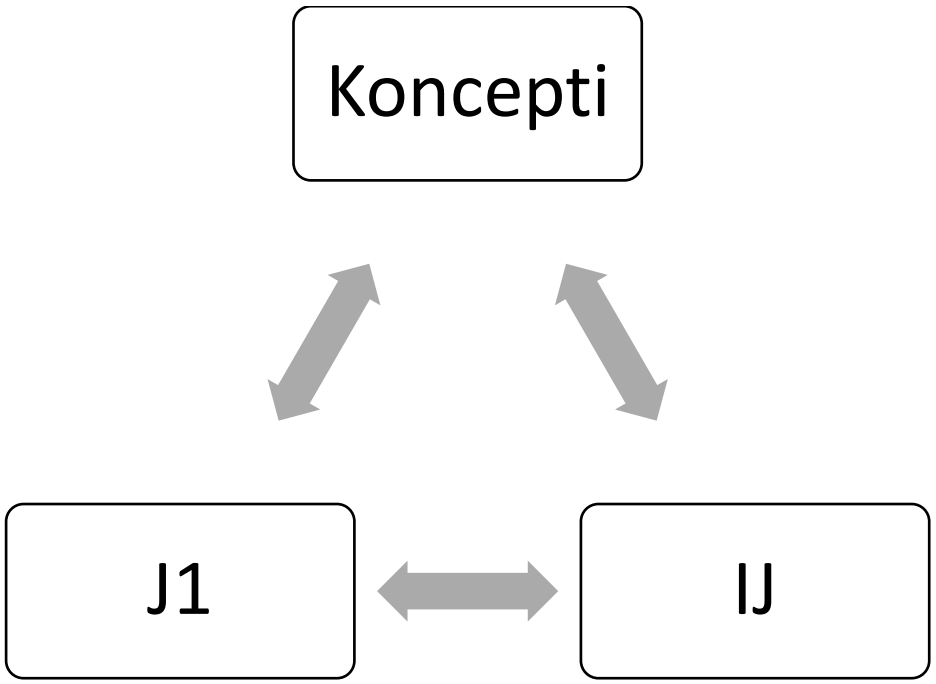
navodi i ustaljene navike učenika koje su usvojili u prethodnom obrazovanju u načinu učenja jezika i vokabulara. Potrebno je napustiti taj sustav i prikloniti se novom načinu učenja kako bi se ostvarila kolokacijska kompetencija u IJ-u. Zanimljiv podatak u ovom istraživanju ima uloga parafraze u razvoju kolokacijske kompetencije. U razgovoru s ispitanicima utvrđeno je da je parafraza vrlo važan faktor za razvoj vokabulara i tečnosti u jeziku kao sredstvo koje spaja učestali (učeniku već od prije poznat) vokabular s novim. Koristi se kako bi se objasnile nove, nepoznate riječi te postaje mjestom povezivanja i ponovnog aktiviranja već postojećeg znanja. Također stvara potrebu za preciznim i transparentnim kolokacijama kojima se učenici mogu koristiti sa sigurnošću kako bi sebi i drugima objasnili nove ideje i pojmove. Barfield navodi da tako parafraza postaje temelj za ostvarivanje kolokacijske kompetencije.

Uzevši u obzir sve navedene čimbenike dobivene u različitim fazama istraživanja razvoja kolokacijske kompetencije u IJ-u, Barfield predlaže i teorijski model razvoja kolokacijske kompetencije koji uključuje dvije temeljne dimenzije: psiholingvističku i kontekstualnu (vidi sliku 2.). Psiholingvistička dimenzija obuhvaća elemente razvoja kolokacijskog znanja u IJ-u koji su važni za strukturiranje mentalnog leksikona kao što su: konceptualna medijacija između materinskog jezika i IJ-a, utjecaj inojezičnog leksikona na strukturiranje dvojezičnog mentalnog leksikona i središnju ulogu nominalnih koncepata u početnim sintagmatskim modifikacijama koncepata te diferencijacija između koncepata u materinskom i IJ-u. S druge strane, kontekstualna dimenzija uključuje čimbenike vanjskog strukturiranja kolokacijske kompetencije u IJ-u: identitet, jezičnu uporabu (koja se temelji na materinskom jeziku ili je usmjerena na IJ), fokus na znanje i realizaciju znanja.



Slika 2. Teorijski model razvoja kolokacijske kompetencije prema Barfieldu (2006: 353)

Barfield se u svojem istraživanju dotakao i psiholingvističke komponente razvoja kolokacijskog znanja. U psiholingvističkim se istraživanjima pokazalo da je kolokacijski odnos jedan od četiriju temeljnih odnosa među riječima pohranjenima u mentalnom leksikonu (Aitchinson, 1997: 106). Istraživanja koja se odnose na kolokacijsko znanje obuhvaćaju i tematiku pohrane i procesiranja kolokacija u mentalnom leksikonu. Dosadašnja istraživanja dvojezičnog mentalnog leksikona ishodila su oprečna mišljenja o tome jesu li leksičke jedinice iz različitih jezika pohranjene odvojeno ili pak unutar jednog leksikona s međusobno povezanim konceptima (Pavlenko, 1999; Singleton, 2007). Wray (2002) smatra da izvorni i neizvorni govornici procesiraju kolokacije na vrlo različit način: izvorni govornici oslanjajući se na višečlane jezične sklopove, a neizvorni govornici na jednočlane leksičke jedinice i jezična pravila. S druge strane, Durrant i Schmitt (2010) utvrdili su da se razlike u kolokacijskom procesiranju među izvornim i neizvornim govornicima temelje na manjku izloženosti IJ-u kod neizvornih govornika. Mali je broj istraživanja usmjeren na intraleksičke veze u IJ-u (Wolter i Gyllstad, 2011; Peters, 2016). Sveze u mentalnom leksikonu po prirodi su konceptualne (Kroll i Steward, 1994) (slika 3.) i kao takve zajedničke su svim jezicima, dok se kolokacijske sveze razlikuju od jezika do jezika. Te su razlike često proizvoljne (Lewis, 1997; Nesselhauf, 2005), što otežava stjecanje kolokacijske kompetencije u IJ-u.



Slika 3. Revidirani hijerarhijski model prema Kroll i Steward (1994: 158)

Kad govorimo o čimbenicima koji utječu na kolokacijsko procesiranje u IJ-u, do sad je najviše istražen utjecaj čestote kolokacija, utjecaj materinskog jezika i kongruentnost kolokacija (Yamashita i Jiang, 2010; Siyanova-Chanturia i sur., 2011; Wolter i Gyllstad, 2011, 2013; Wolter i Yamashita, 2017). Rezultati ovih istraživanja potvrđuju osjetljivost neizvornih govornika na čestotu kolokacija te brže procesiranje kolokacija koje su kongruentne s kolokacijama u materinskom jeziku učenika. Durrant (2014) je metaanalizom testova kolokacijskog znanja utvrdio pozitivne korelacije između čestote kolokacija i kolokacijskog znanja u više istraživanja koja su obuhvaćala različite formate testiranja. U sljedećem poglavlju detaljnije će se opisati čimbenici koji utječu na kolokacijsko znanje.

3.3. Čimbenici koji utječu na ovladavanje kolokacijama

Mnogi autori upozoravaju na probleme u ovladavanju kolokacijama u IJ-u (Hill, 2000; Szudarski i Carter, 2016; Pellicer-Sánchez, 2017), pa čak i kod učenika s visokom razinom jezičnog umijeća (Nesselhauf, 2005; Revier i Henriksen, 2006). Gitsaki (1999) navodi čimbenike koji mogu utjecati na razvoj kolokacijske kompetencije u IJ-u kao što su: učestalost unosa pojedinih kolokacija, učestalost njihova pojavljivanja u udžbenicima, kompleksnost strukture kolokacija, redoslijed kombiniranja sastavnica kolokacije, kongruentnost kolokacija te zrelost učenika u vidu stupnja jezičnog umijeća i dobi. Zaključuje da se kolokacijska

kompetencija razvija usporedno s razvojem jezičnog umijeća, zrelošću učenika i njihovom izloženosti kolokacijama.

U ovom ćemo radu čimbenike koji utječu na razvoj kolokacijske kompetencije podijeliti u dvije skupine: unutarjezične čimbenike koji se odnose na obilježja samih kolokacija i vanjske čimbenike koji nisu vezani za sam jezik, nego za pojedinog učenika IJ-a i kontekst poučavanja kolokacija. U tekstu koji slijedi detaljnije će se govoriti o objema skupinama čimbenika i navesti relevantna istraživanja.

3.3.1. Unutarjezični čimbenici

Kao što je već navedeno, unutarjezični čimbenici usko su vezani za kolokacije i njihove osobitosti, a bit će nabrojeni i opisani u nastavku.

1) Čestota kolokacija

Prema dosadašnjim istraživanjima (Durrant i Doherty, 2010; Wolter i Gyllstad, 2013; Szudarski i Conklin, 2014; Siyanova-Chanturia i Spina, 2015) viša čestota kolokacija pokazala se jednim od prediktora uspješnijeg ovladavanja kolokacijama. Istraživanje koje su provele Siyanova-Chanturia i Spina (2015) pokazalo je da su kolokacije srednje čestote one kojima korisnici IJ-a najteže ovladavaju, a da se one kolokacije koje se često i rijetko pojavljuju lakše uočavaju i pamte. Osim čestotom cjelovitih kolokacija, neki se autori bave i čestotom pojedinačnih sastavnica kolokacije (čvorom i kolokatima) kao prediktorima kolokacijske kompetencije. Nizonkiza (2015) u svojem istraživanju ispituje receptivno znanje kolokacija s fokusom na čestotu čvora u pojedinim kolokacijama te zaključuje da korisnici IJ-a lakše pamte silazne kolokacije kojima je čvor frekventniji od kolokata, što potvrđuje i istraživanje koje su proveli Nguyen i Webb (2017). Mogući razlog tomu je činjenica da je poučavanje vokabulara većinom usmjereno na poučavanje pojedinačnih leksičkih jedinica i riječi s kojima ih se može kombinirati, a ne kolokacijama kao cjelovitim izrazima (Macis i Schmitt, 2017).

U Hrvatskoj su Pavičić Takač i Lukač (2013) provele istraživanje u kojem su usporedile uporabu statistički značajnih kolokacija prema kriteriju čestote u trima korpusima engleskog jezika (Hrvatskom korpusu eseja učenika engleskoga jezika (engl. *Croatian Corpus of English Learner Essays – CELE*), Britanskom nacionalnom korpusu (engl. *British National Corpus,* BNC) koji predstavlja korpus izvornih govornika i Međunarodnom korpusu učenika engleskog jezika (engl. *International Corpus of Learner English* ICLE). Analizom korpusa autorice zaključuju da se kolokacije pridjev + imenica koriste kao komunikacijska strategija u nedostatku znanja sinonima te da neizvorni govornici prekomjerno upotrebljavaju opće

pridjeve. Autorice ističu da se korpusna analiza ne mora temeljiti isključivo na pogreškama, već se usporedbom različitih korpusa izvornih i neizvornih govornika mogu uočiti i neki razvojni obrasci u međujeziku učenika inog jezika.

2) Učestalost supojavljivanja kolokacijskih sastavnica

Učestalost supojavljivanja kolokacijskih sastavnica osnovni je kriterij prema kojem se određuju kolokacije unutar korpusa. U nekim istraživanjima (Durrant i Schmitt, 2009) ističe se povezanost čestote kolokacija i učestalosti supojavljivanja njihovih sastavnica te se ta dva kriterija uzimaju kao zajednički jer oba na neki način mjere kolokabilnost, tj. jačinu asocijativne snage među sastavnicama kolokacija. S druge strane, neki autori (Nguyen i Webb, 2016) uspoređuju ta dva kriterija kao dvije odvojene karakteristike, pri čemu zaključuju da je kod izvornih govornika učestalost supojavljivanja snažniji prediktor ovladavanja kolokacijama nego kod neizvornih. Kod učenika IJ-a čestota kolokacija i čestota čvora pokazale su se jačim prediktorima kolokacijske kompetencije od učestalosti supojavljivanja. Iz navedenoga proizlazi da se kod učenika IJ-a pri poučavanju više pozornosti treba posvetiti upravo tim manje čestim, a jačim kolokacijama.

3) Vrste kolokacija prema morfosintaktičkoj strukturi

Kad je riječ o morfosintaktičkoj strukturi kolokacija, većina istraživanja u IJ-u uključuje kolokacije glagol + imenica ili pridjev + imenica. Prva skupina pokazala se problematičnom za ovladavanje (Nesselhauf, 2005; Revier, 2009; Boers i sur., 2014; Szudarski, 2016), pogotovo u slučaju deleksikaliziranih glagola poput *do, make ili have* ili kod varijacija u glagolskim vremenima ili stanju. Suprotno tomu, kolokacije pridjev + imenica lakše se usvajaju (Jaén, 2007; Siyanova i Schmitt, 2008). Mali broj istraživanja bavi se pojedinačno ostalim vrstama kolokacija, ali neki autori uključuju više vrsta kolokacija u svoja istraživanja (Gitsaki, 1999; Peters, 2016; Nguyen i Webb, 2016; Szudarski i Carter, 2016), pri čemu su se u većini slučajeva potvrdili rezultati prethodnih istraživanja u kojima su se kolokacije pridjev + imenica pokazale najmanje problematičnima u ovladavanju.

4) Ostali unutarjezični čimbenici

Iako su manje zastupljena u istraživanjima, potrebno je spomenuti i formalna obilježja kolokacija poput opsega kolokacijskih sastavnica, raspona i semantičke neprozirnosti. Prema opsegu kolokacijskih sastavnica u većini istraživanja analiziraju se binarne kolokacije koje se

sastoje samo od dva člana, ali kod nekih istraživanja u koja su uključene i gramatičke kolokacije, potvrđeno je da korisnici IJ-a brže procesiraju kolokacije s manjim brojem sastavnica (Simpson-Vlach i Ellis, 2010). Sljedeći je kriterij udaljenost među sastavnicama, odnosno kolokacijski raspon. Rezultati istraživanja koje je proveo Gyllstad (2007) pokazuju da se kolokacije čiji su kolokati udaljeni od čvora procesiraju i usvajaju sporije. Semantička neprozirnost doprinosi holističkom usvajanju višečlanih leksičkih sklopova. Dosadašnja istraživanja (Howarth, 1996; Nesselhauf, 2005; Wolter i Gyllstad, 2011) pokazala su da korisnici IJ-a najteže ovladavaju kolokacijama koje obilježava značenjska poluprozirnost (jedna sastavnica kolokacije ima doslovno, a druga preneseno značenje).

3.3.2. Vanjski čimbenici

1) Poučavanje kolokacija

Kod učenika stranog jezika u formalnom okruženju, kontekst učenja često se navodi kao razlog nedovoljnoj izloženosti leksičkim strukturama dostupnima u prirodnom okruženju (Read, 2000). Wray (2002) smatra da je kod neizvornih govornika potrebna neka vrsta intervencije u obliku eksplicitne pouke kako bi se povećala njihova kolokacijska kompetencija. Do sličnog su zaključka došle i Miščin i Pavičić Takač (2013). Autorice navode da bi kolokacijskoj kompetenciji doprinijeli čimbenici poput kontinuirane izloženosti i aktivne uporabe kolokacija (Miščin i Pavičić Takač, 2013) te uključivanja eksplicitnog poučavanja kolokacija u nastavne programe jezika struke (Miščin, 2012).

Kod izvornih govornika, zbog dovoljne izloženosti jezičnom unosu, takva intervencija nije potrebna te oni usvajaju kolokacijsko znanje implicitno. Autori koji zagovaraju implicitno poučavanje smatraju da je i neizvornim govornicima dovoljna jezična izloženost kako bi ovladali bilo kojim aspektom jezičnog znanja (Krashen, 1989). Krashenovo stajalište ipak nailazi na kritiku, pa čak i zagovornici implicitnog pristupa poučavanju predlažu primjenu nekih tehnika poput zamjene za eksplicitnu pouku. Tako, primjerice, Schmidt (1990) u svojoj hipotezi o uočavanju (engl. *noticing hypothesis*) ističe da je uočavanje određenih jezičnih elemenata prvi korak ovladavanja IJ-om.

Implicitne metode poučavanja kolokacija uključuju intervencije poput tehnika privlačenja pozornosti kao što su istaknuti jezični unos (engl. *textual / visual enhancement*) ili izlaganje učenika većoj količini primjera jezičnog oblika u jezičnom unosu (engl. *input flood treatment*). Tekstualno ili vizualno isticanje podrazumijeva tehnike poput sjenčanja ili

podvlačenja ciljnih lingvističkih oblika radi usvajanja. Izlaganje učenika većoj količini primjera jezičnog oblika u jezičnom unosu predstavlja namjerno povećanje broja ciljnih oblika u jezičnom unosu. Bishop (2004) je u svojem istraživanju učinka vizualnog isticanja kolokacija primijetio da je eksperimentalna skupina ispitanika više puta pristupila ciljanim kolokacijama od kontrolne te da su ispitanici u eksperimentalnoj skupini pokazali bolje receptivno znanje kolokacija u čitanju. Webb i sur. (2013) ispitali su metodu povećanja jezičnog unosa na primjeru kolokacija te utvrdili pozitivnu korelaciju i s receptivnim i s produktivnim znanjem. Sonbul i Schmitt (2013) u svojem su istraživanju usporedili obje navedene metode i utvrdili da je vizualno isticanje učinkovitije od povećanja jezičnog unosa kad govorimo o receptivnom i produktivnom znanju.

Osim implicitnih metoda poučavanja kolokacija, nekolicina autora ponudila je i eksplicitne modele poučavanja (Ying i Hendricks, 2004; Ying i O'Neill, 2009) koji obuhvaćaju specifične strategije poučavanja i učenja namijenjene uspješnom ovladavanju kolokacijama. Ying i Hendricks (2004) predlažu pristup CAR (prema engl. *collocation awareness raising*) poučavanju kolokacija koji se sastoji od četiriju koraka:

a) osvješćivanje učenika o važnosti kolokacija u procesu ovladavanja inim jezikom. Ako se ne osvijesti važnost kolokacija u ovladavanju jezikom, korisnici često uče samo prijevode pojedinih leksičkih jedinica te dobivaju odgovor na pitanje *što* ta riječ znači, ali ne i *kako* se koristi. Upravo ta činjenica ide u prilog velikomu broju kolokacijskih pogrešaka kod neizvornih govornika. Svjesnost o tome u kojoj su mjeri kolokacije važne za cjelokupno jezično znanje pokazala se kao pozitivan prediktor uspješnijeg ovladavanja inim jezikom (Ying i O'Neill, 2009);

b) odabir relevantnih kolokacija za temu koja se obrađuje te upoznavanje učenika s izvorima kolokacija kao što su rječnici i korpusi. Mnogi se autori (usp. Lewis, 2000; Webb i Kagimoto, 2009; Laufer, 2010) zalažu za primjenu aktivnosti poput uporabe rječnika te leksičkih vježba s kolokacijama u formalnom kontekstu poučavanja;

c) aktivno traženje i bilježenje kolokacija te njihova uporaba u kontekstu;

d) povratna informacija učenicima o njihovoj uporabi kolokacija u usmenom i pisanom izričaju.

Ako uzmemo u obzir opseg kolokacija i nemogućnost uvrštavanja svih kolokacija u formalno poučavanje, ovakav je eksplicitan pristup podizanja svjesnosti o važnosti kolokacija (Lewis, 2000) neizmjerno važan za učenike inog jezika.

U dosadašnjim istraživanjima koja se odnose na implicitne i eksplicitne metode poučavanja kolokacija prisutna su i određena ograničenja koja uključuju izostavljanje varijabli koje se odnose na individualne razlike učenika ili vrste kolokacijskog znanja (djelomično ili cjelovito znanje) te se neki autori u svojim istraživanjima odlučuju za kombiniranje obaju pristupa (Durrant i Schmitt, 2010; Szudarski i Carter, 2016). Mnogi čimbenici govore u prilog objema vrstama poučavanja, ali malo je istraživanja u kojima bi se usporedile te dvije vrste poučavanja te utvrdila prednost jedne u odnosu na drugu, što bi bilo zanimljivo istražiti u budućim istraživanjima.

U Hrvatskoj se također ukazuje na problem ovladavanja kolokacijskom sastavnicom u nastavi inog jezika (Borić, 2004; Valentić, 2005) te se zagovara leksički pristup poučavanju koji je predložio Lewis (2000). Obje autorice ukazuju na važnost poučavanja kolokacija kao cjeline i u kontekstu.

2) Jezična kompetencija

Velik je broj istraživanja koji ispituje odnos kolokacijske i jezične kompetencije (Gitsaki, 1999; Laufer i Waldman, 2011; Nizonkiza, 2012, 2015), a većinom ispituju produktivnu razinu kolokacijske kompetencije na različitim stupnjevima jezičnog znanja i bave se kolokacijskim pogreškama. Do sad nije utvrđen jednoznačan obrazac kolokacijskih pogrešaka prema stupnju jezičnog znanja. Schmitt (2013) klasificira kolokacijske pogreške u tri skupine: prekomjerna/nedovoljna uporaba, točnost uporabe i tečnost.

Učestalost uporabe kolokacija ispitali su Eyckmans (2009), Granger i Bestgen (2014) i Nizonkiza (2015) te su utvrdili povezanost učestalosti uporabe kolokacija s čestotom. Učenici na nižim stupnjevima jezičnog znanja prekomjerno su se koristili čestim kolokacijama, a nedostatno kolokacijama s nižom čestotom.

Točnost uporabe kolokacija mogli bismo definirati kao sposobnost točnog korištenja leksičkog i morfosintaktičkog oblika kolokacija. Najčešće su leksičke pogreške parafraziranje i doslovan prijevod kolokacije. Pogreške morfosintaktičkog tipa uključuju odabir netočne vrste riječi unutar kolokacije ili pogrešan prijedlog u gramatičkim kolokacijama. Osim leksičkih i morfosintaktičkih pogrešaka, u ovu skupinu ubrajaju se i pogreške korištenja neprikladnih kolokacija u određenom kontekstu. Wray (2002) te Laufer i Waldman (2011) navode da učenici na naprednijim stupnjevima jezičnog znanja zbog veće širine vokabulara imaju više kolokacijskih pogrešaka jer kombiniraju pogrešne sastavnice. Istraživanja povezanosti stupnja jezičnog znanja i točnosti uporabe kolokacija pokazala su oprečne rezultate. Rezultati

istraživanja koje je provela Gitsaki (1999) upućuju na to da se broj kolokacijskih pogrešaka smanjuje povećanjem stupnja jezičnog znanja.

S druge strane, Bardovi-Harlig i Bastos (2011) ističu da se broj kolokacijskih pogrešaka povećava na srednjim stupnjevima jezičnog znanja u odnosu na početne, ali da se na naprednim stupnjevima broj pogrešaka smanjuje. Treću skupinu pogrešaka čine pogreške vezane za tečnost i brzinu leksičkog procesiranja. Većina autora (Wray, 2000; Siyanova i Schmitt, 2008; Schmitt, 2013) suglasna je da korisnici IJ-a nemaju razvijenu tečnost u produktivnom znanju kolokacija kao, primjerice, izvorni govornici jer su usredotočeni na procesiranje i proizvodnju pojedinačnih leksičkih jedinica umjesto višečlanih koje se s vremenom, ako su usvojene automatski, procesiraju kao cjelina.

3) Utjecaj materinskog jezika

Kao najčešći razlog nedovoljno razvijenoj kolokacijskoj kompetenciji navodi se negativan prijenos iz materinskog jezika (Biskup, 1992; Reder, 2006). Reder razlikuje supstituciju, prijenos značenja i doslovan prijevod. Kad učenik IJ-a upotrebljava riječi iz materinskog jezika bez ekvivalentnog prijevoda IJ-a, u složenim sintagmama dolazi do supstitucije. Prijenos značenja odvija se kad riječ u materinskom jeziku ima više značenja, a u IJ-u za to postoje različite riječi. Doslovan prijevod predstavlja metodu doslovnog prevođenja svake od sastavnica kolokacije na temelju istovjetne strukture u materinskom jeziku.

Utjecaj materinskog jezika ovisi o tome je li kolokacija kongruentna (ista ili slična u materinskom i IJ-u) ili nije. Istraživanja kolokacijskog procesiranja vezanog za kongruentnost kolokacija (Yamashita i Jiang, 2010; Wolter i Gyllstad, 2011; Wolter i Yamashita, 2015; Peters, 2016) pokazala su da korisnici IJ-a brže procesiraju kongruentne kolokacije. Nesselhauf (2003, 2005) je ispitala utjecaj kongruentnosti na produktivno znanje kolokacija, pri čemu je utvrđeno da je kod proizvodnje kongruentnih kolokacija u IJ-u broj pogrešaka manji.

Osim negativnog prijenosa uvjetovanog međujezičnim utjecajima, unutar IJ-a također može doći do kolokacijskih odstupanja. Reder (2006) ovdje razlikuje nekoliko vrsta odstupanja kao što su pojednostavljivanje, analogna tvorba i parafraza. Pojednostavljivanje je zapravo kompenzacijska strategija koju korisnici IJ-a upotrebljavaju ako ne znaju odgovarajuću sastavnicu kolokacije. Umjesto nepoznate sastavnice kolokacije, upotrebljavat će neku učestalu riječ kao zamjenu (Reder navodi primjer iz njemačkog jezika *Sport treiben* – baviti se sportom, a kao učestaliji glagol učenici će upotrebljavati *machen* – činiti, raditi). Kod analogne tvorbe dolazi do prenošenja jedne već poznate sastavnice kolokacije učeniku na drugu

kolokaciju analogijom. Parafraziranje kolokata čini opisivanje kolokacije riječima koje su učeniku poznate otprije. Stojić (2012: 96) ističe da se na početnim stupnjevima učenici često koriste materinskim jezikom, doslovno prevodeći izraze s materinskog jezika na IJ i upravo je zato potrebno provoditi dvojezični kontrastivni rad s kolokacijama od najranijih faza učenja.

Košuta (2016) je u svojem istraživanju kolokacijske kompetencije hrvatskih učenika njemačkog jezika utvrdila utjecaj materinskog, ali i ciljnog jezika na kolokcijsku kompetenciju. Najveći broj kolokacijskih pogrešaka odnosio se na prijenos iz materinskog jezika, i to u obliku doslovnog prijevoda ili prijenosa značenja, a kod prijenosa iz ciljnog jezika dominiralo je pojednostavljenje.

Istraživanja kolokacijske kompetencije u jeziku struke obuhvaćaju korpusna istraživanja (Yunus i Awab, 2011; Doykova, 2017) koja su također orijentirana na kolokacijske pogreške u slobodnoj pisanoj produkciji. Kao najčešće kolokacijske pogreške izdvajaju se međujezične pogreške (utjecaj materinskog jezika kod kongruentnih kolokacija) i unutarjezične pogreške (parafraza, preuopćavanje i slično).

4) Individualne razlike učenika

Jedna od najčešće istraživanih individualnih razlika koja se pokazala kao važan prediktor uspješnoga učenja inog jezika je motivacija (Gardner, 1985; Ely, 1986; Dörnyei i Csizér, 2002; Csizér i Dörnyei, 2005). S obzirom na to da ovo istraživanje uključuje i motivaciju kao jednu od varijabli, slijedi kratak kronološki pregled pristupa proučavanju motivacije u IJ-u.

U početnim istraživanjima na području OVIJ-a, motivacija se sagledavala kao stabilna i nepromjenjiva varijabla (Gardner, 1985) koja obuhvaća integrativnu orijentaciju (zanimanje za IJ i kulturu) i instrumentalnu orijentaciju (usmjerena je na praktične vrijednosti učenja jezika, na primjer, napredovanje na poslu) te motivacijski intenzitet, stavove prema učenju IJ-a i želju za učenjem IJ-a. Dörnyei (1994) predlaže model koji proširuje Gardnerov model motivacije i uključuje sve varijable na koje se istraživanje motivacije odnosi. Njegov model obuhvaća tri razine: jezičnu razinu, razinu učenika i razinu konteksta učenja. Dörnyei je modelom nastojao obuhvatiti i individualne i društvene parametre, ali motivacija je još uvijek bila povezana samo s početnim ciljevima i vrijednostima bez uključivanja dugoročne motivacijske održivosti.

Istovremeno, neki autori u području OVIJ-a počinju istraživati motivaciju za zadatak kao poseban podkonstrukt (Julkunen, 1989), pri čemu motivaciju definiraju u kontekstu

formalnog učenja i poučavanja IJ-a te formiraju model koji se odnosi na motivaciju koja je specifična za situaciju učenja i zadatak. Julkunen ističe da se podaci o motivaciji trebaju prikupljati prije, za vrijeme i nakon izvršenja zadatka. Takav pristup predstavlja početak sagledavanja motivacije kao procesa (Ushioda, 1998; Dörnyei i Otto, 1998).

Model koji su predložili Dörnyei i Otto (1998) obuhvaća tri motivacijske faze: predakcijsku, akcijsku i postakcijsku te se time približava kasnijim modelima samoreguliranog učenja (Zimmerman, 2000). Samoregulacija je u velikoj mjeri povezana s motivacijom u IJ-u jer je OVIJ dugotrajan proces u kojem se uspješno ovladavanje manifestira dugotrajnim održavanjem motivacije za učenje.

Dörnyei (2005) uvodi novi pristup koji povezuje motivaciju za OVIJ sa sustavom slike o sebi (engl. *L2 Motivational Self System*). U ovaj motivacijski model uključene su tri komponente: idealna jezična slika o sebi (engl. *ideal L2 self*), očekivana jezična slika o sebi (engl. *ought-to self*) i iskustvo učenja IJ-a (engl. *L2 learning experience*). Istraživanja koja su zasnovana na ovom modelu utvrdila su povezanost navedenih varijabli i motivacije, ali postavlja se pitanje što dovodi do motiviranosti. MacIntyre i sur. (2009) zaključuju da komponente koje uključuju sliku o sebi mogu motivirati pojedinca isključivo putem procesa samoregulacije, odnosno te komponente trebaju biti povezane sa strategijama koje aktiviraju smoregulaciju.

Ibrahim (2016) zaključuje da, iako postoji povezanost između slike o sebi i samoregulacije, ta se dva konstrukta razlikuju jer se samoregulacija temelji na kognitivnim i metakognitivnim procesima kao što su postavljanje ciljeva i praćenje vlastitog napretka, dok je slika o sebi povezana s dugoročnim razvojnim ciljevima. U tom smislu one su „senzorni element koji transformira kognitivno procesiranje ciljeva u eksperimentalne realnosti – viziju“ (Ibrahim, 2016: 28). Vizija predstavlja povezanost motivacije s identitetom i uključuje razmatranje osobe u kontekstu (npr. učenik IJ-a samo je jedan dio osobnog identiteta) (Ushioda i Dörnyei, 2009) čime se koncept motivacije razmatra unutar teorije dinamičnih sustava (De Bot i Larsen-Freeman, 2011).

Pojam vizije popraćen samoreguliranim učenjem pokazao se uspješnim za mnoge učenike IJ-a (Dörnyei i Kubanyiova, 2014), ali samoregulirano učenje prate česte fluktuacije u motivaciji i teško ju je održati. Stoga se ukazala potreba za novim modelom koji je trenutno i najnoviji motivacijski model u IJ-u, tzv. *Model usmjerenog motivacijskog tijeka* (engl. *Directed Motivational Current*, DMC) (Dörnyei i sur., 2014). Model DMC definira motivaciju

kao intenzivni poriv koji omogućuje i podržava stimulirano i dugoročno ponašanje poput učenja stranog jezika.

Uloga motivacije istražena je i u području ovladavanja vokabularom, a istraživanja najčešće uključuju povezanost motivacije i strategija učenja. Han (2014) u svojem istraživanju ističe da se motivacija pokazala najvažnijim prediktorom uporabe strategija učenja vokabulara. Zhang i sur. (2017) ispitali su povezanost motivacije, strategija učenja i ovladanosti vokabularom u IJ-u, pri čemu je utvrđeno da je motivacija imala pozitivan učinak na usvajanje vokabulara medijacijom kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja, što je u skladu s prethodnim istraživanjem koje su proveli Tseng i Schmitt (2008).

U kontekstu ovladavanja kolokacijskom kompetencijom u engleskom kao inom jeziku, uloga motivacije do sad još nije istražena. Jedno od rijetkih relevantnih istraživanja proveli su Asbulah i sur. (2020) koji su istražili povezanost motivacije, strategija učenja kolokacija i ovladanosti kolokacijama u arapskom kao IJ-u. Rezultati njihova istraživanja u skladu su s rezultatima Zhang i sur. (2017) koji su uočili indirektni učinak motivacije na ovladavanje vokabularom medijacijom strategija učenja. Utvrđeno je da je motivacija značajno povezana s kolokacijskim znanjem te da postoji indirektna povezanost motivacije s kolokacijskim znanjem posredstvom strategija učenja kolokacija. Istraživanje provedeno u okviru ove disertacije uključuje i varijablu motivacije upravo zato što se pokušalo utvrditi u kakvom su odnosu motivacija, strategije učenja kolokacija i kolokacijska kompetencija u stručnom engleskom kao IJ-u, što do sada nije istraženo.

Osim motivacije, individualne razlike učenika poput dobi i stavova prema IJ-u pokazale su se relevantnima za postizanje kolokacijske kompetencije (Wray, 2002, 2008; Han, 2004; de Wit, 2007). Wray (2002) smatra da su mlađi učenici IJ-a sposobniji ovladati formulaičnim izrazima zbog svoje sposobnosti holističkog usvajanja jezika, što je u skladu s pretpostavkom o kritičnom razdoblju za ovladavanje IJ-om (Krashen i sur., 1979). Istraživanjem koje su proveli Granena i Long (2013) utvrđeno je da je najveća sposobnost usvajanja kolokacija do šeste godine, a ta sposobnost opada nakon devete godine. S druge strane, mnogi se autori slažu da uloga dobi može imati utjecaj na razvoj kolokacijske kompetencije samo ako se istovremeno uzmu u obzir i drugi čimbenici poput eksplicitnog poučavanja, jezične nadarenosti i konteksta učenja (Han, 2004; Lahmann i sur., 2016). Kod učenika IJ-a koji su izloženi ciljnom jeziku u prirodnoj okolini, a ne samo u formalnom kontekstu, uočeno je da postižu viši stupanj kolokacijske kompetencije ako imaju pozitivne stavove prema ciljnom jeziku i ako su više motivirani za učenje (Han, 2004; de Wit, 2007).

Već spomenute strategije učenja tradicionalno su se smatrale sastavnim dijelom individualnih razlika učenika koje imaju značajnu ulogu u ovladavanju inim jezikom. No, zbog nejasnoća u njihovu definiranju, Dörnyei (2005) propitkuje pripadnost strategija učenja jezika individualnim razlikama jer ističe da su one sastavni dio procesa učenja, a ne učenika. Kasnije Dörnyei i Ryan (2015) ističu da bi bilo bolje koristiti se terminom *strategijski potencijal* umjesto *strategija učenja* koji utječe na uspjeh ovladavanja inim jezikom. Pritom ističu individualnost jer se neke tehnike učenja mogu pokazati strategijskima za jednu osobu, a za drugu ne. Prema njihovu mišljenju bit individualnih razlika u strategijskom učenju nisu same strategije, nego učenik, odnosno njegova proaktivnost pri odabiru i prilagodbi strategija učenja na način koji će se pokazati najučinkovitijim za ovladavanje jezikom. Dörnyei (2005) predlaže da se strategije učenja jezika zamijene pojmom samoregulacije za koju navodi da je dinamičniji proces od strategija učenja jezika i koja će dati odgovor na pitanje na koji način dolazi do ovladavanja jezikom. Iako ga neki autori podržavaju (Tseng i sur., 2006), Gao (2007) predlaže zajedničko razmatranje tih dvaju konstrukata unutar OVIJ-a. Shodno tome, u recentnijim istraživanjima neki se autori bave interakcijom spomenutih dvaju konstrukata, a neki su uključili samoregulirano učenje u postojeće tipologije strategija učenja jezika (Oxford, 2016). Budući da su strategije učenja kolokacija tema ovog istraživanja, u idućem će im poglavlju biti posvećeno više pozornosti.

Istraživanja koja se odnose na razvoj i ovladavanje kolokacijama u IJ-u struke malobrojna su, ali i kod tih istraživanja izdvojili su se neki čimbenici koji mogu utjecati na razvoj kolokacijske kompetencije. Zanimljivi su rezultati istraživanja koje je proveo Wu (2003) u kojem se uspoređuje kolokacijska kompetencija studenata u engleskom jeziku informatičke struke i kolokacijska kompetencija studenata općeg engleskog jezika, pri čemu je potvrđena hipoteza da će studenti engleskog jezika struke zbog veće izloženosti terminologiji imati veću kolokacijsku kompetenciju od studenata općega jezika. Usprkos tomu, kolokacijska kompetencija studenata engleskog jezika informatičke struke niža je od kompetencije izvornih govornika koji nemaju informatičko predznanje i nisu toliko izloženi informatičkom leksiku.

3.4. Testiranje i vrednovanje kolokacijske kompetencije

Testiranje kolokacijskog znanja u inojezičnim istraživanjima do sada je rezultiralo različitim operacionalizacijama kolokacijskog znanja. Prema Gyllstadu (2007) postoje dvije različite kategorije istraživanja koja se bave ispitivanjem kolokacijskog znanja: korpusna istraživanja koja uključuju analizu pisanog izričaja korisnika IJ-a (Howarth, 1998; Cowie,

1998; Granger, 1998; Nesselhauf, 2005) te istraživanja koja uključuju testove receptivnog i produktivnog znanja kolokacija (Gitsaki, 1999; Bonk, 2001; Mochizuki, 2002; Barfield, 2003; Eyckmans i sur., 2004; Keshavarz i Salimi, 2007; Gyllstad, 2007; Revier, 2009; Nizonkiza, 2011; Pavičić Takač i Miščin, 2013). Budući da se u ovom istraživanju kolokacijska kompetencija ispituje testom, naglasak u okviru ovog poglavlja bit će na istraživanjima koja obuhvaćaju takvu metodologiju.

Vrednovanje kolokacijskog znanja obuhvaća četiri parametra: opseg kolokacijskog znanja, aspekt kolokacijskog znanja, zadatak kojim se kolokacijsko znanje demonstrira i format u kojem se zadatak provodi (Revier, 2009) (tablica 6.). Opseg kolokacijskog znanja odnosi se na pitanje ispituje li se djelomično znanje kolokacija (npr. samo osnova ili samo kolokat) ili cjelovito znanje kolokacija. Unutar aspekta kolokacijskog znanja uključeno je poznavanje oblika kolokacije (engl. *formal knowledge*), značenja kolokacije (engl. *semantic knowledge*) ili oboje. Kod zadataka kojima se prikazuje ciljano znanje kolokacija razlikujemo zadatke u kojima korisnici trebaju odabrati točnu kolokaciju (ili dio kolokacije) i proizvesti točnu kolokaciju (ili dio kolokacije). Na kraju, format zadatka obuhvaća različite tehnike elicitacije kolokacijskog znanja. Do sad korištene tehnike u prethodnim istraživanjima uključuju formate kao što su označavanje točnog odgovora kvačicom, zaokruživanje da/ne, pitanja višestrukog izbora, test popunjavanja praznina, sastavljanje kolokacije unutar tablice s ponuđenim sastavnicama, sastavljanje rečenice, samoprocjena kolokacijskog znanja, prijevod i slobodna produkcija.

Tablica 6. Četiri parametra koje je potrebno uključiti u vrednovanje kolokacijskog znanja (Revier, 2009: 20)

Znanje		Zadatak	Format
Opseg	Aspekt		
cjelovito kolokacijsko znanje	oblik	ponuditi prikladan oblik	• sastavljanje rečenice • J1-IJ prijevod
		odabrati između različitih oblika	• da-ne • samoprocjena znanja
	značenje	ponuditi prikladno značenje	• IJ-J1 prijevod
		odabrati između različitih značenja	• nije do sada ispitano
djelomično kolokacijsko znanje	oblik	ponuditi prikladan oblik	• popunjavanje praznina • višestruki izbor
		odabrati između različitih oblika	• označiti kvačicom točan oblik • višestruki izbor
	značenje	ponuditi prikladno značenje	• IJ-J1 prijevod
		odabrati između različitih značenja	• višestruki izbor

Kao što je već ranije spomenuto, kolokacijsko znanje obuhvaća i receptivnu i produktivnu sastavnicu pa su se u nekim istraživanjima nastojali sastaviti testovi koji ispituju samo jednu ili obje sastavnice kolokacijskog znanja. Kod receptivnih testova razlikujemo testove prepoznavanja kolokacija (engl. *recognition*) i testove potaknutog dosjećanja (engl. *recall*). Gyllstad (2009) navodi da se prepoznavanje odnosi na razlikovanje točne riječi među različitim opcijama, a dosjećanje na prizivanje oblika ili značenja riječi iz mentalnog leksikona koje je uvjetovano nekom vrstom poticaja. Kod testiranja produktivnog znanja kolokacija, bitno je napomenuti da se radi o kontroliranom produktivnom znanju kolokacija jer je slobodno kolokacijsko znanje vrlo teško obuhvatiti i testirati.

Najčešći format koji se koristi kod testova receptivnog znanja je test sa zadacima višestrukog izbora, što odgovara spomenutoj definiciji prepoznavanja kolokacija prema Gyllstadu. Kod ovakvog formata testa, osim odabira ciljanih kolokacija za test, potrebno je i

odabrati distraktore koji mogu biti u obliku sinonima određenih kolokacija, slobodnih kombinacija riječi ili jednostavno kolokacija koje se ne uklapaju u kontekst ako se radi o testu popunjavanja praznina unutar rečenica. Neki autori kao kriterij za odabir distraktora uzimaju čestotu kolokacija ili učestalost supojavljivanja kolokata (Gyllstad, 2007; Siyanova i Schmitt, 2008; Yamashita i Jiang, 2010), a neki uz taj kriterij uključuju i pseudokolokacije (nepostojeće kolokacije) (Wolter i Gyllstad, 2013; Szudarski i Conklin, 2014). Koya (2005), Webb i Kagimoto (2011) te Nizonkiza (2015) u svojim se istraživanjima koriste sinonimima kao distraktorima.

Jedno od opsežnijih istraživanja koje se odnosi na ispitivanje receptivnog znanja kolokacija proveo je Gyllstad (2007) i pritom je razvio dva validirana testa: COLLEX (engl. *collocating lexis*) i COLLMATCH (engl. *collocate matching*). COLLEX uključuje zadatke s višestrukim izborom prihvatljivih i neprihvatljivih kolokacija (slika 4.), a COLLMATCH tablični DA/NE format u kojem se označuju kolokacije ili formulaični izrazi kao prihvatljivi ili neprihvatljivi.

51. a. do a mistake b. make a mistake c. run a mistake

a	b	c
	×	

Slika 4. Primjer zadatka iz COLLEX-a (Gyllstad, 2007: 284)

Psiholingvistička istraživanja koja se odnose na testiranje receptivnog znanja kolokacija uključuju metodologiju zadatka prosudbe prihvatljivosti (engl. *acceptability judgement task*) (Siyanova i Schmitt, 2008; Yamashita i Jiang, 2010; Wolter i Gyllstad, 2013; Wolter i Yamashita, 2015) i uspoređuju izvorne govornike s korisnicima IJ-a.

Druga skupina istraživanja odnosi se na ispitivanje receptivnog znanja kolokacija testovima koji se temelje na odabiru točnih kolokacija (Szudarski i Conklin, 2014; Nizonkiza, 2015; Nguyen i Webb, 2017; Pellicer-Sanchez, 2017), pri čemu su ispitanici samo korisnici IJ-a. Kriteriji prema kojima se biraju kolokacije za testiranje uključuju čestotu, učestalost supojavljivanja, kongruentnost, raspon i blizinu kolokata.

Mali broj istraživanja odnosi se na testiranje receptivnoga znanja potaknutim dosjećanjem (Durrant i Schmitt, 2010; Boers i sur., 2013), a stimulus za dosjećanje obično čine početna slova osnove ili kolokata.

Najveći broj istraživanja koja ispituju kolokacijsku kompetenciju u IJ-u mješovitog su karaktera te se koriste različitom metodologijom za ispitivanje različitih sastavnica kolokacijskog znanja (Gitsaki, 1996; Koya, 2005; Jaén, 2007; Eyckmans, 2009; Revier, 2009; Bardovi-Harlig i Bastos, 2011; Webb i sur., 2013; Peters, 2016; Szudarski i Carter, 2016; Zhang, 2017). Razlikuju se prema ispitanicima i njihovim razinama jezičnog znanja IJ-a, različitim vrstama intervencija u poučavanju te karakteristikama kolokacija uključenih u istraživanja. Većina ovih istraživanja za testiranje kolokacijskog znanje koristi se standardiziranim oblicima testova kao što su testovi sa zadacima višestrukog odabira, testovi uparivanja ili popunjavanja praznina. Nedostatak je takvih oblika testova da se od ispitanika obično traži nadopuna baze ili kolokata pa se takvi testovi ne odnose na cjelovito znanje kolokacije i kose se s principom holističkog procesiranja kolokacija. Iznimka su zadaci prijevoda kod kojih se traži znanje cjelovite kolokacije, ali nedostatak im je utjecaj materinskog jezika koji može potaknuti pogreške, pogotovo kad je u pitanju (ne)kongruentnost kolokacija.

Metodološki gledano, jedina iznimka među navedenim istraživanjima[2] je ono koje je proveo Revier (2009). U svojem istraživanju sastavio je test koji ispituje receptivno i produktivno cjelovito znanje kolokacija u kontroliranim uvjetima. CONTRIX (engl. *constituent matrix*) tablični je format testa koji od ispitanika zahtijeva točan odabir i osnove i kolokata. Unutar tabličnog formata (slika 5.), u svakom od tri stupca nalaze se tri različite osnove, tri kolokata i tri gramatička elementa u obliku prijedloga ili člana. Korisnik treba odabrati točnu kombinaciju koja je uvrštena u rečenicu s prazninom čime se dobiva kontekst.

The quickest way to win a friend's trust is to show that you are able to ☐	tell	a/an	joke
	take	the	secret
	keep	-	truth

Slika 5. Primjer zadatka iz CONTRIX-a (Revier, 2009: 171)

Revier tvrdi da njegov test mjeri i produktivno znanje kolokacija jer korisnici moraju upotrijebiti znanje o sintagmatskim odnosima kao i semantičko znanje kako bi nadopunili rečenicu koja pruža kontekst ciljnoj kolokaciji. CONTRIX je validiran i ima visoku pouzdanost (α=,89) te mjeri korisnikovo znanje cjelovitih kolokacija u autentičnom kontekstu.

[2] I testovi leksičke odluke ispituju znanje cjelovitih kolokacija, ali bez konteksta.

Kao još jedan od ključnih kriterija vrednovanja kolokacijskog znanja ističe se odabir kolokacija koje će se uključiti u testiranje, pri čemu je potrebno razmotriti čimbenike koji utječu na ovladavanje kolokacijama (vidi potpoglavlje 3.3.). Većina dosadašnjih istraživanja uključuje unutarjezične čimbenike koji se odnose na karakteristike kolokacija poput morfosintaktičke strukture kolokacija (Bonk, 2000; Mochizuki, 2002; Gyllstad, 2007; Malec, 2010), čestote (Barfield, 2003; Moreno Jaén, 2007; Malec, 2010; Voss, 2012) ili asocijativne snage sastavnica kolokacija (Gyllstad, 2007; Malec, 2010). Neki autori kao elemente koji utječu na lakše ili teže ovladavanje kolokacijama uzimaju u obzir vanjske čimbenike kao što su prijenos iz materinskog jezika, jezični unos i poučavanje IJ-a ili stupanj jezičnog znanja (Schmitt i sur., 2004; Yamashita i Jiang, 2010; Bardovi-Harlig i Bastos, 2011; Carrol i sur., 2016). Treća skupina autora uključuje i unutarjezične i vanjske čimbenike (Koya, 2005; Nesselhauf, 2005; Szudarski i Conklin, 2014; Macis i Schmitt, 2017; Makinina, 2018).

Makinina (2018) u svojem istraživanju uspoređuje izvanjezične, međujezične[3] i unutarjezične čimbenike koji utječu na ovladavanje kolokacijama, pri čemu utvrđuje da su jake i česte kolokacije manje zahtjevne za ovladavanje kod učenika IJ-a, dok su se najzahtjevnijima pokazale jake kolokacije niske čestote, što upućuje na važnost odabira kolokacija za testiranje na temelju obaju kriterija: čestote i učestalosti supojavljivanja kolokacijskih sastavnica. Osim dvaju navedenih kriterija, Makinina je istražila i utjecaj morfosintaktičkih vrsta na ovladavanje kolokacijama utvrdivši da se kolokacije glagol + pridjev i prilog + pridjev usvajaju brže od kolokacija pridjev + imenica. Osim toga, utvrđena je i međusobna povezanost kriterija čestote, učestalosti supojavljivanja i vrste kolokacija jer se za različite morfosintaktičke vrste pokazala različita razina usvojenosti ovisno o njihovoj čestoti i učestalosti supojavljivanja. Na temelju dobivenih rezultata, Makinina (2018) ističe važnost odabira kolokacija za testiranje na temelju triju kriterija:

1) semantičkog kriterija (učestalosti supojavljivanja, odnosno asocijativne snage među sastavnicama kolokacije);

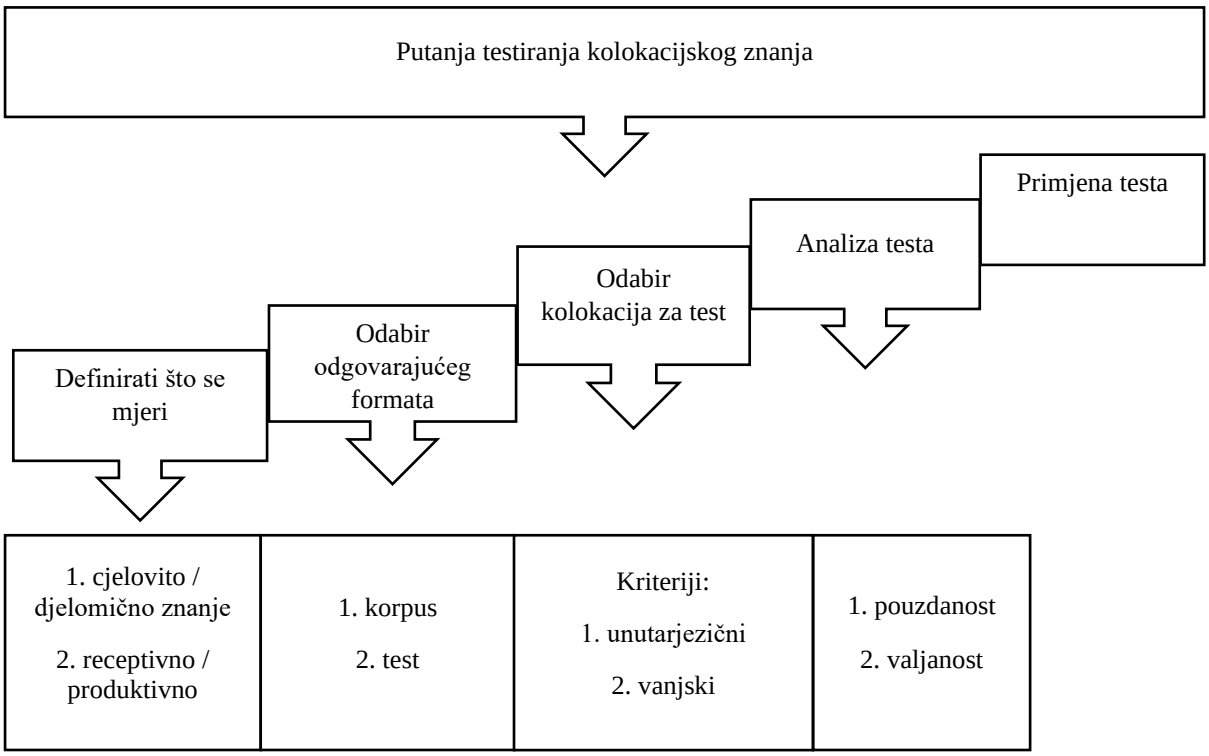
2) učestalosti (čestote kolokacija);

3) strukturalnog kriterija (morfosintaktičke vrste kolokacija).

[3] Makinina (2018) međujezične čimbenike definira kao dio vanjskih čimbenika koji utječu na kolokacijsku kompetenciju. Vanjske čimbenike dijeli na izvanjezične i međujezične. Izvanjezični čimbenici obuhvaćaju dob, duljinu boravka u inojezičnoj zemlji, jezični unos, kulturu IJ-a i motivaciju, a međujezični korištenje IJ-a kao dominantnog jezika za razmišljanje i komunikaciju, stupanj jezične ovladanosti i međujezične utjecaje.

Pregled istraživanja kolokacijske kompetencije u jeziku struke upućuje na zaključak da kriterij odabira kolokacija za testiranje najčešće obuhvaća kolokacije prema morfosintaktičkoj vrsti (Wu, 2003; Georgescu, 2011) i čestotu te pripadnost određenim semantičkim poljima (Miščin, 2012; Pavičić Takač i Miščin, 2013; Vahabian i sur., 2018). Za uključivanje kriterija prema morfosintaktičkoj vrsti nije dano posebno objašnjenje osim utvrđivanja koja vrsta kolokacija je najviše problematična za ovladavanje, a za odabir kolokacija prema čestoti i semantičkim poljima dano je objašnjenje kako se željelo utvrditi „poznaju li ispitanici kolokacije iz različitih semantičkih polja te koliko poznaju one s različitom čestotnošću" (Miščin, 2012: 117).

Iz navedenog može se zaključiti da je pristup testiranju kolokacijskog znanja vrlo kompleksan te da je potrebno uzeti u obzir različite čimbenike kako bi se ispitalo kolokacijsko znanje. Slika 6. prikazuje putanju testiranja kolokacijskog znanja.



Slika 6. Putanja ispitivanja kolokacijskog znanja

Analiza relevantne literature za područje testiranja kolokacijskog znanja pokazala je da bi se u budućim istraživanjima koja uključuju testiranje kolokacijske kompetencije pri sastavljanju testova pozornost trebala usmjeriti na specifične poteškoće pri ovladavanju kolokacijama, odnosno na vrste kolokacija koje su problematične za ovladavanje, što bi možda rezultiralo različitim formatom testa od sadašnjih formata koji se uglavnom temelje na

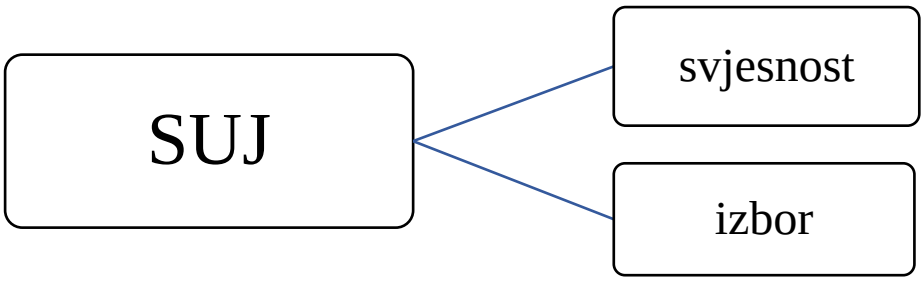
principima ispitivanja jednočlanih leksičkih jedinica. Sukladno tomu, Shillaw (2009) smatra da bi pri sastavljanju testova trebalo uključiti i podatke dobivene kvalitatitvnim istraživanjima razvoja kolokacijske kompetencije kako bi se kolokacijskom znanju moglo pristupiti iz različitih perspektiva.

Budući da je jedna od glavnih varijabli u ovom istraživanju upravo kolokacijska kompetencija, željeli smo ispitati ovladanost različitim aspektima kolokacijskog znanja te smo u test kolokacijske kompetencije uključili različite unutarjezične čimbenike, čimbenike specifične za kontekst jezika struke i različite formate zadataka kako bismo dobili što jasniji uvid u povezanost među varijablama.

4. ULOGA STRATEGIJA UČENJA U RAZVOJU KOLOKACIJSKE KOMPETENCIJE

Strategije učenja jezika u središtu su zanimanja u području OVIJ-a još od 70-ih godina 20. stoljeća. Glavni je razlog tomu fokus na učenika, a istražuju se postupci i ponašanja uspješnih učenika inog jezika naspram onih koje primjenjuju manje uspješni učenici. Prema kognitivnoj teoriji učenja, strategije učenja kompleksne su kognitivne vještine koje se provlače kroz kognitivnu, asocijativnu te autonomnu fazu učenja.

Ne postoji jedinstvena definicija strategija učenja jezika, ali postoje određeni kriteriji koji se pojavljuju u većini postojećih definicija. Prvi je kriterij koji valja spomenuti *svjesnost* učenika pri uporabi strategija. Cohen (1998) zaključuje da kad strategije učenja jezika prestanu biti svjesno ponašanje, one postaju procesi, a definira strategije učenja jezika kao: „…misaone procese i radnje, koje su učenici *svjesno odabrali* i operacionalizirali, kako bi im pomogle u izvršenju niza zadataka od početka učenja do naprednijih stupnjeva ovladavanja i pri uporabi IJ-a“ (Cohen, 1998: 7) (slika 7.).



Slika 7. Osnovni elementi strategija učenja jezika prema Cohenu (2011: 7)

U kasnijim pokušajima klasificiranja strategija učenja jezika Cohen (2018) navodi da se one mogu razlikovati prema cilju, funkciji (metakognitivne, kognitivne, afektivne i društvene) i prema vještinama (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje, vokabular i gramatika). Prema Cohenovoj klasifikaciji, strategije učenja kolokacija također bi se mogle smjestiti u ovu posljednju skupinu.

Mnoga dosadašnja istraživanja utvrdila su povezanost primjene strategija učenja vokabulara s leksičkom kompetencijom u IJ-u istražujući pritom različite aspekte leksičke kompetencije, pa i dubinu vokabulara koja obuhvaća i kolokacijsko znanje.

Istraživanja koja se bave povezanošću strategija učenja jezika s jezičnom ovladanošću mogu se podijeliti u dvije skupine: istraživanja spontanih strategija učenja jezika (npr. MacIntyre i Noels, 1996; Fraser, 1999; Peacock i Ho, 2003; Huang i sur., 2009) i istraživanja koja uključuju poučavanje strategija u formalnom kontekstu učenja jezika (npr. Fan, 2003; Lam, 2015). Stoga smo ovim istraživanjem željeli utvrditi koje strategije učenja korisnici IJ-a primjenjuju za učenje kolokacija i utječe li njihovo poučavanje na kolokacijsku kompetenciju.

U sljedećem poglavlju pokušat će se definirati strategije učenja kolokacija i kritički prikazati dosadašnja istraživanja koja ih uključuju.

4.1. Strategije učenja kolokacija

U uvodnom poglavlju ponudili smo definiciju strategija učenja kolokacija kao specifičnih strategija učenja vokabulara koje se odnose na učenje kolokacija, odnosno svjesnih mentalnih djelovanja koja učenici odabiru kako bi lakše ovladali kolokacijama. U ovom poglavlju detaljnije će se opisati prethodna istraživanja koja su posredno ili neposredno uključivala strategije učenja kolokacija kako bi se dobio bolji uvid u načine na koji korinici uče kolokacije u IJ-u.

Istraživanja strategija učenja kolokacija malobrojna su, a niti jedno istraživanje do sad ne uključuje tipologiju i klasifikaciju tih strategija. U dosadašnjim istraživanjima spominju ih Aston (1997), Liu (2000), Ying i Hendricks (2004), Barfield (2006) i Ying (2010).

Aston (1997) istražuje proces učenja kolokacija u formalnom kontekstu otvorenim pristupom, pri čemu utvrđuje primjenu različitih vrsta strategija kod učenika koji se samostalno koriste elektronskim korpusom za istraživanje i ovladavanje kolokacijama. Na početku istraživanja ispitanici su razgovorom osviješteni o kolokacijama te njihovoj važnosti i uporabi u IJ-u. Također su im objašnjene neke od karakteristika kolokacija koje će im pomoći da ih dalje samostalno istražuju. Osim jezičnog sadržaja, ispitanici su nakon samostalnog istraživanja korpusa naveli da su savladali određene taktike potrebne za samostalan rad s korpusom koje uključuju suradnju s kolegama, provjeravanje značenja kolokacija u formalnim izvorima (profesor i rječnik) te grupiranje kolokacija.

Liu (2000) istražuje koriste li uspješniji učenici drugačije leksičke strategije za učenje kolokacija od onih manje uspješnih. U istraživanje je uključeno sedam različitih strategija: prizivanje kolokacije iz mentalnog leksikona, doslovan prijevod, približan prijevod, uporaba deleksikaliziranih glagola, uporaba sinonima, korištenje formalnih izvora i traženje pomoći. Ispitanici su najprije pristupili testu kolokacijske kompetencije koji je bio u formatu testa s

prazninama i trebali su nadopisati kolokat koji nedostaje. Nakon rješavanja testa zadatak im je bio zaokružiti kolokacije s kojima su imali najviše teškoća. Tad su se mogli konzultirati s kolegama ili koristiti rječnikom za pomoć kod tih kolokacija, ali ako bi promijenili kolokaciju, nisu smjeli izbrisati prvotni odgovor. Sljedeći instrument bio je upitnik o korištenju strategija pri rješavanju testa. Upitnik su mogli ispuniti i kod kuće. Rezultati istraživanja pokazali su da se uspješniji i manje uspješni ispitanici nisu značajno razlikovali u primjeni strategija kod točnih kolokacija. U slučaju kad bi ponudili neprihvatljivu kolokaciju, uspješni su učenici najčešće upotrebljavali doslovan prijevod, a manje uspješni prizivanje kolokacije iz mentalnog leksikona. Utvrđeno je da su uspješniji ispitanici i učinkovitiji u korištenju strategija, a učestalost korištenja strategija i preferirane vrste strategija razlikovale su se od učenika do učenika. Zaključno se navodi da je potrebno potaknuti zamjećivanje kolokacija kod učenika te da bi aktivnosti na satu usmjerene na kolokacije pomogle u podizanju svjesnosti o kolokacijama kod učenika.

Ying i Hendricks (2004) istražuju procesno orijentiran pristup učenju kolokacija (engl. *collocation awarenes raising,* CAR). Ispitanicima je dan pisani zadatak za koji su najprije trebali prikupiti korisne kolokacije čitanjem članaka na IJ-u. Tijekom čitanja trebali su odabrati i kategorizirati korisne kolokacije za pisani zadatak. Podizanje svjesnosti o kolokacijama primijenjeno je prije, za vrijeme i nakon izvođenja zadatka. Utvrđeno je da ovakav pristup poboljšava i refleksiju, odnosno promišljanje ispitanika o vlastitom procesu učenja i potiče na promjenu strategija kako bi se prilagodili novim zadacima i ciljevima. Proces podizanja svjesnosti uključivao je sljedeće korake: podizanje svjesnosti o resursima za učenje kolokacija (npr. rječnik kolokacija, *online* korpusni alati i slično), dodjeljivanje pisanog zadatka s detaljnim uputama kako bi se potaknulo aktivno traženje kolokacija, razmišljanje o glavnim idejama u zadatku pisanja, upute na što obratiti pozornost prilikom traženja kolokacija, upute kako napraviti pretraživanje ključne riječi u *online* korpusnim alatima te vođeni zadatak pisanja. Instrumenti korišteni u istraživanju bili su listić za bilježenje procesa pisanja (na kojemu su prikupljali i bilježili kolokacije za zadatak pisanja) i upitnik koji su ispunjavali mjesec dana nakon zadatka. Upitnik je analiziran kvantitativnom i kvalitativnom analizom, a pitanja su bila vezana za sam proces zadatka pisanja, zatim za percepciju korisnosti podizanja svjesnosti o kolokacijama u učenju i korištenju kolokacija te za evaluaciju učinka strategije podizanja svjesnosti o kolokacijama na proces pisanja. Iako je većina ispitanika navela pozitivne komentare o ovom pristupu, neka navedena ograničenja tiču se teškoća u primjenjivanju prikladnih kolokacija u širem kontekstu i dugotrajnosti samog procesa.

Barfieldovo istraživanje (2006) o razvoju kolokacijske kompetencije, koje je detaljno opisano u potpoglavlju 3.2., ne odnosi se eksplicitno samo na strategije učenja kolokacija, ali one se spominju u konceptualnim kategorijama koje utječu na razvoj kolokacijske kompetencije. U kvalitativnom dijelu svojega istraživanja, nakon intervjua s ispitanicima, tematskom analizom odgovora Barfield je utvrdio tri različite vrste konceptualnih kategorija koje utječu na razvoj kolokacijskog znanja, a koje obuhvaćaju strategije učenja. Osnovna je podjela tih kategorija na kontekstualne, leksičke i metakognitivne, a njihove definicije prikazane su u tablici 7.

Tablica 7. Konceptualne kategorije koje utječu na razvoj kolokacijskog znanja prema Barfieldu (2006: 281)

Skupina	Kategorija	Definicija
kontekstualna	A zanimanje	• interes za učenje zbog sebe i komunikacija s drugima • angažiranost za dublje razumijevanje određene teme na IJ
	B angažiranost	
leksička	A čitanje	• korištenje teksta za pronalaženje informacija i uočavanje važnih ideja te vokabulara i kolokacija • odabir vokabulara iz teksta za daljnju obradu • korištenje određenih strategija za povezivanje odabranog vokabulara s već postojećim znanjem i planirano korištenje kolokacija (npr. parafraza) • korištenje različitih rječnika za daljnju obradu vokabulara
	B odabir vokabulara	
	C povezivanje vokabulara	
	D korištenje rječnika	
metakognitivna	A primjećivanje	• opažanje vokabulara / kolokacija u tekstu i promišljanje za daljnje postupke • promišljanje o prethodnim načinima učenja, unošenje potrebnih promjena, i razvijanje novih strategija u skladu s iskustvom i ciljevima
	B problematiziranje učenja	

Leksička i metakognitivna skupina izravno uključuju strategije učenja kolokacija koje su utjecale na razvoj kolokacijske kompetencije.

Ulogom učeničke autonomnosti u ovladavanju kolokacijama bavi se i Ying (2010) koja predlaže pristup AWARE (engl. *A-awareness, W-the Why of learning, A-acquisition of strategies, R-reflection on language learning, E-exhibiting what is learned)*. Navedeni pristup sastoji se od 5 koraka, a uključuje podizanje svijesti o jezičnim odlikama potrebnima za postizanje komunikacijske kompetencije u IJ-u te svijesti o ulozi učenika u procesu učenja s posebnim naglaskom na učenje kolokacija. Na temelju vlastitog istraživanja, autorica navodi da uspješniji učenici brže postižu kolokacijsku svjesnost i to: prepoznavanjem kolokacija, aktivnim traženjem kolokacija i zapisivanjem, odabirom i primjenom strategija za namjerno učenje kolokacija, uporabom kolokacija u različitim i novim kontekstima, promišljanjem o

vlastitome učenju kolokacija i prilagodbom vlastitog učenja, razvojem kontrole nad procesom učenja kolokacija i učenjem kolokacija izvan formalnog konteksta.

Kao često korištene strategije učenja kolokacija izdvojile su se organizacijske strategije, na primjer, svrstavanje kolokacija u kategorije (prema temi ili vrsti kolokacije), zatim stvaranje asocijacija ili metoda ključne riječi[4].

Ispitanici su se koristili i multisenzornim strategijama kako bi lakše upamtili kolokacije, primjerice, auditivnim (čitanje kolokacija naglas), vizualnim (zamišljanje slike koncepta koji kolokacija predstavlja) ili audio-vizualnim (gledanje filmova snimljenih prema knjigama koje su pročitali).

Osim toga, pri učenju kolokacija važnu ulogu imale su i strategije korištenja tehnologijom (korištenje kompjutorskim softwareom ili *online* programom za procesiranje i organizaciju podataka, samostalna provjera znanja, kolokacijski rječnici i slično).

Često su korištene i strategije primjene kolokacija u kontekstu kako bi ih se lakše upamtilo, što je uključivalo sastavljanje ili prepričavanje priča s naučenim kolokacijama te višestruku upotrebu istih kolokacija.

Nadalje, neki učenici koristili su se društvenim strategijama (učenje u paru ili grupama i korištenje naučenih kolokacija u usmenim izvještajima drugim učenicima).

Prije pisanih zadataka učenici su napravili „jezičnu pripremu“ čitajući materijale na mrežnim stranicama o zadanoj temi na IJ-u i prikupljajući kolokacije vezane za tu temu kako bi ih kasnije mogli upotrebljavati u pisanom zadatku zapisujući ključne riječi te tražeći njihove kolokacije u *online* kolokacijskim rječnicima. Od metakognitivnih strategija usvojenih pomoću AWARE pristupa izdvojile su se strategije promišljanja o vlastitom procesu učenja i eventualnom mijenjanju pristupa (primjerice, bilježenje samo odabranih kolokacija, a ranije su bilježili sve kolokacije). Također je uočeno da se s vremenom mijenjao cilj učenja kod učenika od prvotnog primjećivanja kolokacija do korištenja naučenih kolokacija (krajnji cilj i indikacija ovladanosti kolokacijama bio je razviti sposobnost njihove uporabe).

Ying ističe važnost povezanosti autonomnog učenja s razvojem kolokacijske kompetencije te navodi odlike autonomnog učenja koje se vide u razvoju učenja kolokacija: svjesnost o kolokacijama u jezičnom unosu, aktivno traženje i bilježenje kolokacija, primjena i kreiranje strategija učenja kolokacija, razvoj metakognitivne svjesnosti te prijenos navedenih vještina izvan učionice. Primijećeno je da neki učenici imaju poteškoće s prihvaćanjem novog

[4] Kao metodu ključne riječi Ying (2004) navodi korištenje dijagrama ili umne mape kako bi se obuhvatilo što više kolokata uz ključnu riječ.

načina učenja te imaju manjak samopouzdanja zbog prethodnog iskustva učenja jezika. Još jedan problem na koji je potrebno obratiti pozornost prilikom uvođenja autonomnog učenja jest različit tempo usvajanja pojedinih strategija ili ovladavanja vokabularom / kolokacijama. Tu je vrlo važna uloga nastavnika koji bi trebao obratiti pažnju na moguće kontradikcije vezane za njegovu pomoć učenicima. Premalo vremena posvećeno usmjeravanju učenika u pravom smjeru može biti nedovoljno za njihov autonomni razvoj, dok previše nastavnikova „uplitanja" može taj razvoj usporiti, pa čak i spriječiti. Ying (2010) smatra da poučavanje strategija učenja ima veliku ulogu u tom procesu jer potiče učeničko promišljanje o procesu vlastitog učenja i time razvija njegovo unutarnje „samousmjeravanje". Nastavnikova uloga pomagača treba se postepeno smanjivati uvođenjem aktivnosti u grupi ili u paru.

Pregledom navedenih istraživanja može se zaključiti da se tijekom učenja kolokacija ispitanici koriste širokim rasponom strategija učenja koje obuhvaćaju tradicionalnu podjelu strategija na metakognitivne, kognitivne i društvene strategije, ali da su uočene i specifične strategije koje se odnose isključivo na učenje kolokacija. Ono što se također izdvojilo kao zajedničko u prethodnim istraživanjima nužnost je podizanja svjesnosti o kolokacijama i njihovoj važnosti i uporabi u IJ-u kako bi se strategije učenja kolokacija mogle primjenjivati. Također je uočena i povezanost primjene strategija učenja kolokacija s autonomnim učenjem jer su se metakognitivne strategije izdvojene prije početka učenja kolokacija i nakon učenja kolokacija pokazale kao prediktor uspješnog razvoja kolokacijske kompetencije.

4.2. Poučavanje strategija učenja kolokacija

Prethodna istraživanja koja uključuju eksplicitno poučavanje strategija učenja u području ovladavanja inim jezikom pokazala su varijabilnost koja se odnosi na različite čimbenike poput konteksta poučavanja, ciljeva poučavanja, demografskih varijabli i slično, ali većina je imala pozitivan učinak u odnosu na cilj poučavanja (Plonsky, 2011). Pouka se pokazala učinkovitijom kod ispitanika s višim stupnjem jezičnog znanja i kod odraslih ispitanika, pogotovo studenata. Problematičnim se pokazao odabir i broj strategija za poučavanje. Do sad nema dovoljno dokaza da je veći broj strategija za poučavanje korisniji od poučavanja nekoliko strategija, čak suprotno: metaanaliza velikoga broja istraživanja s temom učinka poučavanja strategija jezika koju je proveo Plonsky (2011) pokazala je da je učinkovitije poučavati jednu strategiju dulje vrijeme nego velik broj strategija. Isto tako, potvrđeno je da su čimbenici koji utječu na uspješnije poučavanje integracija poučavanja u formalni kontekst učionice: eksplicitna pouka strategija učenja jezika, korištenje materinskog jezika za

poučavanje kod nižih stupnjeva znanja i utvrđivanje korištenja strategija učenja jezika kod ispitanika prije same intervencije poučavanjem. Prilikom poučavanja strategija učenja kod odraslih vrlo je važno obratiti pozornost i na ciljeve učenja prije poučavanja. Ako se radi o „nametnutim“ vanjskim ciljevima, na primjer, obaveznom predmetu čija je ocjena uvjet za nastavak školovanja, a nedostaje intrinzična motivacija, navedeno izravno može utjecati na želju za ulaganjem napora u nove metode učenja. S druge strane, ako je učenje za učenika povezano s njegovim osobnim ciljevima, bit će otvoreniji za nove pristupe. Harris i Grenfell (2004) ističu važnost metakognitivne svjesnosti kod poučavanja strategija koja ima pozitivan učinak na dugoročno korištenje strategijama, a odnosi se na informiranje učenika o važnosti i svrsi strategija učenja. Tehnike razvijanja svijesti o strategijama mogu uključivati upitnike, razgovore s korisnicima u fokus grupama ili vođenje dnevnika.

Ono što je zajedničko većini modela poučavanja strategija učenja jezika je da uključuju osvještavanje ispitanika o samim strategijama, demonstraciju uporabe strategije na konkretnom zadatku, uvježbavanje korištenja strategija te provjeru učinkovitosti njihova korištenja (O' Malley i Chamot, 1988; Oxford, 1990; Cohen, 1998). Rubin i sur. (2007) ističu da bi poučavanje strategija trebalo biti izravno povezano s konkretnim sadržajem s kojim korisnik ima najviše teškoća prilikom učenja kako bi ga se dodatno motiviralo. Pritom je važno istaknuti da ne postoje dobre i loše strategije učenja, već da svatko upotrebljava onu strategiju ili kombinacije strategija koje mu najviše odgovaraju za postizanje željenog rezultata učenja.

Nakon što korisnici usvoje znanje o strategijama i njihovoj uporabi te odaberu strategije koje im najviše odgovaraju za određeni zadatak, potrebno ih je potaknuti da nakon završavanja zadatka provjere jesu li te strategije zaista bile učinkovite. Kako bi provjerili njihovu učinkovitost, korisnici bi trebali postaviti jasne ciljeve prije izvođenja zadatka te provjeriti jesu li ti ciljevi ispunjeni po završetku zadatka.

Izbor strategija učenja za poučavanje treba prilagoditi dobi i stupnju jezičnog znanja. Harris (2001) smatra da bi na početnim stupnjevima ovladavanja inim jezikom u poučavanje strategija trebalo uključiti memorijske strategije učenja vokabulara, dok bi poučavanje strategija koje uključuju i poznavanje nekih zahtjevnijih gramatičkih struktura trebalo ostaviti za naprednije stupnjeve znanja. Ipak, veza između dobi, stupnja jezičnog znanja, motivacije i broja strategija za poučavanje nije još dovoljno istražena kako bi se mogli donositi konkretni zaključci za buduća istraživanja.

Kod poučavanja strategija u području OVIJ-a u formalnom kontekstu važno je spomenuti i ulogu nastavnika čije je razumijevanje strategija učenja iznimno važno u procesu

poučavanja strategija (Nyikos, 1996). Rubin i sur. (2007) predlažu da svaki nastavnik koji provodi poučavanje strategija provjeri svoju uspješnost pomoću kratkog popisa stavaka za vrednovanje (tablica 8.).

Tablica 8. Popis za nastavnikovu provjeru uspješnosti poučavanja strategija prema Rubin i sur. (2007: 155)

1. Koji su ciljevi poučavanja strategija?	
2. Opišite kriterij vrednovanja po kojemu znate da ste postigli svoj cilj.	
3. Kojim ćete se strategijama poučavanja koristiti kako biste postigli svoj cilj?	
4. Koliko će vam vremena biti potrebno kako biste ostvarili svoj cilj?	
5. Koji problemi su se pojavili tijekom prezentacije strategija?	
6. Utvrdite potencijalne izvore tih problema (ciljevi, strategije poučavanja, afektivni čimbenici, vrijeme prezentacije…)	
7. Odredite rješenja za uočene probleme (prilagodba ciljeva, strategija poučavanja, tempa poučavanja, duljine poučavanja...).	
8. Preinake koje ćete primijeniti kod sljedećeg poučavanja strategija.	

Utjecaj poučavanja strategija učenja u ovladavanju kolokacijama na području OVIJ-a slabo je istražen. Ying (2004) u svojem istraživanju predlaže pristup poučavanju strategija učenja kolokacija koji bi postepeno doveo do samoreguliranog učenja. Poučavanje bi se odvijalo u trima fazama tijekom kojih bi se pomoć i uloga nastavnika postepeno smanjivale te se na kraju razvila sposobnost za samoregulirano učenje kolokacija. Na samom početku poučavanja kod učenika je potrebno osvijestiti kojim se strategijama već koriste te im objasniti važnost proširenja repertoara strategija ovisno o njihovoj učinkovitosti. Nakon toga slijedi demonstracija strategija učenja kolokacija na konkretnom zadatku koju provodi nastavnik. Slijedi uvježbavanje novih strategija putem individualnog rada, rada u paru ili grupnog rada na

satu uz nastavnikovu povremenu pomoć. Nastavnik također pomaže učenicima pri postavljanju ciljeva za učenje kolokacija na način da se opći ciljevi razlože na manje korake kojima je lakše ovladati. Ying daje primjer čitanja određenog broja tekstova tjedno uz izdvajanje kolokacija iz teksta, zatim određivanje broja kolokacija koje će se izdvojiti dnevno i primjena određenih kognitivnih strategija kako bi se lakše usvojile i koristile te kolokacije. Nakon prve faze, kad učenici već steknu određene navike korištenja strategija, količina rada na satu postepeno se smanjuje u korist samostalnog korištenja i uvježbavanja strategija izvan učionice. U drugoj fazi uvodi se i samostalno vrednovanje strategija kojima se učenici koriste. Učenik procjenjuje kakav učinak određena strategija ima na njegovo učenje i nakon toga je mijenja ili nastavlja upotrebljavati. U trećoj fazi Ying spominje i samostalno vođenje dnevnika promišljanja o korištenju strategijama u kojima bi osim vrednovanja pojedinih strategija učenici izdvojili i poteškoće i probleme pri učenju te postavili nove ciljeve učenja.

Jedan od najutjecajnijih modela za poučavanje strategija učenja, a koji je primijenjen i u istraživanju provedenom u okviru ove disertacije, jest CALLA (engl. *Cognitive Academic Language Learning Approach*) (Chamot i sur., 1994). Prema tom se modelu poučavanje odvija u šest koraka koji obuhvaćaju pripremu, prezentaciju strategija, vježbu, vrednovanje, proširenje primjene strategija i procjenu korisnosti. Budući da se promišljanje o učenju i vrednovanje korištenih strategija učenja kolokacija pokazalo kao pozitivan prediktor ovladanosti kolokacijama (Ying, 2004), kao 5. korak u CALLA pristupu poučavanju koji uključuje primjenu poučavanih strategija na određeni jezični zadatak, odlučili smo se na zadatak učenja kolokacija uz vođenje bilježaka koje prate proces učenja od postavljanja do ostvarenja cilja. Zadatak je polustrukturiranog formata, a koncipiran je prema cikličkom modelu samoreguliranog učenja (Zimmerman, 2000) o čemu će biti više riječi u idućem poglavlju. Svi koraci i postupak poučavanja detaljno su opisani u potpoglavlju 5.3.1.3.

4.3. Samoregulirano učenje kolokacija

Metakognicija se u kontekstu OVIJ-a često spominje uz koncept samoreguliranog učenja koje je također odlika uspješnog učenika. U psihologiji odgoja Flavell (1979) je prvi definirao metakogniciju pritom razlikujući dva koncepta: metakognitivno znanje koje se odnosi na učenikovo razumijevanje vlastitih kognitivnih procesa koji mogu utjecati na proces učenja te metakognitivno iskustvo koje se odnosi na afektivna iskustva tijekom učenja. Wenden (1987, 1998) je prilagodila Flavellov model za područje OVIJ-a te predložila tri komponente metakognitivnog znanja: znanje koje posjeduje učenik o IJ-u, znanje o zadatku i znanje o

strategijama. Dosadašnja su istraživanja pokazala da je poučavanje metakognitivnog znanja kroz te tri komponente ishodilo uspješnijim učenjem (Zhang, 2008; Plonsky, 2011; Teng i Zhang, 2016). Nakon što je područje strategija učenja jezika doživjelo procvat u primijenjenolingvističkim istraživanjima 90-ih godina 20. stoljeća (O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Cohen, 1998), u novije vrijeme istraživanja se okreću prema učenikovim strategijama učenja (engl. *learner strategies*) (Rose, 2011; Cohen i Griffits, 2015; Oxford, 2016) u čijem je središtu koncept metakognicije. Dörnyei (2005) predlaže da se istraživanja strategija učenja jezika okrenu istraživanju samoreguliranog učenja koje, između ostalog, uključuje i uporabu strategija. U svojem modelu navodi strategije samoregulacije koje su usko povezane s definicijama metakognicije. Taksonomija koju predlaže Dörnyei uključuje:

1. strategije nadzora predanosti (pomažu održavanju usmjerenosti prema cilju);
2. strategije metakogitivnog nadzora (upravljanje koncentracijom i sprečavanje odgađanja učenja);
3. strategije nadzora zasićenosti (uklanjanje dosade i poticanje zanimanja za zadatak);
4. strategije nadzora emocija (uklanjanje negativnih emocionalnih raspoloženja);
5. strategije nadzora okoline (uklanjanje negativnih utjecaja okoline).

Wenden (2002) smatra da je metakognicija preduvjet za aktivaciju samoregulirajućih procesa unutar samoreguliranog učenja te da su metakognitivne strategije koje uključuju planiranje, nadgledanje i vrednovanje ključne za samoregulaciju.

Zimmerman (2002) je predložio Model samoregulacije učenja (engl. *SRL*) koji uključuje procese nadgledanja (engl. *monitoring*) i samorefleksije (engl. *self-reflection*) kroz tri ciklične faze. Prva je faza faza promišljanja (engl. *forethought phase*) u kojoj učenici analiziraju zadatak i pripremaju se za učenje. U toj fazi najistaknutije su metakognitivne strategije učenja (postavljanje ciljeva, planiranje strategija učenja, usmjeravanje pažnje) i motivacijska uvjerenja. Druga je faza izvedbe (engl. *performance phase*) u kojoj se učenici angažiraju oko zadatka. Ona uključuje samokontrolu tijekom učenja, usmjeravanje i održavanje pažnje te samonadzor učenja. Treća je faza (samo)refleksije (engl. *self-reflection*) u kojoj učenici procjenjuju svoje učenje i iznose povratne informacije. Uključuje vlastito vrednovanje, kauzalne atribucije (je li neuspjeh pri učenju uzrokovan vlastitom sposobnošću ili nedovoljnim trudom) i povratnu informaciju o tome treba li se išta mijenjati u procesu učenja. Ovisno o povratnim informacijama, učenici nadalje prilagođavaju svoje metode i postupke u različitim fazama tijekom svakog idućeg učenja. Iako učenici svjesno odabiru i

primjenjuju strategije učenja, one su usko povezane s procesima promišljanja tijekom učenja koje je vrlo teško utvrditi bez svjesnosti učenika o koracima koje čine tijekom učenja. Naravno, neke se strategije mogu utvrditi i jednostavnom metodom poput promatranja i traženja riječi u rječniku. Druge se odvijaju u umu učenika i često ostaju skrivene. U Hrvatskoj još nema istraživanja povezanosti kolokacijske kompetencije i samoreguliranog učenja, ali Pavičič Takač (2018) u svojem je istraživanju utvrdila povezanost strategija učenja vokabulara sa samoreguliranim učenjem. Iz tog je istraživanja razvidno da se navedena dva konstrukta djelomično preklapaju te da su međusobno kompatibilni.

Pregled relevantne literature o strategijama učenja ukazuje na potrebu detaljnijeg uvida u korištenje strategija učenja te na činjenicu da upitnik koji odražava percipiranu učestalost uporabe pojedinih strategija nije dovoljan izvor podataka o stvarnoj uporabi strategija. Oxford (2016) predlaže triangulacijski pristup poučavanju strategija koji bi uključivao i izdvajanje strategija u trima fazama samoreguliranog učenja. Stoga smo uz varijablu poučavanja uvrstili i zadatak samoreguliranog učenja kolokacija s ciljem uvida u kompleksnost korištenja strategija tijekom ciljnog zadatka učenja kolokacija kako bismo dobili uvid u orkestraciju i možebitno preklapanje pojedinih strategija. Nadalje, kako bismo dobili bolji uvid u metakognitivnu svjesnost tijekom samoreguliranog učenja kolokacija, zadatak vođenja bilježaka tijekom učenja kolokacija uključivao je i opise promišljanja o procesu učenja prije i nakon učenja kolokacija (vidi potpoglavlje 5.3.1.4.).

5. ISTRAŽIVANJE UTJECAJA POUČAVANJA STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA NA KOLOKACIJSKU KOMPETENCIJU U ENGLESKOM JEZIKU STRUKE

5.1. Uvod

Kolokacijska kompetencija kao sastavni dio leksičke kompetencije pokazala se problematičnom za učenike IJ-a. U teorijskom dijelu ove disertacije (potpoglavlje 3.3.) spomenuli smo različite čimbenike koji mogu utjecati na njezin razvoj. U središtu je ovog istraživanja čimbenik strategija učenja kolokacija. Jedna od bitnih karakteristika strategija učenja jest da se mogu poučavati te da se njihovom direktnom primjenom u formalnom kontekstu poučavanja IJ-a može ispitati učinak na kolokacijsku kompetenciju.

Uzevši u obzir specifičan kontekst poučavanja koji se odnosi na engleski jezik struke, kolokacijsku smo kompetenciju ispitali na primjeru vokabulara struke. Tijekom ovladavanja stručnim vokabularom, učenici se često usredotočuju samo na učenje ključnih termina bez svjesnosti o njihovoj posrednoj i neposrednoj leksičkoj okolini, što često rezultira nerazumijevanjem i nemogućnosti adekvatne produkcije na stranom jeziku. Kolokacijska kompetencija predstavlja problem za učenike IJ-a bez obzira na kontekst učenja i stupanj znanja.

Opći je cilj ovog istraživanja steći uvid u načine na koje bi se korisnicima moglo olakšati ovladavanje kolokacijama. Dosadašnja istraživanja obuhvatila su primjenu eksplicitnog i implicitnog poučavanja kolokacija, ali do sad nema istraživanja koja su istražila ulogu strategija učenja kolokacija i učinak njihova poučavanja na kolokacijsku kompetenciju, što je osnovni cilj ovog istraživanja. Osim toga, cilj je i izraditi prikladan instrument za mjerenje učestalosti uporabe strategija učenja kolokacija te na temelju dobivenih rezultata predložiti tipologiju strategija učenja kolokacija. Nadalje, motivacija se pokazala jednim od značajnijih konstrukata povezanih s primjenom strategija učenja i s uspješnijim ovladavanjem vokabularom u IJ-u, stoga smo je uključili kao dodatnu varijablu i ispitali njezin utjecaj na korištenje strategija učenja kolokacija i kolokacijsku kompetenciju.

5.2. Ciljevi, istraživačka pitanja i hipoteze

5.1.1. Istraživačka pitanja

U istraživanju se nastojalo odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja (IP):

IP1 – Koje se vrste strategija pojavljuju kod usvajanja kolokacija?

IP2 – Hoće li eksplicitno poučavanje strategija učenja kolokacija rezultirati većom učestalošću primjene tih strategija?

IP3 – Hoće li eksplicitno poučavanje strategija učenja kolokacija imati pozitivan učinak na kolokacijsku kompetenciju?

IP4 – Utječe li motivacija na učestalost primjene strategija učenja kolokacija i na kolokacijsku kompetenciju?

5.1.2. Hipoteze

Nastavno na istraživačka pitanja, formulirano je pet hipoteza:

H1 – Rezultati istraživanja pokazat će da ispitanici prilikom učenja kolokacija u inom jeziku upotrebljavaju različite strategije učenja kolokacija koje uključuju memorijske, kognitivne i metakognitivne strategije, te vrste strategija specifične za učenje kolokacija.

H2 – Eksperimentalna će skupina pokazati veću učestalost uporabe i primjene odgovarajućih strategija učenja kolokacija od kontrolne nakon eksplicitnog poučavanja.

H3 – Na pismenom testu receptivno-produktivnog znanja kolokacija nakon poučavanja strategija učenja kolokacija, eksperimentalna skupina postići će bolje rezultate od kontrolne skupine.

H4 – I u kontrolnoj i u eksperimentalnoj skupini iznadprosječno motivirani ispitanici pokazat će veću učestalost uporabe strategija učenja kolokacija od onih manje motiviranih.

H5 – U eksperimentalnoj skupini iznadprosječno motivirani će ispitanici imati bolje rezultate na pisanom testu receptivne i produktivne kolokacijske kompetencije od onih manje motiviranih.

5.3. Metodologija istraživanja

5.3.1. Instrumenti i materijali

U istraživanju su korišteni sljedeći instrumenti: Demografski upitnik, Upitnik za mjerenje intenziteta motivacije, Upitnik o strategijama učenja kolokacija i testovi receptivnog i produktivnog znanja kolokacija u jeziku struke za prvu i drugu točku mjerenja u

eksperimentu. Demografski upitnik, Upitnik o strategijama učenja kolokacija i testovi sastavljeni su za potrebe ovog istraživanja, a Upitnik za mjerenje motivacije preuzet je od Elyja (1986).

Osim navedenih instrumenata, korišten je i nastavni materijal osmišljen za poučavanje strategija kolokacija (samo u eksperimentalnoj skupini) i zadatak vođenja bilježaka tijekom samostalnog učenja kolokacija (samo u eksperimentalnoj skupini). Svi instrumenti i materijali bit će detaljnije opisani u sljedećim potpoglavljima.

5.3.1.1. Upitnik o strategijama učenja kolokacija

5.3.1.1.1. Prva faza izrade upitnika

Prije provedbe pilot-istraživanja, provedeno je prikupljanje podataka za oblikovanje čestica u Upitniku o strategijama učenja kolokacija (Prilog 1). U prikupljanju podataka sudjelovale su dvije fokus grupe, od kojih su jednu činili studenti prve godine Fakulteta prometnih znanosti u Zagrebu, a drugu studenti preddiplomskog studija anglistike Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Studentima je dano 7 rečenica u kojima su bile podvučene kolokacije. U svakoj rečenici bile su ponuđene različite vrste kolokacija: pridjev + imenica, glagol + imenica, imenica + imenica, glagol + prilog, pridjev + prilog, imenica + prijedlog + imenica, imenica + glagol. Studenti su za svaku kolokaciju trebali posebno opisati na koji bi je način naučili. Opisi su bili na hrvatskom jeziku kako bi se dobio što bolji uvid u mentalne procese prilikom učenja navedenih kolokacija. Na temelju opisa načina na koje studenti uče kolokacije, oblikovane su izjave za upitnik. Uz njih, u upitnik su uključene i strategije izdvojene iz relevantne literature te strategije koje učenici upotrebljavaju na satu prema iskustvu njihova nastavnika. Na taj je način sastavljen upitnik koji se odnosio na strategije učenja kolokacija. Upitnik su sačinjavale 73 čestice, a sastojao se od 3 dijela:

1. dio upitnika sačinjavalo je 8 čestica koje se odnose na primjećivanje kolokacija;

2. dio upitnika sastojao se od 12 čestica koje se odnose na strategije otkrivanja značenja kolokacija (usp. Schmitt, 1997);

3. dio upitnika sačinjavale su 53 čestice koje su se odnosile na strategije utvrđivanja/konsolidiranja znanja kolokacija (Schmitt, 1997).

Podjela na čestice koje se odnose na otkrivanje značenja kolokacija i utvrđivanje znanja kolokacija preuzeta je iz klasifikacije strategija učenja vokabulara koju je predložio Schmitt (1997). Kad otkrivaju značenje novih kolokacija, učenici se obično koriste vlastitim, prethodno

stečenim znanjem jezika, kontekstom ili referentnim izvorima kako bi saznali značenje. Jednom kad shvate značenje novih kolokacija, učenici se koriste strategijama utvrđivanja znanja kako bi zapamtili značenje.

Sve su čestice formulirane u obliku tvrdnji vezanih za učestalost uporabe pojedinih strategija učenja kolokacija, a uz svaku tvrdnju nalazila se ljestvica od 5 stupnjeva: 1 – *nikad ili gotovo nikad to ne činim*, 2 – *uglavnom to ne činim*, 3 – *ponekad to činim (u manje od 50 % slučajeva)*, 4 – *često to činim (otprilike u 50 % slučajeva)* i 5 – *uvijek ili gotovo uvijek to činim.* Na kraju upitnika postavljeno je i otvoreno pitanje o načinima učenja kolokacija koji nisu navedeni u upitniku, a ispitanici ih možda rabe.

Osim upitnika o strategijama učenja kolokacija, sastavljen je i Demografski upitnik (Prilog 1) s ciljem prikupljanja što više informacija o ispitanicima. Sastojao se od 12 pitanja koja su se odnosila na dob i spol ispitanika, stručnu spremu roditelja, duljinu i mjesto učenja engleskog jezika, ocjene iz engleskog jezika u srednjoj školi i na fakultetu te smjeru koji ispitanici namjeravaju odabrati na fakultetu. Demografski upitnik također je kao jedno od pitanja uključivao i Upitnik za mjerenje intenziteta motivacije (Ely, 1986) (Prilog 1) koji je preveden na hrvatski jezik i korišten u istraživanjima s hrvatskim ispitanicima (Mihaljević Djigunović, 2002). Čestice u tom upitniku formulirane su u obliku 6 tvrdnji, a uz svaku se nalazila ljestvica od 5 stupnjeva: 1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *djelomično se slažem*, 3 – *ne znam*, 4 – *prilično se slažem* i 5 – *potpuno se slažem*.

5.3.1.1.2. Predistraživanje

Cilj predistraživanja bio je konstruirati i validirati upitnik koji mjeri učestalost uporabe strategija učenja kolokacija i faktorskom analizom upitnika utvrditi latentne varijable te na temelju rezultata ponuditi tipologiju strategija učenja kolokacija. U predistraživanju su sudjelovali studenti upisani u prvu godinu Fakulteta prometnih znanosti u Zagrebu. Obuhvaćeno je ukupno 220 ispitanika. Omjer ispitanika prema spolu bio je 25 % studentica (N = 54) i 75 % studenata (N = 166). Prosječna dob ispitanika je 20 godina (*M* = 20,40; *SD* = 1,21). Svi su ispitanici prethodno učili engleski jezik, većinom samo kao obavezni predmet u školi, a nekolicina ih je pohađala i sate u školama za strane jezike. Većina ispitanika završila je strukovnu školu (N = 124), a ostali gimnaziju (N = 94). Prosječna ocjena iz engleskog jezika na kraju prvog semestra na fakultetu je 3,23 (*SD* = 0,94).

Predistraživanje je provedeno na uzorku koji je po strukturi što sličniji ciljanom uzorku u glavnom istraživanju. Ispitanici su upitnik ispunjavali za vrijeme redovnog predavanja. Prije

samog ispunjavanja upitnika, proveden je razgovor sa studentima kako bi se utvrdilo da su pojmovi kolokacije i strategije učenja kolokacija jasne studentima. Nakon toga ukratko je objašnjena svrha istraživanja i ispitanicima su dane upute za ispunjavanje upitnika. Svi su sudionici upitani žele li sudjelovati u istraživanju i napomenuto je da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno te da u bilo kojem trenutku mogu odustati. U uputama je istaknuto da nema netočnih odgovora i da je potrebno odgovarati iskreno te pitati ili zatražiti dodatna objašnjenja u slučaju nejasnoća. Za ispunjavanje upitnika ispitanicima je bilo potrebno 45 minuta.

A) Demografski upitnik

Demografski dio upitnika nije statistički analiziran, ali provjerena je jasnoća pitanja usmenim putem prilikom ispunjavanja i vremenski okvir ispunjavanja (prosječno vrijeme ispunjavanja bilo je 15 minuta). Ostali upitnici analizirani su statistički pomoću programskog paketa SPSS 19.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Provedene su eksploratorne faktorske analize čestica metodom zajedničkih faktora (engl. *principal factor analysis* – PFA) i analize pouzdanosti faktora koeficijentom unutarnje konzistencije (Cronbach alfa).

B) Upitnik za mjerenje intenziteta motivacije

Za Upitnik za mjerenje intenziteta motivacije (Ely, 1986) eksploratorna faktorska analiza pokazala je da se dobiva jedan faktor koji objašnjava 27% varijance. Međutim, bilo je potrebno izbaciti dvije čestice (čestice 1 i 2) jer ih ne objašnjava taj jedan zajednički faktor. Sadržajno te čestice odstupaju od ostalih čestica (odnose se na učenje engleskog, a ostale čestice više na korištenje engleskog jezika). Unutarnja konzistencija te skale je $\alpha = ,67$, što je prihvatljiva, ali niska razina unutarnje konzistencije. Navedeno ipak ne čudi s obzirom na mali broj čestica u upitniku (4 čestice).

C) Upitnik o strategijama učenja kolokacija

Faktorskom analizom upitnika utvrđeno je da se strategije učenja kolokacija mogu podijeliti u dvije osnovne sastavnice: strategije otkrivanja značenja kolokacija i strategije za utvrđivanje već postojećeg znanja kolokacija. Takva početna tipologija korištena je i u prethodnim istraživanjima strategija učenja vokabulara (Cook i Mayer, 1983; Nation, 1990; Schmitt, 1997).

Unutar tih dviju sastavnica, dobiveno je sedam osnovnih skupina strategija učenja kolokacija: 1) strategije otkrivanja značenja kolokacija pomoću formalnih izvora, 2) strategije

otkrivanja značenja kolokacija pomoću samostalnog zaključivanja i pogađanja, 3) organizacijske strategije učenja kolokacija, 4) strategije učenja kolokacija u kontekstu, 5) strategije učenja kolokacija na temelju njihova inherentnog svojstva, 6) strategije učenja kolokacija usmjerene na oblik i 7) strategije učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora.

Prvi dio upitnika koji se odnosio na primjećivanje kolokacija nije se grupirao po faktorima, ali odlučeno je zadržati te čestice unutar upitnika kao varijablu koja će poslužiti za utvrđivanje razlika kod kontrolne i eksperimentalne skupine prije i poslije eksperimenta.

Drugi dio upitnika koji se odnosio na strategije otkrivanja značenja kolokacija rezultirao je podjelom na 2 faktora koji tumače ukupno 41 % varijance. Prvi faktor odnosio se na strategije otkrivanja značenja putem formalnih izvora, a drugi na strategije otkrivanja značenja samostalnim zaključivanjem i pogađanjem. Izbačena je jedna čestica te je broj čestica u ovom dijelu upitnika reduciran s 12 na 11 (tablica 26. u Prilogu 5).

Treći dio upitnika koji se odnosio na strategije utvrđivanja znanja kolokacija nakon faktorske analize rezultirao je podjelom na 5 faktora koji tumače ukupno 43 % varijance. Unutar svakog faktora zadržane su čestice sa zasićenjima većim od ,40 pa je broj čestica u ovom dijelu upitnika reduciran na 44, a ukupan broj čestica upitnika reduciran je sa 73 na 63 čestice (tablica 27. u Prilogu 5).

Provedena je analiza pouzdanosti faktora za svaku od subskala Upitnika o strategijama učenja kolokacija. Pouzdanost je izračunata pomoću Cronbach α, što je prikazano u tablici 9., pri čemu su najvišu pouzdanost pokazale subskale za organizacijske strategije i strategije učenja kolokacija u kontekstu. Pouzdanost za subskalu strategije učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora niska je, čemu doprinosi mali broj čestica (4 čestice), dok su ostale 4 subskale pokazale umjerenu pouzdanost.

Tablica 9. Koeficijenti unutarnje konzistencije subskala Upitnika o strategijama učenja kolokacija

Subskale strategije učenja kolokacija	**Cronbach α**
1. Strategije otkrivanja značenja iz formalnih izvora	,74
2. Strategije otkrivanja značenja pomoću samostalnog zaključivanja i pogađanja	,42
3. Organizacijske strategije	,82

4. Strategije učenja kolokacija u kontekstu	,80
5. Strategije učenja kolokacija na temelju inherentnog svojstva kolokacije	,77
6. Strategije učenja kolokacija usmjerene na oblik	,76
7. Strategije samostalnog učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora	,74

Faktor 1 (Strategije otkrivanja značenja iz formalnih izvora) sastoji se od skupine strategija učenja kolokacija koje se odnose na aktivnosti za početno otkrivanje značenja kolokacija. Te strategije uključuju korištenje formalnih izvora poput jednojezičnih rječnika ili rječnika kolokacija, ali i interakciju s profesorom u vidu postavljanja pitanja o značenju kolokacija, objašnjenju, parafrazi ili stavljanju kolokacija u novi kontekst.

Strategije Faktora 2 (Strategije otkrivanja značenja pomoću samostalnog zaključivanja i pogađanja) odnose se na samostalno pogađanje značenja oslanjanjem primarno na neposredni kontekst u kojem se kolokacija nalazi ili pak oslanjanjem na materinski jezik. Neki autori (Nation i Newton, 1997; Schmitt, 2000) preporučuju aktivnosti poput pogađanja kolokacije na temelju njezine neposredne okoline ili pogađanje kolokata na temelju osnove kako bi se poboljšalo korisnikovo znanje ili razumijevanje veza među kolokatima. Ipak, primjena ove skupine strategija zahtijeva oprez jer nije uvijek moguće pogoditi točno značenje iz konteksta te je potrebno dodatno provjeriti značenje korištenjem dodatnih strategija. Sljedeća tablica prikazuje raspored faktora i varijabli za strategije otkrivanja značenja kolokacija (tablica 10.)

Tablica 10. Rotirana matrica polaznih varijabli za strategije otkrivanja značenja kolokacija

Varijable		Faktori	
		Faktor 1	Faktor 2
S16	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora za objašnjenje kolokacije na engleskom.	**,81**	
S15	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora za prijevod.	**,78**	
S18	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora da je upotrijebi u rečenici.	**,68**	
S13	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, koristim rječnik kolokacija.	**,50**	

S19	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam kolegu/e što znači.	**,44**	
S14	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, koristim jednojezični rječnik i potražim odgovarajuće značenje.	**,43**	
S9	Pogađam značenje kolokacije prema sastavnici koja nosi većinu značenja (npr. *have a nightmare, make a mistake, do business*).		**,70**
S12	Pogađam značenje kolokacije pomoću konteksta u kojem se nalazi.		**,68**
S11	Ako naiđem na nepoznatu kolokaciju, a razumijem o čemu se radi u tekstu, ne obraćam pažnju na nju – preskačem je.		**-,50**
S10	Pogađam značenje kolokacije tako da doslovno prevedem njezine sastavnice.		**,43**
S17	Otkrivam značenje kolokacije kroz aktivnosti na satu.		**,41**

Sljedećih pet faktora obuhvaćaju strategije koje se koriste za utvrđivanje znanja kolokacija. Faktor 3 (Organizacijske strategije) čine strategije koje uključuju planiranje i organizaciju vlastitog učenja pomoću zapisivanja kolokacija prema različitim kriterijima (grupiranje u bilježnicu, zapisivanje na kartice, podjela prema vrsti i drugo). Korištenje ove skupine strategija omogućuje stvaranje asocijacija među sastavnicama kolokacija i olakšava njihovo pamćenje.

Faktor 4 (Strategije učenja kolokacija u kontekstu) čini skupina strategija učenja kolokacija koja se odnosi na svjesno manipuliranje naučenom kolokacijom na način da se njena uporaba „reciklira“ (sastavljanjem rečenice s tom kolokacijom, upotrebom u novoj rečenici, sastavljanjem priče) ili ponavljanje izraza usvojenih izlaganjem medijima ili izvornim govornicima, holističko učenje kolokacije i slično. Primjena ove skupine strategija omogućuje ispitanicima višestruku izloženost, odnosno kvantitetu unosa kolokacija, što dovodi do bržeg ovladavanja (Durrant i Schmitt, 2010).

Faktor 5 (Strategije učenja kolokacija na temelju inherentnog svojstva kolokacije) obuhvaća skupinu strategija učenja kolokacija koje su usmjerene na dubinsko procesiranje i kognitivno manipuliranje kolokacijama kako bi se lakše usvojile. Korisnici OVIJ-a nemaju razvijenu osjetljivost prema asocijativnoj snazi kolokata poput izvornih govornika (Ellis i sur. 2008) i zbog tog su im korisne strategije učenja vokabulara koje se odnose na dubinsko

procesiranje, a temelje se na ponavljanju i kod učenika prizivaju mentalne slike koje poboljšavaju sposobnost izgradnje asocijativnih mreža.

Za razliku od prethodnih faktora strategija utvrđivanja znanja kolokacija, Faktor 6 (Strategije učenja kolokacija usmjerene na oblik) čine strategije koje ne podrazumijevaju duboko procesiranje, već se odnose na pamćenje kolokacija izvan konteksta. Naglasak je na obliku, a ne na značenju te su usmjerene na točnost. Na temelju navednog moglo bi se zaključiti da ih ispitanici odabiru s ciljem postizanja boljeg uspjeha kod provjere znanja u formalnom kontekstu poučavanja jezika. U prethodnim istraživanjima (Ying, 2004, 2009; Barfield, 2006) utvrđeno je da manje uspješni učenici upotrebljavaju isključivo ovakve strategije, a kako bi uspješno ovladali kolokacijama i stekli holističku percepciju višečlanih leksičkih sklopova, potrebno je i oblik i značenje kolokacije tretirati kao neodvojive sastavnice i učiti kolokacije u kontekstu (Siyanova, 2010).

Posljednju skupinu strategija na Faktoru 7 (Strategije samostalnog učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora) čine strategije koje su više usmjerene na samostalno i samoinicijativno učenje kolokacija pa se pretpostavlja da se njima koriste uspješniji učenici. Primjena ove skupine strategija potiče metakognitivnu komponentu razvijanjem samostalne sposobnosti učenja kolokacija te se pokazala osobito korisnom u ovladavanju kolokacijama (Ying, 2009). Tablica 11. prikazuje raspored faktora i varijabli za strategije utvrđivanja znanja kolokacija. Zadržane su čestice sa saturacijom većom od ,40.

Tablica 11. Rotirana matrica polaznih varijabli za strategije utvrđivanja znanja kolokacija

Varijable		Faktori				
		Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	Faktor 7
S41	Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem kolokacije na kartice.	**,65**				
S40	Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem popise kolokacija.	**,64**				
S39	Više puta zapisujem kolokaciju kako bih je zapamtio.	**,59**				

S59	Kolokacije zapamtim tako da napravim tablicu s pomiješanim riječima i spojim točne sastavnice.	**,57**				
S56	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, prekrijem dio kolokacije i pokušavam se sjetiti ostatka.	**,56**				
S42	Ispisujem kolokacije u obliku u kojem se pojavljuju u testu.	**,54**				
S48	Kad čitam tekst na engleskom, unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.	**,50**				
S26	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, grupiram kolokacije grafički u bilježnicu.	**,49**				
S47	Unaprijed planiram kad i na koji način ću učiti kolokacije.	**,48**				
S44	Zapisujem kolokacije u posebnu bilježnicu.	**,48**				
S32	Kad učim kolokaciju, podcrtam početna slova kolokata.	**,46**				
S55	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u kontekstu.		**,71**			
S36	Kad učim kolokacije, povezujem značenje kolokacije s njenom definicijom.		**,64**			
S27	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u rečenici.		**,59**			
S54	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, sastavim novu rečenicu s tom kolokacijom.		**,59**			
S28	Kako bih lakše zapamtio nove kolokacije, logički ih povežem u priču.		**,56**			
S37	Riječi u kolokaciji učim zajedno kao cjelinu.		**,53**			

S24	Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih tematski.		**,47**			
S52	Učim kolokacije tako da oponašam izvorne govornike ili što sam čula putem medija.		**,45**			
S23	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, povežem je s drugim riječima na engleskom jeziku koje su s njom povezane po značenju (sinonimi, antonimi…).		**,43**			
S34	Oslanjam se na prefikse, sufikse i korijene riječi kako bih zapamtila kolokaciju.		**,41**			
S22	Kako bih lakše zapamtila kolokaciju, povezujem je s osobnim iskustvom.			**,64**		
S61	Lakše zapamtim kolokacije s istim sastavnicama na hrvatskom.			**,62**		
S63	Lakše zapamtim kolokaciju s doslovnim značenjem od apstraktnog.			**,62**		
S62	Zapamtim one kolokacije koje profesor često spominje na predavanjima.			**,61**		
S21	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, u mislima si predstavim što ona znači.			**,54**		
S60	Lakše zapamtim kolokacije iz tematskog područja koje me zanima.			**,51**		
S25	Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih prema osnovnoj riječi.			**,46**		
S20	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, učim značenje kolokacije uz sliku njezina značenja.			**,44**		
S30	Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se izgovaraju.				**,69**	
S38	Više puta izgovaram kolokaciju naglas kako bih je zapamtio.				**,67**	

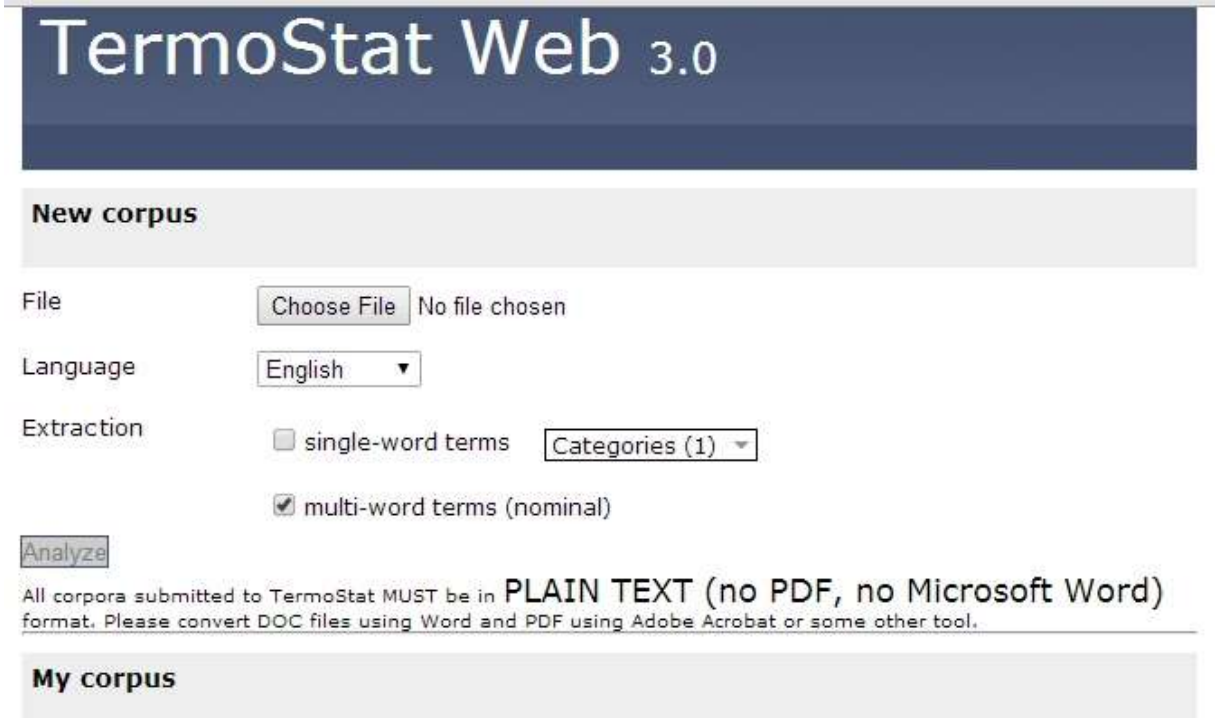
S29	Kad učim kolokaciju, nastojim zapamtiti kako se piše.				**,67**	
S31	Izgovaram kolokacije naglas kad ih učim.				**,66**	
S33	Kad učim kolokaciju, učim je sa svim njenim aspektima (izgovor, ortografija, značenje, vrsta riječi…).				**,64**	
S50	Koristim *online* rječnik kolokacija kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već znam.					**,79**
S49	Koristim Google tražilicu kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već znam.					**,73**
S51	Koristim dvojezični rječnik kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već znam.					**,64**
S45	Koristim se medijima na engleskom jeziku kako bih naučio što više kolokacija.					**,55**
S46	Koristim razne dostupne testove kako bih provjerio svoje znanje kolokacija.					**,50**

5.3.1.2. Testovi kolokacijskog znanja

Osim upitnika, za ovo istraživanje sastavljena su i dva testa za ispitivanje receptivnog i produktivnog znanja kolokacija (Prilog 2): predtest za prvu točku mjerenja znanja prije eksperimenta i posttest za drugu točku mjerenja znanja nakon eksperimenta. Cilj je testova utvrditi receptivno i produktivno znanje kolokacija iz dosadašnjeg gradiva engleskog jezika prometne struke.

Izbor kolokacija za test temeljio se najprije na ekstrahiranju stručne terminologije iz specijaliziranog korpusa, a nakon toga na pronalaženju kolokacija koje se pojavljuju s tim terminima. Za potrebe ovog istraživanja sastavljen je specijalizirani korpus koji su činili odabrani tekstovi iz udžbenika za engleski jezik prometne struke „English Textbook of Transport 1“ (Bjelobrk i Bošković Gazdović, 2004) te nekoliko tekstova preuzetih s različitih web stranica s prometnom tematikom, a koji se upotrebljavaju u nastavi na prvoj godini za kolegij Engleski jezik struke 1 i 2. Korpus obuhvaća ukupno dvadeset tekstova (10 542 riječi i

12 095 pojavnica) kojima se nastoji uvesti osnovni stručni vokabular za sljedeće prometne struke: cestovni promet, željeznički promet, vodni promet, poštanski promet, zračni promet, gradski promet, telekomunikacijski promet, ITS i logistiku. Korpus je obrađen pomoću računalno-jezikoslovnog alata za leksičku analizu *TermoStat* (Drouin, 2003). TermoStat je besplatan mrežni alat za izdvajanje stručne terminologije iz korpusa, a koristi se statističkom i lingvističkom analizom pri utvrđivanju terminoloških „kandidata“ (slika 8.).



Slika 8. Početno sučelje računalno-jezikoslovnog alata TermoStat (Drouin, 2003)

TermoStat analizira korpus na temelju usporedbe čestote pojedinih stručnih izraza unutar unesenog specijaliziranog korpusa (SK) s referentnim korpusom općeg jezika (RK) koji se već nalazi u bazi. RK se sastoji od 13 746 novinskih članaka koji uključuju širok raspon tema te sadrži 7 400 000 pojavnica. SK se sastoji od 10 542 riječi i 12 095 pojavnica. Usporedbom čestote pojedinih stručnih izraza u SK-u s istima u RK-u, moguće je usporediti ponašanje leksičkih jedinica u dvama različitim korpusima i pritom utvrditi leksičke jedinice karakteristične za SK.

Obrada SK-a TermoStat računalno-jezikoslovnim alatom rezultirala je sljedećim kvantitativnim podacima: izdvojenim lematiziranim[5] jednočlanim i/ili višečlanim stručnim

[5] Lematizacija (engl. *lemmatisation*) je svođenje pojavnica iz korpusa na njihove natukničke oblike, tj. svođenje različitih pojavnica (članova iste paradigme) na zajedničku lemu (McEnery i Wilson, 2001: 53). Na primjer, pojavnice *cesta*, *ceste* ili *cesti* bile bi svedene na lemu *cesta*.

izrazima, izdvojenim lematiziranim terminima prema čestoti, utvrđenim statistički obrađenim stručnim izrazima prema njihovoj specifičnosti, izdvojenim nelematiziranim oblicima pojavnica, izdvojenim terminima prema vrsti riječi te analizom riječi u kontekstu. Prema analizi specifičnosti, najprije su izdvojene najčešće samostalne i višečlane jedinice unutar korpusa (slika 9.).

Slika 9. Najčešći jednočlani i višečlani stručni izrazi (i) prema TemoStatu*

i	**f (i)**
phone	25
driver	25
road	24
traffic	19
people	19
car	16
mobile phone	14
accident	14
light	14
effect	13
driving	12
system	12
use	11
percent	10
code	10

*f(i) je frekvencija, tj. čestota izraza u određenom korpusu

Nadalje, TermoStat nudi mogućnost odabira četiriju različitih vrsta statističke analize: specifičnost stručnih izraza, hi-kvadrat vrijednost (χ^2), logaritamsku očekivanost ili vjerodostojnost (engl. *log likelihood*) i omjer vjerojatnosti (engl. *log odds ratio*). Za potrebe ovog istraživanja željeli smo utvrditi koje su jednočlane i višečlane pojavnice karakteristične za jezik prometne struke (slika 10.). Specifičnost stručnih izraza u SK-u izračunava se već spomenutim uspoređivanjem čestote tih izraza u oba korpusa. Što je veća njihova specifičnost,

vjerojatnije je da su stručni. S obzirom na to da statistička obrada može dovesti do izostavljanja pojedinih stručnih izraza ili pojavljivanja općih izraza na popisu, potrebna je i naknadna provjera koju treba provesti istraživač.

List of terms | Cloud | Stat | Structuration | Bigrams

Candidate (grouping variant)	Frequency	Score (Specificity)
mobile phone	14	93.16
cargo	25	63.62
chunnel	7	59.32
airplane	6	53.66
congestion	18	53.38
use of mobile phone	5	51.96
carpool	5	51.96
logistic	9	48.98
traffic congestion	7	48.39
biodiesel	4	45.18
traffic regulation	4	45.18
traffic	39	43.44
ethanol	6	42.76
alternative fuel	5	38.68
fuel option	3	37.26
parcel shipment	3	37.26
zip code	3	37.26
base station	3	37.26
break bulk	3	37.26

Slika 10. Izdvojeni stručni izrazi prema specifičnosti za struku

Kao nelematizirane pojavnice najčešći oblici izdvojili su se oblici u množini (u engleskom dodavanjem nastavka -s ili -es) te glagolske imenice (u engleskom dodavanjem nastavka -ing). Četvrti stupac u tablici na slici 11. prikazuje takve oblike.



Results

List of terms | Cloud | Stat | Structuration | Bigrams

Candidate (grouping variant)	Frequency	Score (Specificity)	Variants
mobile phone	14	93.16	*mobile phone* *mobile phones*
cargo	25	63.62	*cargo* *cargoes*
chunnel	7	59.32	*chunnel*
airplane	6	53.66	*airplane* *airplanes*
congestion	18	53.38	*congestion*
use of mobile phone	5	51.96	*use of mobile phones*
carpool	5	51.96	*carpool*
logistic	9	48.98	*logistics*
traffic congestion	7	48.39	*traffic congestion*
biodiesel	4	45.18	*biodiesel*
traffic regulation	4	45.18	*traffic regulations*
traffic	39	43.44	*traffic*
ethanol	6	42.76	*ethanol*
alternative fuel	5	38.68	*alternative fuel* *alternative fuels*
fuel option	3	37.26	*fuel options*
parcel shipment	3	37.26	*parcel shipments*
zip code	3	37.26	*zip code* *zip codes*
base station	3	37.26	*base stations*
break bulk	3	37.26	*break bulk*

Slika 11. Izdvojeni nelematizirani oblici pojavnica prema čestoti

Kolokacije za testove izdvojene su pomoću *online* alata za obradu korpusa Sketch Engine. Odabrani su i distraktori koji su izdvojeni iz Britanskog nacionalnog korpusa (BNC) prema određivanju omjera uzajamne informacije (engl. *mutual information – MI*) kolokata. Omjer uzajamne informacije statistička je mjera koja pomaže u utvrđivanju fiksnosti kolokacija, asocijativnoj snazi te pomaže u razlikovanju jakih i slabih kolokacija (Miščin, 2012).

Kriteriji uvrštavanja kolokacija u testove (tablica 12.) temeljili su se na karakteristikama kolokacija koje su se u prethodnim istraživanjima pokazale relevantnima za ovladavanje, a to su čestota, učestalost supojavljivanja i vrsta kolokacija (Durrant i Schmitt, 2009; Li i Schmitt, 2010; Wolter i Gyllstad, 2013; Boers i sur., 2014; Szudarski i Conklin, 2014; Makinina, 2018). Kod kriterija čestote uzeli smo u obzir i nelematizirane pojavnice u množini i/ili različite glagolske oblike (u infinitivu ili nekom drugom glagolskom vremenu) koji su mogli utjecati na čestotu, pa smo takve oblike ubrojili zajedno. Potrebno je napomenuti i da se stručni termini često pojavljuju u morfosintaktičkom obliku imenica + imenica i da u literaturi ne postoji usuglašenost radi li se o složenicama ili kolokacijama te da smo za potrebe ovog istraživanja neke stručne termine imenica + imenica uvrstili kao kolokacije u testove.

Tablica 12. Kriterij odabira čestica u predtestu kolokacijske kompetencije

Vrsta kolokacije	VČ*/VAS**	NČ***/NAS****	NČ/VAS
glagol + imenica	2		2
imenica + glagol	1		1
pridjev + imenica	4	2	2
imenica + prijedlog + imenica			1
prilog + pridjev	1		
glagol + prilog			1
glagol + prijedlog + imenica			1
imenica + imenica	1		
glagol + imenica + pridjev			1
UKUPNO sve vrste	9	2	10
UKUPNO čestica		21	

* visoka čestota pojavljivanja

** visoka snaga asocijacije među kolokatima (učestalost supojavljivanja izračunata pomoću rezultata uzajamne informacije, engl. *MI score*)

*** niska čestota pojavljivanja

**** niska snaga asocijacije među kolokatima

S obzirom na to da je specijalizirani korpus za ovo istraživanje manjeg opsega (10 542 riječi, 12 095 pojavnica) te da u literaturi ne postoji apsolutni prag za te dvije kategorije, kriterije visoke i niske čestote te snage asocijacije utvrđivali smo putem njihova međusobnog suodnosa. Primjerice, kod kolokacija NČ/VAS, rezultat uzajamne informacije bio je znatno veći od čestote, a čestice VČ/VAS imale su barem tri puta veće vrijednosti u objema kategorijama od čestica NČ/NAS. Kombinacije VČ/NAS nisu uvrštene u test jer se radi o vrlo slabim kolokacijama koje se vrlo lako mogu zamijeniti i slobodnim kombinacijama riječi. Broj čestica u testu prema vrsti kolokacija nije ujednačen zbog neravnomjerne raspodjele vrsta kolokacija unutar specijaliziranog korpusa. Najzastupljenija je vrsta kolokacija unutar korpusa kombinacija pridjev + imenica. Nakon odabira kolokacija za test, iz BNC-a su pomoću alata Sketch Engine odabrani distraktori na temelju sinonima ili niske učestalosti supojavljivanja u korpusu. Primjer kolokacija s pripadajućim distraktorima nalazi se u tablici 13.

Tablica 13. Kolokacije i pripadajući distraktori u zadatku receptivnog znanja (1. zadatak)

KOLOKACIJA	DISTRAKTOR 1	DISTRAKTOR 2
trains running	trains driving	trains riding
got off the bus	got out of the bus	took off the bus
reducing traffic congestion	diminishing traffic congestion	lessening traffic congestion
high speed trains	great speed trains	strong speed trains
available capacity	available ability	available capability
driving safety	driving security	driving reliability
pedestrian crossing	pedestrian cross	pedestrian pass

Testovi su se sastojali od triju različitih formata zadataka: prvi zadatak ispitivao je receptivno znanje kolokacija, drugi i receptivno i produktivno, a treći produktivno znanje kolokacija.

Prvi zadatak koji se odnosi na receptivno znanje kolokacija temelji se na standardiziranom testu receptivnog znanja kolokacija COLLMATCH (Gyllstad, 2007). Pretpostavka je da receptivno znanje obuhvaća znanje koje je potrebno za prepoznavanje dviju ili više riječi koje se učestalo pojavljuju zajedno kao već ustaljene jezične kombinacije, te znanje koje podrazumijeva i prepoznavanje značenja tih kombinacija riječi. COLLMATCH je format koji podrazumijeva tri ponuđene kolokacije na odabir, od kojih je jedna zaista točna, a druge dvije služe kao distraktori. Distraktori se sastoje od kolokacijske baze koja je točna i kolokata koji se obično ne koriste s tom bazom (pseudokolokacija). Kolokacije se nalaze u kontekstu rečenica, a vokabular u rečenicama odabran je kako bi ispitanici rečenice razumjeli i kako bi se mogli usredotočiti na kolokacije. Za razliku od originalnog COLLMATCH formata, ovaj zadatak obuhvaća više vrsta kolokacija. Za ocjenjivanje ovog zadatka koristila se bodovna skala 1 – točno ili 0 – netočno.

Drugi zadatak napravljen je po uzoru na CONTRIX test (Revier, 2009). Ovakav format ispitivanja receptivnog i produktivnog znanja odabran je jer jedini ispituje znanje cjelokupne kolokacije. Receptivni testovi poput testova s prazninama, testova višestrukog izbora ili uparivanja ne mjere poznavanje cijele kolokacije jer je uvijek naznačen dio kolokacije. Produktivni testovi poput prijevoda testiraju produktivno znanje kolokacije, ali većinom se radi o interakciji s materinskim jezikom koja je često „okidač“ kolokacijskih pogrešaka zbog međujezičnih pogrešaka i kongruentnosti. CONTRIX format ispituje znanje cijele kolokacije

bez oslanjanja na materinski jezik, a od sudionika se traži da odaberu i bazu i kolokat. Sam format sastoji se od rečenice s prazninom u koju je potrebno umetnuti cijelu kolokaciju (npr. glagol + (član) + imenica). Pored rečenice nalazi se tablica s mogućim sastavnicama kolokacije koja se sastoji od triju stupaca od kojih svaki sadrži tri leksičke jedinice iste kategorije (npr. tri glagola, tri prijedloga, tri imenice). Od sudionika se traži da zaokruže jednu leksičku jedinicu u svakome stupcu i na taj način sastave kolokaciju koja se najbolje uklapa u kontekst rečenice. Iako se radi o izboru leksičkih jedinica, ne radi se samo o receptivnom znanju jer sudionici moraju stvoriti značenje kombiniranjem odgovarajućih jedinica i istovremeno gramatički nadopuniti kolokat članom ili prijedlogom. U originalnoj inačici CONTRIX-a sve sastavnice u tablici mogu se međusobno povezati u tri kolokacije, ali samo jedna odgovara kontekstu rečenice. U zadatku korištenom za ovaj test, samo je jedna kolokacija točna i odgovara kontekstu, dok su ostali elementi unutar matrice distraktori.

Za ocjenjivanje ovog zadatka korištena je bodovna skala od 0 do 2. Budući da se radi i o produktivnom znanju te je potrebno „sastaviti“ točnu kolokaciju, u obzir su uzete sljedeće kategorije pogrešaka: pogrešna osnova, pogrešan kolokat, pogrešni i osnova i kolokat, pogrešna gramatička sastavnica kolokacije (član ili prijedlog). Iako su sve navedene kategorije nedvojbeno pogreške, do lošeg uspjeha na testu može doći i ako se pogreške temelje samo na gramatičkoj sastavnici te se postavlja pitanje je li i u kolikoj je mjeri gramatičko znanje dio kolokacijskog znanja. U literaturi nailazimo na oprečna mišljenja po tom pitanju. Benson i sur. (1986), Gitsaki (1996) i Sinclair i sur. (2004) zalažu se da bi odabir krivog člana ili prijedloga unutar kolokacije trebalo smatrati kolokacijskom pogreškom, dok autori poput Hausmanna (1989), Nesselhauf (2005) i Wanner i sur. (2006) smatraju da se kolokacije sastoje isključivo od leksičkih jedinica i iz svojih klasifikacija isključuju gramatičke kolokacije tipa imenica/glagol + prijedlog. Budući da smo u ovo istraživanje uključili različite vrste kolokacija koje uključuju i gramatičke, pri ocjenjivanju smo u obzir uzeli i gramatičke pogreške. Bodovna skala za ocjenjivanje drugog zadatka bila je sljedeća:

1. pogrešna osnova i točan kolokat – 0 bodova
2. pogrešan kolokat i točna osnova – 0 bodova
3. pogrešni i osnova i kolokat – 0 bodova
4. točni i osnova i kolokat, a pogrešan gramatički element – 1 bod
5. točni osnova, kolokat i gramatički element – 2 boda

Treći zadatak mjeri produktivno znanje kolokacija, a sastoji se od prijevoda rečenica s hrvatskog na engleski, pri čemu je bilo dovoljno prevesti samo kolokaciju, a rečenica je poslužila kao dodatan kontekst. Za ispitivanje produktivnog znanja kolokacija takav format testiranja korišten je i u prethodnim istraživanjima (Biskup, 1992; Bahns i Eldaw, 1993; Gitsaki, 1999). Pri ocjenjivanju koristila se ista bodovna skala kao i kod drugog zadatka.

Laufer i Goldstein (2004) napravili su konceptualni okvir koji objašnjava razlike u jačini i aspektima leksičkog znanja ovisno o tome što se testira. Kao razliku između produktivnog i receptivnog znanja navode da se produktivno znanje odnosi na znanje oblika, a receptivno na prepoznavanje značenja. U tom smislu, produktivno je znanje „naprednije“ od receptivnog. Druga se razlika odnosi na to radi li se o formatu dosjećanja ili prepoznavanja u testiranju. Dosjećanje se odnosi na kreiranje odgovora, dok se prepoznavanje odnosi na odabir među ponuđenim odgovorima. Zaključno, Laufer i Goldstein predlažu hijerarhiju od četiri stupnja ili različite jačine leksičkog znanja:

1) produktivno dosjećanje (najnaprednija vrsta znanja);

2) receptivno dosjećanje;

3) produktivno prepoznavanje;

4) receptivno prepoznavanje.

Na temelju njihove podjele, prema vrsti zadataka ponuđenih u testu kolokacijske kompetencije u ovom istraživanju, možemo zaključiti da se prvi zadatak odnosio na receptivno prepoznavanje kolokacija, drugi zadatak i na receptivno dosjećanje i na produktivno dosjećanje, a treći zadatak na produktivno dosjećanje.

Pouzdanost testa izračunata je za svaki zadatak zasebno jer se radi o različitim vrstama zadataka i o različitim bodovnim skalama. S obzirom na to da se prvi zadatak boduje binarno, izračunat je Kuder-Richardsonov koeficijent pouzdanosti (KR) koji je iznosio KR = ,74, što je prihvatljiva pouzdanost. Za CONTRIX zadatak izračunat je Cronbach α koeficijent unutarnje konzistencije koji je iznosio α = ,65, što je prihvatljiva vrijednost. S druge strane, unutarnja pouzdanost prijevodnog zadatka pokazala se niskom α = ,50. Vjerojatno je razlog tomu mali broj čestica u zadatku i mali raspon u ocjenjivanju (0 – 2). Test nije pilotiran jer su formati zadataka napravljeni po uzoru na testove koji su se pokazali valjanima u prethodnim istraživanjima kolokacijske kompetencije u engleskom kao IJ-u.

5.3.1.3. Nastavni materijali za poučavanje

U potpoglavlju 5.2. detaljno su opisani čimbenici relevantni za uspješno poučavanje strategija učenja jezika, kao i primjeri iz prethodnih istraživanja koja su uključivala varijablu poučavanja strategija učenja kolokacija (Ying, 2004, 2010). U ovom istraživanju jedan od ciljeva bio je istražiti utjecaj poučavanja strategija učenja kolokacija na učestalost uporabe strategija i ovladavanje kolokacijama na receptivnoj i produktivnoj razini. Stoga je osmišljen nastavni materijal za poučavanje strategija učenja kolokacija (Prilog 3) temeljen na modelu poučavanja strategija učenja jezika CALLA koji su osmislili Chamot and O'Malley (1994).

Taj model pruža polazište za eksplicitno poučavanje strategija učenja jezika, a obuhvaća šest koraka: pripremu, prezentaciju, vježbu, samostalnu procjenu učinkovitosti strategija, proširivanje primjene strategija i samovrednovanje vlastitog učenja. Materijalom za poučavanje strategija kolokacija osmišljenim za ovo istraživanje nastoji se osvijestiti učenike o samim strategijama, demonstrirati uporabu strategija pomoću jezičnog zadatka i ponuditi učenicima izbor različitih strategija za rješavanje tog zadatka, ostvariti uvjete za vježbu u kontroliranom kontekstu te napraviti analizu uporabe strategija nakon jezičnog zadatka. Nastavni je materijal prilagođen nastavnom planu, programu i sadržaju, a poučavanje je trajalo četiri tjedna (jednom tjedno, 45 minuta u sklopu nastavnih predavanja).

Prvi korak prije poučavanja strategija bio je utvrditi kojim se strategijama ispitanici koriste. Za prikupljanje podataka o korištenim strategijama prije poučavanja, korišten je Upitnik o strategijama učenja kolokacija sastavljen za potrebe istraživanja.

Deskriptivnom analizom podataka (Prilog 6) izdvojene su najmanje korištene strategije koje će se poučavati. Prema rezultatima prethodnih istraživanja o ovladavanju vokabularom struke (Alcina 2009, 2011; Fernández i sur. 2009; Liu i Lei, 2019), kao najkorisnije strategije izdvojile su se strategije izdvajanja ključne terminologije, stvaranje vlastitog popisa riječi, učenje stručnih riječi u kontekstu te korištenje *online* rječnika i terminoloških izvora. Uzevši u obzir navedene čimbenike, odabrane su sljedeće strategije učenja kolokacija za poučavanje: podcrtavanje ključnih termina u tekstu i kolokacija koje se nalaze u njihovoj neposrednoj okolini, korištenje kolokacijskog rječnika i korpusnih alata, grupiranje kolokacija u bilježnicu, ispisivanje kolokacija na kartice (Quizlet aplikacija na mobilnom telefonu), povezivanje značenja kolokacije s osobnim iskustvom i uporaba kolokacija u kontekstu.

Nastavni materijal za poučavanje obuhvaća četiri nastavna plana (Prilog 3):

1. tjedan poučavanja – osvješćivanje;

2. tjedan poučavanja – prikaz korištenja strategija;

3. tjedan poučavanja – uvježbavanje korištenja strategija;

4. tjedan poučavanja – samostalna procjena korištenja strategija.

Sljedeća dva koraka prema CALLA modelu uključuju proširivanje primjene strategija i samoprocjenu vlastitog učenja, što je provedeno u kvalitativnom dijelu ovog istraživanja primjenom zadatka vođenja bilježaka tijekom samostalnog učenja kolokacija koji je opisan u idućem poglavlju.

5.3.1.4. Zadatak vođenja bilježaka tijekom učenja kolokacija

Ying je u svojim istraživanjima utvrdila značajnu povezanost između autonomnog učenja i razvoja kolokacijske kompetencije (usp. Ying i Hendricks, 2004; Ying i O'Neill, 2009; Ying, 2010). Stoga smo odlučili metakognitivnu i kognitivnu komponentu samoreguliranog učenja[6] kolokacija tijekom procesa učenja dodatno istražiti kod sudionika eksperimentalne skupine primjenom metodologije vođenja bilježaka tijekom učenja (Prilog 4). Strukturirani format tih bilježaka pratio je tri faze samoregulacije prema Zimmermanu, a bilješke su služile kao uvid u strategije koje učenici rabe tijekom učenja kolokacija. Zadatak vođenja bilježaka tijekom samostalnog učenja kolokacija uključivao je sljedeća pitanja:

1. Faza – Pripremna faza – *Koje ciljeve ste si postavili kod izvođenja ovog zadatka? Koje korake ste poduzeli prije samog učenja kolokacije? Opišite kako ste organizirali i isplanirali učenje.*
2. Faza – Faza izvedbe – *Opišite detaljno korake i postupke koje koristite tijekom učenja.*
3. Faza – Samovrednovanje – *Kako znate da ste uspješni u izvođenju zadatka? Što biste promijenili u vašem pristupu idući put kad biste imali sličan zadatak?*

Odabran je ovakav polustrukturirani format zapisa kako bi pitanja potakla sudionike na detaljan opis metakognitivnih i kognitivnih procesa koji se odvijaju tijekom svih faza samoreguliranog učenja.

[6] Postoje četiri osnovna konstrukta u samoreguliranom učenju: kognitivni, metakognitivni, društveno-biheviorални i motivacijska regulacija (Rose i sur., 2018: 157).

5.3.2. Ispitanici

U glavnom su istraživanju sudjelovali studenti upisani u prvu godinu Fakulteta prometnih znanosti u Zagrebu akademske godine 2014./2015. Obuhvaćeno je ukupno 235 ispitanika. Omjer ispitanika prema spolu bio je 19 % studentica (N = 45) i 81 % studenata (N = 190). Prosječna dob ispitanika je 19 godina (*M* = 19,53; *SD* = 1,03). Svi su ispitanici prethodno učili engleski jezik, većinom (69 %) samo kao obavezni predmet u školi, a nekolicina (14 %) je pohađala i sate u školama za strane jezike. Većina ispitanika završila je strukovnu školu (N = 155), a ostali gimnaziju (N = 79). Prosječna ocjena iz engleskog jezika na kraju prvog semestra na fakultetu bila je 3,54 (*SD* = 1,06).

Sudionici su bili podijeljeni u dvije skupine, eksperimentalnu i kontrolnu, po abecedi, odnosno onako kako su i inače bili podijeljeni na predavanjima. Nadalje, kontrolna skupina podijeljena je u dvije manje, od kojih je u jednoj bio različit nastavnik od onoga u eksperimentalnoj kako bi se umanjio utjecaj nastavnika na konačne rezultate istraživanja.

U eksperimentalnoj skupini bilo je 96 sudionika, u prvoj kontrolnoj skupini 95, a u drugoj kontrolnoj skupini 36. Udio djevojaka i mladića nije se razlikovao između skupina (χ^2 (2) = 0,34, *p* = ,84), skupine se nisu razlikovale s obzirom na dob (*F* (2, 223) = 1,12, *p* = ,32). Također, skupine se nisu razlikovale s obzirom na to koliko dugo sudionici u tim skupinama uče engleski jezik (*F* (2, 224) = 0,56, *p* = ,58).

Za provjeru razlika u predtestu znanja kolokacija korištena je mješovita analiza varijance koja je pokazala da ne postoje razlike u kolokacijskom znanju između skupina (*F* (3,21, 239,19) = 0,73, *p* = ,57).

U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je 70 sudionika iz eksperimentalne grupe čiji je zadatak bio planirati i nadgledati vlastiti proces učenja.

5.3.3. Postupak provedbe istraživanja

Kao i u pilot-istraživanju, svi su sudionici na početku istraživanja ispunili Demografski upitnik koji je sadržavao i Upitnik o intenzitetu motivacije, a potom i Upitnik o strategijama učenja kolokacija, kako bi se utvrdila učestalost njihova korištenja strategija učenja kolokacija. Prije početka istraživanja, svi su sudionici upitani pristaju li sudjelovati u istraživanju. Svi prisutni sudionici pristali su dobrovoljno sudjelovati. Također bilo je naznačeno da u bilo kojem trenutku mogu odustati od sudjelovanja ako to žele. Nadalje, svi su sudionici pristupili i pismenom testu kolokacijske kompetencije u jeziku struke kojim se ispituje razina njihova receptivnog i produktivnog znanja kolokacija iz prethodno naučenog gradiva (predtest

kolokacijskog znanja). Prije ispunjavanja upitnika, ispitanicima je bilo objašnjeno na koji je način potrebno odgovarati na pitanja, a upute za ispunjavanje bile su naznačene i pismeno na početku svakog upitnika. Ispitanici su bili zamoljeni da iskreno odgovore na sva pitanja. Upitnici nisu bili anonimni zbog kasnije analize podataka. Ispunjavanje upitnika trajalo je do 60 minuta.

U objema skupinama, eksperimentalnoj i kontrolnoj, nastavni je sadržaj obrađen prema nastavnom planu i programu, ali u eksperimentalnoj skupini korišteni su posebno osmišljeni materijali za osvješćivanje i poučavanje strategija učenja kolokacija. U kontrolnoj je skupini primijenjen uobičajen pristup poučavanju kolokacija bez isticanja strategija učenja kolokacija.

Poučavanje strategija kolokacija u eksperimentalnoj skupini provedeno je tijekom četiri tjedna redovne nastave engleskog jezika prema sljedećem rasporedu:

1. tjedan: popunjavanje upitnika i provođenje predtesta kolokacija u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini ispitanika. Poučavanje strategija učenja kolokacija s eksperimentalnom skupinom – osvješćivanje;

2. tjedan: nastavnikova demonstracija korištenja strategija učenja kolokacija u eksperimentalnoj skupini;

3. tjedan: uvježbavanje korištenja strategija u eksperimentalnoj skupini;

4. tjedan: samostalna procjena korištenja strategija (evaluacija) u eksperimentalnoj skupini. Popunjavanje upitnika i provođenje posttesta kolokacija u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini ispitanika. Cilj eksplicitnog poučavanja strategija kolokacija bio je upoznati studente s primjenom strategija za učenje specifičnog područja vokabulara struke. Eksplicitna pouka strategija učenja kolokacija započeta je razgovorom nastavnika i studenata o strategijama učenja općenito, a zatim o strategijama učenja jezika. Nastavni planovi i materijali za poučavanje sažeti su u Prilogu 3.

1. Osvješćivanje

Deskriptivna analiza Upitnika o strategijama učenja kolokacija pokazala je da je prosječna razina učestalosti korištenja strategija učenja kolokacija niska (vidi potpoglavlje 5.4.1.1.) pa smo se na početku poučavanja usredotočili na upoznavanje ispitanika s različitim strategijama. Eksplicitna pouka strategija učenja kolokacija u eksperimentalnoj skupini započeta je razgovorom profesora i studenata o tome što su strategije učenja općenito, a zatim što su strategije učenja jezika. Daljnjom diskusijom izdvojile su se strategije učenja kolokacija.

Rasprava s ispitanicima započela je pitanjima o načinima i postupcima na koje oni najčešće uče kolokacije. Kao najčešće strategije izdvojile su se gledanje filmova i serija na engleskom jeziku bez titlova i/ili s engleskim titlovima te oponašanje izvornih govornika jer se u tim situacijama čuje „prirodni“ govor. Nakon toga nastavnik je putem razgovora definirao strategije učenja kolokacija i razgovarao s ispitanicima o tome zašto korištenje strategija može biti korisno za ovladavanje kolokacijama. Na pitanje kako biste izdvojili i naučili kolokacije koje su vam potrebne u jeziku struke, kao najčešća strategija izdvojilo se čitanje stručnih tekstova na internetu.

Zatim je studentima podijeljen popis strategija učenja kolokacija (Prilog 3) izdvojen iz Upitnika o strategijama učenja kolokacija koji uključuje ukupno 44 pojedinačne strategije. Svaki student, nakon što je pročitao i proučio popis, trebao je zaokružiti četiri strategije za koje misli da bi mu najviše pomogle pri učenju kolokacija u engleskom jeziku prometne struke te jednu strategiju koju smatra najmanje korisnom. Nakon toga studenti su raspoređeni u skupine od četvero te su međusobno raspravljali o izborima strategija, a pritom im je zadatak bio zajedno postići dogovor o trima najkorisnijim strategijama i jednoj najmanje korisnoj strategiji. Svaka je skupina nakon diskusije izvijestila o konačnom dogovoru i obrazložila svoj izbor. Cilj ove aktivnosti bio je potaknuti studente na razmišljanje o strategijama učenja kolokacija te osvijestiti strategije koje studenti ne upotrebljavaju ili malo upotrebljavaju.

2. Demonstracija korištenja strategija učenja kolokacija odabranih za poučavanje

Uvidom u rezultate upitnika koji su ispitanici ispunili prije poučavanja, odlučeno je da će se poučavati sljedeće strategije:

1) podcrtavanje ključnih termina u tekstu i kolokacija koje se nalaze u njihovoj neposrednoj okolini;

2) korištenje kolokacijskog rječnika i korpusnih alata;

3) grupiranje kolokacija u bilježnicu;

4) ispisivanje kolokacija na kartice (Quizlet aplikacija na mobilnom telefonu);

5) povezivanje značenja kolokacije s osobnim iskustvom;

6) uporaba kolokacija u kontekstu.

Kriterij za odabir strategija za poučavanje obuhvaća strategije kojima se ispitanici rijetko koriste i strategije koje su se u prethodnim istraživanjima pokazale korisnima za

ovladavanje stručnim vokabularom (tablica koja prikazuje deskriptivna obilježja za učestalost korištenja strategija učenja kolokacija nalazi se u Prilogu 6).

Ispitanicima je uručen stručni tekst koji je predviđen za nastavu, a još nije obrađen. Nastavnik je pomoću teksta demonstrirao primjenu strategija odabranih za poučavanje. Nakon čitanja teksta ispitanici su imali zadatak podcrtavanja ključnih stručnih termina. Nastavnik je potpitanjima usmjerio pozornost ispitanika na okolinu tih termina u rečenici te su izdvojene stručne kolokacije u tekstu. Sljedeći korak bio je demonstracija korištenja različitih vrsta rječnika i terminoloških izvora. Pritom je ispitanicima nastavnik demonstrirao na koji način mogu pronaći kolokate s određenim terminološkim osnovama pomoću kolokacijskih *online* rječnika i analizirao nekoliko stručnih kolokacija pomoću *online* korpusnih alata. Nakon pronalaženja značenja novih kolokacija iz teksta i dodavanja novih kolokata pomoću rječnika, ispitanicima je prezentirano kako mogu zapisivati i grupirati određene stručne kolokacije (tematski, prema morfosintaktičkoj vrsti i prema osnovi). Na kraju nastavnik je demonstrirao strategije utvrđivanja znanja kolokacija pomoću povezivanja kolokacija s osobnim iskustvom i korištenjem kolokacija u kontekstu koristeći primjere iz vlastitog iskustva. Primjerice, kad se radilo o kolokaciji *peak hours*, nastavnik je opisao što se događa svaki dan s prometom u gradu kad putuje na posao i s posla te je pritom više puta upotrijebio tu kolokaciju u kontekstu.

3. Uvježbavanje korištenja strategija

Cilj ovog koraka poučavanja bio je aktivno primijeniti strategije učenja kolokacija koje je nastavnik demonstrirao. Kako bi se ostvarili različiti uvjeti za kontroliranu vježbu, ovisno o zadatku, ispitanici su strategije uvježbavali individualno, u paru ili u manjim grupama. Zadaci za vježbu obuhvaćali su: pronalaženje kolokata za određene terminološke osnove pomoću *online* kolokacijskih izvora, zapisivanje i grupiranje kolokacija prema ključnoj riječi, temi i morfosintaktičkoj vrsti (grupe po tri ispitanika, svatko od njih grupirao je kolokacije drugačije, a nakon toga usporedili su napravljeno), usmena i pisana vježba povezivanja kolokacija s osobnim iskustvom (uručak s popisom kolokacija s kojeg su trebali odabrati neke kolokacije i upotrijebiti ih u priči o osobnom iskustvu).

4. Samostalna procjena korištenja strategija

U posljednjem tjednu poučavanja fokus je bio na procjeni učinkovitosti poučenih strategija učenja pri ovladavanju kolokacijama iz stručnog teksta. Ispitanici su imali zadatak ispuniti uručak s pitanjima o korisnosti poučenih strategija učenja kolokacija (Prilog 3). Prvo pitanje odnosilo se na izdvajanje najkorisnije strategije od svih strategija koje su poučavane.

Također bilo je potrebno i navesti razloge zbog kojih su im se određene strategije pokazale korisnima za učenje stručnih kolokacija. Zatim su ispitanici trebali izdvojiti najmanje korisnu strategiju i napisati razloge zbog kojih je smatraju takvom. Jedno od pitanja bilo je i bi li prilagodili neku od poučenih strategija tako da bolje odgovara njihovu učenju i na koji način. Na kraju se željelo utvrditi je li ispitanicima bilo zanimljivo saznati o različitim strategijama koje im mogu pomoći pri učenju kolokacija u engleskom jeziku struke i zašto. Prilog 7 donosi sažet prikaz povratne informacije studenata.

5. i 6. Proširivanje primjene poučenih strategija i samoprocjena vlastitog učenja

Nakon četiri tjedna poučavanja, kao peti i šesti korak iz CALLA modela, svaki student dobio je zadatak samostalno naučiti pet stručnih kolokacija iz zadanog teksta kod kuće upotrebljavajući strategije koje mu najviše odgovaraju, a da pritom izvrši samoprocjenu korisnosti strategije za vlastito učenje te opiše na koji je način učio svaku pojedinačnu odabranu kolokaciju (Prilog 4 – Zadatak vođenja bilježaka tijekom samostalnog učenja). Cilj ove aktivnosti bio je metakognitivne prirode, odnosno potaknuti svakog studenta da razmišlja o vlastitom procesu učenja. Jedan od zadataka bio je postepeno opisati svoje postupke za vrijeme učenja kolokacije, čime se dobio uvid u mentalne procese pri upotrebi strategija učenja kolokacija. Navedeno donekle odgovara metodologiji verbalnih protokola, tj. dnevničkih zapisa. Svaki je sudionik trebao ispuniti strukturirani dnevnički zapis nakon što je odabrao pet kolokacija koje želi naučiti iz tekstova koji se obrađuju na predavanjima.

5.3.4. Postupak analize prikupljenih podataka

Nezavisna varijabla u istraživanju eksplicitno je poučavanje strategija učenja kolokacija, dok su zavisne varijable rezultati upitnika o učestalosti korištenja strategija učenja kolokacija, rezultati testa receptivnog i produktivnog znanja kolokacija u engleskom jeziku struke te rezultati upitnika o intenzitetu motivacije. Statistička obrada podataka provedena je pomoću programskog paketa SPSS 19.0 (*Statistical Package for Social Sciences*).

U kvalitativnom dijelu istraživanja podaci su obrađeni tematskom analizom.

5.3.4.1. Postupak analize kvantitativnih podataka

Za provjeru razlika u predtestu znanja kolokacija korištena je mješovita analiza varijance. Za provjeru razlika u rezultatima Upitnika o strategijama učenja kolokacija korištena je mješovita analiza varijance s rezultatima na dvama faktorima strategija otkrivanja značenja i pet faktora strategija konsolidiranja znanja kolokacija kao varijablama s ponovljenim

mjerenjima, te trima skupinama ispitanika (jednom eksperimentalnom i dvjema kontrolnim) kao međugrupnom varijablom.

Analiza kvantitativnih podataka uključivala je i deskriptivnu analizu Upitnika o strategijama učenja kolokacija, analizu razlika u uporabi strategija među skupinama za što je korištena jednosmjerna analiza varijance i mješovita analiza varijance. Razlike u receptivnom i produktivnom znanju među skupinama nakon poučavanja izračunali smo t-testom za velike uzorke. Povezanost uporabe strategija učenja kolokacija i motivacije izračunata je korelacijskom analizom, a razlike u uporabi strategija učenja kolokacija između iznadprosječno i ispodprosječno motiviranih ispitanika izračunate su t-testom za velike nezavisne uzorke.

5.3.4.2. Postupak analize kvalitativnih podataka

Prva faza analize kvalitativnih podataka iz zadatka vođenja bilježaka tijekom učenja kolokacija uključivala je početno iščitavanje odgovora sudionika, podjelu podataka na manje dijelove i davanje naziva pojedinim dijelovima podataka (početno kodiranje). Zatim su se dobivene kategorije pokušale međusobno povezati u koncepte, a na kraju su se konstruirale kategorije povezane zajedničkim značenjem. Na kraju je analizirana povezanost među kategorijama na osnovi koje su doneseni teorijski zaključci.

Proces tematske analize uključivao je:

a) početno iščitavanje odgovora;

b) sortiranje odgovora u preliminarne kategorije strategija;

c) ponovno iščitavanje podataka i konstruiranje kategorija strategija;

d) završan odabir i opis strategija potkrijepljenih primjerima iz studentskih dnevnika.

Nakon početnog iščitavanja odgovora napravljen je popis kolokacija koje su sudionici samostalno odabrali za učenje. Zanimljivo je da su najčešće odabrane kolokacije bile strukture imenica + imenica, a odnosile su se na stručnu terminologiju. Druga po redu odabrana kategorija kolokacija bila je pridjev + imenica, a najmanje zastupljene bile su kombinacije glagol + imenica. Sudionici uopće nisu odabirali kolokacije s prijedlozima i prilozima.

Budući da su sudionici odgovarali na pitanja prema fazama samoreguliranog učenja, svi njihovi odgovori najprije su popisani u kategorije prema fazama. Nakon toga unutar svake faze kodirani su koncepti prema tematskom grupiranju određenih postupaka i procesa koje su

sudionici naveli. Primjerice, u fazama priprema i organiziranja učenja, postupci tijekom učenja, provjeravanje uspješnosti učenja, samovrednovanje zapisani su svi odgovori koje su sudionici naveli.

Nakon tog početnog kodiranja odgovori sudionika unutar pojedinih faza koji su imali određena zajednička svojstva povezani su u kategorije.

5.4. Rezultati istraživanja

5.4.1. Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja

Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja obrađeni su u sljedećim potpoglavljima zasebno prema istraživačkim pitanjima i hipotezama.

5.4.1.1. Deskriptivna obilježja strategija učenja kolokacija

Prvo istraživačko pitanje bilo je kojim se vrstama strategija učenja kolokacija ispitanici koriste. Naša je pretpostavka bila da će se ispitanici koristiti većim brojem različitih vrsta strategija učenja kolokacija koje će uključivati memorijske, kognitivne i metakognitivne strategije te vrste strategija specifične za učenje kolokacija.

Kako bismo utvrdili kojim se strategijama sudionici najčešće koriste, najprije smo ispitali zastupljenost pojedinih vrsta strategija kod svih ispitanika, a navedeno je prikazano u tablici 14.

Tablica 14. Učestalost korištenja pojedinih vrsta strategija učenja kolokacija (N = 235)

	Vrste strategija	***M***	***SD***
Strategije otkrivanja značenja kolokacija	1. Strategije otkrivanja značenja pomoću formalnih izvora	2,13	0,67
	2. Strategije otkrivanja značenja pomoću samostalnog zaključivanja i pogađanja	3,29	0,65
Strategije utvrđivanja znanja kolokacija	1. Organizacijske strategije	2,00	0,68
	2. Učenje kolokacija u kontekstu	2,64	0,67
	3. Strategije učenja kolokacija na temelju njihova inherentnog svojstva	3,20	0,72

4. Strategije učenja kolokacija usmjerene na oblik	3,27	0,92
5. Strategije učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora	2,34	0,83

U skupini strategija otkrivanja značenja kolokacija najviše su zastupljene Strategije otkrivanja značenja samostalnim zaključivanjem i pogađanjem (*M* = 3,29; *SD* = 0,65). U skupini Strategija utvrđivanja znanja kolokacija najzastupljenije su strategije učenja kolokacija usmjerene na oblik (*M* = 3,27; *SD* = 0,92). Kao najčešće korištene izdvojile su se sljedeće pojedinačne strategije učenja kolokacija (Prilog 6): *pogađam značenje kolokacije prema sastavnici koja nosi većinu značenja*; *pogađam značenje kolokacije pomoću konteksta u kojem se nalazi*; *kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se pišu*; *kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se izgovaraju*; *lakše zapamtim kolokacije iz tematskog područja koje me zanima* i *zapamtim one kolokacije koje nastavnik često spominje na predavanjima*.

5.4.1.2. Razlike u uporabi strategija učenja kolokacija prije i nakon poučavanja

Drugo istraživačko pitanje bilo je hoće li eksplicitno poučavanje strategija učenja kolokacija rezultirati većom učestalošću primjene tih strategija te smo formulirali sljedeću hipotezu: eksperimentalna skupina pokazat će veću učestalost uporabe i primjene odgovarajućih strategija učenja kolokacija od kontrolne nakon eksplicitnog poučavanja strategija učenja kolokacija.

Kako bismo provjerili drugu hipotezu, najprije smo ispitali razlike među skupinama u učestalosti korištenja svih strategija učenja kolokacija koje su bile navedene u Upitniku o strategijama učenja.

Usporedba rezultata ispitanika prema skupinama na prvih osam čestica upitnika koje se odnose na primjećivanje kolokacija pokazala je da se tri skupine nisu razlikovale u ukupnom rezultatu ni u prvoj (F (2, 224) = 0,49, p = ,62) ni u drugoj točki mjerenja (t (169) = 0,68, p = ,50), a prosječni rezultati skupina na tim česticama u objema točkama mjerenja prikazani su u tablici 15.

Tablica 15. Deskriptivni podaci po skupinama za prvih osam čestica Upitnika o strategijama učenja kolokacija

Točke mjerenja	Skupine	*M*	*SD*	N
Prva	eksperimentalna	2,65	0,53	96
	1. kontrolna	2,58	0,52	95
	2. kontrolna	2,59	0,66	36
Druga	eksperimentalna	2,58	0,59	92
	kontrolna	2,53	0,51	79

Mješovitom analizom varijance za dva faktora kolokacija koje se odnose na otkrivanje značenja kolokacija (strategije otkrivanja značenja pomoću formalnih izvora i strategije otkrivanja značenja pomoću samostalnog zaključivanja i pogađanja) nisu dobivene statistički značajne razlike između triju skupina u korištenju navedenih dvaju faktora (F (2, 224) = 1,42, p = ,24).

Međutim, kod strategija utvrđivanja znanja kolokacija dobiveno je da se tri skupine sudionika razlikuju u korištenju strategija učenja kolokacija (F (8, 896) = 2,06, p = ,04). Preciznije rečeno, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između eksperimentalne skupine i druge kontrolne skupine (podjela na skupine objašnjena je u potpoglavlju 5.3.2.) (M_{razlika} = 0,33, SE = 0,13, p = ,03).

Post-hoc analiza uz Bonferronijevu korekciju pokazala je da postoje statistički značajne razlike između skupina u učestalosti korištenja strategija učenja kolokacija na faktoru koji se odnosi na strategije učenja kolokacija u kontekstu (F (2, 224) = 3,38, p = ,04), pri čemu studenti iz eksperimentalne skupine češće upotrebljavaju navedenu skupinu strategija učenja kolokacija (M = 2,71, SD = 0,70) u odnosu na studente iz druge kontrolne skupine (M = 2,38, SD = 0,70).

Na faktoru koji se odnosi na strategije učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora također su se pokazale statistički značajne razlike između skupina (F (2, 224) = 4,57, p = ,01), odnosno postoji statistički značajna razlika između prve kontrolne i druge kontrolne skupine (M_{razlika} = 0,44, SE = 0,16, p = ,02), pri čemu se studenti u prvoj kontrolnoj skupini češće koriste navedenim strategijama učenja kolokacija (M = 2,52, SD = 0,80) u odnosu na studente iz druge kontrolne skupine (M = 2,08, SD = 0,79).

Na ostalim faktorima nisu dobivene statistički značajne razlike među skupinama u učestalosti korištenja pojedinih strategija učenja (faktor 1: F (2, 224) = 0,48, p = ,62; faktor 3: F (2, 224) = 1,43, p = ,24; faktor 4: F (2, 224) = 0,39, p = ,68).

Budući da se ispitanici ne razlikuju prema stupnju znanja ni demografskim karakteristikama, mogući razlog razlikovanju kod strategija utvrđivanja znanja veliko je osipanje u drugoj kontrolnoj skupini tijekom istraživanja. Na temelju toga odlučili smo u nastavku obrade podataka uzeti u obzir samo prvu kontrolnu skupinu.

Kako bismo ispitali razlike u korištenju strategija učenja kolokacija koje su se grupirale prema faktorima među skupinama, upotrebljavali smo mješovitu analizu varijance. Tablica 16. prikazuje deskriptivne podatke po skupinama za Strategije otkrivanja značenja za pojedine točke mjerenja.

Tablica 16. Deskriptivni podaci po točkama mjerenja i po skupinama za Strategije otkrivanja značenja kolokacija

Točke mjerenja	**Strategije**	**Skupine**	***M***	***SD***	**N**
Prva	Strategije otkrivanja značenja pomoću formalnih izvora	eksperimentalna	2,14	0,70	92
		kontrolna	2,04	0,61	79
		ukupno	2,10	0,66	171
	Strategije otkrivanja značenja pomoću samostalnog zaključivanja i pogađanja	eksperimentalna	3,31	0,63	92
		kontrolna	3,27	0,65	79
		ukupno	3,29	0,64	171
Druga	Strategije otkrivanja značenja pomoću formalnih izvora	eksperimentalna	2,25	0,73	92
		kontrolna	2,26	0,76	79
		ukupno	2,25	0,74	171
	Strategije otkrivanja značenja pomoću samostalnog zaključivanja i pogađanja	eksperimentalna	3,30	0,65	92
		kontrolna	3,16	0,76	79
		ukupno	3,24	0,70	171

Rezultati između prve i druge točke mjerenja razlikuju se za dvije skupine strategija učenja kolokacija (F (1, 169) = 8,37, p = ,004), ali ta je razlika podjednaka za obje skupine (F (1, 169) = 1,83, p = ,18). Drugim riječima, uzimajući u obzir rezultate u prvoj točki mjerenja, nakon eksperimenta nije bilo statistički značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u korištenju strategija otkrivanja značenja kolokacija.

Kod strategija utvrđivanja znanja (tablica 17.) rezultati između prve i druge točke mjerenja razlikuju se u dvjema skupinama strategija učenja kolokacija (F (4, 676) = 6,58, p < ,001), no ta je razlika podjednaka za obje skupine (F (4, 676) = 2,26, p = ,06). Navedeno podrazumijeva da, uzimajući u obzir rezultate u prvoj točki mjerenja, nakon eksperimenta nije bilo statistički značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u korištenju strategija učenja kolokacija.

Tablica 17. Deskriptivni podaci po točkama mjerenja i po skupinama za Strategije utvrđivanja znanja među skupinama

Točke mjerenja	Strategije	Skupine	*M*	*SD*	N
Prva	Organizacijske strategije	eksperimentalna	1,95	0,67	96
		kontrolna	2,05	0,69	95
		ukupno	2,00	0,68	191
	Učenje kolokacija kroz uporabu	eksperimentalna	2,71	0,70	96
		kontrolna	2,66	0,60	95
		ukupno	2,69	0,65	191
	Strategije učenja kolokacija na temelju njihova inherentnog svojstva	eksperimentalna	3,26	0,73	96
		kontrolna	3,20	0,65	95
		ukupno	3,23	0,69	191
	Strategije učenja kolokacija usmjerene na oblik	eksperimentalna	3,22	0,85	96
		kontrolna	3,33	0,96	95
		ukupno	3,27	0,91	191
	Strategije učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora	eksperimentalna	2,26	0,85	96
		kontrolna	2,52	0,80	95
		ukupno	2,39	0,84	191
Druga		eksperimentalna	2,08	0,71	92

Organizacijske strategije	kontrolna	2,20	0,79	79
	ukupno	2,13	0,75	171
Učenje kolokacija kroz uporabu	eksperimentalna	2,65	0,72	92
	kontrolna	2,67	0,71	79
	ukupno	2,66	0,71	171
Strategije učenja kolokacija na temelju njihova inherentnog svojstva	eksperimentalna	3,14	0,76	92
	kontrolna	3,01	0,82	79
	ukupno	3,08	0,79	171
Strategije učenja kolokacija usmjerene na oblik	eksperimentalna	3,27	0,89	92
	kontrolna	3,16	0,95	79
	ukupno	3,22	0,91	171
Strategije učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora	eksperimentalna	2,42	0,86	92
	kontrolna	2,48	0,86	79
	ukupno	2,45	0,86	171

Provjerili smo i razlike između skupina uzimajući u obzir samo rezultate u drugoj točki mjerenja kao zavisnu mjeru. U tu svrhu proveli smo mješovitu analizu varijance u kojoj smo kao zavisnu mjeru uzeli rezultate na strategijama učenja kolokacija u drugoj točki mjerenja, a kao nezavisnu mjeru dvije skupine studenata (eksperimentalnu i 1. kontrolnu skupinu). Interakcija između ovih dviju mjera nije bila značajna (F (3,52, 594,24) = 1,44, p = ,22), odnosno sudionici iz dviju skupina nisu se statistički značajno razlikovali u korištenju strategija učenja kolokacija u posttestu. Drugim riječima, navodili su da upotrebljavaju pet skupina strategija učenja kolokacija podjednako učestalo.

Također željeli smo provjeriti razlikuju li se eksperimentalna i kontrolna skupina u učestalosti korištenja poučavanih strategija učenja kolokacija prije i nakon poučavanja. Tablica 18. prikazuje usporedbu učestalosti korištenja pojedinih poučavanih strategija učenja kolokacija kod eksperimentalne i kontrolne skupine nakon poučavanja te pripadajuće rezultate t-testa.

Utvrđene su statistički značajne razlike u učestalosti korištenja pojedinih strategija: dok su sudionici kontrolne skupine češće navodili da ponavljaju naučene kolokacije tako da ih ispisuju na kartice te da se koriste rječnikom kolokacija za nepoznate kolokacije, sudionici

eksperimentalne skupine češće su navodili da upotrebljavaju kolokaciju u rečenici kako bi je lakše zapamtili.

Tablica 18. Usporedba učestalosti korištenja pojedinih poučavanih strategija učenja kod eksperimentalne i kontrolne skupine nakon poučavanja

	Eksperimentalna skupina (N = 92)		Kontrolna skupina (N = 79)		*t*	*p*
Čestica	*M*	*SD*	*M*	*SD*		
S01 Kad čitam tekst na engleskom, podcrtam sve imenice kako bih kasnije potražio njihove kolokacije.	1,64	0,90	1,67	0,75	-,23	,41
S13 Za nepoznatu kolokaciju koristim rječnik kolokacija.	**1,78**	**0,96**	**2,05**	**1,11**	**-1,70**	**,05**
S14 Za nepoznatu kolokaciju koristim jednojezični rječnik.	1,80	0,95	1,89	1,04	-,54	,30
S22 Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, povezujem je s osobnim iskustvom.	2,93	1,17	2,90	1,12	,21	,42
S24 Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih tematski.	2,28	1,23	2,46	1,11	-,96	,17
S25 Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih prema osnovnoj sastavnici.	2,50	1,22	2,57	1,14	-,38	,35
S26 Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih grafički u bilježnicu.	1,86	1,09	2,08	1,12	-1,29	,10
S27 Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u rečenici.	**2,90**	**1,17**	**2,58**	**1,05**	**1,87**	**,03**
S28 Kako bih lakše zapamtio nove kolokacije, logički ih povežem u priču.	2,73	1,23	2,70	1,15	,18	,43

S41 Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem kolokacije na kartice.	**1,60**	**0,89**	**1,99**	**1,16**	**-2,48**	**,01**
S44 Zapisujem kolokacije u posebnu bilježnicu.	1,89	1,31	1,94	1,14	-,24	,41
S48 Kad čitam tekst na engleskom, unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.	1,98	1,08	2,14	1,07	-,98	,17

Ispitali smo i razliku u uporabi poučavanih strategija prije i nakon poučavanja samo kod eksperimentalne skupine. U tu svrhu korišten je t-test za zavisne uzorke. Rezultati su prikazani u tablici 19.

Tablica 19. Usporedba učestalosti korištenja pojedinih poučavanih strategija učenja kod eksperimentalne skupine prije i nakon poučavanja

	Prije poučavanja		Nakon poučavanja		*t*	*p*
Čestica	*M*	*SD*	*M*	*SD*		
S01 Kad čitam tekst na engleskom, podcrtam ključne riječi kako bih kasnije potražio njihove kolokacije.	**1,49**	**0,73**	**1,64**	**0,90**	**-1,64**	**,05**
S13 Za nepoznatu kolokaciju koristim rječnik kolokacija.	1,75	1,07	1,78	0,96	-0,25	,40
S14 Za nepoznatu kolokaciju koristim jednojezični rječnik.	1,90	1,02	1,80	0,95	0,82	,21
S22 Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, povezujem je s osobnim iskustvom.	3,02	1,20	2,93	1,17	0,78	,22
S24 Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih tematski.	2,37	1,16	2,28	1,23	0,61	,27
S25 Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih prema osnovnoj sastavnici.	2,58	1,18	2,50	1,22	0,60	,28

S26 Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih grafički u bilježnicu.	1,82	1,07	1,86	1,09	-0,37	,36
S27 Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u rečenici.	**2,52**	**1,10**	**2,90**	**1,17**	**-3,13**	**< ,01**
S28 Kako bih lakše zapamtio nove kolokacije, logički ih povežem u priču.	2,63	1,25	2,73	1,23	-0,54	,30
S41 Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem kolokacije na kartice.	1,53	0,87	1,60	0,89	-0,61	,27
S44 Zapisujem kolokacije u posebnu bilježnicu.	1,71	1,17	1,89	1,31	-1,61	,06
S48 Kad čitam tekst na engleskom, unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.	**1,74**	**0,95**	**1,98**	**1,08**	**-2,08**	**,02**

Statistički značajne razlike utvrđene su na sljedećim strategijama: *Kad čitam tekst na engleskom, podcrtam sve imenice kako bih kasnije potražio njihove kolokacije*; *Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u rečenici* i *Kad čitam tekst na engleskom, unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.* Nakon poučavanja sudionici eksperimentalne skupine češće su se koristili navedenim strategijama učenja kolokacija.

Rezultati pokazuju da je druga hipoteza djelomično potvrđena jer nije utvrđena statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine u učestalosti uporabe i primjene za sve poučavane strategije učenja kolokacija nakon poučavanja.

5.4.1.3. Razlike u receptivnom i produktivnom znanju kolokacija između skupina u dvjema točkama mjerenja

Ovim istraživanjem željeli smo ispitati hoće li eksplicitno poučavanje strategija učenja kolokacija imati učinak na kolokacijsku kompetenciju (IP3). U skladu s tim, formulirali smo sljedeću hipotezu:

H3 – Na pismenom testu receptivno-produktivnog znanja kolokacija nakon poučavanja strategija učenja kolokacija eksperimentalna skupina postići će bolje rezultate od kontrolne skupine.

Na ukupnom rezultatu testa receptivnog i produktivnog znanja kolokacija u prvoj točki mjerenja provedena je jednosmjerna analiza varijance te nisu utvrđene statistički značajne razlike među skupinama (F (2, 148) = 0,63, p = ,54). Deskriptivni podaci za test kolokacijskog znanja prikazani su u tablici 20.

Tablica 20. Deskriptivni podaci za test kolokacijskog znanja po skupinama u prvoj točki mjerenja

Skupina	*M*	*SD*	N
eksperimentalna	15,00	5,93	72
1. kontrolna	15,11	5,75	54
2. kontrolna	13,68	4,10	25
Ukupno	14,82	5,59	151

U drugoj točki mjerenja, u kojoj su uspoređene eksperimentalna i 1. kontrolna skupina, t-test za velike nezavisne uzorke pokazao je da se dvije skupine razlikuju u uspjehu na testu (t (168) = 3,98, p < ,001). Bolji uspjeh na testu postigla je eksperimentalna skupina (M = 15,78, SD = 4,88) u odnosu na 1. kontrolnu skupinu (M = ~~1,95~~ 12,95, SD = 4,30).

Budući da je test koncipiran od tri zadatka koja predstavljaju različite razine znanja, analizirali smo razliku među skupinama prema vrstama znanja. U tu je svrhu primijenjena mješovita analiza varijance u kojoj smo kao zavisnu mjeru uzeli rezultate na pismenom testu kolokacijske kompetencije prema vrstama znanja u dvije vremenske točke, a kao nezavisnu mjeru dvije skupine ispitanika (eksperimentalnu i kontrolnu skupinu) (tablica 21.).

Tablica 21. Deskriptivni podaci po točkama mjerenja i po skupinama na testovima receptivnog i produktivnog znanja kolokacija ~~među skupinama~~

Točke mjerenja	Test znanja	Skupine	*M*	*SD*	N
Prva	Receptivno	eksperimentalna	0,80	0,16	71
		kontrolna	0,77	0,16	46
		ukupno	0,79	0,16	117
	Produktivno	eksperimentalna	0,29	0,34	71
		kontrolna	0,30	0,31	46

		ukupno	0,30	0,33	117
	Receptivno-produktivno	eksperimentalna	1,06	0,54	71
		kontrolna	1,14	0,49	46
		ukupno	1,09	0,52	117
Druga	Receptivno	eksperimentalna	0,73	0,19	71
		kontrolna	0,71	0,17	46
		ukupno	0,72	0,18	117
	Produktivno	eksperimentalna	0,35	0,32	71
		kontrolna	0,32	0,27	46
		ukupno	0,34	0,30	117
	Receptivno-produktivno	eksperimentalna	1,17	0,45	71
		kontrolna	0,82	0,42	46
		ukupno	1,03	0,47	117

Pokazalo se da se studenti iz dviju skupina razlikuju u znanju na pismenom testu kolokacijske kompetencije u posttestu (F (1,76, 201.95) = 12,09, p < ,001). Preciznije rečeno, postoji statistički značajna razlika na receptivno-produktivnom znanju u 2. točki mjerenja (F (1,115) = 18,31, p < ,001) između ispitanika u eksperimentalnoj skupini (M = 1,17 SD = 0,45) koji su postigli više rezultate od ispitanika u kontrolnoj skupini (M = ~~1,03~~ 0,82, SD = 0,42). U drugim zadacima (receptivno znanje i produktivno znanje) nisu se pokazale statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine u drugoj točki mjerenja (receptivno znanje: F (1,115) = 0,38 p = ,54; produktivno znanje: F (1,115) = 0,35, p = ,56).

Prema dobivenim rezultatima, H3 je potvrđena jer su sudionici u eksperimentalnoj skupini imali bolji rezultat na ukupnom testu (receptivno-produktivnom) kolokacijskog znanja.

5.4.1.4. Povezanost uporabe strategija učenja kolokacija i intenziteta motivacije u dvjema točkama mjerenja

Na kraju nas je zanimalo utječu li još neki čimbenici poput motivacije na učestalost primjene strategija učenja kolokacija i na kolokacijsku kompetenciju. U prethodnim istraživanjima strategija učenja motivacija se pokazala snažnim prediktorom primjene strategija učenja, stoga smo u demografski upitnik kao posebno pitanje uvrstili i Upitnik intenziteta motivacije (Ely, 1986).

Prosječni rezultat svih ispitanika u upitniku motivacije iznosio je 18,04 (*SD* = 2,27) te su studenti koji su u Upitniku motivacije postigli rezultat ispod 18 svrstani u ispodprosječne, a oni koji su postigli rezultat iznad 18 u iznadprosječne. S obzirom na to da nas je zanimala razlika između ispitanika s iznadprosječnom i ispodprosječnom motivacijom, oni s prosječnim rezultatom nisu bili uključeni u analizu.

Naša je pretpostavka da će i u kontrolnoj i u eksperimentalnoj skupini motiviraniji ispitanici pokazati veću učestalost uporabe i primjene odgovarajućih strategija (H4). U svrhu provjere ove hipoteze, analizirani su koeficijenti korelacija između motivacije i učestalosti uporabe pojedinih strategija učenja kod svake od skupina zasebno u dvjema točkama mjerenja, a rezultati su prikazani u tablici 22.

Tablica 22. Koeficijenti korelacija između motivacije i učestalosti uporabe pojedinih strategija učenja kod pojedinih skupina u dvjema točkama mjerenja

	Prva točka mjerenja		**Druga točka mjerenja**	
Strategije	Eksperimentalna skupina (N = 92)	Kontrolna skupina (N = 95)	Eksperimentalna skupina (N = 92)	Kontrolna skupina (N = 79)
Strategije otkrivanja značenja pomoću formalnih izvora	0,02	-0,02	0,11	0,06
Strategije otkrivanja značenja pomoću samostalnog zaključivanja i pogađanja	0,16	-0,16	0,16	0,02
Organizacijske strategije	0,08	0,01	-0,01	-0,01
Učenje kolokacija u kontekstu	0,22*	0,31*	0,08	0,28*
Strategije učenja kolokacija na	0,16	0,11	0,19	0,18

temelju njihova inherentnog svojstva				
Strategije učenja kolokacija usmjerene na oblik	0,14	0,16	0,12	0,03
Strategije učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora	0,16	0,28*	0,08	0,05

* $p < ,05$

Utvrđeno je da rezultat na Upitniku o intenzitetu motivacije u prvoj točki mjerenja značajno korelira s primjenom strategija učenja kolokacija u kontekstu i sa strategijama učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora te da je ta korelacija niska do umjerena i pozitivna. Dakle, motiviraniji se studenti učestalije koriste navedenim strategijama. Kod ostalih vrsta strategija nema značajne povezanosti između motivacije i korištenja strategija.

U drugoj točki mjerenja rezultat u Upitniku o intenzitetu motivacije značajno korelira samo s primjenom strategija učenja kolokacija u kontekstu i to kod kontrolne skupine, a ta je korelacija niska i pozitivna. Dakle, motiviraniji se studenti učestalije koriste navedenom strategijom. Kod ostalih vrsta strategija nije uočena značajna povezanost između motivacije i korištenja strategija u drugoj točki mjerenja.

H4 djelomično je potvrđena. Postoji značajna povezanost između učestalosti uporabe strategija učenja kolokacija i motiviranosti, ali ne za sve faktore strategija učenja kolokacija.

5.4.1.5. Razlike na testu znanja između iznadprosječno i ispodprosječno motiviranih ispitanika u eksperimentalnoj skupini u dvjema točkama mjerenja

Pretpostavili smo da će eksplicitno poučavanje strategija učenja kolokacija u eksperimentalnoj skupini imati veći učinak na testu znanja kolokacija kod motiviranijih ispitanika (H5). Dobiveni rezultati pokazuju da se studenti u eksperimentalnoj skupini razlikuju u ukupnom rezultatu na testu znanja ovisno o motivaciji. I u prvoj točki mjerenja (t (113) = 3,07, p = ,003) i u drugoj točki mjerenja (t (154) = 2,09, p = ,038) iznadprosječno motivirani studenti imali su bolji rezultat u testu znanja ($M_{\text{prva točka}}$ = 16,18, $SD_{\text{prva točka}}$ = 5,90; $M_{\text{druga točka}}$ = 15,03, $SD_{\text{druga točka}}$ = 4,86) od ispodprosječno motiviranih studenata ($M_{\text{prva točka}}$ = 12,74, $SD_{\text{prva točka}}$ = 5,10; $M_{\text{druga točka}}$ = 13,40, $SD_{\text{druga točka}}$ = 4,38).

T-test za velike nezavisne uzorke pokazao je da se dvije skupine razlikuju u uspjehu na testu (t (168) = 3.98, p < ,001) te da bolji uspjeh u testu nakon poučavanja ima eksperimentalna skupina. Time je potvrđena H5.

Dodatno smo ispitali i jačinu veličine učinka (Cohenov d) motivacije na rezultat na testu znanja kolokacija u prvoj i drugoj točki mjerenja. U prvoj točki mjerenja Cohenov d iznosio je 0,60, a u drugoj 0,35 što ukazuje na jaču veličinu učinka motivacije na rezultat na testu znanja prije poučavanja strategija učenja kolokacija.

5.4.2. Rezultati kvalitativnog dijela istraživanja

Slijedi prikaz rezultata nakon tematske analize zadataka vođenja bilježaka tijekom učenja kolokacija. Nakon početnog iščitavanja zapisa uslijedilo je početno kodiranje koje uključuje sortiranje odgovora u preliminarne tematske kategorije. U tablici 23. prikazane su tematske kategorije dobivene početnim kodiranjem.

Tablica 23. Preliminarne tematske kategorije izdvojene iz zadataka vođenja bilježaka tijekom učenja kolokacija kodiranjem

Faza	Opće kategorije	Izdvojene strategije
Pripremna faza	Usmjeravanje pažnje	uočavanje kolokacija u tekstu, organiziranje prostora za učenje, uklanjanje potencijalnih distrakcija, organiziranje vremena za učenje
	Pribavljanje materijala za učenje	pronalaženje odgovarajućih rječnika, pripremanje papira, bilježnice ili digitalnog formata za bilježenje kolokacija
	Odlučivanje o redoslijedu i organizaciji učenja	odabir kolokacija koje će se učiti prve, vremensko planiranje koliko će se kolokacija učiti u danu, odlučivanje o tome koliko će vremena dnevno biti posvećeno učenju kolokacija
	Strategijsko usmjeravanje	ispisivanje kolokacija za učenje, podvlačenje, zaokruživanje u tekstu, planiranje načina učenja za svaku kolokaciju

Faza izvedbe	Smisleno prilagođavanje zadatka	grupiranje kolokacija prema vrsti, temi, interesu ispitanika, prijevod kolokacija na J1 i traženje njihovih ekvivalenata
	Memorijske strategije	stvaranje mentalne slike ili ispisivanje kolokacija kako bi se upamtile, iščitavanje kolokacija više puta u sebi i naglas, slušanje izgovora kolokacija putem *online* rječnika
	Smještanje kolokacija u širi kontekst	smještanje kolokacija u novi kontekst, traženje sinonima, povezivanje kolokacija s osobnim iskustvom
Samovrednovanje	Provjera uspješnosti naučenog	provjera usvojenosti formalnih obilježja kolokacija, prijevoda, korištenja u kontekstu, parafraziranje
	Zadržavanje znanja	periodična provjera znanja u različitim vremenskim razmacima koja uključuje *online* aplikacije, testove i ponavljanje prije ispita
	Razlozi uspjeha/neuspjeha	ograničena sposobnost, nedovoljan trud, strategije učenja

Nakon izdvajanja preliminarnih tematskih kategorija kodiranjem definirane su konačne kategorije strategija učenja kolokacija i pojedinačne strategije koje su se grupirale u te kategorije.

U pripremnoj fazi izdvojile su se *strategije usmjeravanja pažnje na zadatak*: izdvajanje kolokacija iz teksta, organiziranje prostora za učenje, uklanjanje potencijalnih distrakcija tijekom učenja, organiziranje vremena učenja. Sljedeća skupina strategija u ovoj fazi usmjerena je na *pribavljanje izvora i materijala za učenje* (prikladni rječnici – jednojezični, dvojezični, rječnici kolokacija, priprema bilježnice ili papira za zapisivanje kolokacija). Metakognitivne strategije u ovoj fazi uključuju još i *strategije planiranja učenja* (izbor kolokacija, vrijeme utrošeno po danu za učenje kolokacija, broj kolokacija koje treba naučiti u određenom

vremenskom okviru) i *planiranje korištenja strategija učenja kolokacija* (odabir odgovarajuće strategije ili strategija za učenje pojedinih kolokacija).

Faza izvedbe uključuje operacionalizaciju odabranih strategija učenja kolokacija, a kao najčešće izdvojile su se sljedeće strategije: *analitičko i kognitivno procesiranje kolokacija* (organiziranje i grupiranje kolokacija prema temi, vrsti riječi, težini te prijevod i usporedba kolokacija s J1), *fokusiranje na oblik i točnost kolokacije* (zapisivanje kolokacije više puta, čitanje naglas i u sebi, crtanje ili zamišljanje slike kolokacije, slušanje izgovora kako bi je zapamtili – memorijske strategije) te *kognitivne strategije* (korištenje kolokacije u novom kontekstu / rečenici, povezivanje kolokacije s osobnim iskustvom).

Unutar faze samorefleksije izdvojile su se sljedeće skupine strategija: *provjeravanje uspješnosti ostvarenja ciljeva učenja* (promišljanje o tome je li ostvaren cilj učenja koji je postavljen u pripremnoj fazi), *provjera usvojenog znanja* (razmišljanje o uspješnoj usvojenosti oblika i značenja kolokacija) i *provjera uspješnosti strategija učenja* (ako je provjera znanja rezultirala neuspješnim učenjem, koji su razlozi za to te kako ih popraviti i izmijeniti da bi učenje bilo uspješnije).

Tijekom analize podataka primijećeno je da su neki sudionici „preskočili“ pripremnu fazu i odmah krenuli u fazu izvedbe, a tek kad su primijetili neke poteškoće tijekom učenja u toj fazi, vratili su se na planiranje. Oxford (2011) ističe da kod samoreguliranog učenja faze nisu uvijek linearne te da se neke strategije preklapaju u različitim fazama. Preklapanje strategija uočeno je i ovdje, primjerice, neki sudionici aktivirali su svoje učenje već u pripremnoj fazi i ponovo ga aktivirali u fazi izvedbe. Isto tako, neki su se koristili strategijama planiranja i u prvoj i u drugoj fazi.

Posljednji korak tematske analize uključuje ponovno iščitavanje podataka te završni odabir i opis strategija potkrijepljenih primjerima iz studentskih opisa u zadatku vođenja bilježaka tijekom učenja kolokacija. Tablice 24., 25. i 26. prikazuju primjere zapisa prema vrstama strategija i fazama u zadatku.

Tablica 24. Primjeri učeničkih zapisa prema vrstama strategija u pripremnoj fazi

Pripremna faza	Usmjeravanje pažnje na zadatak	• *kad čitam tekst, podvlačim / zaokružim kolokacije u tekstu / zapišem rečenice u kojima se kolokacija pojavljuje / zapišem kolokacije u posebnu bilježnicu* • *odaberem prikladno mjesto za učenje gdje je tiho i mirno / pospremim stol za učenje*

		• *isključim mobitel prije učenja* • *pogledam na kalendar koliko imam vremena do ispita za učenje kolokacija*
	Pribavljanje izvora / materijala za učenje	• *pripremim dvojezični rječnik / pronađem jednojezične rječnike i rječnike kolokacija online* • *pripremim poseban papir / bilježnicu / otvorim poseban dokument na računalu za bilježenje kolokacija*
	Strategije planiranja učenja	• *odlučim koje kolokacije ću najprije učiti / poredam kolokacije po težini jer ću prvo učiti one koje su mi najteže* • *odlučim koliko kolokacija ću učiti svakog dana* • *organiziram kolokacije prema težini / temi / broju riječi u kolokaciji*
	Planiranje korištenja strategija učenja kolokacija	• *pročitam kolokacije / rečenice s kolokacijama koje trebam naučiti i razmišljam kako bi ih bilo najbolje i najbrže naučiti* • *pogledam znam li samostalno prevesti neke od kolokacija*

Tablica 25. Primjeri učeničkih zapisa prema vrstama strategija u fazi izvedbe

Faza izvedbe	Analitičko upravljanje kolokacijama	• *grupiram kolokacije prema osnovi* • *koristim aplikaciju s karticama na kojima ispišem prijevod kolokacija na hrvatski kako bi ih lakše naučio* • *prevedem kolokacije na hrvatski i usporedim koliko su slične*
	Fokusiranje na oblik i točnost	• *zapišem kolokaciju više puta kako bih zapamtio kako se piše*

		• *prekrijem dio kolokacije i pokušavam se sjetiti ostatka*
	Kognitivne strategije	• *nacrtam sliku značenja kolokacije* • *pokušavam sastaviti logičnu priču s kolokacijama koje učim* • *zamislim da nekom trebam objasniti što pojedina kolokacija znači i pokušam objasniti na engleskom*

Tablica 26. Primjeri učeničkih zapisa prema vrstama strategija u fazi samorefleksije

Faza samorefleksije	Provjeravanje uspješnosti ciljeva učenja	• *znam da sam naučio određene kolokacije ako znam njihovo značenje na hrvatskom, izgovor i kako se pišu* • *znam da sam naučio kolokacije ako mogu nekom jasno objasniti njihovo značenje*
	Provjera usvojenog znanja	• *kad završim s učenjem, nakon određenog vremena provjerim znam li još uvijek te kolokacije* • *periodično provjeravam svoje znanje naučenih kolokacija* • *ponavljam naučene kolokacije prije ispita*
	Provjera uspješnosti primjene strategija učenja	• *znam da sam uspješno naučio kolokacije ako dobijem dobru ocjenu na ispitu* • *uvijek učim na isti način, nekad mi treba duže vremena, a nekad manje* • *ako mi treba dugo vremena za učenje, probam kombinirati različite strategije*

Analiza učeničkih zapisa pokazala je da su se u pripremnoj fazi sudionici pripremali za zadatak, ali izostala su njihova motivacijska uvjerenja prilikom postavljanja ciljeva učenja. Također, najslabijom se pokazala faza samorefleksije pri čemu je uočeno da sudionici nisu promišljali o učinkovitosti strategija kojima su se koristili u učenju. Većina sudionika najviše je upotrebljavala strategije usmjerene na ovladavanje izgovorom i na pravopis te prijevod na hrvatski.

6. RASPRAVA

6.1. Potvrda istraživačkih hipoteza

Prvo istraživačko pitanje (IP1) u ovom istraživanju odnosilo se na vrste strategija koje se pojavljuju kod usvajanja kolokacija. Pritom je formulirana sljedeća hipoteza: H1 – Rezultati istraživanja pokazat će da se ispitanici koriste većim brojem različitih vrsta strategija učenja kolokacija koje će uključivati memorijske, kognitivne i metakognitivne strategije te vrste strategija specifične za učenje kolokacija. Navedena je hipoteza potvrđena faktorskom analizom Upitnika o strategijama učenja kolokacija i uvidom u samoregulirano učenje kolokacija u kvalitativnom dijelu istraživanja. Memorijske, kognitivne i metakognitivne strategije dio su tradicionalnih podjela i klasifikacija strategija učenja jezika (npr. Oxford, 1990; Schmitt, 1997). Memorijske strategije odnose se na stvaranje asocijacija, povezivanje novog leksika s već postojećim znanjem i korištenje mentalnih slika. Kognitivne strategije uključuju ponavljanje naučenog i korištenje mehaničkog učenja. Metakognitivne strategije obuhvaćaju nadzor samog procesa učenja.

Usporedimo li navedene značajke s dobivenim skupinama strategija učenja kolokacija, može se zaključiti da su memorijske strategije najzastupljenije kod strategija učenja kolokacija na temelju inherentnog svojstva kolokacije. Kognitivne se strategije većinom odnose na strategije učenja kolokacija usmjerenih na oblik, a metakognitivne su najizraženije kod strategija samostalnog učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora te kod organizacijskih strategija učenja kolokacija.

Osim navedenih vrsta strategija, ispitanici upotrebljavaju i strategije specifične isključivo za učenje kolokacija. Većina strategija učenja kolokacija može se koristiti i za učenje jednočlanih leksičkih jedinica, ali izdvojile su se i strategije specifične samo za učenje kolokacija, primjerice *Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih prema osnovnoj riječi* ili *Koristim online rječnik kolokacija kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već znam*.

Zanimljivo je usporediti ove rezultate s opisima iz dnevničkih zapisa studenata. Naime, kvalitativnom analizom podataka iz zadatka vođenja bilježaka tijekom samostalnog učenja kolokacija utvrđeno je da ispitanici primjenjuju metakognitivne strategije koje se odnose na usmjeravanje pažnje na zadatak (obraćanje pozornosti na kolokacije u tekstu za vrijeme čitanja, planiranje vremena za učenje kolokacija, pribavljanje izvora i materijala za učenje). Osim metakognitivnih strategija usmjeravanja pažnje na zadatak, izdvojile su se i strategije

specifične za kolokacije (grupiranje kolokacija prema interesu, temi, težini; prevođenje kolokacija, kognitivno manipuliranje kolokacijama) te metakognitivne strategije evaluacije učenja kolokacija.

Iako se strategije učenja kolokacija utvrđene u kvalitativnom dijelu istraživanja odnose na samoregulirano učenje kolokacija, uočeno je da se donekle preklapaju sa strategijama učenja kolokacija, što je u skladu s rezultatima istraživanja koje je provela Pavičić Takač (2018), a u kojem ispituje odnos samoreguliranog učenja i strategija učenja vokabulara. Postavlja se pitanje jesu li strategije učenja dio samoreguliranog učenja vokabulara ili se radi o odvojenim konstruktima. Rezultati tog istraživanja upućuju na to da su strategije učenja vokabulara kojima se ispitanici koriste povezane s dimenzijama samoreguliranog učenja u određenoj mjeri. Navedeno ukazuje na povezanost tih konstrukata, odnosno uporaba strategija učenja ugrađena je u samoregulirano učenje (Pavičić Takač, 2018).

Dobiveni rezultati našeg istraživanja upućuju na to da je u buduća istraživanja strategija učenja kolokacija potrebno uključiti i specifične strategije izdvojene kvalitativno putem samoreguliranog učenja, a kvantitativnom je metodologijom potrebno ispitati kako bi se one uklopile u tipologiju dobivenu u ovom istraživanju.

U drugom istraživačkom pitanju (IP2) zanimalo nas je hoće li eksplicitno poučavanje strategija učenja kolokacija rezultirati većom učestalošću primjene tih strategija. Pretpostavka je da će eksperimentalna skupina pokazati veću učestalost uporabe i primjene odgovarajućih strategija učenja kolokacija od kontrolne nakon eksplicitnog poučavanja (H2).

Najprije smo provjerili razlikuju li se eksperimentalna i kontrolna skupina u učestalosti korištenja svih navedenih strategija učenja kolokacija koje su spomenute u Upitniku o strategijama učenja kolokacija jer se u prvom koraku poučavanja vodio razgovor sa sudionicima eksperimentalne skupine o korisnosti svih navedenih strategija. Nakon poučavanja strategija učenja nije se pokazala statistički značajna razlika među skupinama, što ukazuje na to da samo osvješćivanje sudionika o tim strategijama nije rezultiralo njihovom češćom uporabom.

U ispitivanju razlika među skupinama za poučavanje strategija učenja kolokacija utvrđena je značajna razlika kod eksperimentalne skupine za strategiju *Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u rečenici.* Usporedba učestalosti uporabe poučavanih strategija prije i nakon poučavanja samo kod eksperimentalne skupine također je pokazala statistički značajnu razliku za navedenu strategiju te za još dvije strategije: *Kad čitam tekst na engleskom, podcrtam*

sve imenice kako bih kasnije potražio njihove kolokacije i *Kad čitam tekst na engleskom, unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.*

Hipoteza 2 djelomično je potvrđena jer je statistički značajna razlika u učestalosti korištenja strategija učenja nakon poučavanja utvrđena samo kod nekih strategija. Iako statistička analiza ne daje odgovor na pitanje zašto, prethodna istraživanja strategija učenja vokabulara (Pavičić Takač, 2008) kao mogući razlog navode mogućnost pojave fosilizacije strategija učenja u kontekstu neprihvaćanja novih strategija jer učenik misli da raspolaže dovoljnim brojem strategija koje mu pomažu u savladavanju zadatka. Uvidom u učeničku evaluaciju učinkovitosti strategija učenja kolokacija tijekom poučavanja (Prilog 7), uočeno je da velik broj sudionika ima već ustaljene metode učenja kolokacija koje ne želi mijenjati jer smatra da su učinkovite. To bi mogao biti jedan od razloga zbog kojeg nisu pokazali veću učestalost primjene strategija.

Kao najkorisnije strategije ispitanici su izdvojili spontano učenje kolokacija, podcrtavanje kolokacija u tekstu, povezivanje kolokacija s osobnim iskustvom i korištenje kolokacija u rečenici. Na taj način lakše zapamte kolokacije i znaju ih upotrijebiti, što potkrepljuje rezultate statističke analize i značajnih razlika upravo kod tih strategija. Moguće je da se strategija *Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u rečenici* pokazala statistički značajnom jer su ispitanici u eksperimentalnoj skupini tijekom poučavanja višestruko primjenjivali tu strategiju i shvatili da konkretnom uporabom lakše pamte kolokacije, a isto su naveli kasnije u evaluaciji.

Moguće je da na dobivene rezultate utječe i nedostatak metakognicije kod ispitanika, što je uočeno pregledom učeničkih zapisa u zadatku vođenja bilježaka tijekom učenja kolokacija. Ying (2010) u svom istraživanju navodi da je jedan od važnijih preduvjeta za uspješno korištenje strategija učenja kolokacija i ovladavanje kolokacijama nadogradnja i promjena strategija koje ispitanici upotrebljavaju na temelju promišljanja o učinkovitosti njihova učenja. Statističkom analizom utvrđena je značajna razlika u metakognitivnim strategijama planiranja učenja, ali uvidom u učeničke zapise kod zadatka vođenja bilježaka tijekom učenja kolokacija vidljivo je da je metakognicija u promišljanju o učinkovitosti vlastitog procesa učenja i uporabi strategija slabo zastupljena. Navedeno je mogući razlog zbog kojeg sudionici nisu nadogradili vlastitu uporabu strategija čak ni nakon poučavanja.

Tijekom promišljanja o vlastitom učenju, ispitanici su se usmjerili samo na rezultat učenja (kojim su kolokacijama ovladali, a kojima ne), a ne na način ovladavanja kolokacijama. Analiza bilježaka u kvalitativnom istraživanju pokazala je manjak kognitivne kontrole

ispitanika (usp. Rubin, 1990) koja podrazumijeva odabir prikladnih strategija učenja, evaluaciju učinkovitosti procesa učenja i unošenje promjena potrebnih za daljnje poboljšanje procesa učenja. Iz navedenog možemo zaključiti da je uporaba strategija učenja kolokacija izravno povezana s metakognitivnom sposobnošću učenika. Stoga je preporuka za buduća istraživanja koja uključuju poučavanje strategija učenja kolokacija uključiti i poučavanje metakognitivnih strategija učenja s naglaskom na promišljanje o vlastitom učenju i njegovoj učinkovitosti. Mogući su razlozi nedostatka refleksije kod ispitanika nerazumijevanje samog procesa refleksije, smatranje promišljanja o učenju gubitkom vremena ili oduzimanjem vremena od učenja ili percepcija refleksije kao zadatka, a ne kao nečeg korisnog za učenje.

Dobiveni rezultati u skladu su i sa zaključcima koje je na temelju provedenih metaanaliza poučavanja (Hattie i sur., 1996; Plonsky, 2011) izložio Gu (2019). Gu ističe da je metaanaliza strategijskog poučavanja pokazala da poučavanje strategija ima značajan utjecaj na uspješno rješavanje ciljnog zadatka (u našem je slučaju to test kolokacijske kompetencije), i na motivaciju, ali ne i na uporabu strategija. Razlog tomu je što, iako tijekom poučavanja ispitanici uviđaju učinkovitost poučavanih strategija, uvježbavanje i uporaba jedne strategije ili nekoliko strategija imaju vrlo mali utjecaj na sveukupnu strategijsku kompetenciju, što je uočeno i kod naših ispitanika.

Iako je analiza razlika u učestalosti uporabe strategija učenja kolokacija prije i nakon poučavanja pokazala da postoje statistički značajne razlike među skupinama, one su se odnosile samo na jednu strategiju kod eksperimentalne skupine. Unutar eksperimentalne skupine pokazale su se razlike nakon poučavanja kod metakognitivnih strategija planiranja učenja kolokacija i kognitivnih strategija uporabe kolokacija u kontekstu. Prijenos naučenih strategija na nove zadatke i kontekste kompleksna je kognitivna i metakognitivna vještina za koju je potrebno duže vremensko razdoblje kako bi se razvila (Gu, 2019), stoga je u ovom istraživanju kratko vrijeme poučavanja i provjera primjene strategija neposredno nakon poučavanja, a ne s dužim vremenskim odmakom, svakako jedno od ograničenja.

Rezultati istraživanja koje je provela Ying (2009) ukazuju na činjenicu da, iako je manjak refleksije kod dijela ispitanika rezultirao slabijim uspjehom u ovladavanju kolokacijama, vođenje dnevnika refleksije ipak je pokazalo određene pomake u načinima učenja kod tih ispitanika. Čak i zbog minimalne refleksije, uveli su promjene u vlastiti proces učenja kako bi bili uspješniji. Osnovni problem kod tih ispitanika bio je što nisu samostalno inicirali refleksiju nakon učenja, već samo ako se to od njih zahtijevalo. Može se zaključiti da je integracija refleksije u buduće modele poučavanja strategija kolokacija ili u nastavne

aktivnosti poučavanja kolokacija potrebna za uspješniju uporabu strategija učenja kolokacija. Iako ispitanici u eksperimentalnoj skupini u našem istraživanju nisu pokazali širi raspon uporabe strategija učenja kolokacija, moguće je da su nakon poučavanja drugačije organizirali strategije kojima se koriste, što je dovelo do uspješnijeg ovladavanja. Upitnikom dobivamo uvid u učestalost uporabe pojedinih strategija, ali potrebno je prikupiti i što više kvalitativnih podataka kako bi se dobile detaljnije spoznaje o uporabi strategija. Kao još jedno od ograničenja u ovom istraživanju treba spomenuti velik broj studenata u eksperimentalnoj skupini zbog čega nisu korišteni intervjui u kojima bi se mogla postaviti i dodatna pitanja o strategijama učenja kolokacija koje su upotrebljavali. To bi omogućilo još bolji uvid u sam proces organiziranja, odvijanja i evaluacije učenja.

Trećim istraživačkim pitanjem (IP3) željeli smo utvrditi hoće li eksplicitno poučavanje strategija učenja kolokacija imati učinak na kolokacijsku kompetenciju te smo formulirali sljedeću hipotezu: H3 – Na pismenom testu receptivno-produktivnog znanja kolokacija nakon poučavanja strategija učenja kolokacija eksperimentalna skupina postići će bolje rezultate od kontrolne skupine. Prije eksperimenta, kontrolna i eksperimentalna skupina nisu se razlikovale u kolokacijskoj kompetenciji, ali je nakon poučavanja eksperimentalna skupina postigla bolji uspjeh na posttestu produktivno-receptivnog znanja kolokacijske kompetencije čime je potvrđena treća hipoteza.

Rezultati ovog istraživanja upućuju na zaključak da eksplicitno poučavanje strategija učenja kolokacija ima pozitivan učinak na razvoj kolokacijske kompetencije. Ovi su rezultati u skladu s istraživanjem Asbulah i sur. (2020), koji u svom istraživanju istražuju odnos motivacije, strategija učenja kolokacija i kolokacijske kompetencije u arapskom kao IJ-u. U njihovu istraživanju utvrđena je statistički značajna povezanost između primjene strategija učenja kolokacija i kolokacijskog znanja.

Osim na primjeru kolokacijskog znanja, slične rezultate imaju i istraživanja koja se odnose na povezanost strategija učenja vokabulara i leksičke kompetencije, a kod kojih je potvrđena pozitivna korelacija između korištenja strategija učenja vokabulara i znanja vokabulara (Fan, 2003; Atay i Ozbulgan, 2007; Tseng i Schmitt, 2008; Zhang i sur., 2017; Choi i sur. 2018). Fan (2003) je ukazala na povezanost poučavanja strategija korištenja rječnika, pogađanja značenja iz konteksta, samostalnog i samoinicijativnog čitanja autentičnih tekstova s ciljem proširivanja vokabulara te obraćanja pažnje na nove riječi tijekom predavanja s ovladavanjem leksikom.

Još jedno istraživanje u kojem se pokazala značajna povezanost poučavanja memorijskih strategija učenja vokabulara s ovladavanjem stručnim vokabularom proveli su Atay i Ozbulgan (2007) pri čemu su se strategije povezivanja novih riječi s prethodnim iskustvom i korištenje semantičkih karti pokazale kao najučinkovitije strategije. Istraživanja koja su proveli Tseng i Schmitt (2008), Zhang i sur. (2017) te Choi i sur. (2018) potvrđuju da su strategije učenja vokabulara pozitivno povezane i s veličinom i dubinom vokabulara.

Imajući na umu da je svaki od triju zadataka mjerio različita kolokacijska znanja (prvi receptivno, drugi receptivno-produktivno znanje cjelovitih kolokacija, a treći produktivno), ispitane su i razlike u uspjehu na pojedinim zadacima od kojih je dobivena statistički značajna razlika na drugom zadatku CONTRIX formata koji mjeri cjelovito znanje kolokacija na receptivnoj i produktivnoj razini. U test kolokacijske kompetencije uključili smo različite vrste zadataka koji mjere različite aspekte znanja jer na taj način možemo dobiti podatke o različitim sastavnicama kolokacijske kompetencije. Prema Revieru (2009) razlike u leksičkom znanju mogu se primijetiti ako se upotrebljavaju različite tehnike za ispitivanje znanja, a te se razlike u znanju odnose na različite stupnjeve, odnosno na različitu jačinu kolokacijskog znanja.

Prvi zadatak u testu kolokacijske kompetencije u ovom istraživanju sastavljen je prema COLLEX formatu i obuhvaća rečenice s prazninama s višestrukim izborom. U ovom zadatku nije bilo značajnih razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine. Jedan od mogućih razloga je i sam format zadatka jer je kod zaokruživanja točnog odgovora moguće i pogađanje. Isto tako, kod većine ponuđenih odgovora (točne kolokacije i distraktori) uvijek je ista osnova kolokacije, pa je moguće da je ispitanicima bilo lakše odabrati samo točan kolokat. U budućim istraživanjima trebalo bi uključiti odabir distraktora prema nekom drugom kriteriju, primjerice, sinonimiji.

CONTRIX zadatak odnosi se na odabir točnog oblika cijele kolokacije, ali onog koji odgovara značenju koje se uklapa u kontekst rečenice. Na taj se način, osim receptivnog, ispituje i produktivno znanje jer je potrebno najprije odabrati točne sastavnice kolokacije i sastaviti ih na odgovarajući način kako bi značenje odgovaralo kontekstu. Kod ovog zadatka pokazala se statistički značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne skupine nakon poučavanja. Budući da se skupine nisu razlikovale ni u demografskim podacima ni u prethodnom znanju, a kriterij odabira čestica u testu bio je jednak i za predtest i posttest, jedina razlika među skupinama bila je da je eksperimentalna skupina poučavana strategijama učenja kolokacija, stoga tu razliku možemo pripisati faktoru poučavanja. Poučavanje strategija učenja kolokacija imalo je pozitivan učinak najviše na samostalno kreiranje cjelovitih kolokacija i na

receptivnoj i na produktivnoj razini kolokacijske kompetencije. Mogući razlog tome je naglasak na cjelovitosti kolokacija pri poučavanju strategija tijekom kojeg su kolokacije sagledane kao zaseban konstrukt, a ne kao dubina znanja jednočlanih leksičkih jedinica. Stoga su ispitanici učili kolokacije kao cjelinu uključujući i njezine gramatičke sastavnice (članove ili prijedloge).

Treći zadatak sastojao se od prijevoda kolokacija s hrvatskog na engleski i tu se nije pokazala značajna razlika među skupinama. Pretpostavljamo da je do toga došlo zbog čestog korištenja parafraze u prijevodu umjesto kolokacije, što se bodovalo kao netočno, a ne znači da ispitanik nije upoznat s navedenom kolokacijom ako nije upotrijebio baš taj oblik (Revier, 2009). Isto tako, koeficijent pouzdanosti kod prijevodnog zadatka pokazao se niskim, što bi moglo značiti da se prijevodni zadatak nije pokazao kao odgovarajući format za ispitivanje kolokacijskog znanja.

Posljednje istraživačko pitanje u ovom istraživanju (IP4) odnosi se na utvrđivanje odnosa motivacije i učestalosti primjene strategija učenja kolokacija te odnosa motivacije i kolokacijske kompetencije.

Statističkom analizom koeficijenata korelacija između motivacije i uporabe strategija učenja kolokacija utvrdili smo da je u objema točkama mjerenja motivacija značajno povezana sa strategijama učenja kolokacija i to sa skupinom strategija utvrđivanja znanja kolokacija učenjem u kontekstu.

Može se zaključiti da motiviraniji ispitanici češće upotrebljavanju tu skupinu strategija spontano bez poučavanja. Pojedinačne strategije koje se nalaze u skupini strategija učenja kolokacija u kontekstu možemo u širem smislu interpretirati kao memorijske i kognitivne strategije učenja.

I u prethodnim istraživanjima u kontekstu strategija učenja jezika uočena je povezanost strategija učenja jezika i motivacije (MacIntyre i Noels, 1996; Schmidt i Watanabe, 2001). U ovom istraživanju korišten je upitnik koji mjeri intenzitet motivacije (Ely, 1986), a u istraživanju Schmidta i Watanabe (2001) upravo se intenzitet motivacije (koji označava namjeru ulaganja truda u učenje jezika) pokazao kao najjači prediktor uporabe strategija – najjači je učinak imao na kognitivne i metakognitivne strategije. U istraživanju koje su proveli MacIntyre i Noels (1996) utvrđeno je da je motivacija značajno povezana s memorijskim, kognitivnim i metakognitivnim strategijama.

Zanimljivo je da je u drugoj točki mjerenja nakon poučavanja došlo do promjene kod eksperimentalne skupine, pri čemu je utvrđeno da nakon poučavanja nema značajne

povezanosti motivacije i navedene skupine strategija. Iako statistička analiza ne daje odgovor na pitanje zašto je došlo do te promjene, možemo pretpostaviti da je razlog toj promjeni baš poučavanje strategija učenja kolokacija jer se dvije skupine nisu razlikovale ni po čemu drugom. U tom slučaju motivacija više nije bila preduvjet korištenja strategija, već je poučavanje rezultiralo uporabom strategija učenja kolokacija.

U ispitivanju povezanosti motivacije i kolokacijske kompetencije (H5) utvrđeno je da su motiviraniji ispitanici u eksperimentalnoj skupini imali bolji rezultat na testu kolokacijske kompetencije i prije i poslije poučavanja, iz čega se može zaključiti da je motivacija direktno povezana s uspješnijim ovladavanjem kolokacija.

Iako je prethodnim istraživanjem povezanosti motivacije, strategija učenja i ovladanosti kolokacijama u arapskom kao IJ-u (Asbulah i sur., 2020) također utvrđena povezanost tih dviju varijabli, strategije učenja kolokacija pokazale su se kao medijator između motivacije i ovladanosti kolokacijama.

Rezultati dobiveni u ovom istraživanju upućuju samo na povezanost motivacije i kolokacijske kompetencije, pa smo ispitali i jačinu učinka motivacije (Cohenov d) u prvoj i drugoj točki mjerenja. Pokazalo se da je jači učinak motivacije u prvoj točki mjerenja, iz čega se može zaključiti da je nakon poučavanja strategija učenja kolokacija učinak motivacije na kolokacijsku kompetenciju bio manji, pretpostavljamo zbog učinka poučavanja strategija učenja kolokacija.

Motivaciju smo, kao jedan od čimbenika koji utječe na ovladavanje kolokacijskom sastavnicom, izdvojili jer se u prethodnim istraživanjima IJ-a pokazala kao snažan prediktor za uspješno ovladavanje IJ-om (Gardner, 1985; Ely, 1986; Gardner i MacIntyre, 1991; Schmidt i Watanabe, 2001; Dörnyei i Csizér, 2002; Csizér i Dörnyei, 2005) te posebno za uspješno ovladavanje vokabularom (Elley, 1989; Gardner i MacIntyre, 1991). Međutim, zbog činjenice da nije glavna tema ovog istraživanja, uključili smo samo upitnik koji mjeri intenzitet motivacije, čime nismo dobili detaljniji uvid u odnos motivacije, strategija učenja kolokacija i kolokacijske kompetencije. Stoga smatramo da bi u buduća istraživanja trebalo uključiti integrativni i instrumentalni aspekt motivacije (Gardner, 1985), dinamični aspekt motivacije (Dörnyei i Otto, 1998), i motivaciju za zadatak (Dörnyei, 2001). Motivacija za zadatak pokazala se odlikom uspješnijeg ovladavanja kolokacijskom sastavnicom u prethodnim istraživanjima (Ying, 2010). Prethodnim istraživanjima utvrđeno je da se kolokacijska kompetencija razvija tijekom dužeg vremenskog razdoblja, pa su motivacija i njezino

održavanje zasigurno jedni od vrijednih čimbenika koje bi trebalo uključiti u buduća istraživanja.

6.2. Prednosti i ograničenja provedenog istraživanja i mogućnosti budućih istraživanja

U ovom će se poglavlju navesti prednosti, ali i neka ograničenja provedenog istraživanja. Ovim istraživanjem obuhvaćeno je nekoliko važnih tematskih područja IJ-u koja nisu dovoljno istražena te se donose nove spoznaje vezane za kolokacijsku kompetenciju u jeziku struke i području strategija učenja jezika.

Jedan je od znanstvenih doprinosa da su strategije učenja kolokacija potvrđene kao zasebna kategorija strategija učenja jezika koja se temelji na specifičnom jezičnom zadatku. U tom smislu možemo govoriti o podjeli na generičke strategije učenja jezika i strategije specifične za jezični zadatak (Ardasheva i sur. 2017).

U istraživanju je izrađen kvantitativni instrument za mjerenje učestalosti uporabe strategija učenja kolokacija – Upitnik o strategijama učenja kolokacija (Prilog 1). Iako su upitnici s Likertovom skalom za mjerenje učestalosti uporabe strategija učenja jezika često kritizirani u metodološkom smislu jer se smatraju psihometrijski neopravdanima (Dörnyei, 2005; Tseng i sur., 2006), još uvijek su dominantan instrument u istraživanjima strategija učenja (Rose, 2018). Svakako je preporuka nadopuniti kvantitativne rezultate kvalitativnim metodama, što je u ovom istraživanju i napravljeno. Statistička obrada upitnika rezultirala je „radnom verzijom“ moguće tipologije strategija učenja kolokacija, ali rezultati iz kvalitativnog dijela istraživanja upućuju na to da je potrebno dopuniti dobivenu tipologiju i strategijama koje su nastale spontanom uporabom tijekom samoreguliranog učenja kolokacija. U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo istražiti spontanu uporabu strategija učenja kolokacija i drugim kvalitativnim metodama kao što su glasno navođenje misli ili intervjui. Dobivene strategije trebalo bi uključiti u upitnik i istražiti hoće li se grupirati na postojeće faktore ili će se formirati novi faktori. Spontana uporaba strategija učenja jezika češća je na višim stupnjevima jezičnog znanja (Ardasheva, 2016) te bi svakako u budućim istraživanjima trebalo voditi računa o kontekstu istraživanja.

Sljedeći važan zaključak je da postoji preklapanje u određenim kognitivnim i metakognitivnim strategijama učenja kolokacija i samoreguliranog učenja. Navedeno implicira da područje samoreguliranog učenja ne zamjenjuje polje strategija učenja, već da je potrebno uvrstiti samoregulirano učenje u istraživanja strategija učenja kao komplementarno područje. Ovo istraživanje metodološki obuhvaća konceptualizaciju strategija učenja, ali uključuje i

principe samoreguliranog učenja u kvalitativnom dijelu, što je metodološki relativno novo u području istraživanja strategija učenja. Gao (2007) ističe da ta dva modela istražuju različite dijelove istog procesa učenja te će buduća istraživanja možda ishoditi hibridnim modelom istraživanja procesa učenja.

Utvrđeno je i da je poučavanje strategija učenja kolokacija značajno povezano s kolokacijskom kompetencijom. Ovi rezultati ukazuju na kompleksnost testiranja kolokacijskog znanja te nedostatak jedinstvenog testa koji će mjeriti univerzalnu kolokacijsku kompetenciju (Gyllstad i Schmitt, 2018). U budućim istraživanjima testiranja kolokacijske kompetencije svakako pozornost treba usmjeriti na svrhu i kontekst ispitivanja kako bi se ostvarili valjani kriteriji pri uvrštavanju pojedinih kolokacija u test te kako bi se valjanost mogla ispitati na određenoj populaciji. Kao ograničenje u ovom istraživanju potrebno je navesti da test koji smo primijenili nije pilotiran jer smo za prva dva zadatka upotrebljavali već validirane formate, a za treći prijevodni zadatak.

Testiranje kolokacijske kompetencije pokazalo se kao prilično zahtjevno i potrebno ga je iscrpnije istražiti u budućim istraživanjima. Ostaje otvoreno pitanje kolokacijskog znanja u kontekstu testiranja tog konstrukta – treba li testirati kolokacijako znanje kao dio leksičkog znanja ili kao samostalan konstrukt?

U buduća testiranja kolokacijske kompetencije potrebno je uključiti i dodatne čimbenike koji utječu na njezin razvoj te istražiti njihovu međusobnu interakciju. Na primjer, pri odabiru kolokacija za testiranje uključili smo samo neke od čimbenika koji su se pokazali relevantnima za ovladavanje kolokacijama u jeziku struke, a to su čestota, morfosintaktička vrsta i kolokacije u kojima je jedna sastavnica bila termin.

6.3. Glotodidaktičke implikacije

Osim znanstvenog doprinosa, ovo istraživanje rezultiralo je i određenim glotodidaktičkim implikacijama. Jedna je od njih potreba za uključivanjem poučavanja samoregulacijskih procesa poput metakognitivnog nadzora u formalni kontekst učenja jezika. To bi se pokazalo osobito korisnim pri poučavanju kolokacija jer rezultati istraživanja upućuju na nedostatak metakognitivne svjesnosti i samorefleksije kod ispitanika koja bi im, ako se uključi kao varijabla poučavanja u nastavni proces, omogućila kritičko vrednovanje vlastitog procesa učenja, procjenu korisnosti vlastitih strategija učenja te modificiranje tih strategija kako bi što bolje odgovarale ciljnom zadatku. Takav pristup omogućio bi dugoročnu strategijsku kompetenciju koja bi se mogla manifestirati kao akademska vještina. Kod

samoreguliranog učenja naglasak je na tome kako učinkovitije učiti, a kao konačan rezultat takvog pristupa učenju trebao bi biti autonomni učenik koji ima mogućnost izbora u tome što, gdje i kako učiti (Andrade i Evans, 2012). Kako bi nastavnici mogli uvrstiti takvo poučavanje u planove i programe, potrebno im je omogućiti adekvatnu edukaciju s ciljem bolje organizacije procesa poučavanja u učionici.

Utvrđene su i važne glotodidaktičke implikacije vezane za poučavanje kolokacija u općem engleskom jeziku i u engleskom jeziku struke. S obzirom na spoznaje o tome koji čimbenici utječu na razvoj kolokacijske kompetencije, nastavnici mogu osvijestiti učenike o postojanju tih čimbenika i upozoriti na neke pogreške koje zbog njih mogu nastati. Isto tako, nastavne aktivnosti mogu uključivati vježbe koje se tiču podizanja svjesnosti o tim čimbenicima, primjerice korištenje *online* kolokacijskih baza za pronalaženje kolokacija na temelju čestote. Aktivnosti koje bi uključivale strategije učenja kolokacija mogu se uvrstiti u nastavne planove i programe poučavanja IJ-a kako bi se pojačala svjesnost o kolokacijama i načinima na koje se mogu učiti.

7. ZAKLJUČAK

Glavni je cilj ovog istraživanja bio utvrditi kojim se strategijama učenja učenici koriste za učenje kolokacija i može li poučavanje specifičnih strategija učenja kolokacija doprinijeti razvoju kolokacijske kompetencije. Na temelju kvantitativne i kvalitativne analize podataka, može se zaključiti da postoje specifične strategije učenja karakteristične za učenje kolokacija koje uključuju generičke strategije (kognitivne, metakognitivne i društvene strategije koje su prisutne i u ostalim klasifikacijama strategija učenja jezika i vokabulara), ali i strategije čija je narav uvjetovana isključivo specifičnostima kolokacija kao jezičnog konstrukta.

Eksplicitno poučavanje rezultiralo je većom učestalošću primjene određenih strategija učenja kolokacija, posebno kod metakognitivnih strategija učenja kolokacija koje se odnose na planiranje vlastitog učenja i obraćanja pažnje na kolokacije u tekstu te kod strategije upotrebe kolokacija u rečenici kako bi je korisnici lakše zapamtili. Također je utvrđen i pozitivan učinak poučavanja strategija učenja kolokacija na kolokacijsku kompetenciju u engleskom jeziku struke. Kvalitativni dio istraživanja rezultirao je detaljnijim uvidom u strategije kojima su se ispitanici koristili tijekom samoreguliranog učenja kolokacija. Utvrđen je nedostatak metakognitivnog nadzora, osobito kod refleksije o vlastitom procesu učenja. Navedeno je potrebno osvijestiti kod učenika te uvrstiti u poučavanje strategija učenja kolokacija kako bi korisnici uspješno grupirali i kombinirali strategije učenja kolokacija na način da odgovaraju njihovu učenju i samom zadatku. Zadatak samoreguliranog učenja ukazao je i na neke dodatne strategije učenja kolokacija.

Motivacija se pokazala važnim čimbenikom u uspješnosti na testu kolokacijske kompetencije. Isto tako, utvrđeno je da postoji značajna povezanost određene skupine kognitivnih strategija i motivacije, a da se nakon intervencije poučavanjem ta povezanost gubi.

Dobiveni rezultati ukazuju na to da je poučavanje strategija učenja kolokacija vrijedan glotodidaktički i metodički alat koji može doprinijeti razvoju kolokacijskog znanja u formalnom kontekstu.

Istraživanja u području strategija učenja koja se većinom oslanjaju na kvantitativne instrumente svakako bi trebala uključiti i kvalitativnu metodologiju specifičnu za kontekst istraživanja. Osim toga, poučavanje strategija učenja trebalo bi biti usmjereno na razvijanje dimenzija samoreguliranog učenja s ciljem postizanja dugoročnog učinka poučavanja koji bi se manifestirao u strategijskoj kompetenciji.

Potrebna su dodatna istraživanja u budućnosti kako bi se proučila uloga motivacije i njezin odnos sa strategijama učenja i kolokacijskom kompetencijom. Motivacija se pokazala kao kompleksan čimbenik koji je povezan i sa strategijama učenja kolokacija i s kolokacijskom kompetencijom, a prirodu tog odnosa trebalo bi posebno proučiti.

Iako smo svjesni da je u buduća istraživanja potrebno uključiti i dodatne varijable, ovo istraživanje pruža uvid u nove spoznaje o raznolikosti čimbenika koji mogu utjecati na kolokacijsko znanje. To nas, naposljetku, približava konačnoj taksonomiji ukupnih čimbenika koji mogu utjecati na ovladavanje kolokacijama u IJ-u.

8. POPIS LITERATURE

Aitchison, J. (1997). *The Language Web: The Power and Problem of Words-The 1996 BBC Reith Lectures*. Cambridge University Press.

Alcina, A. (Ur.) (2009/2011). Teaching and learning terminology: New strategies and methods (special issue). Terminology, 15/1. Republished as an anthology (2011). Amsterdam: Benjamins.

Andrade, M. S., i Evans, N. W. (2012). *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*. Routledge.

Ardasheva, Y. (2016). A structural equation modeling investigation of relationships among school-aged ELs' individual difference characteristics and academic and second language outcomes. *Learning and Individual Differences*, *47*, 194–206.

Ardasheva, Y., Wang, Z., Adesope, O. O., i Valentine, J. C. (2017). Exploring effectiveness and moderators of language learning strategy instruction on second language and self-regulated learning outcomes. *Review of Educational Research*, *87*(3), 544–582.

Asbulah, L. H., Aladdin, A., i Sahrim, M. (2020). The effect of motivation on Arabic collocation knowledge: The mediating role of collocation learning strategies. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, *5*(2), 1–18.

Aston, G. (1997). Involving learners in developing learning methods: exploiting text corpora in self-access. U P. Benson i P. Voller (Ur.) Autonomy and Independence in Language Learning. London: Longman, 204–214.

Atay, D., i Ozbulgan, C. (2007). Memory strategy instruction, contextual learning and ESP vocabulary recall. *English for specific purposes*, *26*(1), 39–51.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.

Bachman, L. F., i Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1). Oxford University Press.

Bahns, J., i Eldaw, M. (1993). Should we teach EFL students collocations?. *System*, *21*(1), 101–114.

Barcroft, J., Sunderman, G., i Schmitt, N. (2011). Lexis. U *The Routledge handbook of applied linguistics* (591–603). Routledge.

Bardovi-Harlig, K., i Bastos, M. T. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics.

Barfield, A. (2003). *Collocation recognition and production—Research insights*. Tokyo: Chuo University.

Barfield, A. W. (2006). *An exploration of second language collocation knowledge and development*. Swansea University (United Kingdom).

Benson, M., Benson, E. i Ilson, R. (1986). Lexicographic description of English. Amsterdam: John Benjamins.

Benson, M., Benson, E., i Ilson, R. (1990). The BBI Combinatory Dictionary of English. Amsterdam-Philadelphia: J.

Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and lexical phrases. *Phraseology: Theory, analysis and applications*, 145–160.

Granger, S. i Bestgen, Y., (2014). Quantifying the development of phraseological competence in L2 English writing: An automated approach. *Journal of Second Language Writing*, *26*, 28–41.

Bishop, H. (2004). The effect of typographic salience on the look up and comprehension of unknown formulaic sequences. U Schmitt N. (Ur.) Formulaic sequences – Acquisition, processing and use (227–248). John Benjamins Publishing Company.

Biskup, D. (1992). L1 influence on learners' renderings of English collocations: A Polish/German empirical study. U *Vocabulary and applied linguistics* (85–93). Palgrave Macmillan, London.

Bjelobrk, B. i Bošković-Gazdović, K. (1998). *Transport and Communications*. Fakultet prometnih znanosti, Zagreb.

Boers, F., Demecheleer, M., Coxhead, A., i Webb, S. (2014). Gauging the effects of exercises on verb–noun collocations. *Language Teaching Research*, *18*(1), 54–74.

Boers, F., Eyckmans, J., i Lindstromberg, S. (2013). The effect of a discrimination task on recall of L2 collocations and compounds. International Journal of Applied Linguistics, *24*(3), 357–369.

Bonk, W. J. (2001). Testing ESL learners' knowledge of collocations. U T. Hudson i J. D. Brown (Ur.), *A focus on language test development: Expanding the language proficiency construct across a variety of tests* (113-142). Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.

Borić, N. (2004). Kolokacije kao dio leksičkog pristupa u nastavi stranih jezika. U: Ivanetić, N., B. Pritchard i D. Stolac (Ur.). *Suvremena kretanja u nastavi jezika*. Zbornik HDPL. Zagreb-Rijeka: Graftrade, 63–68.

Brandl, K. (2008). Communicative language teaching in action. *Upper Saddle River, NJ*.

Bratanić, M., i Ostroški Anić, A. (2012). Pedagoški pristup korpusno utemeljenoj izradbi kolokacijskoga rječnika strukovnoga nazivlja. *Filologija*, (58), 39–54.

Bulté, B., Housen, A., Pierrard, M., i Van Daele, S. (2008). Investigating lexical proficiency development over time–the case of Dutch-speaking learners of French in Brussels. *Journal of French Language Studies*, *18*(3), 277–298.

Canale, M., i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, *1*(1), 1–47.

Canale, M., i Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence.

Carrol, G., Conklin, K., i Gyllstad, H. (2016). Found in translation. The influence of the L1 on the reading of idioms in a L2. *Studies in Second Language Acquisition*, *38*(3), 403–443.

Caroll, J. B. (1961). Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students". *Testing the English Proficiency of Foreign Students*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

Carter, R. (1987). *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. London i New York: Routledge.

Celce-Murcia, M. (2007). Towards More Context and Discourse in Grammar Instruction. *Tesl-Ej*, *11*(2).

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. U *Intercultural language use and language learning* (41–57). Springer, Dordrecht.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., i Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, *6*(2), 5–35.

Chamot, A. U., i O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.

Choi, Y., Zhang, D., Lin, C. H., i Zhang, Y. (2018). Self-regulated learning of vocabulary in English as a Foreign Language.

Cohen, A. D. (1994). Assessing language ability in the classroom.
Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.

Cohen, A. D. (2018). Moving from Theory to Practice. *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts*, *31*.

Cohen, A. D., i Griffiths, C. (2015). Revisiting LLS research 40 years later. *Tesol Quarterly*, *49*(2), 414–429.

Cook, L. K., i Mayer, R. E. (1983). Reading strategies training for meaningful learning from prose. U *Cognitive strategy research* (87–131). Springer, New York, NY.

Cowie, A. P. (Ur.). (1998). *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. OUP Oxford.

Crossley, S. A., Salsbury, T., i Mcnamara, D. S. (2015). Assessing lexical proficiency using analytic ratings: A case for collocation accuracy. *Applied Linguistics*, *36*(5), 570–590.

Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csizér, K., i Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language learning*, *55*(4), 613–659.

Daller, H., Milton, J., i Treffers-Daller, J. (Ur.). (2007). Modelling and assessing vocabulary knowledge.

De Bot, K. i Larsen-Freeman, D.(2011). Researching Second Language Development from a Dynamic Systems Theory perspective. U M. Verspoor, K. de Bot i W. Lowie (ur.). *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing: 1–23.

De Wit, V. D. (2007). *Fossilization: a case study of an adult learner* (Doktorska disertacija).

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, *78*(3), 273–284.

Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, *21*, 43–59.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., i Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics*, *23*(4), 421–462.

Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dornyei, Z. i Otto, I. (1998) Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.

Dörnyei, Z., i Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.

Dörnyei, Z., Muir, C., i Ibrahim, Z. (2014) 'Directed Motivational Current': Energising language learning through creating intense motivational pathways. U D. Lasagabaster, A. Doiz and J.M. Sierra (Ur.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (9–29). Amsterdam: John Benjamins.

Doykova, I. (2017). Collocational Competence in Dental Medicine. *E-Newsletter*, 85.

Drouin, P. (2003). Term extraction using non-technical corpora as a point of leverage. *Terminology*, *9*(1), 99–115.

Durrant, P. (2014). Corpus frequency and second language learners' knowledge of collocations: A meta-analysis. *International Journal of Corpus Linguistics*, *19*(4), 443–477.

Durrant, P., i Doherty, A. (2010). Are high-frequency collocations psychologically real? Investigating the thesis of collocational priming.

Durrant, P., i Schmitt, N. (2009). To what extent do native and non-native writers make use of collocations? *International review of applied linguistics*. 47, 157–77.

Durrant, P., i Schmitt, N. (2010). Adult learners' retention of collocations from exposure. *Second language research, 26*(2), 163–188.

Elley W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories . *Reading Research Quarterly* , 24, 174–187.

Ellis, N. C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, *8*(2–3), 103–128.

Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., i Maynard, C. (2008). Formulaic language in native and second language speakers: Psycholinguistics, corpus linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(3), 375–396.

Ely, C. M. (1986). Language learning motivation: A descriptive and causal analysis. *The Modern Language Journal, 70*(1), 28–35.

Eyckmans, J., Boers, F., i Demecheleer, M. (2004). The Deleted-Essentials Test: an effective affective compromise. *Humanising Language Teaching, 6*.

Eyckmans, J. (2009). Toward an assessment of learners' receptive and productive syntagmatic knowledge. U *Researching collocations in another language* (139–152). Palgrave Macmillan, London.

Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, *87*(2), 222–241.

Fernández, T. Flórez de la Colina, M.A., i Peters, P. (2009). 'Terminology and terminography for architecture and building construction'. *Terminology,* 15 (1), 10–36.

Firth, J. R. (1957). A synopsis of linguistic theory, 1930–1955. *Studies in linguistic analysis*.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist, 34*(10), 906.

Fraser, C. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225–241.

Fraser, S. (2009). Breaking down the divisions between general, academic and technical vocabulary: The establishment of a single, discipline-based word list for ESP learners. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, *12*, 151–167.

Gao, X. (2007). 'Has language learning strategy research come to an end? A response to Tseng et al,' *Applied Linguistics* 28: 615–20.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.

Gardner, R. C., i MacIntyre, P. D. (1991). An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?. *Studies in second language acquisition*, *13*(1), 57–72.

Gass, S. M., i Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition, an Introductory Course* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Georgescu, M. G. M. (2011). Collocational competence in maritime English for better communication on board. *PROCEEDINGS OF IMEC 23*, 230.

Gitsaki, C. (1996). *The Development of ESL Collocational Knowledge*. *Doktorska disertacija*. The University of Queensland).

Gitsaki, C. (1999). *Second Language Lexical Acquisition. A study of the Development of Collocational Knowledge.* San Francisco: International Scholars Publications.

Granena, G., i Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, *29*(3), 311–343.

Granger, S. (1998). Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and lexical phrases. *Phraseology: Theory, analysis and applications*, 145–160.

Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.

Greenbaum, S. (1974). Some verb-intensifier collocations in American and British English. *American Speech*, 49, 79–89.

Gu, P. Y. (2019). Strategies for learning vocabulary.U *The Routledge handbook of vocabulary studies* (271–287). Routledge.

Gu, Y., i Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. Language learning, 46(4), 643–679.

Gyllstad, H. (2007). *Testing English collocations: Developing receptive tests for use with advanced Swedish learners*. Lund University.

Gyllstad, H. (2009). Designing and evaluating tests of receptive collocation knowledge: COLLEX and COLLMATCH. U *Researching collocations in another language* (153–170). Palgrave Macmillan, London.

Gyllstad, H., i Schmitt, N. (2018). Testing formulaic language. U *Understanding Formulaic Language* (174–191). Routledge.

Halliday, M. A. (1961). U: Categories of the theory of grammar. *On Grammar. Collected Works of MAK Halliday*, *1*, 95–105.

Halliday, M. A. (1966). Some notes on 'deep'grammar. *Journal of Linguistics*, *2*(1), 57–67.

Han, Z. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Multilingual Matters.

Hargreaves, P. (2000) Collocation and testing. U *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach.* (205–223). Hove: Language Teaching Publications.

Harris, V. (2001). *Helping learners learn: Exploring strategy instruction in language classrooms across Europe* (Vol. 483). Council of Europe.

Harris, V., i Grenfell, M. (2004). Language-learning strategies: A case for cross-curricular collaboration. *Language Awareness*, *13*(2), 116–130.

Hattie, J., Biggs, J., i Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of educational research*, *66*(2), 99–136.

Hausmann, F. J. (1979). Un dictionnaire des collocations est-il possible?. *Travaux de Linguistique et de Littérature Strasbourg*, *17*(1), 187–195.

Hausmann, F. J. (1989). Le dictionnaire de collocations' in FJ Hausmann, HE Wiegand, i L. Zgusta (ur): WoÈrterbuÈcher, dictionaries, dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie.

Heid, U. (1999). Extracting terminologically relevant collocations from German technical texts. U *TKE* (Vol. 99, 241–255).

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in second language acquisition*, *21*(2), 303–317.

Henriksen, B. (2013). Research on L2 learners' collocational competence and development–a progress report. *C. Bardel, C. Lindqvist, i B. Laufer (Ur.) L*, *2*, 29–56.

Hill, J., i Lewis, M. (1997). *LTP dictionary of selected collocations*. Hove: Language Teaching Publications

Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, 47–69.

Hill, J., Lewis, M. i Lewis, M. (2000). Clasroom strategies, activities and excercises. U: M. Lewis (Ur.), *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications: Hove, England, 88–117.

Hill, Jimmie (1999.) *Collocational competence*., ETP April, Issue11.

Howarth, P. A. (1996). Phraseology in English academic writing: Lexicographica Series Maior, 75. *Tubingen: Max Niemeyer*.

Huang, H. C., Chern, C. L., i Lin, C. C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study. *Computers & Education*, 52(1), 13–26.

Ibrahim, Z. I. (2016). Directed Motivational Currents: Optimal Productivity and Long-Term Sustainability in Second Language Acquisition, *Doktorska disertacija*. University of Nottingham.

Jaén, M. M. (2007). 'A corpus-driven design of a test for assessing the ESL collocational competence of university students.' International Journal of English Studies 7(2), 127–147.

Julkunen, K. (1989). Situation-and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. University of Joensuu. *Publications in Education, 6*.

Kennedy, G. (1998). *An introduction to corpus linguistics*. London: Longman.
Keshavarz, M.H., i Salimi, H. (2007). Collocational competence and cloze test performance: A study of Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 81–92.

Kjellmer, G. (1984). Some thoughts on collocational distinctiveness in recent developments in the use of computer corpora in English language research. *Costerus, 45*, 163–171.

Kos, I. M. (2012). Kolokacijske strukture u hrvatskome naftnom nazivlju. *Magistarski rad.*

Košuta, N. (2016). Kolokacijska kompetencija u pisanoj proizvodnji srednjoškolskih učenika njemačkoga jezika u Hrvatskoj. *Doktorska disertacija*. Filozofski fakultet, Zagreb.

Koya, T. (2005). The acquisition of basic collocations by Japanese learners of English. (Unpublished doctoral dissertation). Waseda University, Tokyo, Japan.

Kozlowska, C. D., i Dzierzanowska, H. (1997). *Dictionary of selected collocations*. J. Hill, i M. Lewis (Ur.). Hove, UK: Language Teaching Publications.

Krashen, S. D., Long, M. A., i Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL quarterly*, 573–582.

Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, *73*(4), 440–464.

Kroll, J. F., i Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of memory and language*, *33*(2), 149–174.

L'Homme, M. C., i Bertrand, C. (2000). Specialized lexical combinations: should they be described as collocations or in terms of selectional restrictions. U *Proceedings. Ninth EURALEX International Congress* (497–506).

L'Homme, M. C. (1998). Le statut du verbe en langue de spécialité et sa description lexicographique. *Cahiers de lexicologie, 73*(2), 61–84.

L'Homme, M. C. (2018). Maintaining the balance between knowledge and the lexicon in terminology: a methodology based on Frame Semantics. *Lexicography*, *4*(1), 3–21.

Lado, R. (1961). Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. A Teacher's Book.

Lahmann, C., Steinkrauss, R., i Schmid, M. S. (2016). Factors affecting grammatical and lexical complexity of long-term L2 speakers' oral proficiency. *Language learning*, *66*(2), 354–385.

Lam, R. (2015). Understanding EFL Students' Development of Self Regulated Learning in a Process Oriented Writing Course. *TESOL Journal*, 6(3), 527–553.

Larsen-Freeman, D., i DeCarrico, J. (2010). Grammar. U N. Schmitt (Ur.), *An introduction to applied linguistics* (18-33). Oxon Hill, MD: Hodder Education.

Laufer, B. (2010). Form-focused instruction in second-language vocabulary learning. U *Insights into non-native vocabulary teaching and learning* (15–27). Multilingual Matters.

Laufer, B., i Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language learning*, *54*(3), 399–436.

Laufer, B., i Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English. *Language learning*, *61*(2), 647–672.

Lee, K. R. i Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, *10*(1), 7–32.

Lewis, M. (Ur.) (2000). *Teaching collocation. Further developments in the Lexical Approach.* Language Teaching Publications: Hove, England.

Li, J., i Schmitt, N. (2010). The development of collocation use in academic texts by advanced L2 learners: A multiple case study approach. *Perspectives on formulaic language: Acquisition and communication*, 22–46.

Liu, C. C.-P. (2000). A Study of Strategy Use in Producing Lexical Collocations. The Ninth *International Symposium on English Teaching* (481–492). Taipei: English Teachers' Association.

Liu, D., i Lei, L. (2019). Technical vocabulary. U *The Routledge handbook of vocabulary studies* (111–124). Routledge.

Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms: The role of learner strategies*. A&C Black.

MacIntyre, P. D, i Noels, K. A. (1996). Using social-psychological variables to predict the use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, *29*, 373–386.

MacIntyre, P. D., MacKinnon, S. P., i Clément, R. (2009). Toward the Development of a Scale to Assess Possible Selves as a Source of Language Learning Motivation. U *Motivation, language identity and the L2 self* (193–214). Multilingual Matters.

Macis, M., i Schmitt, N. (2017). Not just 'small potatoes': Knowledge of the idiomatic meanings of collocations. *Language Teaching Research*, *21*(3), 321–340.

Makinina, O. (2018). Factors impacting collocation recognition and controlled production by ESL speakers. *Doktorska disertacija*. Carleton University.

Malec, W. (2010). On the asymmetry of verb-noun collocatons. U J. Arabski i A. Wojtaszek (Ur.), *Neurolinguistic and pscycholinguistic perspectives on SLA* (126–144. Bristol: Multilingual Matters.

McEnery, T. i Wilson, A. (2001), *Corpus Linguistics*, Edinburgh University Press

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. *Performance and competence in second language acquisition*, *35*, 33–55.

Mel'čuk, I. (2008). *Aspects of the Theory of Morphology*. De Gruyter Mouton.

Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Miščin, E. (2012). Glagolske kolokacije u engleskom jeziku medicinske struke. *Doktorska disertacija.*

Miščin, E. i Pavičić Takač, V. (2013). Analiza kolokacijske kompetencije neizvornih korisnika engleskog jezika medicine. *JAHR*, 4 (7), 235–256.

Mitchell, T. F. (1971). Linguistic goings on: collocations and the other lexical matters arising on the syntagmatic record. *Archivum Linguisticum*, 2, 35–61.

Mochizuki, M. (2002). Exploration of two aspects of vocabulary knowledge: Paradigmatic and collocational. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 13, 121–129.

Mustapić, E., i Malenica, F. (2013). Collocations as a Part of an English LSP Course—The Importance of Congruence for Achieving English Language Proficiency. U *Proceedings of the 6th International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures.* University of Maribor, Celje, Slovenija.

Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.

Nation, P., & Newton, J. (1997). Teaching vocabulary. *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, *238*.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nation, I. S., i Webb, S. A. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.

Nattinger, J. R., i DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press.

Nesselhauf, N. (2003). The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied linguistics*, *24*(2), 223–242.

Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus* (Vol. 14). John Benjamins Publishing.

Nguyen, T. M. H., i Webb, S. (2016). Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning. *Language Teaching Research*, *21*(3), 298–320.

Nizonkiza, D. (2011). The relationship between lexical competence, collocational competence, and second language proficiency. *English Text Construction*, *4*(1), 113–145.

Nizonkiza, D. (2012). Quantifying controlled productive knowledge of collocations across proficiency and word frequency levels. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *2*(1), 67–92.

Nizonkiza, D. (2015). Measuring receptive collocational competence across proficiency levels. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, *44*, 125–146.

Nyikos, M. (1996). The conceptual shift to learner-centered classrooms: Increasing teacher and student strategic awareness. U R. L. Oxford (Ur.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (109–117). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

O'Malley, J. M., i Chamot, A. U. (1988). How to teach learning strategies. *The cognitive academic language learning approach (CALLA) training manual. Arlington, Va: Second Language learning*, 121–122.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge [England: Cambridge University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies-What every teacher should know*. Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow, UK: Pearson Longman.

Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.

Patiño, P. (2014). Towards a definition of specialized collocation. *LSP in Colombia: advances and challenges, Linguistic Insights. Studies in Language and Communication*, 119–133.

Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Pavičić Takač, V., i Lukač, M. (2013). O važnosti odabira riječi: Analiza kolokacija pridjev-imenica u korpusu učeničkih eseja. *Jezikoslovlje*, 14(2–3), 385–402.

Pavičić Takač, V. (2018). Odnos strategija učenja vokabulara i samoreguliranoga učenja. U D. Smajić, I. Krumes i N. Mance (ur.), *U jezik uronjeni: Zbornik posvećen Ireni Vodopiji*, 341-352.

Pavičić Takač, V. (2019). *Razvoj leksičke kompetencije u inome jeziku,* Osijek: Filozofski fakultet.

Pavlenko, A. (1999). New approaches to concepts in bilingual memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, *2*(3), 209–230.

Pawley, A., i Syder, F. H. (1983). Natural selection in syntax: Notes on adaptive variation and change in vernacular and literary grammar. *Journal of pragmatics*, *7*(5), 551–579.

Peacock, M., i Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 179–200. doi:10.1111/1473-4192.00043

Pellicer-Sánchez, A. (2017). Learning L2 collocations incidentally from reading. *Language Teaching Research*, *21*(3), 381–402.

Peters, E. (2016). The learning burden of collocations: The role of interlexical and intralexical factors. *Language Teaching Research*, *20*(1), 113–138.

Petrović, B. (2007). Razvijanje kolokacijske kompetencije u hrvatskome kao stranom i drugom jeziku. *Strani jezici* 36, 31–38.

Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: A meta-analysis. *Language learning*, *61*(4), 993–1038.

Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar* (Vol. 8). Cambridge University Press.

Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language learning*, *52*(3), 513–536.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press.

Reder, A. (2006). Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. *Linguistik online*, *28*(3).

Renouf, A., i Sinclair, J. (1991). Collocational frameworks in English. *English corpus linguistics*, 128–143.

Revier, R. L. (2009). Evaluating a new test of whole English collocations. U *Researching collocations in another language* (str. 125-138). Palgrave Macmillan, London.

Revier, R. L., i Henriksen, B. (2006). Teaching collocations: Pedagogical implications based on cross-sectional study of Danish EFL learners' written production of English collocations.

U *Språk, lärende och utbilding i sikte: Rapport fra Pedagogiska fakulteten Åbo Akademi* (196–206). Vasa Universitetet.

Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL quarterly*, 77–89.

Rose, H. (2011). Language learning strategy research: Where do we go from here?. *Reading*, 137–148.

Rose, H., Briggs, J. G., Boggs, J. A., Sergio, L., i Ivanova-Slavianskaia, N. (2018). A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. *System*, *72*, 151–163.

Rubin, J. (1990). How learner strategies can inform language teaching. *Language use, language teaching and curriculum*, 270–284.

Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., i Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. *Language learner strategies*, *30*, 29–45.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning *Applied linguistics*, *11*(2), 129–158.

Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. *Motivation and second language acquisition*, *23*(1), 313–359.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary Learning Strategies. U D. N. Schmitt i M. McCarthy (Ur.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (199–227). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Schmitt, N. (2013). Formulaic language and collocation. *The encyclopedia of applied linguistics*.

Shillaw, J. (2009). Commentary on part III: Developing and validating tests of L2 collocation knowledge. U *Researching Collocations in Another Language* (171–177). Palgrave Macmillan, London.

Simpson-Vlach, R., i Ellis, N. C. (2010). An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied linguistics*, 31(4), 487–512.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. M. (Ur.). (2004). *How to use corpora in language teaching* (Vol. 12). John Benjamins Publishing.

Singleton, D. (2007). How Integrated is the Integrated Mental Lexicon?. U *Second language lexical processes* (3–16). Multilingual Matters.

Siyanova, A. (2010). On-line Processing of Multi-word Sequences in a First and Second Language: Evidence from Eye-tracking and ERP. *Doktorska disertacija*. University of Nottingham).

Siyanova, A., i Schmitt, N. (2008). L2 learner production and processing of collocation: A multi-study perspective. *Canadian Modern Language Review*, 64(3), 429–458.

Siyanova-Chanturia, A., i Spina, S. (2015). Investigation of native speaker and second language learner intuition of collocation frequency. *Language learning*, *65*(3), 533–562.

Sonbul, S., i Schmitt, N. (2013). Explicit and implicit lexical knowledge: Acquisition of collocations under different input conditions. *Language Learning*, *63*(1), 121–159.

Stojić, A. (2012). *Kolokacije - Prilog teoriji i praksi*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Szudarski, P. (2017). Learning and Teaching L2 Collocations: Insights from Research. *TESL Canada Journal*, *34*(3), 205–216.

Szudarski, P., i Carter, R. (2016). The role of input flood and input enhancement in EFL learners' acquisition of collocations. *International Journal of Applied Linguistics*, *26*(2), 245–265.

Szudarski, P., i Conklin, K. (2014). Short-and long-term effects of rote rehearsal on ESL learners' processing of L2 collocations. *TESOL quarterly*, *48*(4), 833–842.

Špiranec, I. (2005). Priroda i upotreba kolokacija: primjeri iz tehničkoga engleskog jezika. *Strani jezici 3*(3), 219–227.

Štefić, L., Mravak–Stipetić, M. i Borić, V. (2010). Kolokacije u jeziku stomatologije: primjeri iz oralne medicine. *Acta stomatologica Croatica 44*(3), 176–187.

Tarone, E. (2006). Fossilization, Social Context and Language Play. *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*, *14*, 157–172.

Teng, L. S., i Zhang, L. J. (2016). A questionnaire based validation of multidimensional models of self-regulated learning strategies. *The Modern Language Journal*, *100*(3), 674–701.

Tseng, W. T., Dornyei, Z., i Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, *27*, 78–102.

Tseng, W. T., i Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357–400.

Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. *Current issues in English language methodology*, *77*.

Ushioda, E., i Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. U Z. Dörnyei i E. Ushioda (Ur.), *Motivation, language identity and the L2 self* (1–8). Bristol: Multilingual Matters.

Vahabian, M., Asghari, S.Z., Esna- Ashari, F. i Mazaheri Laghab, H. (2018). Collocational Competence Level of Medical English among Iranian Medical Students. *Jahr*, *9*(1), 9–24. Preuzeto 17. 4. 2021. s https://doi.org/10.21860/j.9.1.5

Valentić, J. (2005). Kolokacije i učenje jezika. U: Granić, J. (Ur.), *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike (zbornik radova), HDPL*, Zagreb – Split, 775–779.

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Volume I: Scope.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied linguistics*, *26*(1), 70–89.

Verhoeven, L., i de Jong, J. H. (Ur.). (1992). *The construct of language proficiency: Applications of psychological models to language assessment*. John Benjamins Publishing.

Voss, E. (2012). A validity argument for score meaning of a computer-based ESL academic collocational ability test based on a corpus-driven approach to test design. *Doktorska disertacija*. Iowa State University.

Wang, J. H. T., i Good, R. L. (2007). The Repetition of Collocations in EFL Textbooks: A Corpus Study. Paper presented at *The Sixteenth International Symposium and Book Fair on English Teaching in the Republic of China*, Taipei, November 10, 2007. Preuzeto 17. 4. 2021. s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502758.pdf

Wanner, L., Bohnet, B., i Giereth, M. (2006). Making sense of collocations. *Computer Speech & Language*, *20*(4), 609–624.

Webb, S., i Kagimoto, E. (2009). The effects of vocabulary learning on collocation and meaning. *Tesol Quarterly*, *43*(1), 55–77.

Webb, S., i Kagimoto, E. (2011). Learning collocations: Do the number of collocates, position of the node word, and synonymy affect learning? *Applied Linguistics*, *32*(3), 259–276.

Webb, S., Newton, J., i Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language learning*, *63*(1), 91–120.

Wenden, A. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language learning*, *37*(4), 573–597.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, *19*(4), 515–537.

Wenden, A. L. (2002). Learner development in language learning. *Applied linguistics*, *23*(1), 32–55.

Wolter, B., i Gyllstad, H. (2011). Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralexical knowledge. *Applied Linguistics*, *32*(4), 430–449.

Wolter, B., i Gyllstad, H. (2013). Frequency of input and L2 collocational processing: A comparison of congruent and incongruent collocations. *Studies in Second Language Acquisition*, *35*(3), 451–482.

Wolter, B., i Yamashita, J. (2015). Processing collocations in a second language: A case of first language activation?. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1193-1221.

Wolter, B., i Yamashita, J. (2017). Word frequency, collocational frequency, L1 congruency, and proficiency in L2 collocational processing: What accounts for L2 performance?. *Studies in Second Language Acquisition*, *40*(2), 395–416.

Wong, L. L., i Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144–163.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

Wu, W. S. (2003). A quantitative study of university students' collocational competence in an ESP context. *ESP Malaysia*, 9, 95–119.

Yamashita, J., i Jiang, N. A. N. (2010). L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations. *Tesol Quarterly*, *44*(4), 647–668.

Ying, Y., i Hendricks, A. (2004). Collocation awareness in the writing process. *Reflections of English Language Teaching*, *3*(2), 51–78.

Ying, Y., i O'Neill, M. (2009). Collocation learning through an 'AWARE'approach: Learner perspectives and learning process. U *Researching collocations in another language* (181–193). Palgrave Macmillan, London.

Ying, Y. (2010). Towards Language Awareness and Learner Autonomy in Collocation Learning: Learner Perspectives and Practices on an "AWARE" Approach. Doktorska disertacija. University of Western Australia.

Yunus, K., i Awab, S. A. (2011). Collocational competence among Malaysian undergraduate law students. *Malaysian Journal of ELT Research*, *7*(1), 151–202.

Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ) (2005). Zagreb: Školska knjiga.

Zareva, A., Schwanenflugel, P., i Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and language proficiency: Variable sensitivity. *Studies in Second Language Acquisition*, *27*(4), 567–595.

Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*, *36*(2), 89–116.

Zhang, X. (2017). Effects of receptive-productive integration tasks and prior knowledge of component words on L2 collocation development. *System*, 66, 156–167.

Zhang, Y., Lin, C. H., Zhang, D., i Choi, Y. (2017). Motivation, strategy, and English as a foreign language vocabulary learning: A structural equation modelling study. *British Journal of Educational Psychology*, *87*(1), 57–74.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (13–39). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, *41*(2), 64–70.

9. POPIS SLIKA

Slika 1. Struktura kolokacije (Halliday, 1966: 152) 5

Slika 2. Teorijski model razvoja kolokacijske kompetencije prema Barfieldu (2006: 353) ... 23

Slika 3. Revidirani hijerarhijski model prema Kroll i Steward (1994: 158) 24

Slika 4. Primjer zadatka iz COLLEX-a (Gyllstad, 2007: 284) 37

Slika 5. Primjer zadatka iz CONTRIX-a (Revier, 2009: 171) 38

Slika 6. Putanja ispitivanja kolokacijskog znanja 40

Slika 7. Osnovni elementi strategija učenja jezika prema Cohenu (2011: 7) 42

Slika 8. Početno sučelje računalno-jezikoslovnog alata TermoStat (Drouin, 2003) 66

Slika 9. Najčešći jednočlani i višečlani stručni izrazi (i) prema TemoStatu* 67

Slika 10. Izdvojeni stručni izrazi prema specifičnosti za struku 68

Slika 11. Izdvojeni nelematizirani oblici pojavnica prema čestoti 69

10. POPIS TABLICA

Tablica 1. Leksičke kolokacije prema rječniku BBI (Benson i sur. 1990: xxxiii-xxxiv) 10

Tablica 2. Najvažnije vrste kolokacija prema LTP Rječniku odabranih kolokacija (Hill i Lewis, 1997: 6) 11

Tablica 3. Tablični prikaz modela izdvojenih obilježja leksičkog znanja prema Nationu (2001: 27) 16

Tablica 4. Model leksičke kompetencije koji su predložili Zareva i sur. (2005: 571) 17

Tablica 5.: Oprečne konceptualne kategorije u razvoju kolokacijskog znanja u IJ-u prema Barfieldu (2006: 300) 21

Tablica 6. Četiri parametra koje je potrebno uključiti u vrednovanje kolokacijskog znanja (Revier, 2009: 20) 36

Tablica 7. Konceptualne kategorije koje utječu na razvoj kolokacijskog znanja prema Barfieldu (2006: 281) 46

Tablica 8. Popis za nastavnikovu provjeru uspješnosti poučavanja strategija prema Rubin i sur. (2007: 155) 50

Tablica 9. Koeficijenti unutarnje konzistencije subskala Upitnika o strategijama učenja kolokacija 59

Tablica 10. Rotirana matrica polaznih varijabli za strategije otkrivanja značenja kolokacija. 60

Tablica 11. Rotirana matrica polaznih varijabli za strategije utvrđivanja znanja kolokacija .. 62

Tablica 12. Kriterij odabira čestica u predtestu kolokacijske kompetencije 70

Tablica 13. Kolokacije i pripadajući distraktori u zadatku receptivnog znanja 71

Tablica 14. Učestalost korištenja pojedinih vrsta strategija učenja kolokacija (N = 235) 82

Tablica 15. Deskriptivni podaci po skupinama za prvih osam čestica Upitnika o strategijama učenja kolokacija 84

Tablica 16. Deskriptivni podaci po točkama mjerenja i po skupinama za Strategije otkrivanja značenja kolokacija 85

Tablica 17. Deskriptivni podaci po točkama mjerenja i po skupinama za Strategije utvrđivanja znanja među skupinama 86

Tablica 18. Usporedba učestalosti korištenja pojedinih poučavanih strategija učenja kod eksperimentalne i kontrolne skupine nakon poučavanja 88

Tablica 19. Usporedba učestalosti korištenja pojedinih poučavanih strategija učenja kod eksperimentalne skupine prije i nakon poučavanja 89

Tablica 20. Deskriptivni podaci za test kolokacijskog znanja po skupinama u prvoj točki mjerenja..... 91

Tablica 21. Deskriptivni podaci po točkama mjerenja i po skupinama na testovima receptivnog i produktivnog znanja kolokacija među skupinama..... 91

Tablica 22. Koeficijenti korelacija između motivacije i učestalosti uporabe pojedinih strategija učenja kod pojedinih skupina u dvjema točkama mjerenja..... 93

Tablica 23. Preliminarne tematske kategorije izdvojene iz zadataka vođenja bilježaka tijekom učenja kolokacija kodiranjem 95

Tablica 24. Primjeri učeničkih zapisa prema vrstama strategija u pripremnoj fazi..... 97

Tablica 25. Primjeri učeničkih zapisa prema vrstama strategija u fazi izvedbe 98

Tablica 26. Primjeri učeničkih zapisa prema vrstama strategija u fazi samorefleksije 99

Tablica 27. Rezultati eksploratorne faktorske analize strategija otkrivanja značenja kolokacija metodom zajedničkih faktora uz Varimax rotaciju..... 158

Tablica 28. Rezultati eksploratorne faktorske analize strategija utvrđivanja znanja kolokacija metodom zajedničkih faktora uz Varimax rotaciju..... 159

Tablica 29. Učestalost korištenja pojedinih strategija učenja kolokacija u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini prije poučavanja (N=191)..... 165

Tablica 30. Učestalost korištenja pojedinih strategija učenja kolokacija u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini nakon poučavanja (N=171) 167

11. PRILOZI

PRILOG 1: INSTRUMENTI

UPITNIK STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA – PREDISTRAŽIVANJE

UPITNIK O STRATEGIJAMA UČENJA KOLOKACIJA

Upitnik se odnosi na učenje riječi, tj. kolokacija u engleskom jeziku. Kolokacije su kombinacije ili sveze (najčešće) dviju ili više riječi, a specifičnost su svih jezika. U engleskom jeziku postoje različite vrste kolokacija, primjerice pridjev + imenica (*a huge profit*), imenica + imenica (*a pocket calculator*), glagol + pridjev + imenica (*learn a foreign language*), glagol + prilog (*live dangerously*) i slično.

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku rečenicu i brojkama (od 1 do 5) označite koliko se svaka pojedina tvrdnja odnosi na Vas. Vaši odgovori trebaju pokazati što **zaista činite** dok učite kolokacije u engleskom jeziku, ne ono što biste možda trebali činiti ili što drugi ljudi čine. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavate brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

1 – Nikad ili gotovo nikad to ne činim.

2 – Uglavnom to **ne** činim.

3 – Ponekad to činim (u manje od 50 % slučajeva).

4 – Često to činim (otprilike u 50 % slučajeva).

5 – Uvijek ili gotovo uvijek to činim.

1.	Kad čitam tekst na engleskom, podcrtam sve imenice u tekstu kako bih kasnije potražio/la njihove kolokacije.	1	2	3	4	5
2.	Kad čitam tekst na engleskom, uočavam samo kolokacije koje su istaknute u tekstu (podvučene, ispisane u boji, podebljane, objašnjene sa strane...).	1	2	3	4	5
3.	Kad čitam tekst na engleskom, primjećujem kolokacije s ključnim riječima u tekstu.	1	2	3	4	5
4.	Kad čitam tekst na engleskom, primjećujem samo kolokacije s nepoznatim riječima u tekstu.	1	2	3	4	5
5.	Kad koristim medije (gledam film, slušam pjesmu, pretražujem internet), trudim se primjetiti kolokacije koje se koriste.	1	2	3	4	5
6.	Primjećujem kolokaciju u tekstu samo kad su mi sve sastavnice kolokacije nepoznate riječi.	1	2	3	4	5

7.	Primjećujem kolokacije u rečenici samo ako se njihove sastavnice nalaze u neposrednoj blizini.	1	2	3	4	5
8.	Pogađam značenje kolokacije prema sastavnici koja nosi većinu značenja (npr. *have a **nightmare**, make a **mistake**, do **business***).	1	2	3	4	5
9.	Pogađam značenje kolokacije tako da doslovno prevedem njene sastavnice.	1	2	3	4	5
10.	Ako naiđem na nepoznatu kolokaciju, a razumijem o čemu se radi u tekstu, ne obraćam pažnju na nju – preskačem ju.	1	2	3	4	5
11.	Pogađam značenje kolokacije pomoću konteksta u kojem se nalazi.	1	2	3	4	5
12.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, koristim rječnik kolokacija.	1	2	3	4	5
13.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, koristim jednojezični rječnik i potražim odgovarajuće značenje.	1	2	3	4	5
14.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora za prijevod	1	2	3	4	5
15.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora za objašnjenje kolokacije na engleskom.	1	2	3	4	5
16.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora za sinonim na engleskom.	1	2	3	4	5
17.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora da je upotrijebi u rečenici.	1	2	3	4	5
18.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam kolegu/e što znači.	1	2	3	4	5
19.	Otkrivam značenje kolokacija kroz aktivnosti na satu i rad s kolegama.	1	2	3	4	5
20.	Kad učim kolokaciju, ponavljam i vježbam nove kolokacije s kolegama.	1	2	3	4	5
21.	Kad učim kolokaciju, pitam profesora jesam li točno zaključio značenje novih izraza.	1	2	3	4	5
22.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, učim značenje kolokacije uz sliku njenog značenja.	1	2	3	4	5
23.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, u mislima si predstavim što neka kolokacija znači.	1	2	3	4	5
24.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, povezujem je s osobnim iskustvom.	1	2	3	4	5
25.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, povežem riječ s drugim riječima na engleskom koje su s njom povezane po značenju (sinonomima, antonimima, hiponimima – npr. jabuka – voće).	1	2	3	4	5
26.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, grupiram kolokacije tematski (npr. *break the rules, breach of contract, commit a crime..*).	1	2	3	4	5
27.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, grupiram kolokacije prema osnovnoj riječi (npr. *break the rules, break a record, break the news...*).	1	2	3	4	5
28.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, grupiram kolokacije grafički u bilježnicu.	1	2	3	4	5
29.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, upotrijebim kolokaciju u rečenici.	1	2	3	4	5
30.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, nove kolokacije logički povežem u priču.	1	2	3	4	5
31.	Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se pišu.	1	2	3	4	5
32.	Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se izgovaraju.	1	2	3	4	5
33.	Izgovaram kolokacije naglas kad ih učim.	1	2	3	4	5
34.	U mislima si predstavim oblik kolokacije koje učim (imenica + imenica, pridjev + imenica, glagol + imenica...).	1	2	3	4	5
35.	Kad učim kolokaciju, podcrtam početna slova sastavnica kolokacije.	1	2	3	4	5
36.	Kad učim kolokaciju, učim je sa svim njenim aspektima (izgovor, pisanje, značenje, vrsta riječi...).	1	2	3	4	5
37.	Oslanjam se na prefikse, sufikse i korijene riječi kako bih zapamtio kolokaciju.	1	2	3	4	5
38.	Oslanjam se na vrstu riječi (imenica, glagol...) kako bih zapamtio kolokaciju.	1	2	3	4	5
39.	Kad učim kolokaciju, povezujem značenje kolokacije s njenom definicijom.	1	2	3	4	5
40.	Riječi u frazi ili kolokaciji učim zajedno kao cjelinu.	1	2	3	4	5
41.	Više puta izgovaram kolokaciju naglas kako bih je zapamtio/la.	1	2	3	4	5

42.	Više puta zapisujem kolokaciju kako bih je zapamtio.	1	2	3	4	5
43.	Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem popise kolokacija.	1	2	3	4	5
44.	Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem kolokacije na kartice.	1	2	3	4	5
45.	Ispisujem kolokacije u obliku u kojem se pojavljuju u tekstu (npr*. He started a car*).	1	2	3	4	5
46.	Ispisujem kolokacije u infinitivu ili osnovnom obliku izdvojenom iz rečenice (npr*. to start a car*).	1	2	3	4	5
47.	Bilježim kolokacije na satu.	1	2	3	4	5
48.	Kad učim kolokacije, koristim dijelove nastavnih materijala koji ih uključuju.	1	2	3	4	5
49.	Zapisujem kolokacije u posebnu bilježnicu.	1	2	3	4	5
50.	Koristim se medijima na engleskom jeziku (pjesme, filmovi, internetske stranice…) kako bih naučio/la što više kolokacija.	1	2	3	4	5
51.	Koristim razne dostupne testove kako bih provjerio/la svoje znanje kolokacija.	1	2	3	4	5
52.	Kako bih provjerio/la svoje znanje kolokacija, koristim testove s prazninama.	1	2	3	4	5
53.	Kad učim kolokacije, ispisujem prijevode izraza na engleskom koristeći istu osnovu kolokacije (npr*. detrimental effect = negative effect*).	1	2	3	4	5
54.	Unaprijed planiram kad i na koji način ću učiti kolokacije.	1	2	3	4	5
55.	Kad čitam tekst na engleskom jeziku, svjesno primjećujem kolokacije.	1	2	3	4	5
56.	Kad čitam tekst na engleskom jeziku, unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.	1	2	3	4	5
57.	Koristim Google tražilicu kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	2	3	4	5
58.	Koristim *online* rječnike kolokacija kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	2	3	4	5
59.	Koristim dvojezični rječnik kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	2	3	4	5
60.	Učim kolokacije tako da oponašam izraze koje sam čuo/la od izvornih govornika ili putem medija (filmovi, pjesme...).	1	2	3	4	5
61.	Kad učim kolokaciju, pročitam je u sebi više puta.	1	2	3	4	5
62.	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, sastavim novu rečenicu s tom kolokacijom.	1	2	3	4	5
63.	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u kontekstu.	1	2	3	4	5
64.	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, prekrijem dio kolokacije i pokušavam se sjetiti ostatka.	1	2	3	4	5
65.	Učim kolokaciju tako da prevedem svaku njenu sastavnicu na hrvatski jezik.	1	2	3	4	5
66.	Učim kolokaciju tako da je prevedem na hrvatski kao cjeloviti izraz.	1	2	3	4	5
67.	Kad učim kolokaciju, napravim akronim od početnih slova njenih sastavnica (npr*.* ***B****urst* ***I****nto* ***T****ears* – ***BIT***)	1	2	3	4	5
68.	Kolokaciju zapamtim tako da napravim tablicu s pomiješanim riječima i spojim točne sastavnice.	1	2	3	4	5
69.	Lakše zapamtim kolokacije iz tematskog područja koje me zanima.	1	2	3	4	5
70.	Lakše zapamtim kolokacije koje imaju iste sastavnice u hrvatskom jeziku *(*npr*. make a mess – napraviti nered*).	1	2	3	4	5
71.	Zapamtim one kolokacije koje profesor često spominje na predavanjima.	1	2	3	4	5
72.	Lakše zapamtim kolokacije s doslovnim značenjem od apstraktnih.	1	2	3	4	5

Ako učite kolokacije na neke načine koji nisu navedeni u upitniku, molimo Vas da ukratko opišete na koji način nastojite upamtiti sveze dviju ili više riječi:

_____
_____
_____
_____

UPITNIK STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA – ISTRAŽIVANJE

UPITNIK O STRATEGIJAMA UČENJA KOLOKACIJA

Upitnik se odnosi na učenje riječi, tj. kolokacija u engleskom jeziku. Kolokacije su kombinacije ili sveze (najčešće) dviju ili više riječi, a specifičnost su svih jezika. U engleskom jeziku postoje različite vrste kolokacija, primjerice pridjev + imenica (*a huge profit*), imenica + imenica (*a pocket calculator*), glagol + pridjev + imenica (*learn a foreign language*), glagol + prilog (*live dangerously*) i slično.

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku rečenicu i brojkama (od 1 do 5) označite koliko se svaka pojedina tvrdnja odnosi na Vas. Vaši odgovori trebaju pokazati što **zaista činite** dok učite kolokacije u engleskom jeziku, ne ono što biste možda trebali činiti ili što drugi ljudi čine. Ovdje nema točnih i netočnih odgovora.

Molimo da upitnik ispunjavate brzo, ali pažljivo. Važno je da odgovori budu **iskreni**.

1 – Nikad ili gotovo nikad to ne činim.

2 – Uglavnom to **ne** činim.

3 – Ponekad to činim (u manje od 50 % slučajeva).

4 – Često to činim (otprilike u 50 % slučajeva).

5 – Uvijek ili gotovo uvijek to činim.

1.	Kad čitam tekst na engleskom, podcrtam sve imenice u tekstu kako bih kasnije potražio/la njihove kolokacije.	1	2	3	4	5
2.	Kad čitam tekst na engleskom, uočavam samo kolokacije koje su istaknute u tekstu (podvučene, ispisane u boji, podebljane, objašnjene sa strane...).	1	2	3	4	5
3.	Kad čitam tekst na engleskom, primjećujem kolokacije s ključnim riječima u tekstu.	1	2	3	4	5
4.	Kad čitam tekst na engleskom, primjećujem samo one kolokacije čija je jedna sastavnica nepoznata riječ.	1	2	3	4	5
5.	Kad koristim medije (gledam film, slušam pjesmu, pretražujem internet), trudim se primjetiti kolokacije koje se koriste.	1	2	3	4	5
6.	Primjećujem kolokaciju u tekstu samo kad su mi sve sastavnice kolokacije nepoznate riječi.	1	2	3	4	5
7.	Primjećujem kolokacije u rečenici samo ako se njihove sastavnice nalaze u neposrednoj blizini.	1	2	3	4	5

8.	Kad čitam tekst na engleskom jeziku, svjesno primjećujem kolokacije.					
9.	Pogađam značenje kolokacije prema sastavnici koja nosi većinu značenja (npr. *have a **nightmare**, make a **mistake**, do **business***).	1	2	3	4	5
10.	Pogađam značenje kolokacije tako da doslovno prevedem njene sastavnice.	1	2	3	4	5
11.	Ako naiđem na nepoznatu kolokaciju, a razumijem o čemu se radi u tekstu, ne obraćam pažnju na nju – preskačem ju.	1	2	3	4	5
12.	Pogađam značenje kolokacije pomoću konteksta u kojem se nalazi.	1	2	3	4	5
13.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, koristim rječnik kolokacija	1	2	3	4	5
14.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, koristim jednojezični rječnik i potražim odgovarajuće značenje.	1	2	3	4	5
15.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora za prijevod	1	2	3	4	5
16.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora za objašnjenje kolokacije na engleskom.	1	2	3	4	5
17.	Otkrivam značenje kolokacije kroz aktivnosti na satu.	1	2	3	4	5
18.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora da je upotrijebi u rečenici.	1	2	3	4	5
19.	Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam kolegu/e što znači.	1	2	3	4	5
20.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, učim značenje kolokacije uz sliku njenog značenja.	1	2	3	4	5
21.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, u mislima si predstavim što neka kolokacija znači.	1	2	3	4	5
22.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, povezujem je s osobnim iskustvom.	1	2	3	4	5
23.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, povežem riječ s drugim riječima na engleskom koje su s njom povezane po značenju (sinonomima, antonimima, hiponimima – npr. Jabuka – voće).	1	2	3	4	5
24.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, grupiram kolokacije tematski (npr. *break the rules, breach of contract, commit a crime..*).	1	2	3	4	5
25.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, grupiram kolokacije prema osnovnoj riječi (npr. *break the rules, break a record, break the news...*).	1	2	3	4	5
26.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, grupiram kolokacije grafički u bilježnicu.	1	2	3	4	5
27.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, upotrijebim kolokaciju u rečenici.	1	2	3	4	5
28.	Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, nove kolokacije logički povežem u priču.	1	2	3	4	5
29.	Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se pišu.	1	2	3	4	5
30.	Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se izgovaraju.	1	2	3	4	5
31.	Izgovaram kolokacije naglas kad ih učim.	1	2	3	4	5
32.	Kad učim kolokaciju, podcrtam početna slova sastavnica kolokacije.	1	2	3	4	5
33.	Kad učim kolokaciju, učim je sa svim njenim aspektima (izgovor, pisanje, značenje, vrsta riječi...).	1	2	3	4	5
34.	Oslanjam se na prefikse, sufikse i korijene riječi kako bih zapamtio kolokaciju.	1	2	3	4	5
35.	Oslanjam se na vrstu riječi (imenica, glagol...) kako bih zapamtio kolokaciju.	1	2	3	4	5
36.	Kad učim kolokaciju, povezujem značenje kolokacije s njenom definicijom.	1	2	3	4	5
37.	Riječi u frazi ili kolokaciji učim zajedno kao cjelinu.	1	2	3	4	5
38.	Više puta izgovaram kolokaciju naglas kako bih je zapamtio/la.	1	2	3	4	5
39.	Više puta zapisujem kolokaciju kako bih je zapamtio.	1	2	3	4	5
40.	Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem popise kolokacija.	1	2	3	4	5
41.	Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem kolokacije na kartice.	1	2	3	4	5
42.	Ispisujem kolokacije u obliku u kojem se pojavljuju u tekstu (npr. *He started a car*).	1	2	3	4	5

43.	Ispisujem kolokacije u infinitivu ili osnovnom obliku izdvojenom iz rečenice (npr. *to start a car*).	1	2	3	4	5
44.	Zapisujem kolokacije u posebnu bilježnicu.	1	2	3	4	5
45.	Koristim se medijima na engleskom jeziku (pjesme, filmovi, internetske stranice…) kako bih naučio/la što više kolokacija.	1	2	3	4	5
46.	Koristim razne dostupne testove kako bih provjerio/la svoje znanje kolokacija.	1	2	3	4	5
47.	Unaprijed planiram kad i na koji način ću učiti kolokacije.	1	2	3	4	5
48.	Kad čitam tekst na engleskom jeziku, unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.	1	2	3	4	5
49.	Koristim Google tražilicu kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	2	3	4	5
50.	Koristim *online* rječnike kolokacija kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	2	3	4	5
51.	Koristim dvojezični rječnik kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	2	3	4	5
52.	Učim kolokacije tako da oponašam izraze koje sam čuo/la od izvornih govornika ili putem medija (filmovi, pjesme...).	1	2	3	4	5
53.	Kad učim kolokaciju, pročitam je u sebi više puta.	1	2	3	4	5
54.	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, sastavim novu rečenicu s tom kolokacijom.	1	2	3	4	5
55.	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u kontekstu.	1	2	3	4	5
56.	Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, prekrijem dio kolokacije i pokušavam se sjetiti ostatka.	1	2	3	4	5
57.	Učim kolokaciju tako da je prevedem na hrvatski kao cjeloviti izraz.	1	2	3	4	5
58.	Kad učim kolokaciju, napravim akronim od početnih slova njenih sastavnica (npr. ***B**urst **I**nto **T**ears – **BIT***).	1	2	3	4	5
59.	Kolokaciju zapamtim tako da napravim tablicu s pomiješanim riječima i spojim točne sastavnice.	1	2	3	4	5
60.	Lakše zapamtim kolokacije iz tematskog područja koje me zanima.	1	2	3	4	5
61.	Lakše zapamtim kolokacije koje imaju iste sastavnice u hrvatskome jeziku *(*npr. *make a mess – napraviti nered*).	1	2	3	4	5
62.	Zapamtim one kolokacije koje profesor često spominje na predavanjima.	1	2	3	4	5
63.	Lakše zapamtim kolokacije s doslovnim značenjem od apstraktnih.	1	2	3	4	5

Ako učite kolokacije na neke načine koji nisu navedeni u upitniku, molimo Vas da ukratko opišete na koji način nastojite upamtiti sveze dviju ili više riječi:

_____
_____
_____
_____

DEMOGRAFSKI UPITNIK I UPITNIK ZA MJERENJE INTENZITETA MOTIVACIJE (pitanje broj 7 unutar Demografskog upitnika)

IME I PREZIME: _____

SPOL M / Ž DOB _____

1. Koja je školska sprema Vašeg oca?
   a) završena osnovna škola
   b) završena srednja škola
   c) završen fakultet
   d) magisterij / doktorat

2. Koja je školska sprema Vaše majke?
   a) završena osnovna škola
   b) završena srednja škola
   c) završen fakultet
   d) magisterij / doktorat

3. Koliko dugo učite engleski jezik? _____

4. Gdje ste učili engleski jezik (moguće i više odgovora):
   a) u školi
   b) u školi stranih jezika
   c) privatno

5. Pohađate li trenutno nastavu engleskog jezika izvan fakulteta? _____

6. Koju vrstu srednje škole ste završili:
   a) gimnaziju
   b) strukovnu

7. Prema dolje navedenoj skali, izaberite odgovor koji vas najbolje opisuje:

1 – Uopće se ne slažem
2 – Djelomično se slažem
3 – Ne znam
4 – Prilično se slažem
5 – Potpuno se slažem

1.	Izvan sata gotovo nikad ne razmišljam o onom što učimo na satu.	1	2	3	4	5
2.	Realno govoreći, mislim da se baš ne trudim naučiti engleski.	1	2	3	4	5
3.	Volio/la bih moći koristiti se engleskim u najrazličitijim situacijama.	1	2	3	4	5
4.	Zapravo nemam veliku želju svladati engleski.	1	2	3	4	5
5.	Dobro znanje engleskog nije mi među najvažnijim stvarima u životu.	1	2	3	4	5
6.	Ne osjećam da je znanje engleskog neka velika vrijednost za mene.	1	2	3	4	5

8. Koju ocjenu iz engleskog jezika ste imali u zadnjem razredu srednje škole:
   a) 2
   b) 3
   c) 4
   d) 5

9. Koju ocjenu ste imali iz Engleskog jezika 1 na fakultetu:
   a) 1
   b) 2
   c) 3
   d) 4
   e) 5

10. Kako biste procijenili (ocjenom od 1 do 5) svoje znanje prema sljedećim aspektima engleskog jezika:

1.	Vokabular	1	2	3	4	5
2.	Gramatika	1	2	3	4	5
3.	Razumijevanje tekstova	1	2	3	4	5
4.	Sposobnost slušanja	1	2	3	4	5
5.	Pisanje	1	2	3	4	5

11. Koji smjer ste odabrali ili namjeravate odabrati na fakultetu:
   a) cestovni
   b) željeznički
   c) zračni
   d) vodni
   e) poštanski
   f) informacijsko-komunikacijski
   g) gradski
   h) ITS
   i) logistika

PRILOG 2: TESTOVI ZA ISPITIVANJE KOLOKACIJSKE KOMPETENCIJE

PREDTEST KOLOKACIJSKE KOMPETENCIJE

FACULTY OF TRANSPORT AND TRAFFIC SCIENCES
UNIVERSITY OF ZAGREB
ENGLISH LANGUAGE
Collocation test

Choose the correct answer for each question (ONLY ONE ANSWER PER QUESTION):

1. Eleven departures per day were on offer with _____ every 45 minutes.

a) trains driving b) trains riding c) trains running

2. They _____ at Holborn and got a train to Mile End.

a) got off the bus b) got out of the bus c) took off the bus

3. This park-and-ride facility now provides an excellent, free car park and will very usefully contribute to _____.

a) diminishing traffic congestion b) reducing traffic congestion c) lessening traffic congestion

4. Where _____ are used, average speeds may be over 160 km per hour.

a) great speed trains b) strong speed trains c) high speed trains

5. Traffic ultimately expands to fill _____ on the roads.

a) available ability b) available capacity c) available capability

6. Techniques to improve _____ or to reduce urban congestion have earlier focused on the development of new roads.

a) driving safety b) driving security c) driving reliability

7. Drivers and riders should always stop still at _____ .

a) pedestrian cross b) pedestrian crossing c) pedestrian pass

Combine the words in the boxes to create the correct phrase (ONE WORD FROM EACH COLUMN ONLY):

1. The snow forced us to take ☐	-	suitable	route
	an	additional	path
	a	alternative	road

2. More and more people are taking to their bikes as an alternative to driving or ☐	riding	private	transport
	using	passenger	service
	taking	public	car

3. In the case of the trolley car for instance, the _____ depends on the skill of the motorman as the control equipment is manually operated.	tenderness	of	acceleration
	softness	to	velocity
	smoothness	in	speed

4. The M4 motorway and A34 trunk road make Didcot _____ by car.	an	easy	accessible
	as	easily	available
	-	likely	acceptable

5. The main reasons why _____ are more cars, poor road management	a	congestion	appears
	-	overcrowding	begins
	the	clogging	occurs

6. Don't pretend it was all the other driver's fault, even if they did crash into the back of you, or _____	-	driving	iresponsible
	was	riding	reckless
	were	going	recklessly

7. They entered the dual carriageway from _____	-	lane	ramp
	the	slip	roadway
	a	drive	road

Translate only <u>the underlined part</u> of the sentence:

Ex. Svi sudionici u prometu moraju poštovati <u>prometne znakove.</u>

traffic signs

1) Mnogi europski gradovi izgubili su populaciju jer je došlo do <u>rasta predgrađa.</u>

2) Pobrinite se da sjedite udobno <u>za volanom</u>.

3) Zbog sigurnosnih razloga svaka zgrada mora imati <u>put za evakuaciju</u>.

4) U 2013. dogodilo se 32 719 <u>automobilskih nesreća sa smrtnim ishodom.</u>

5) Svi sudionici u prometu moraju <u>poštovati prometna pravila</u>.

6) <u>Automat za naplatu parkiranja</u>je izvrstan izbor za one koji trebaju parkirati kratko vrijeme.

7) Zadatak komunalne službe je <u>održavati ulice prohodnima za prometovanje</u>.

POSTTEST KOLOKACIJSKE KOMPETENCIJE

FACULTY OF TRANSPORT AND TRAFFIC SCIENCES
UNIVERSITY OF ZAGREB
ENGLISH LANGUAGE
Collocation test 2

Choose the correct answer for each question (ONLY ONE ANSWER PER QUESTION):

1. An American bank is interested in developing the project in the third world, as the _____ on palm oil.

a) engine will also drive b) engine will also run c) engine will also go

2. _____ will need to be taken if fish stocks in Europe's seas are not disastrously reduced.

a) Dramatic measures b) Assertive measures c) Drastic measures

3. The Obama administration's proposed plan for reducing harmful _____ from passenger vehicles.

a) tailpipe exhausts b) tailpipe emissions c) tailpipe pollutants

4. Buy your ferry ticket as early as possible because they can _____ as much as a year in advance.

a) go on sale b) go to sale c) go for sale

5. A system of high-visibility highway _____ was developed to help prevent accidents when visibility is poor.

a) lane marking b) line marking c) track marking

6. At least 150 miles of new _____ and underground railways are envisaged in the next 20 to 30 years.

a) rapid traffic b) rapid transport c) rapid transit

7. Coal is the worst of the Co2 _____.

a) emittable sources b) emitting sources c) emissive sources

Combine the words in the boxes to create the correct phrase (ONE WORD FROM EACH COLUMN ONLY):

1. New westbound lane on H-1 will open to help ☐	cut off	transport	bottleneck
	alleviate	transit	congestion
	remove	traffic	clog

2. Road closures cause ☐ in downtown.	serious	traffic	hour
	wide	rush	traffic
	severe	heavy	congestion

☐	levels	per	expose

3. At low levels of exposure, the body's natural mechanisms repair radiation damage to cells soon after it occurs.	scales	of	display
	amplitudes	in	exposure

4. Several attempts have been made to _____ service for commuters, but none has been a success so far.	set	-	regular
	set out	an	straight
	set up	a	integral

5. There is a need to provide _____ for horse riders in order to increase safety	a	detached	route
	the	segregated	road
	-	disjoined	track

6. Regular cooling system maintenance is vital to keeping an engine _____	from	activating	properly
	to	driving	rightly
	-	running	accurately

7. Both unused and used vegetable oil work to _____	fuel	the	wagon
	charge	a	car
	supply	-	carriage

Translate only <u>the underlined part</u> of the sentence:

Ex. Svi sudionici uprometu moraju poštovati <u>prometne znakove.</u>

traffic signs

1) Smanjit ćete <u>trošenje goriva</u> kad je motor u praznom hodu tako da ugasite motor svaki put kad ste zaustavljeni na duže vrijeme.

2) Vjenčanje u crkvi kasnilo je 15 minuta jer su zbog radova s 'dvojke' morali <u>presjedati na autobus</u> za Borovje.

3) Odlučila sam <u>ići bržim putem</u> koji mi je predložio Google Maps i došla na posao 15 minuta ranije nego inače.

4) Malo nas brine hoće li pismo u tako velikom gradu uopće <u>stići na odredište</u>.

5) Prije 20. stoljeća nije bilo brzog vlaka koji bi <u>prevozio putnike</u> od britanskog dijela La Manche-a do Londona.

6) Igra li vaše dijete igre 10 sati dnevno možda u budućnosti može dobro zarađivati od svog hobija, no <u>zdravlje</u> će mu sigurno <u>biti ugroženo</u>.

7) U motorima <u>vozila koja su prilagođena za različita goriva</u> mogu se koristiti goriva koja sadrže i do 85% bioetanola.

PRILOG 3: MODUL POUČAVANJA STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA

1. tjedan poučavanja – osvješćivanje

Ciljevi: Studenti će se upoznati s različitim strategijama učenja kolokacija, saznati na koji način strategije mogu biti korisne za ovladavanje kolokacijama u jeziku struke.

Vrijeme: 45 minuta

Materijali: popis strategija učenja kolokacija sastavljen na temelju Upitnika o strategijama učenja kolokacija

Redoslijed aktivnosti:

Faze rada i sadržaj	Metodičko oblikovanje	Ciljevi	Vremenski okvir
Aktivnost 1 – rasprava o načinima učenja kolokacija u jeziku struke	Frontalni rad	Uvod u strategije učenja kolokacija, razgovor sa studentima o njihovim načinima učenja kolokacija u engleskom jeziku struke	10 min
Aktivnost 2 – izdvajanje najkorisnijih strategija učenja kolokacija s popisa sastavljenog na temelju Upitnika o strategijama učenja kolokacija	Grupe od tri do četiri studenta	Rasprava o strategijama u manjim grupama i dublje promišljanje o strategijama učenja kolokacija.	15 min
Aktivnost 3 – izdvajanje najkorisnijih strategija učenja kolokacija s popisa sastavljenog na temelju Upitnika o strategijama učenja kolokacija	Grupe od tri do četiri studenta	Rasprava o strategijama u manjim grupama i dublje promišljanje o strategijama učenja kolokacija	15 min
Aktivnost 4 – pitanja o strategijama učenja kolokacija	Frontalni rad	Pojašnjenje eventualnih nejasnoća vezanih uz strategije učenja kolokacija	5 min

Materijali:

Popis strategija učenja kolokacija:

1. Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, nacrtam njeno značenje.

2. Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, zamislim (vizualiziram) njeno značenje.

3. Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, povezujem je s osobnim iskustvom.

4. Kako bih lakše zapamtio/la kolokacije, grupiram ih tematski.

5. Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, grupiram ih prema osnovnoj riječi.

6. Kako bih lakše zapamtio/la kolokacije, grupiram ih grafički u bilježnicu.

7. Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, upotrijebim je u rečenici.

8. Kako bih lakše zapamtio/la kolokaciju, nove kolokacije povežem logički u priču.

9. Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kao se pišu.

10. Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se izgovaraju.

11. Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem kolokacije na kartice.

12. Ispisujem kolokacije u onom obliku u kojem se pojavljuju u tekstu.

13. Zapisujem kolokacije u posebnu bilježnicu (ili dokument u računalu).

14. Unaprijed planiram kad i na koji način ću učiti kolokacije.

15. Koristim *online* rječnike kolokacija kako bih naučio nove kolokacije.

16. Koristim dvojezični rječnik kako bih potražio kolokacije s riječima koje već poznajem.

17. Kako bih lakše naučio kolokaciju, prekrijem dio kolokacije i pokušavam se sjetiti ostatka.

18. Učim kolokacije tako da ih prevedem na hrvatski kao cjeloviti izraz.

19. Koristim razne dostupne testove kako bih provjerio svoje znanje kolokacija.

Primjeri zadataka:

Aktivnost 2

Choose 3 strategies from the list you find most useful for you when learning collocations in ESP. Discuss it in groups of 4.

Aktivnost 3

Choose 3 strategies from the list you find the least useful for you when learning collocations in ESP. Discuss it in groups of 4.

2. tjedan poučavanja – demonstracija korištenja strategija učenja kolokacija izdvojenih za poučavanje

Ciljevi: Demonstracija uporabe strategija učenja kolokacija za koje se pokazalo da ih studenti malo koriste na konkretnim jezičnim zadacima i koje bi im koristile kod usvajanja stručnih kolokacija

Vrijeme: 45 minuta

Materijali: powerpoint prezentacija s primjerima upotrebe strategija učenja kolokacija

3. tjedan poučavanja – uvježbavanje korištenja strategija

Ciljevi: Aktivna primjena strategija učenja kolokacija

Vrijeme: 45 minuta

Materijali: stručni tekst Traffic congestion, pisane i usmene vježbe primjene strategija učenja kolokacija koje se odnose na prepoznavanje i pronalaženje kolokacija, korištenje *online* rječnika i baza podataka, organizacijske strategije i zapisivanje kolokacija i kognitivne strategije povezivanja kolokacija s osobnim iskustvom te korištenje kolokacija u kontekstu.

Redoslijed aktivnosti:

Faze rada i sadržaj	Metodičko oblikovanje	Ciljevi	Vremenski okvir
Aktivnost 1 – čitanje stručnog teksta i podcrtavanje ključnih	Individualni rad	Studenti će naučiti prepoznati stručne kolokacije	10 min

termina te prepoznavanje i pronalaženje kolokacija			
Aktivnost 2 – korištenje *online* rječnika i korpusnih alata za analizu kolokacija iz teksta te pronalaženje kolokacija s određenim terminološkim osnovama	Rad u paru i malim grupama	Utvrđivanje povezanosti između sastavnica kolokacija	15 min
Aktivnost 3 – zapisivanje i grupiranje stručnih kolokacija	Frontalni i individualni rad	Studente će se upoznati s različitim načinima bilježenja i grupiranja kolokacija. Nastavnik će demonstrirati i različite organizacijske strategije učenja kolokacija.	10 min
Aktivnost 4 – povezivanje kolokacija s osobnim iskustvom i korištenje kolokacija u kontekstu.	Frontalni rad i rad u paru	Studenti će naučiti kako povezati kolokacija s osobnim iskustvom što će im pomoći da ih bolje upamte.	10 min

Primjeri zadataka:

Aktivnost 1 – Isječak iz teksta Traffic congestion s pripadajućom vježbom

Read the text and underline key terms in the text. After that, underline word combinations including these terms you consider fixed.

The automobile, with its increase first in speed and then in numbers over horse-drawn transport, rapidly created a new situation that was to become one of the characteristic problems of urban industrialized society in the 20th century. One of the ways of alleviating traffic congestion is the use of Park and ride facilities. They are public transport stations that allow commuters to leave their personal vehicles in a parking lot and transfer to a bus, rail system or carpool for the rest of their trip. The vehicle is stored in the lot during the day and retrieved when the

commuter returns. Park and rides are generally located in the suburbs of metropolitan areas or on the outer edges of large cities. Partly because of the concentration of riders, these terminals often have express transit service, with a limited number of stops and often taking a faster route if available, such as a high-occupancy vehicle (HOV) lane. The service may only take passengers in one direction in the morning (typically toward a central business district) and in the opposite direction in the evening, with no or a limited number of trips available in the middle of the day. It is often not allowed to park at these locations overnight. Overall, these attributes vary from region to region. Park and ride schemes are often marketed as a way to avoid the difficulties and cost of parking within the city center. Park and ride lots allow commuters to avoid the stress of driving a congested part their journey and/or facing scarce, expensive downtown parking. It is hoped that the lots will reduce both of these problems by making it easier for people to take the bus or train into town. Sometimes, even these lots become too busy, and people sometimes organize to carpool to the station to combat crowding. In transportation engineering and transportation planning, a high-occupancy vehicle lane (or HOV lane) is a lane for vehicles with a driver and one or more passengers. Qualification for HOV status varies by locality and may require more than 2 people. When an automobile is used as an HOV, the group of people using it is often called a carpool, though the term HOV includes buses and vans. However, bus lanes may not necessarily be intended for use by carpools. An HOV or carpool may be allowed to travel on special road lanes, usually denoted with a diamond marking in the United States, on which single occupant vehicles are prohibited, called carpool lanes or diamond lanes. In some cases, single occupant vehicles are allowed provided that they are hybrid vehicles or use alternative fuels; in some cases, motorcycles are allowed to use the lanes, as well. In some areas, such as Southern California, the HOV lanes are full-time, while in others, such as the San Francisco Bay Area, they are usable by other vehicles outside of peak hours.

(Text taken and adapted from https://en.wikipedia.org/wiki/Traffic_congestion, 29/03/2010)

Aktivnost 2

Go to this website: https://www.english-corpora.org/coca/

Type the following terms in the search box; click on FIND MATCHING STRINGS; write out four supporting words for each term.

traffic congestion (search for ADJECTIVES and VERBS)

vehicle **(** search for ADJECTIVES only)

park and ride (search for NOUNS only)

HOV (search for NOUNS only)

alternative fuels (search for VERBS only)

Aktivnost 3

When learning collocations it is useful to keep a collocation notebook or to start a computer file/s to collect collocations under themes/functions. Write down the collocations from the Exercise 2. Choose one of the formats:

A. Grouping collocations by morphosyntactic type

VERB	**NOUN**	**ADJECTIVE**	**NOUN**
alleviate	**TRAFFIC CONGESTION**	severe	**TRAFFIC CONGESTION**
reduce		extreme	
deal with		urban	

A. Grouping collocations by topic

ex. roads

busy / main / major / MOTORWAY /build / use /
leave

roadside / suitable / nearest LAY-BY pull into

Aktivnost 4

Write any personal knowledge you have about this collocation. Report orally about it to your colleague.

4. tjedan poučavanja – samostalna procjena korištenja strategija učenja kolokacija

Ciljevi: Procjena učinkovitosti korištenja strategija učenja kolokacija

Vrijeme: 45 minuta

Materijali: Uručak koji se odnosi na procjenu korisnosti poučavanih strategija

EVALUACIJA STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA

Pažljivo pročitajte pitanja i iskreno odgovorite:

Spomenuli smo različite vrste strategija učenja kolokacija u jeziku struke. Neke se odnose na otkrivanje značenja kolokacije, a druge na utvrđivanje znanja kolokacija u jeziku struke.

1. Koju od strategija koje smo spomenuli smatrate najkorisnijima za učenje kolokacija u jeziku struke i zašto?

_____

_____

_____

_____

2. Koja vam je najmanje korisna i zašto?

_____

_____

_____

_____

3. Mislite li da biste mogli prilagoditi neku od strategija da bolje odgovara vašem učenju? Ako da, opišite kako?

_____

_____

_____

_____

4. Je li vam zanimljivo saznati o raznim metodama koje vam mogu pomoći pri učenju kolokacija u engleskom jeziku struke? Zašto?

_____

_____

_____

_____

PRILOG 4: ZADATAK VOĐENJA BIJEŠKI TIJEKOM SAMOSTALNOG UČENJA KOLOKACIJA

ZADATAK 8 URUČAK – PLANIRANJE I VREDNOVANJE VLASTITOG UČENJA

Odaberite 5 kolokacija iz teksta ''Traffic Congestion'' koje biste željeli naučiti.

1_____ **2** _____

3 _____ **4** _____

5_____

Zatim odgovorite na sljedeća pitanja:

Što sam napravio/la prije nego što sam počeo/la učiti ove kolokacije?Kako sam organizirao/la i/ili planirao/la svoje učenje?

Koje radnje ili postupke koristim dok učim ove kolokacije? Opišite svoj proces učenja za svaku kolokaciju (možete koristiti i poleđinu lista za objašnjenja).

1_____

2 _____

3 _____

4 _____

5_____

Kako znam da dobro odrađujem zadatak?

Što radim kad završim zadatak?

PRILOG 5: FAKTORSKA ANALIZA UPITNIKA

Tablica 27. Rezultati eksploratorne faktorske analize strategija otkrivanja značenja kolokacija metodom zajedničkih faktora uz Varimax rotaciju

Čestica	Strategije otkrivanja značenja pomoću formalnih izvora	Strategije otkrivanja značenja pomoću samostalnog zaključivanja i pogađanja
Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora za objašnjenje kolokacije na engleskom.	**,81**	-,01
Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora za prijevod.	**,78**	,19
Za nepoznatu kolokaciju pitam prof. za sinonim na eng.	,72	-,10
Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam profesora da je upotrijebi u rečenici.	**,68**	-,03
Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, koristim rječnik kolokacija .	**,50**	-,10
Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, pitam kolegu/e što znači.	**,44**	,43
Kad susretnem nepoznatu kolokaciju, koristim jednojezični rječnik i potražim odgovarajuće značenje.	**,43**	,07
Pogađam značenje kolokacije prema sastavnici koja nosi većinu značenja (npr. *have a nightmare, make a mistake, do business*).	-,07	**,70**
Pogađam značenje kolokacije pomoću konteksta u kojem se nalazi.	-,10	**,68**
Ako naiđem na nepoznatu kolokaciju, a razumijem o čemu se radi u tekstu, ne obraćam pažnju na nju – preskačem je.	,33	**-,50**
Pogađam značenje kolokacije tako da doslovno prevedem njene sastavnice.	,15	**,43**
Otkrivam značenje kolokacije kroz aktivnosti na satu.	,39	**,41**

Napomena. Faktorska su opterećenja veća od ,40 podebljana.

Tablica 28. Rezultati eksploratorne faktorske analize strategija utvrđivanja znanja kolokacija metodom zajedničkih faktora uz Varimax rotaciju

Čestica	Organizacijske strategije	Strategije učenja kolokacija u kontekstu	Strategije učenja kolokacija na temelju njihova inherentnog svojstva	Strategije učenja kolokacija usmjerene na oblik	Strategije učenja kolokacija pomoću tehnologije i formalnih izvora
Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem kolokacije na kartice.	**,65**	,15	-,10	,01	,08
Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem popise kolokacija.	**,64**	-,08	,11	,32	,10
Više puta zapisujem kolokaciju kako bih je zapamtio.	**,59**	-,06	,19	,46	,09
Kolokacije zapamtim tako da napravim tablicu s pomiješanim riječima i spojim točne sastavnice.	**,57**	,14	-,10	-,14	,15
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, prekrijem dio kolokacije i pokušavam se sjetiti ostatka.	**,56**	,02	,24	,28	,02
Ispisujem kolokacije u obliku u kojem se pojavljuju u testu.	**,54**	,17	,13	,08	-,06
Kad čitam tekst na engleskom, unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.	**,50**	,14	,08	,08	,34

Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, grupiram kolokacije grafički u bilježnicu.	**,49**	-,01	,29	,10	,06
Unaprijed planiram kad i na koji ću način učiti kolokacije.	**,48**	,06	,05	,15	,25
Zapisujem kolokacije u posebnu bilježnicu.	**,48**	-,10	,04	,17	,28
Kad učim kolokaciju, podcrtam početna slova kolokata.	**,46**	,06	,02	,06	,00
Kako bih zapamtio kolokaciju, oslanjam se na vrstu riječi – imenica, glagol.	,38	,37	,13	,03	,09
Kad učim kolokaciju, napravim akronim od početnih slova njenih sastavnica.	,33	,20	-,12	,05	,28
Ispisujem kolokacije u osnovnom obliku, npr. infinitivnom.	,28	,19	,05	,18	,20
Učim kolokaciju tako da je prevedem na hrvatski kao cjeloviti izraz.	,27	,10	,19	,26	,11
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u kontekstu.	,18	**,71**	,10	-,06	,06
Kad učim kolokacije, povezujem značenje kolokacije s njenom definicijom.	,08	**,64**	,08	,24	,00

Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u rečenici.	-,06	**,59**	,04	,13	,11
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, sastavim novu rečenicu s tom kolokacijom.	,30	**,59**	,07	,02	,01
Kako bih lakše zapamtio nove kolokacije, logički ih povežem u priču.	,04	**,56**	,09	,12	,13
Riječi u kolokaciji učim zajedno kao cjelinu.	-,10	**,53**	,16	,35	-,06
Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih tematski.	,35	**,47**	,41	-,08	-,04
Učim kolokacije tako da oponašam izvorne govornike ili što sam čula putem medija.	-,17	**,45**	,33	-,08	,25
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, povežem je s drugim riječima na engleskom jeziku koje su s njom povezane po značenju (sinonimi, antonimi…).	,13	**,43**	,42	,11	-,02
Oslanjam se na prefikse, sufikse i korijene riječi kako bih zapamtila kolokaciju.	,15	**,41**	,11	,12	,05

Kad učim kolokaciju, pročitam je u sebi vise puta.	,27	,32	,20	,31	,06
Kako bih lakše zapamtila kolokaciju povezujem je s osobnim iskustvom.	,04	,22	**,64**	-,07	,17
Lakše zapamtim kolokacije sa istim sastavnicama na hrvatskom.	,12	-,02	**,62**	,17	,10
Lakše zapamtim kolokaciju s doslovnim značenjem od apstraktnog.	,18	-,12	**,62**	,28	,03
Zapamtim one kolokacije koje profesor često spominje na predavanjima.	,06	,18	**,61**	,20	,01
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, u mislima si predstavim što ona znači.	-,01	,24	**,54**	,18	,09
Lakše zapamtim kolokacije iz tematskog područja koje me zanima.	-,13	,24	**,51**	,19	,10
Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih prema osnovnoj riječi.	,31	,37	**,46**	,00	-,04
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, učim značenje kolokacije uz sliku njenog značenja.	,42	,05	**,44**	-,03	,05

Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se izgovaraju.	-,12	,26	,11	**,69**	,02
Više puta izgovaram kolokaciju naglas kako bih je zapamtio.	,31	-,01	,20	**,67**	,10
Kad učim kolokaciju, nastojim zapamtiti kako se piše.	,21	,16	,09	**,67**	-,05
Izgovaram kolokacije naglas kad ih učim.	,22	,01	,23	**,66**	,07
Kad učim kolokaciju, učim je sa svim njenim aspektima (izgovor, ortografija, značenje, vrsta riječi…).	,11	,29	,02	**,64**	,11
Koristim *online* rječnik kolokacija kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već znam.	,18	-,04	,18	,08	**,79**
Koristim Google tražilicu kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već znam.	,24	-,01	,18	-,02	**,73**
Koristim dvojezični rječnik kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već znam.	,27	,09	,12	,16	**,64**
Koristim se medijima na engleskom jeziku	-,21	,38	,03	-,04	**,55**

kako bih naučio što više kolokacija.					
Koristim razne dostupne testove kako bih provjerio svoje znanje kolokacija.	,34	,40	-,09	,04	**,50**

Napomena. Faktorska su opterećenja veća od ,40 podebljana.

PRILOG 6 DESKTIPTIVNA OBILJEŽJA STRATEGIJA UČENJA KOLOKACIJA

Tablica 29. Učestalost korištenja pojedinih strategija učenja kolokacija u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini prije poučavanja (N=191)

Varijabla	Min	Max	M	SD
Kad čitam tekst na engleskom, podcrtam sve imenice kako bih kasnije potražio njihove kolokacije.	1	4	1,47	,69
Kad čitam tekst na engleskom, uočavam samo istaknute kolokacije.	1	5	2,82	1,16
Kad čitam tekst na engleskom, primjećujem kolokacije s ključnim riječima.	1	5	3,12	,96
Kad čitam tekst na engleskom, primjećujem samo kolokacije s nepoznatim riječima.	1	5	2,65	1,08
Kad koristim medije, trudim se primijetiti kolokacije koje se koriste.	1	5	2,61	1,25
Primjećujem kolokaciju u tekstu samo kad su mi sve njene sastavnice nepoznate.	1	5	2,51	1,22
Primjećujem kolokaciju samo ako se njene sastavnice nalaze u neposrednoj blizini.	1	5	2,69	1,12
Kad čitam tekst na engleskom jeziku, svjesno primjećujem kolokacije.	1	5	3,05	1,19
Pogađam značenje kolokacije prema njenoj sastavnici koja nosi značenje.	1	5	3,55	1,09
Pogađam značenje kolokacije tako da doslovno prevedem njeno značenje.	1	5	2,61	1,18
Ako naiđem na nepoznatu kolokaciju, a razumijem o čemu se radi u tekstu preskačem ju.	1	5	3,27	1,21
Pogađam značenje kolokacije pomoću konteksta.	1	5	3,78	,89
Za nepoznatu kolokaciju koristim rječnik kolokacija.	1	5	1,74	1,06
Za nepoznatu kolokaciju koristim jednojezični rječnik.	1	5	1,86	1,05
Za nepoznatu kolokaciju pitam prof. za prijevod.	1	5	2,26	1,12
Za nepoznatu kolokaciju pitam prof. za objašnjenje na engleskom.	1	5	2,05	1,11
Pogađam značenje kolokacije kroz aktivnosti na satu.	1	5	1,85	1,02
Za nepoznatu kolokaciju pitam prof. da je upotrijebi u rečenici.	1	5	1,68	,86
Za nepoznatu kolokaciju pitam kolegu što znači.	1	5	3,29	1,13
Kako bih lakše zapamtio kolokacije, učim značenje kolokacije uz sliku njenog značenja.	1	5	2,43	1,21
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, u mislima si predstavim njeno značenje.	1	5	3,26	1,11
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, povezujem je s osobnim iskustvom.	1	5	2,97	1,14
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, povežem je s njenim sinonimima, antonimima i hiponimima na engleskom.	1	5	2,80	1,07
Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih tematski.	1	5	2,35	1,08
Kako bih lakše zapamtio kolokacije grupiram ih prema osnovnoj sastavnici.	1	5	2,50	1,13
Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih grafički u bilježnicu.	1	5	1,86	1,07
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u rečenici.	1	5	2,53	1,06
Kako bih lakše zapamtio nove kolokacije, logički ih povežem u priču.	1	5	2,73	1,20
Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se pišu.	1	5	3,69	1,17

Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se izgovaraju.	1	5	3,82	1,09
Izgovorim kolokaciju naglas kad je učim.	1	5	3,26	1,38
Kad učim kolokaciju, podcrtam početna slova sastavnica.	1	5	1,54	,90
Kad učim kolokaciju, učim je sa svim njenim aspektima kao izgovor značenje pisanje vrsta riječi.	1	5	2,86	1,26
Kako bih zapamtio kolokaciju, oslanjam se na prefikse sufikse i korijene.	1	5	2,17	1,03
Kako bih zapamtio kolokaciju, oslanjam se na vrstu riječi.	1	5	2,18	,98
Kad učim kolokaciju, povezujem njeno značenje s njenom definicijom.	1	5	2,98	,99
Riječi u kolokaciji učim zajedno kao cjelinu.	1	5	3,27	1,11
Kako bih je zapamtio više puta izgovaram kolokaciju naglas.	1	5	3,10	1,45
Kako bih je zapamtio, više puta zapisujem kolokaciju.	1	5	2,73	1,46
Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem popise kolokacija.	1	5	2,33	1,35
Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem kolokacije na kartice.	1	5	1,59	,94
Ispisujem kolokacije u obliku u kojem se pojavljuju u tekstu.	1	5	2,16	1,02
Ispisujem kolokacije u osnovnom obliku npr infinitivnom.	1	5	1,96	1,15
Zapisujem kolokacije u posebnu bilježnicu.	1	5	1,77	1,21
Kako bih naučio što visše kolokacija, koristim se medijima na engleskom jeziku.	1	5	3,07	1,33
Kako bih provjerio svoje znanje kolokacija, koristim razne dostupne testove.	1	5	2,01	1,04
Unaprijed planiram kad i na koji način ću učiti kolokacije.	1	5	1,94	1,03
Kad čitam tekst na engleskom unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.	1	4	1,79	,96
Koristim Google tražilicu kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	5	2,65	1,26
Koristim *online* rječnike kolokacija kako bih naučio kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	5	2,24	1,25
Koristim dvojezični rječnik kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	5	1,98	1,07
Učim kolokacije tako da oponašam izraze koje sam čuo putem medija ili izvornih govornika.	1	5	2,94	1,28
Kad učim kolokaciju, pročitam je u sebi više puta.	1	5	3,36	1,20
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, sastavim novu rečenicu s tom kolokacijom.	1	5	2,27	1,15
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju upotrijebim je u kontekstu.	1	5	2,83	1,18
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, prekrijem dio kolokacije i pokušavam se sjetiti ostatka.	1	5	2,76	1,42
Učim kolokaciju tako da je prevedem na hrvatski kao cjeloviti izraz.	1	5	3,00	1,25
Kad učim kolokaciju, napravim akronim od početnih slova njenih sastavnica.	1	5	1,76	1,12
Kolokacije zapamtim tako da napravim tablicu s pomiješanim dijelovima kolokacija i spojim točne sastavnice.	1	5	1,52	,85
Lakše zapamtim kolokacije iz tematskog područja koje me zanima.	1	5	3,79	1,16
Lakše zapamtim kolokacije koje imaju iste sastavnice kao u hrvatskom.	1	5	3,59	1,21
Zapamtim one kolokacije koje prof. često spominje na predavanjima.	1	5	3,75	,96
Lakše zapamtim kolokacije s doslovnim značenjem nego apstraktnim.	1	5	3,55	1,23

Tablica 30. Učestalost korištenja pojedinih strategija učenja kolokacija u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini nakon poučavanja (N=171)

Varijabla	Min	Max	M	SD
Kad čitam tekst na engleskom, podcrtam sve imenice kako bih kasnije potražio njihove kolokacije.	1	5	1,65	,83
Kad čitam tekst na engleskom, uočavam samo istaknute kolokacije.	1	5	2,67	1,07
Kad čitam tekst na engleskom, primjećujem kolokacije s ključnim riječima.	1	5	2,78	1,03
Kad čitam tekst na engleskom, primjećujem samo kolokacije s nepoznatim riječima.	1	5	2,61	1,06
Kad koristim medije, trudim se primijetiti kolokacije koje se koriste.	1	5	2,68	1,31
Primjećujem kolokaciju u tekstu samo kad su mi sve njene sastavnice nepoznate.	1	5	2,47	1,00
Primjećujem kolokacije samo ako se njene sastavnice nalaze u neposrednoj blizini.	1	5	2,57	1,10
Kad čitam tekst na engleskom jeziku, svjesno primjećujem kolokacije.	1	5	3,02	1,12
Pogađam značenje kolokacije prema njenoj sastavnici koja nosi značenje.	1	5	3,41	1,05
Pogađam značenje kolokacije tako da doslovno prevedem njeno značenje.	1	5	2,96	1,11
Ako naiđem na nepoznatu kolokaciju, a razumijem o čemu se radi u tekstu, preskačem ju.	1	5	3,05	1,15
Pogađam značenje kolokacije pomoću konteksta.	1	5	3,54	1,03
Za nepoznatu kolokaciju koristim rječnik kolokacija.	1	5	1,91	1,04
Za nepoznatu kolokaciju koristim jednojezični rječnik.	1	5	1,84	,99
Za nepoznatu kolokaciju pitam prof. za prijevod.	1	5	2,49	1,15
Za nepoznatu kolokaciju pitam prof. za objašnjenje na engleskom.	1	5	2,30	1,15
Pogađam značenje kolokacije kroz aktivnosti na satu.	1	5	1,98	1,07
Za nepoznatu kolokaciju pitam prof. da je upotrijebi u rečenici.	1	5	2,11	1,13
Za nepoznatu kolokaciju pitam kolegu što znači.	1	5	3,13	1,19
Kako bih lakše zapamtio kolokacije, učim značenje kolokacije uz sliku njenog značenja.	1	5	2,33	1,12
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, u mislima se predstavim njeno značenje.	1	5	3,13	1,22
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, povezujem je s osobnim iskustvom.	1	5	2,92	1,14
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, povežem je s njenim sinonimima, antonimima i hiponimima na engleskom.	1	5	2,70	1,13
Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih tematski.	1	5	2,36	1,17
Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih prema osnovnoj sastavnici.	1	5	2,53	1,18
Kako bih lakše zapamtio kolokacije, grupiram ih grafički u bilježnicu.	1	5	1,96	1,10
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u rečenici.	1	5	2,75	1,12
Kako bih lakše zapamtio nove kolokacije, logički ih povežem u priču.	1	5	2,71	1,20
Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se pišu.	1	5	3,43	1,21
Kad učim kolokacije, nastojim zapamtiti kako se izgovaraju.	1	5	3,60	1,15
Izgovorim kolokaciju naglas kad je učim.	1	5	3,27	1,34
Kad učim kolokacije, podcrtam početna slova sastavnica.	1	5	1,67	,96

Kad učim kolokaciju, učim je sa svim njenim aspektima kao izgovor, značenje, vrsta riječi.	1	5	2,93	1,19
Kako bih zapamtio kolokaciju, oslanjam se na prefikse sufikse i korijene.	1	5	1,98	,99
Kako bih zapamtio kolokaciju, oslanjam se na vrstu riječi – imenica glagol.	1	5	2,04	,99
Kad učim kolokaciju, povezujem njeno značenje s njenom definicijom.	1	5	2,82	1,03
Riječi u kolokaciji učim zajedno kao cjelinu.	1	5	3,07	1,16
Kako bih je zapamtio, više puta izgovaram kolokaciju naglas.	1	5	3,21	1,39
Kako bih je zapamtio, više puta zapisujem kolokaciju.	1	5	2,87	1,40
Ponavljam naučene kolokacije tako što ispisujem popise kolokacija.	1	5	2,46	1,35
Ponavljam naučene kolok tako što ispisujem kolokacije na kartice.	1	5	1,78	1,04
Ispisujem kolokacije u obliku u kojem se pojavljuju u tekstu.	1	5	2,26	1,11
Ispisujem kolokacije u osnovnom obliku npr. infinitivnom.	1	5	2,15	1,13
Zapisujem kolokacije u posebnu bilježnicu.	1	5	1,91	1,23
Kako bih naučio što više kolokacija, koristim se medijima na engleskom jeziku.	1	5	3,29	1,40
Kako bih provjerio svoje znanje kolokacija, koristim razne dostupne testove.	1	5	2,15	,99
Unaprijed planiram kad i na koji način ću učiti kolokacije.	1	5	2,01	1,13
Kad čitam tekst na engleskom, unaprijed planiram potražiti kolokacije u tekstu.	1	5	2,05	1,08
Koristim Google tražilicu kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	5	2,43	1,32
Koristim *online* rječnike kolokacija kako bih naučio kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	5	2,34	1,27
Koristim dvojezični rječnik kako bih naučio najčešće kolokacije s riječima koje već poznajem.	1	5	2,04	1,12
Učim kolokacije tako da oponašam izraze koje sam čuo putem medija ili izvornih govornika.	1	5	2,84	1,33
Kad učim kolokaciju, pročitam je u sebi više puta.	1	5	3,31	1,29
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, sastavim novu rečenicu s tom kolokacijom.	1	5	2,38	1,18
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, upotrijebim je u kontekstu.	1	5	2,92	1,23
Kako bih lakše zapamtio kolokaciju, prekrijem dio kolokacije i pokušavam se sjetiti ostatka.	1	5	2,69	1,33
Učim kolokaciju tako da je prevedem na hrvatski kao cjeloviti izraz.	1	5	2,99	1,29
Kad učim kolokaciju, napravim akronim od početnih slova njenih sastavnica.	1	5	1,86	1,12
Kolokaciju zapamtim tako da napravim tablicu s pomiješanim dijelovima i spojim točne sastavnice.	1	5	1,79	1,08
Lakše zapamtim kolokacije iz tematskog područja koje me zanima.	1	5	3,57	1,19
Lakše zapamtim kolokacije koje imaju iste sastavnice kao u hrvatskom.	1	5	3,33	1,31
Zapamtim one kolokacije koje prof. često spominje na predavanjima.	1	5	3,50	1,13
Lakše zapamtim kolokacije s doslovnim značenjem nego apstraktnim.	1	5	3,35	1,22

PRILOG 7 SAŽETI PRIKAZ EVALUACIJE STRATEGIJA UČENJA (v. Prilog 3 za evaluacijski listić)

1. Korisne strategije učenja kolokacija za ovladavanje kolokacijama u jeziku struke prema percepciji ispitanika

Podaci iz evaluacijskih listića ukazuju na to da većina studenata preferira koristiti spontane strategije ovladavanja kolokacijama putem medija na engleskom jeziku. To smatraju zanimljivim i korisnim i ne zahtijeva od njih dodatan trud. Pojedini studenti istaknuli su da im se kao korisna strategija pokazala zapisivanje i grupiranje kolokacija u posebnu bilježnicu jer na taj način lakše pamte kolokacije i sve im je dostupno na jednom mjestu. Neki smatraju korisnima i strategije povezivanja kolokacija s osobnim iskustvom i korištenje kolokacija u kontekstu jer je na taj način uče upotrijebiti, što smatraju važnijim od učenja bez konteksta. Vrlo mali broj studenata naveo je kao korisnu strategiju korištenje jednojezičnih rječnika. Smatraju tu strategiju korisnom osobito kod nekongruentnih kolokacija jer na taj način pomoću definicije na engleskom jeziku bolje razumiju što pojedina kolokacija znači. Jedan dio studenata kao najkorisnije strategije izdvaja učenje izvan konteksta čitanjem naglas, ispisivanjem i čitanjem u sebi.

2. Najmanje korisne strategije učenja kolokacija u jeziku struke prema percepciji ispitanika

Najveći dio studenata misli da ispisivanje kolokacija na kartice i zapisivanje kolokacija u bilježnicu nije korisno. Razlog tomu je što taj proces smatraju dugotrajnim i misle da gube vrijeme. Osim tih strategija, kao manje korisne strategije dio je ispitanika istaknuo i korištenje *online* rječnika i korpusa iz sličnih razloga: potrebno im je dugo vremena za analizu i traženje značenja i zahtijeva previše truda.

3. Prilagodba strategija vlastitom učenju

Kod ovog pitanja, primijećeni su i pozitivni i negativni stavovi prema novim strategijama učenja kolokacija koje ispitanici do sad nisu koristili. Kod manje od polovice ispitanika uočen je otpor prema mijenjanju prijašnjeg načina učenja. Ispitanici navode da njihove stare metode učenja djeluju i da ih ne treba prilagođavati ni mijenjati. Neki čak smatraju da im ne treba nametati nove metode učenja jer imaju već dovoljno iskustva te da su već prepoznali ono što im odgovara. S druge strane, većina ispitanika smatra da su uvidjeli da su neke strategije

korisnije od onih koje su prije upotrebljavali i da su osvijestili nove metode koje će im pomoći pri učenju kolokacija.

4. Zanimljivost strategija učenja kolokacija

Iako je nekolicina ispitanika u prethodnom pitanju odgovorila da ne želi primjenjivati nove metode prilikom učenja kolokacija, velika većina ispitanika smatra da su im strategije učenja kolokacija zanimljive i poučne. Oni koji ih misle primjenjivati u daljnjem učenju žele isprobati korištenje raznih strategija i vidjeti koje su za njih najviše učinkovite. Također, ispitanici smatraju da će im neke od strategija biti korisne u daljnjem školovanju, a ne samo u kontekstu učenja kolokacija.