



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Tea Glavaš

**SHEMATIČNOST I NAUČLJIVOST U
OVLADAVANJU KATEGORIJOM
PRESENT PERFECT U UČENJU
ENGLSKOGA KAO STRANOGA
JEZIKA**

DOKTORSKI RAD

ZAGREB, 2016.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Tea Glavaš

**SCHEMATICITY AND LEARNABILITY
IN THE PROCESS OF ACQUISITION OF
PRESENT PERFECT IN THE EFL
LEARNING SETTING**

DOCTORAL THESIS

ZAGREB, 2016



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Tea Glavaš

**SHEMATIČNOST I NAUČLJIVOST U
OVLADAVANJU KATEGORIJOM
PRESENT PERFECT U UČENJU
ENGLSKOGA KAO STRANOGA
JEZIKA**

Mentor: doc. dr. sc. Renata Geld

DOKTORSKI RAD

ZAGREB, 2016.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Tea Glavaš

**SCHEMATICITY AND LEARNABILITY IN
THE PROCESS OF ACQUISITION OF
PRESENT PERFECT IN THE EFL
LEARNING SETTING**

Supervisor: Ass. Prof. Renata Geld, Ph.D.

DOCTORAL THESIS

ZAGREB, 2016

O MENTORICI

Renata Geld je rođena je 1972. godine u Zagrebu. Na Filozofskom je fakultetu u Zagrebu diplomirala engleski jezik i književnost. Školovanje je nastavila u Engleskoj, a doktortirala je 2009. godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Poslijedoktorsko je istraživanje provela kao Fulbrightova stipendistica tijekom boravka na Odsjeku za kognitivnu znanost Sveučilišta Case Western Reserve, SAD.

Dvadesetak je godina radila kao nastavnica, a zatim voditeljica programa engleskoga jezika u privatnoj školi za strane jezike u Zagrebu. Od 2002. je zaposlena na Katedri za metodiku nastave engleskoga jezika Odsjeka za anglistiku, Filozofskog fakulteta u Zagrebu, a od 2014. godine je njena predstojnica. Docentica Renata Geld predaje niz obaveznih i izbornih kolegija koji se bave ovladavanjem jezika. Njezino je polje interesa interdisciplinarno, a u svojim se znanstvenim radovima bavi odnosom jezika i kognicije kroz prizmu kognitivnih procesa i iskustvenih elemenata koji sudjeluju u procesu ovladavanja jezikom.

Sudjelovala je u mnogobrojnim domaćim i stranim znanstvenim skupovima, te gostovala i predavala na sveučilištima u Europi, SADu, Meksiku i Bliskom Istoku.

ZAHVALE

Opsežan projekt kao što je pisanje doktorske disertacije rezultat je potpore više osoba koje su na različite načine pridonijele njegovom stvaranju. Željela bih se zahvaliti svima koji su na izravan ili neizravan način sudjelovali u nastanku ovoga rada.

Ponajprije bih se željela zahvaliti svojoj mentorici doc.dr.sc. Renati Geld na stručnom vodstvu, savjetima, iskrenim riječima ohrabrenja te spremnosti da uvijek odvoji vrijeme za rješavanje svih neodumica i pitanja vezanih uz rad. Zahvaljujem i prof. dr. sc. Zrinki Jelaski na vrijednim savjetima tijekom pisanja rada. Također, veliko hvala i dr. sc. Aleksandri Huić na komentarima i stručnim savjetima vezanima uz statističku obradu i interpretaciju podataka te kolegama profesorima koji su imali strpljenja i volje dopustiti provedbu istraživanja u svojim razredima.

Naposljetku, zahvaljujem svojim roditeljima i članovima obitelji na bezrezervnoj podršci, razumijevanju i ohrabrenju na ovom izazovnom putu. Posebno hvala mojoj Niki, Petri i Zlatku na silnom strpljenju, ljubavi i pozitivnoj energiji kojom su me obasipali od početka rada. Njima, bez kojih se ovaj rad nikada ne bi primakao svome završetku, i posvećujem disertaciju.

SAŽETAK

Stajalište je većine suvremenih istraživača procesa ovladavanja inim jezikom da pojedini gramatički elementi, posebice oni visokog stupnja apstrakcije ili oni koji su teže uočljivi u jezičnoj proizvodnji, ipak zahtijevaju izravno poučavanje gramatike ukoliko je cilj poučavanja ostvarivanje visokog stupnja točnosti i komunikacijske tečnosti. Nastavniku na raspolaganju stoji širok raspon metodologija poučavanja gramatičkog sustava jezika, pri čemu se onaj prvi svodi na izbor eksplicitnog ili implicitnog, te deduktivnog ili induktivnog načina poučavanja. Jednako važan je i izbor tipa pedagoške gramatike koja će se predstaviti učeniku, odnosno teorijskog okvira koji stoji u njezinoj pozadini. Pretpostavka kognitivne gramatike da gramatika služi značenju te da nije cilj samoj sebi odgovara naravi samog konteksta poučavanja jezika. Istaknute prednosti kognitivne gramatike nad onim tradicionalnim opisima korištenima u kontekstu učenja jezika, kao što su motivirani karakter gramatičkih sastavnica čime se pridonosi konceptualnoj ujednačenosti jezičnog sustava koji se predstavlja učeniku, potencijalno su vrijedan doprinos pedagoškoj gramatici. Naglasak na shematičnosti opisa gramatičkih struktura koja podrazumijeva jedinstveno pozadinsko značenje svakako je zanimljiv u kontekstu poučavanja jezika i njegovog ovladavanja. Malobrojnost empirijskih istraživanja kojima bi se utvrdila pozitivnost učinka usmjeravanja učenikove pozornosti na pozadinsko značenje gramatičke strukture ukazuje na nužnost provođenja daljnjih istraživanja kojima bi se dobio potpuniji uvid u opseg i dugotrajnost mogućeg spomenutog pozitivnog učinka na proces ovladavanja ciljnom strukturom.

Svrha je našega rada prikazati rezultate koji će po prvi puta ispitati odnos shematičnosti i naučljivosti u ovladavanju kategorijom present perfect u učenju engleskoga kao stranoga jezika kod odraslih govornika hrvatskog jezika. Također se želi istražiti odnos razine jezičnog znanja i shematičnosti prikaza gramatičke strukture *present perfect*, odnosno učinkovitost oslanjanja na shematičnost prikaza ovisno o jezičnom predznanju učenika. U radu se polazi od pretpostavke da će jedinstven shematičan odnos imati značajno pozitivan učinak na razinu naučljivosti ciljne strukture zbog konceptualno jasne objasnidbene podloge formiranja ove složene strukture u učenikovu međujeziku. Naime, promišljanje o teorijskoj pozadini prikazivane jezične strukture prije svega treba uzeti u obzir poteškoće koje se javljaju tijekom procesa njezina ovladavanja. Uzmemo li u obzir ciljnu strukturu našega rada, *present perfect*, temeljna poteškoća s kojom se učenik suočava odnosila bi se na izazov savladavanja mentalne konfiguracije u njegovoj pozadini, točnije restrukturiranje konceptualizacije dimenzije

vremena koju je učenik usvojio prilikom ovladavanja hrvatskim kao prvim jezikom. Pedagoški potencijal shematičnosti opisa *present perfecta*, odnosno sabiranje svih onih informacija o vremenu koje se učeniku daju kroz njegovo razlaganje na nekoliko različitih uporaba i njihovo sažimanje u jedinstveno značenjsko obilježje uzima se kao pretpostavka mogućeg razrješenja konceptualnih nejasnoća vezanih uz ovu složenu strukturu. Uz pretpostavku da će shematičan prikaz imati pozitivan učinak na formiranje ciljne strukture na nižoj razini kada se učenik s njome tek susreće, željeli smo ispitati moguć pozitivan učinak i na višoj razini jezičnoga znanja na kojoj ciljna struktura već postoji u učenikovu međujeziku. Uz prikaz teorijskog okvira provedenog empirijskog istraživanja, rad prikazuje istraživanje (N=149) provedeno u obliku kvazi-eksperimenta na dvjema razinama jezičnoga znanja (A2 i B1 prema ZEROJ-u). Poučavanje utemeljeno na spoznajama kognitivne gramatike provedeno je u eksperimentalnim skupinama dok je u onim kontrolnima poučavanje temeljeno na udžbeničkom prikazu ciljne strukture. Testovima postignuća te upitnicima i odgovorima otvorenog tipa prikupili su se podaci koji su se obradili kvalitativno te kvantitativno SPSS programom. Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da jedinstven shematičan prikaz *present perfecta* značajno pozitivno utječe na razinu njegove ovladanosti, i na receptivnoj i produktivnoj razini. Naime, shematičan opis doprinio je konceptualnoj jasnoći prikaza *present perfecta*, kao značenjski izrazito složene gramatičke kategorije, odnosno, većem razumijevanju te dubljem procesiranju znanja što je rezultiralo i dugoročnijim pamćenjem. Doprinos je bio značajan na obje promatrane razine jezičnoga znanja, na nižoj (A2 prema Zeroj-u) na kojoj se ciljna struktura uglavnom uvodi u većem opsegu, ali i na višoj (B1 prema ZEROJ-u) na kojoj je shematičnost opisa produbila razumijevanje već postojeće kategorije *present perfecta* u učenikovu međujeziku. Rezultati stoga upućuju na važnost usmjeravanja učenikove pozornost na značenjsku podlogu pojedine gramatičke strukture kako bi oformljene gramatičke kategorije u međujeziku učenika bile konceptualno jasnije te time lakše razumljivije učeniku.

Ključne riječi: kognitivna gramatika, ovladanost jezičnom strukturom, (induktivno) poučavanje, shematičan opis gramatičke strukture.

SUMMARY

A widely held view among SLA researches today seems to be that at least some focus on the target language grammar may be necessary if the objective of learning is the achievement of high levels of accuracy and communicative fluency. Formal instruction seems to be especially beneficent when dealing with highly abstract or less salient grammatical elements. Methodological options in grammar teaching are numerous and versatile, with the first choices being those between the explicit or implicit, and deductive or inductive form of teaching. Another important notion to be taken into account is the theoretical assumptions behind the grammatical structure presented to the learner. The meaningfulness of grammar and not grammar *per se* which is at the heart of cognitive grammar (CG) seems very natural in the context of language teaching being the first major advantage of CG in service of form-focused instruction. Other advantages of CG over traditional grammar descriptions in the context of language instruction, such as the motivated character of grammatical components and logical explanations of the so called „exceptions“ to the general grammatical rule, seem to make CG potentially highly suitable for the basis of pedagogical grammar. Schematic description of grammatical structures advocated by CG is especially of potential interest within the scope of foreign language teaching and learning. The narrow scope of empirical research validating the application of CG in foreign language learning makes further research necessary in order to explore the effectiveness of form-focused instruction based on CG descriptions. Having the potential pedagogical implications of CG in mind, along with the scarcity of the conducted research so far, the aim of the described study is to empirically test the assumption that raising learners' awareness of the meaning behind the grammatical structure can have a positive effect on its learnability.

The theoretical part of the work is divided into four subparts starting with the overall introduction into the various attitudes regarding the issues of teaching grammar in the foreign language learning (FLL) context. Due to its importance in defining the role of teaching in FLL and clarifying the question whether adult learners can master a foreign language only implicitly, the author touches upon the issue of explicit/implicit knowledge/learning/teaching of a language. Pointing to the age factor as the most relevant component when discussing different learning mechanisms, the explicit type of learning/teaching is emphasised as more effective considering adult learners. The mentioned type of teaching is also highlighted as more suitable for teaching abstract and less salient language features since the research has

not yet indicated mastering such elements in an exclusively implicit manner. The dichotomy between deductive and inductive form of teaching, listing its advantages and disadvantages is also discussed. The first subchapter also touches upon various models of second language learning (SLA) dividing them into those with a more negative (e.g. Krashen's Monitor Model, the interlanguage theory, models based on universal grammar, etc.) and a more positive attitude toward the effectiveness of teaching itself (e.g. Pienemann's Processability Theory, the noticing hypothesis, etc.). The overview of various methods of FL teaching used in the classrooms since the 18th century is given at the end of the subchapter.

The second subchapter named *An introduction into cognitive linguistics* lays down the basic assumptions of the theoretical framework of the study, especially focusing on those relevant in the context of FL learning: the usage-based model, meaning as the basis of describing language structures and categorization as the fundamental process of organizing human knowledge in general. Special attention is given to the specificity of defining meaning within cognitive linguistics, particularly to the notion of construal reflecting human ability to see and describe the same situation in different ways. Categorization according to the prototype and schema is also discussed. Since the study is concerned with presenting grammatical structures to a FL learner, the subchapter discusses the representation of grammatical knowledge within cognitive linguistics outlining various models of construction grammars devised within cognitive linguistics, highlighting their shared characteristic of defining a construction as a basic syntactic unit while emphasizing the importance of meaning in its background. The focus is placed on cognitive grammar and its semantic approach to grammatical categories underlying their conceptual grounding. Special attention is given to the notion of schematicity seen as a cognitive mechanism, i.e. human ability to generalize on the basis of similarity while abstracting difference, and its importance in defining grammatical structures in terms of abstract schematic representations.

The third subchapter (*SLA and cognitive linguistics*) further explores the pedagogical potential of cognitive linguistic perspective on language: the usage-based model, meaning behind the language structures, strategic construal of meaning, metaphor and metonymy as cognitive mechanisms visible in language production. Empirical research focused on exploiting these assumptions in FL classroom, especially in the context of vocabulary acquisition, is listed. Special attention is given to the pedagogical potential of cognitive grammar, specifically the idea of presenting the grammatical structures as non-arbitrary and

more meaningful to the learner, having in mind their conceptual grounding and solely schematic representations. Detailed description of empirical research concerned with the effectiveness of directing learner awareness toward the background meaning of grammatical structures ends with a conclusion that the scope and the length of the observed positive effect has not yet been fully defined.

The final part of the theoretical introduction (*Grammatical category of present perfect*) concentrates on the complexity behind the chosen structure of the study, exploring the opposing views on how to describe this category (within the category of tense or aspect) and how to approach the description of its meaning (as having a uniform meaning or as having multiple meanings). With a remark that the difference in approaches is based on the difference of defining the categories of tense and aspect in the first place as well as the difficulty of defining aspect in English since it cannot be described morphologically but at the crossroads of syntactic-semantic interface, the subchapter gives an overview of the authors describing *present perfect* within the category of tense (e.g. Jespersen, 1924; McCoard, 1918; Radden and Dirven, 2007, etc.) and aspect (e.g. Comrie, 1976; Klein, 1994; Michaelis, 1999, etc.) respectively. Authors describing the meaning of *present perfect* as uniform (e.g. Fenn, 1987; Klein, 1994; Langacker, 1991; Radden and Dirven, 2009, etc.) talk about a single meaning covering various uses while those insisting on *present perfect* as a polysemous category (e.g. Comrie, 1976; Briton, 1988; Michaelis, 1998, etc.) assert the importance of its description outside the context of time seeing the uniform meanings as reductionist and too general. Since both are important for the description of *present perfect* on the theoretical as well as pedagogical level, the subchapter also touches upon the relation of *present perfect* and its functionally competing structure *past simple*, along with its relation to the time markers that can or cannot go with it. Due to its focus on the pedagogical perspective on the representation of a grammatical structure, the chapter ends with a description of *present perfect* in the light of the challenges of its acquisition in the context of English as a foreign language (EFL) learning, in addition to the analysis of its representation in textbooks for learning English as a foreign language.

The second part of the work (*Research*) describes the goals, hypotheses and the methodology of the conducted research. The main aim of the study was to explore the relationship between the schematicity of a grammatical representation and its learnability in the case of *present perfect* tense within the EFL learning context among adult learners. Furthermore, the study

was set out to explore the effect of the level of language proficiency on the success of learnability based on a schematic representation. The hypothesis of the study was that the schematicity of a grammatical representation will have a significantly beneficial effect on the level of learnability due to its conceptual uniformity, predominantly on the lower level of language learning when this category is being formed in learner interlanguage, but also on the higher level of language knowledge where this category is already a part of the learner interlanguage. The research included 149 participants whose first language (L1) was Croatian and was conducted in the form of a quasi-experiment on two levels of language proficiency: A2 (65 participants) and B1 (84 participants) according to Common European Framework for Languages. Teaching grounded in cognitive grammar was conducted in the experimental groups while that in the control groups was based on the textbook. The sample included adult learners, average age being 38. Learner's initial language knowledge was tested by means of a written test and orally in the presence of three English language teachers, and the statistical analysis showed there was no significant difference in learner knowledge in experimental and control groups on both language levels. Learners' motivation for language learning was also tested and no difference between the groups was observed. The effect of the teacher was also controlled since the 149 participants were divided into 14 learning groups (six on the lower, and eight on the higher level of language knowledge) with two different teachers working with each group. Learners' knowledge of *present perfect* was measured immediately after the teaching session and five weeks afterwards. The detailed description of the teaching methodology in experimental and control groups is also provided in the chapter.

The third chapter (*Results*) brings the results of the data collected through grammar tests, questionnaires and open-ended questions analyzed qualitatively and quantitatively using the SPSS programme. The learners in experimental groups on A2 level of language learning demonstrated statistically significant better knowledge of *present perfect* both immediately after and five weeks after the teaching session than their colleagues in the control groups. The same results were obtained among the learners on B2 level of language knowledge, with the advantage of the learners in experimental groups being somewhat lost on the post-test five weeks after the teaching session. The analysis of the results also revealed that the teaching based on a schematic uniform definition of *present perfect* levelled out the difference in knowledge between the experimental groups of A2 and B1 level of language proficiency, while the same was not observed among the control groups where the learners on B1 level continually demonstrated better knowledge of *present perfect* than those on A2 level.

The fourth chapter (*Discussion*) focuses on the interpretation of the given results suggesting that the schematicity of a grammatical representation can have a significantly positive effect on its learnability, both on the lower level of language learning when this complex category is being formed in learner interlanguage as well as on the higher level of language knowledge where this category is at least partially already existent in learner interlanguage. The conceptual clarity and meaningfulness in the background of a schematic representation resulted in better understanding of a mental configuration behind such a complex structure, especially when dealing with learners whose conceptualization of the dimension of time acquired through their L1 does not include the time span covered by *present perfect*. The awareness of meaning behind the presented structure resulted in conceptually clearer foundation of the initial phase of category formation among lower level proficiency learners, at the same time helping those on a higher level of language proficiency to deepen their understanding and clarify the potential conceptual misunderstanding of the already formed category of *present perfect* in their interlanguage. The factor of understanding was observed to be of vital importance when considering the learnability of semantically (and conceptually) complex language structures, a factor which can be potentially of greater importance than learner's previous language knowledge.

The fifth chapter discusses the limitations of the study and suggests its potential theoretical and practical implications pointing to the importance of directing learners' attention to the meaning behind a particular grammatical structure and adding to the conceptual clarity as well as greater understanding of the grammatical category in learners' interlanguage.

Keywords: cognitive grammar, language learning, schematicity and learnability of a grammatical structure, (inductive) teaching.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. POUČAVANJE GRAMATIKE U PROCESU UČENJA STRANOGA JEZIKA	3
1.1.1. Eksplicitno i implicitno znanje/učenje gramatičkih struktura	4
1.1.1.1. Eksplicitno i implicitno poučavanje stranoga jezika.....	7
1.1.2. Poučavanje gramatike i modeli ovladavanja inim jezikom.....	16
1.1.2.1. Modeli ovladavanja jezikom i negativan stav prema učinkovitosti poučavanja..	17
1.1.2.2. Modeli ovladavanja jezikom i pozitivan stav prema učinkovitosti poučavanja ..	21
1.1.2.3. Poučavanje gramatike u nastavi stranoga jezika.....	26
1.2. OSNOVNE POSTAVKE KOGNITIVNE LINGVISTIKE	30
1.2.1. O kognitivnoj lingvistici	30
1.2.1.1. Jezik kao iskustvena pojavnost (uporabni model jezika).....	33
1.2.1.2. Značenje kao temelj jezičnog opisa	34
1.2.1.3. Kategorizacija kao temelj organizacije znanja o svijetu i jeziku	39
1.2.2. Kognitivna gramatika	42
1.2.2.1. Konstrukcijske gramatike.....	42
1.2.2.2. Osnovne postavke kognitivne gramatike	47
1.2.2.3. Shematičnost prikaza jezičnih konstrukcija	56
1.3. ISTRAŽIVANJA INOGA JEZIKA U OKVIRIMA KOGNITIVNE LINGVISTIKE	59
1.3.1. Kognitivna lingvistika i ovladavanje inim jezikom.....	59
1.3.1.1. Uporabni model jezika	59
1.3.1.2. Strateško konstruiranje značenja.....	62
1.3.1.3. Kategorizacija i motiviranost u jeziku	64
1.3.1.4. Metafora i metonimija.....	68
1.3.2. Kognitivna gramatika i ovladavanje inim jezikom.....	69
1.3.2.1. Empirijska istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom u okviru kognitivne gramatike.....	73
1.4. GRAMATIČKA KATEGORIJA <i>PRESENT PERFECT</i>	83
1.4.1. Konceptualizacija dimenzije vremena: uvod u gramatičke kategorije glagolskoga vremena i aspekta.....	83
1.4.1.1. Kategorija glagolskoga vremena.....	85
1.4.1.2. Kategorija aspekta	87

1.4.2. Složenost strukture <i>present perfect</i> u okviru glagolskoga sustava engleskoga jezika.....	88
1.4.2.1. <i>Present perfect</i> : glagolsko vrijeme ili aspekt?	90
1.4.2.2. <i>Present perfect</i> : jedno značenje ili više njih?.....	94
1.4.2.2.1. Jedinstveno značenje <i>present perfecta</i>	95
1.4.2.2.2. <i>Present perfect</i> kao polisemna kategorija.....	99
1.4.3. Prikaz <i>present perfecta</i> u okviru kognitivne gramatike Raddena i Dirvena	102
1.4.4. <i>Present perfect</i> nasuprot preteritu.....	106
1.4.5. <i>Present perfect</i> i vremenske oznake	108
1.4.6. <i>Present perfect</i> u kontekstu učenja engleskoga kao stranoga jezika.....	112
1.4.6.1. <i>Present perfect</i> kao teže savladivo mjesto u procesu učenja engleskoga kao stranoga jezika	112
1.4.6.2. Prikaz <i>present perfecta</i> u udžbenicima engleskoga kao stranoga jezika	115
2. ISTRAŽIVANJE	130
2.1. Istraživački ciljevi i hipoteze.....	131
2.2. Metodologija rada.....	133
2.2.1. Sudionici	133
2.2.2. Čimbenik nastavnika.....	138
2.2.3. Instrumenti	139
2.2.4. Hodogram provedbe istraživanja po tjednima	146
2.3. Metodologija poučavanja u eksperimentalnim skupinama	147
2.4. Metodologija poučavanja u kontrolnim skupinama	157
3. REZULTATI	160
3.1. Primijenjen način bodovanja prilikom ocjenjivanja uspjeha na post-testovima.....	160
3.2. Rezultati na post-testovima skupina niže razine jezičnoga znanja.....	162
3.2.1. Rezultati na post-testu 1 skupina niže razine jezičnoga znanja	162
3.2.2. Rezultati na post-testu 2 skupina niže razine jezičnoga znanja	168
3.3. Rezultati na post-testovima skupina više razine jezičnoga znanja.....	173
3.3.1. Rezultati na post-testu 1 skupina više razine jezičnoga znanja.....	173
3.3.2. Rezultati na post-testu 2 skupine više razine jezičnoga znanja.....	179
3.4. Napredak unutar skupina i retencija znanja.....	183
4. RASPRAVA	194
4.1. Rezultati na nižoj razini jezičnoga znanja	194
4.2. Rezultati na višoj razini jezičnoga znanja	198

4.3. Napredak unutar skupina i retencija znanja.....	202
5. ZAKLJUČAK	207
LITERATURA	213
PRILOZI.....	233
ŽIVOTOPIS	250

1. UVOD

U procesu učenja stranoga jezika¹ poučavanje gramatike zauzima važno i često kontroverzno mjesto, barem kada je riječ o pitanju nužnosti i načina poučavanja gramatike. Naime, pristupi poučavanju gramatike počivaju na razvoju spoznaje o samoj gramatici, o procesu ovladavanja inim jezikom te o metodici samoga poučavanja. Nepotrebno je naglašavati složenost i slojevitost procesa ovladavanja inim jezikom, te samim time i poučavanja. Mnogobrojni su faktori koji utječu na njegov ishod, a koji mogu biti vezani uz individualne karakteristike učenika, samoga nastavnika i njegov osobni stil poučavanja te stavove prema poučavanju, tehničke uvjete poučavanja, problematiku ciljne jezične strukture i slično. No, kada promišljamo o problematici poučavanja gramatike, postavlja se i pitanje o samom prikazu gramatičke strukture koji se predstavlja učeniku, odnosno pitanje o pristupu gramatičkom sustavu jezika. Pitanja može li određen pristup rezultirati učinkovitijim rezultatima poučavanja počela su se postavljati unazad nekoliko godina. Međutim, izraženo zanimanje rezultiralo je tek malobrojnim empirijskim istraživanjima koja bi se u konkretnom razrednom okruženju pozabavila ulogom samog gramatičkog prikaza u procesu učenja stranoga jezika.

U osnovi je našega rada upravo zanimanje za sam teorijski opis u pozadini gramatičke strukture te njegov odnos s procesom poučavanja, odnosno učenja. Provedbom empirijskog istraživanja željeli smo ispitati zauzeti stav da narav prikaza gramatičke strukture može utjecati na ishod poučavanja, te samim time učenja. Da bismo utvrdili prirodu navedenog odnosa u našem smo se radu pozabavili shematičnošću opisivane strukture u okviru kognitivne gramatike i razinom njezine naučljivosti. Ovdje je važno naglasiti glotodidaktički kontekst našega rada usmjeren prije svega na institucionalizirano učenje i poučavanje stranoga jezika u učionici kao posebnom i vrlo dinamičkom okruženju. Stajalište koje zauzimamo u našem radu jest da je ovladavanje inim jezikom stupnjevit proces koji započinje oslanjanjem na kontrolirano procesiranje (odnosno deklarativno znanje) koje tek pod utjecajem niza faktora (uvježbavanja, izloženosti jezičnom unosu i slično) rezultira automatiziranim procesiranjem. Termin *ovladavanje* koristimo u značenju stjecanja jezičnoga znanja te smatramo nadređenim pojmovima *usvajanja* i *učenja*, pri čemu je za naš rad važno razlikovati učenje koje je povezano s poučavanjem od usvajanja (Jelaska, 2007). U svome

¹ Ovdje valja naglasiti da se poglavlje, kao i rad u cjelini, prvenstveno bavi pitanjima vezanima uz učenje stranoga jezika u institucionaliziranoj sredini (učionici stranoga jezika), pri čemu jezik koji se uči nije prisutan u izvanškolskom okruženju. Nasuprot učenju stranoga jezika stoji usvajanje drugoga jezika u prirodnom okruženju, pri čemu je sustavno poučavanje dio prvoga, ali ne i drugoga procesa. Kao nadređeni pojam drugomu i stranomu jeziku koristi se termin *ini jezik* (Jelaska, 2007b).

smo se radu usmjerili na odnos shematičnosti opisa gramatičke strukture (konkretno, engleske kategorije *present perfect*²) i savladavanja prvog koraka u ovladavanju strukturom koji obuhvaća razinu deklarativnoga znanja. Također, željeli smo istražiti i učinak predstavljanja shematičnosti opisa kada je struktura već prisutna u međujeziku učenika. Spontana i automatizirana produkcija ciljne strukture u usmenoj jezičnoj proizvodnji dugotrajan je i složen proces na koji utječe čitav niz faktora te koji ostaje izvan granica našega rada.

U suvremenoj nastavi stranoga jezika jedan od najvećih izazova svakako jesu i individualne razlike među učenicima. Jedna od individualnih razlika, neizostavna kada se govori o promatranoj problematici, jest i faktor dobi. Ovdje je također važno istaknuti da je naša pozornost bila usmjerena na odrasle učenike koji učenju jezika pristupaju analitički, svjesno razmišljajući o strukturi jezika kojeg uče. Naime, u kontekstu naglašavanja važnosti cjeloživotnog obrazovanja i razvijanja novih vještina, poučavanje jezika odraslim učenicima postaje sve značajnije u proučavanju procesa ovladavanja inim jezikom. Riječ je o dobnoj skupini čije ovladavanje jezikom prate specifične karakteristike, kao što su vremenska ograničenost učenja i analitički pristup jeziku.

Smatramo li razumijevanje preduvjetom smislenog pa samim time i učinkovitijeg učenja, preispitivanje opisa gramatičkih struktura koje predstavljamo učeniku postaje nužno obilježje suvremene nastave stranoga jezika. U teorijskome dijelu tako ćemo se prvo pozabaviti temeljnim pitanjem nužnosti samoga poučavanja uz osvrt na dihotomiju eksplicitno/implicitno u učenju te modelima ovladavanja jezikom u kontekstu propitkivanja učinkovitosti poučavanja kao takvog. Nakon prikaza problematike vezane uz poučavanje gramatičkoga sustava u nastavi stranoga jezika, osvrnut ćemo se na osnovne postavke kognitivne lingvistike i gramatike kao teorijskog okvira unutar kojega je smješten eksperimentalni dio rada. Posebna pozornost tako će se posvetiti upravo pitanju istraživanja inoga jezika u okvirima kognitivne lingvistike, odnosno kognitivne gramatike. S obzirom da je struktura na kojoj smo propitkivali temeljne postavke rada, zadržat ćemo se i na problematici vezanoj uz kategoriju *present perfecta* kao teže savladivog mjesta u procesu učenja engleskoga kao stranoga jezika. Opis istraživačkog dijela rada uključivat će prikaz metodologije rada te razradu dobivenih rezultata.

² Prihvaćamo terminološko rješenje prema Žic Fuchs (2009) koja se opredjeljuje za kurzivirani engleski naziv.

1.1. POUČAVANJE GRAMATIKE U PROCESU UČENJA STRANOGA JEZIKA

Prije samog pregleda uloge poučavanja gramatike u procesu ovladavanja inim jezikom, potrebno je najprije razjasniti temeljna pitanja i terminologiju relevantnu za taj dio našega rada. To su prije svega pitanja vezana uz prirodu ovladavanja inim jezikom, te uz određene pojmove *gramatika* i *pedagoška gramatika*. Naime, iako ćemo u poglavlju koje slijedi opisati različite modele ovladavanja inim jezikom koji nam se nude u literaturi, stajalište koje zauzimamo u našem radu, a koje smo već spomenuli u uvodnom dijelu jest da je ovladavanje inim jezikom stupnjevit proces u kojem prvotno kontrolirano procesiranje pod utjecajem niza faktora (kao što su kvantiteta i kvaliteta jezičnoga unosa, uvježbavanje ciljnih struktura, motivacijski i afektivni faktori učenika i slično) rezultira onim automatiziranim. Nadalje, interpretaciju pojma *gramatika* ograničavamo na strukturnu organizaciju jezika. Iako nećemo ulaziti u dublje raščlambe značenja kojeg pokriva sam termin *gramatika*³, kratko ćemo ovdje spomenuti različite podjele gramatike na koje možemo naići u literaturi s obzirom da prikaz gramatičke strukture ovisi i o pogledu na samu narav opisa. Naime, literatura najčešće razlikuje deskriptivnu gramatiku (koja za svoj cilj ima opis jezičnoga sustava u uporabi) od one preskriptivne (kojoj je svrha propisati, odnosno odrediti jezičnu normu), te formalnih gramatika (koje kao svoje polazište uzimaju formu, odnosno strukturu jezika bez veće pozornosti posvećene značenju ili kontekstu jezične uporabe) od onih funkcionalnih (koje jezik promatraju kroz prizmu društvene interakcije stavljajući njegovu uporabu u središte svojega interesa). Za naš rad od posebne je važnosti pojam *pedagoška gramatika* budući da ona zauzima važno mjesto u kontekstu poučavanja inoga jezika, a koja za cilj ima primjenu i prilagodbu lingvističkih gramatika specifičnim potrebama učenika. Budući da organizacija pedagoške gramatike te pojašnjenja koja nudi učeniku odražavaju određeni teorijskolingvistički okvir koji je u njezinoj pozadini, odabir i slijed prikazivanog sadržaja u nekim će pedagoškim gramatikama tako pratiti strukturne kategorije kao što su glagol, glagolsko vrijeme i aspekt, dok će druge kao organizacijski kriterij odabirati jezične funkcije (na primjer, upoznavanje, rezerviranje hotela i slično)⁴.

³ Naime, termin *gramatika* koristi se za označavanje unutarnjeg jezičnog sustava govornika jezika, apstraktnog univerzalnoga sustava u pozadini svih jezika, ali i pojedinoga jezika, te za zbir činjenica o jezičnome sustavu. Iako se navedene uporabe razlikuju po svome opsegu i svrsi, sve imaju istovjetan cilj: opis načela oblikovanja riječi te njihova međusobnog kombiniranja (Larsen-Freeman, 2001:34).

⁴ Za detaljniji prikaz zakonitosti pedagoške gramatike vidi poglavlje 1.4.

1.1.1. Eksplicitno i implicitno znanje/učenje gramatičkih struktura

Prije nego što se pozabavimo pristupom poučavanju gramatike u okviru različitih modela ovladavanja inim jezikom, kratko ćemo se osvrnuti na pojmove eksplicitnoga i implicitnoga znanja, odnosno učenja, koji su ključni za pregled koji slijedi. Utemeljeni u kognitivnoj psihologiji (Reberov (1976) pionirski rad o implicitno-eksplicitnoj dihotomiji učenja), koncepti implicitnog i eksplicitnog znanja važni su za razlučivanje uloge koju oba mehanizma učenja igraju u ovladavanju inim jezikom i na teorijskoj i na praktičnoj razini. Naime, rasvjetljavanje spomenute uloge izravno se veže uz najčešće raspravljana pitanja treba li se gramatika poučavati eksplicitno te mogu li odrasli učenici ovladati jezikom isključivo implicitnim načinom učenja. Kako je vidljivo iz tablice 1. osnovni razlikovni kriteriji između dvije vrste znanja su sljedeći (prema Ellis, 2009, 10-15):

1. implicitno je znanje intuitivno (nesvjesno) dok je eksplicitno znanje svjesno (osvješteno) znanje,
2. implicitno je znanje proceduralno (nesvjesno, automatizirano) dok je eksplicitno deklarativno (činjenično, enciklopedijsko),
3. implicitno znanje dostupno je kroz automatizirano procesiranje (spontani govor) dok se eksplicitnome pristupa kontroliranim procesiranjem (planirani govor),
4. implicitno znanje je usustavljenije od eksplicitnoga (učenikov međujezik koji je odraz njegova implicitnog znanja jezika pokazuje visoku razinu sustavnosti),
5. implicitno znanje možda nije moguće razviti nakon određene dobi dok za ono eksplicitno nema dobnih ograničenja.

Tablica 1. Vrste znanja inoga jezika (prema Ellis, 1997:112)

Vrsta znanja	Kontrolirano procesiranje	Automatizirano procesiranje
Eksplicitno	A Uporaba novog eksplicitnog pravila je svjesna i namjerna.	B Uporaba već poznatog pravila je svjesna, ali ubrzana.
Implicitno	C Uporaba novog implicitnog pravila je nesvjesna i nedosljedna.	D Uporaba potpuno ovladanog implicitnog pravila je nesvjesna i bez napora.

Ipak, istraživanja nisu rezultirala jednoznačnim zaključkom o ulozi eksplicitnoga i implicitnoga znanja u procesu ovladavanja inim jezikom. Naime, mnogi primjenjeni lingvisti slažu se da je razvoj implicitnoga znanja povezan s uspješnim ovladavanjem jezikom, no oko uloge i utjecaja eksplicitnoga znanja mišljenja su podijeljena. U literaturi se tako mogu

razlučiti tri različita stava vezana uz odnos implicitnog i eksplicitnog znanja u kontekstu ovladavanja inim jezikom (prema Ellis, 2009:20-22):

1. nepostojanje suodnosa između implicitnog i eksplicitnog znanja koje dva oblika znanja doživljava kao odvojene (Krashen, 1981; Schwartz, 1993; Hulstijn, 2002) čemu u prilog idu i istraživanja koja otvaraju mogućnost da su dva tipa znanja i neurologistički različita (Paradis, 1994),
2. postojanje snažnog suodnosa implicitnog i eksplicitnog znanja koje podrazumjeva transformaciju deklarativnih pravila u implicitno znanje te izvođenje eksplicitnog znanja iz implicitnoga (Sharwood-Smith, 1981; DeKeyser, 1998, 2001), te
3. postojanje djelomičnog suodnosa između implicitnog i eksplicitnog znanja koje dopušta mogućnost transformacije eksplicitnoga u implicitno znanje bilo kao rezultat pedagoške intervencije (Pienemann, 1989), bilo kao posljedicu procesa usmjeravanja učenikove pozornosti na ciljne strukture (što onda potpomaže stvaranju implicitnog znanja) (Ellis, 2005) ili kao posljedicu jezičnog ostvaraja (engl. *output*)⁵ kojeg generira eksplicitno znanje, a koje služi kao ponovljeni jezični unos za formiranje implicitnoga znanja (Sharwood Smith, 1981).

Uz dihotomiju implicitno/eksplicitno znanje u literaturi se pojavljuje i ona između implicitnoga i eksplicitnoga načina učenja inoga jezika u sklopu koje se gotovo uvijek spominju pojmovi kao što su osvještenost, pozornost, zamjećivanje, usmjeravanje pozornosti na formu i slično⁶. Eksperimentalna istraživanja koja su za cilj imala utvrditi učinkovitost ova dva načina učenja u većini slučajeva prednost daju eksplicitnim intervencijama u proces učenja. Tako istraživanja provedena u laboratoriju (Ellis, N., 1993; DeKeyser, 1995; Doughty, 1991; Robinson, 1996) uglavnom izvješćuju o većoj učinkovitosti eksplicitnoga učenja u odnosu na ono implicitno, a slični rezultati zabilježeni su i u istraživanjima provedenima u razrednom kontekstu (Scott, 1990; VanPatten i Oikkenon, 1996). Odgovor na pitanje može li deklarativno znanje koje je rezultat eksplicitnog procesa učenja prijeći u oblik proceduralnog znanja također ide u korist eksplicitnog učenja budući da je posve moguće da nakon dugotrajne uporabe i automatizacije, učenici s vremenom prestanu biti svjesni samog gramatičkog pravila (DeKeyser, 2003:323). Još jedan cilj empirijskih istraživanja bio je i

⁵ Prijevod prema Medved-Krajnović, 2010:90.

⁶ Uz dihotomiju implicitnog i eksplicitnog učenja javlja se i ona slučajnog i namjernog učenja koju dio autora poistovjećuje, no Hulstijn (2003) se zalaže za njihovo razlikovanje (eksplicitno učenje je prema njemu ulaganje svjesnog napora da se shvati funkcija određenog jezičnog oblika, a namjerno se odnosi na tehničku strategiju učenja, kao npr. uporaba mnemotehnika kako bi se zapamtila određena struktura) (Medved-Krajnović, 2010:60).

utvrditi ulogu koju implicitno i eksplicitno znanje imaju u uporabi jezika. U svojem često citiranome istraživanju na 317 učenika francuskoga kao stranoga jezika Bialystok (1979) tako zaključuje da procjenu gramatičnosti nekog iskaza učenici temelje na implicitnome znanju jezika, dok se za donošenje suptilnijih gramatičkih odluka oslanjaju na ono eksplicitno. Jaz između eksplicitnog i implicitnog znanja vidljiviji je u spontanoj jezičnoj proizvodnji, a pitanje kako poučavanje može doprinijeti premošćivanju toga jaza još je jedno od onih pitanja na koje literatura daje oprečne odgovore. Dok Krashen (1982, 1985, 1994) smatra da eksplicitno znanje nikada ne može prerasti u ono implicitno, DeKeyser (1997), Hulstijn (1995), Schmidt (1990, 1994, 1995) i Swain (1985) vide ulogu uvježbavanja jezičnih struktura kao moguću poveznicu između dva tipa znanja.

Kada govorimo o eksplicitnom i implicitnom učenju još jedan važan faktor koji valja spomenuti, a koji je i od posebne važnosti za naš rad, svakako jest i *faktor dobi* budući da djeca i odrasli koriste različite mehanizme u procesu ovladavanja inim jezikom. Naime, Bley-Vromanova (1988) *pretpostavka o ključnim razlikama*⁷ (engl. *fundamental difference hypothesis*) tvrdi da djeca prilikom usvajanja jezika nesvjesno koriste urođeni mehanizam za usvajanje jezika, dok se odrasli oslanjaju na svoje znanje *prvoga jezika*⁸ (engl. *first language – L1*) i opće mehanizme učenja, odnosno na svoje analitičke sposobnosti koje svjesno koriste prilikom analiziranja struktura inoga jezika. Dok je kod djece uočena mnogo niža korelacija između *jezične nadarenosti*⁹ (engl. *language aptitude*) i učenja inoga jezika, odrasli se izrazito razlikuju u svojim verbalnim analitičkim sposobnostima. U svojem je istraživanju s mađarskim imigrantima u Sjedinjene Američke Države DeKeyser (2000) pokazao da je dob značajan prediktor uspjeha učenja za slabije, ali ne i izrazito jezično nadarene učenike te da je jezična nadarenost značajan prediktor uspjeha za starije, ali ne i mlađe odrasle učenike ističući da dobiveni rezultati idu u prilog pretpostavci da odrasli uče prvenstveno eksplicitnim, dok djeca uče prvenstveno implicitnim putem. Istraživanja uloge dobi u ovladavanju inim jezikom (Birdsong, 1999; Marinova-Todd, Marshall i Snow, 2000) pokazuju da djeca ovladaju inim jezikom bolje nego odrasli budući da je neke elemente jezičnoga znanja teže naučiti eksplicitnim putem, no odrasli uče brže zbog svojih sposobnosti eksplicitnog analitičkog učenja (DeKeyser, 2003:331). Iz navedenog bi se dalo zaključiti da dok se u poučavanju djece eksplicitno poučavanje gramatike ne bi pokazalo pretjerano učinkovitim, u poučavanju

⁷ Prijevod prema Medved-Krajnović, 2010:71.

⁸ Naziv *prvi jezik* koristi se u značenju jezika koji je pojedinac prvi usvojio (Medved-Krajnović, 2010:2-3).

⁹ Prijevod prema Medved-Krajnović, 2010:73.

odraslih moglo bi olakšati i ubrzati proces učenja. Promatrajući odnos važnosti poučavanja gramatike i različitih varijabli, Celce-Murcia (1991) tako zaključuje da važnost usmjerenja pozornosti na strukture inoga jezika raste s dobi učenika, stupnjem jezičnoga razvoja i stupnjem obrazovanja (vidi tablicu 2.). Naravno, među učenicima postoje i brojne druge varijable kao što su one afektivne i socio-ekonomske prirode koje također mogu utjecati na potrebu poučavanja gramatike, njezino trajanje i oblik.

Tablica 2. Varijable u određivanju važnosti poučavanja gramatike (prema Celce-Murcia, 1991:465)

	Poučavanje gramatike		
	Manje važno		Više važno
Varijable učenika			
dob	djeca	adolescenti	odrasli
stupanj jezičnoga znanja	početni	srednji	napredni
obrazovanje	bez formalnog obrazovanja	neki oblik formalnog obrazovanja	visoko obrazovani
Varijable poučavanja			
vještina	slušanje, čitanje	govor	pisanje
registar	neformalan		formalan
potreba	osnovno sporazumijevanje	strukovna	službena

1.1.1.1. Eksplicitno i implicitno poučavanje stranoga jezika

Iako je vrlo bliska već spomenutoj dihotomiji eksplicitnog i implicitnog učenja, kratko ćemo se zadržati i na dihotomiji eksplicitnog i implicitnog poučavanja budući da je ista važna za naš rad uzimajući u obzir već spomenutu problematiku učenja inoga jezika u odrasloj dobi. No, prije nego li se pozabavimo spomenutom dihotomijom, potrebno se kratko osvrnuti na osnovno pitanje o učinkovitosti samoga poučavanja, odnosno o važnosti poučavanja u ovladavanju inim jezikom.

Naime, istraživanja usmjerena na problematiku poučavanja pokrivaju širok raspon istraživačkih pitanja, od usporedbe ovladavanja jezikom u prirodnom nasuprot razrednom okruženju (pitanje učinkovitosti samoga poučavanja), propitkivanja metodologije poučavanja općenito (usporedba učinkovitosti eksplicitnog nasuprot implicitnom poučavanju), pa do istraživanja učinkovitosti različitih metodičkih mogućnosti kao što je na primjer davanje povratne informacije učeniku. Ipak, osnovno istraživačko pitanje bilo je ono o učinkovitosti

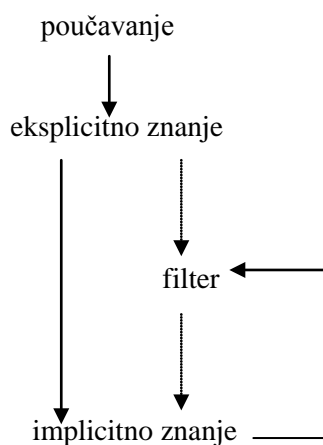
samoga poučavanja. Budući da su istraživanja ovladavanja inim jezikom u prirodnome i razrednome okruženju pokazala da učenici, bez obzira na prvi usvojeni jezik, dob ili medij ovladavanja jezikom (pisani ili usmeni), ovladavaju gramatičkim strukturama više ili manje fiksnim redoslijedom te da proces ovladavanja pojedinom strukturom prolazi nepromjenjiv redoslijed razvojnih faza (Ellis, 1994)¹⁰, nametnulo se pitanje o ulozi poučavanja kao takvog. Naime, poučavanje se pokazalo neučinkovitim u promjeni redoslijeda ovladavanja strukturama u okviru stvaranja implicitnoga znanja inoga jezika (Pica, 1983; Perkins i Larsen-Freeman, 1975; Pavesi, 1986), ali je ubrzalo proces ovladavanja (Pavesi, 1986). Ipak, u svojem pregledu istraživanja o učinkovitosti formalnog poučavanja, Long (1983:374) zaključuje da dostatan broj dokaza upućuje na učinkovitost poučavanja te da je ono korisno i za djecu i za odrasle učenike, te za one nižega i višega stupnja jezičnoga znanja. Istraživanja (Savignon, 1972; Spada, 1986; Montgomery i Einstein, 1985)¹¹ također idu u prilog tvrdnji da formalno poučavanje pomaže učeniku u procesu ovladavanja jezikom, posebice ako se kombinira s izloženošću jeziku u prirodnome okruženju te da poučavanje rezultira većim stupnjem jezične točnosti (Lightbown, Spada i Wallace, 1980; Pica, 1983). Ellis (1999:617) navodi kako učenici napreduju najbrže ukoliko su izloženi kombinaciji formalnog poučavanja i stvarne komunikacije ističući kako uspješan učenik inoga jezika istovremeno obraća pozornost na jezične strukture i traži prilike za komuniciranje na inome jeziku. Na temelju svojega istraživanja spontanoga govora desetero talijanskih učenika njemačkoga jezika Pienemann (1984) ograničava učinkovitost poučavanja te zaključuje da je poučavanje učinkovito jedino ako su učenici spremni za prijelaz u sljedeću fazu razvoja strukture.¹² Dakle, uloga poučavanja nije samo u pomaganju ovladavanju novim strukturama inoga jezika kroz razvoj eksplicitnoga znanja već i u pomaganju učeniku da razvije veću kontrolu nad jezičnim elementima te da mu olakša pristup istima. Slika 1. pokazuje važnu ulogu poučavanja kao prvog koraka u razvoju implicitnoga znanja jezika. Kako je i ranije spomenuto, eksplicitno znanje koje je rezultat poučavanja može prerasti u implicitno znanje

¹⁰ Najčešće se kao primjer razvojnih faza ovladavanja pojedinom strukturom daju istraživanja redoslijeda ovladavanja negacijom i relativnim rečenicama u engleskome i njemačkome kao inim jezicima. Istraživanja prirodnoga redoslijeda ovladavanja inim jezikom nisu pošteđena kritika pa se tako u literaturi kao manjkavosti navode skroman raspon promatranih struktura, nedovoljno propitkivanje utjecaja prvoga jezika te individualnih razlika učenika na proces ovladavanja inim jezikom, ali i metodološke manjkavosti kao što su korišteni instrumenti i metodologija (Lightbown, 1985)

¹¹ Ellis (1999:616) poziva na oprez u interpretiranju navedenih istraživanja zbog metodoloških propusta, zanemarivanja faktora individualnih razlika učenika, te nedovoljno pojašnjene metodologije poučavanja.

¹² Ovdje valja spomenuti i sam problem određivanja što uopće jest učinkovito poučavanje. Ellis (2005:714) daje tri moguća odgovora: sposobnost uporabe ciljne strukture, napredovanje učenika na putu prirodnoga redoslijeda ovladavanja strukturama te osvještenost učenika o ispravnosti upotrebene strukture.

kada su učenici psiholingvistički spremni uvrstiti pojedinu jezičnu strukturu u svoj međujezik ili kada ciljni oblik nije podložan razvojnim obrascima ovladavanja jezikom.



Slika 1. Djelomičan suodnos implicitnoga i eksplicitnoga znanja (Ellis, 1997:114)

Sažimajući rezultate istraživanja usmjerenih na pitanje učinkovitosti poučavanja, Ellis (2005:716) tako zaključuje da poučavanje gramatike:

1. rezultira povećanom točnošću u iskazivanju eksplicitnoga znanja,
2. manje vjerojatno rezultira povećanom točnošću u spontanom govoru,
3. ne mijenja, ali ubrzava prirodan redoslijed ovladavanja strukturama,
4. ne mora nužno biti u potpunosti usklađeno s razvojem učenikova međujezika,
5. može doprinijeti učenikovom metajezičnom znanju gramatičkih pravila inoga jezika, te
6. ima dugotrajan učinak.¹³

Nakon potvrdnog odgovora na pitanje treba li poučavanje biti dio procesa ovladavanja gramatičkim sustavom inoga jezika, postavlja se novo pitanje, ono o načinu i prirodi samoga poučavanja; drugim riječima, postavlja se pitanje koji je od dva načina poučavanja učinkovitiji, onaj eksplicitni ili onaj implicitni. Definirajući *poučavanje* kao pokušaj posredovanja u razvoju učenikova međujezika, Ellis (2009:16-17) implicitno poučavanje opisuje kao omogućavanje učeniku da izvede pravila na temelju izloženosti primjerima uporabe bez da je toga svjestan, dok eksplicitno definira kao izravnu intervenciju u proces ovladavanja jezikom prilikom koje se učenike potiče na stvaranje metajezično osviještenih

¹³ Naravno, trajnost učinkovitosti poučavanja ovisi i o nizu drugih faktora, kao što su kontinuirana prisutnost ciljne strukture u jezičnom unosu, mogućnosti uporabe ciljne strukture u smisljenoj komunikaciji te učenikovo razvojnoj spremnosti (Lightbown, 1992).

pravila jezične uporabe. Prema riječima Doughtyja i Williamsa (1998:204) eksplicitno poučavanje za svoj cilj ima *usmjeravanje* učenikove pozornosti i uporabu pedagoške gramatike, dok ono implicitno cilja na *privlačenje* učenikove pozornosti i izbjegavanje metajezične rasprave svodeći razinu pedagoške intervencije u proces komuniciranja značenja na minimum. Housen i Pierrard (2006:10) zadržavaju se na ostalim razlikovnim obilježjima ova dva načina poučavanja te ističu kako se implicitno poučavanje odvija spontano u sklopu komunikacijski usmjerenih nastavnih aktivnosti pri čemu se izbjegava uporaba metajezika, dok je ono eksplicitno unaprijed određeno i isplanirano kao osnovni cilj nastavne aktivnosti (vidi tablicu 3.). Ovdje valja biti oprezan jer se prilikom nabiranja obilježja ovoga tipa uvijek otvara mogućnost pretjeranog pojednostavljivanja što onda onemogućuje iznijansirano razlikovanje dvaju koncepata. Ellis (2009) tako ističe da oba oblika poučavanja mogu biti i spontana i planirana budući da u oba slučaja nastavnik može unaprijed odabrati ciljnu strukturu poučavanja ili njegovo poučavanje može biti reakcija na određeni komunikacijski problem učenika. Spomenutu bi razliku stoga trebalo promatrati više u svjetlu svojevrsnog kontinuuma nego oštre dihotomije suprotstavljenih načina poučavanja (Doughty i Williams, 1998). U konačnici, uvijek je moguće i neslaganje između učenikovog i nastavnikovog viđenja samoga poučavanja; drugim riječima, ono što nastavnik zamisli kao eksplicitno poučavanje učenik može doživjeti sasvim drugačije i obrnuto (Ellis, 2009:18).

Tablica 3. Implicitno i eksplicitno poučavanje (prema Housen i Pierrard, 2006:10)

<i>Implicitno poučavanje</i>	<i>Eksplicitno poučavanje</i>
<ul style="list-style-type: none"> • privlači pozornost na ciljnu strukturu • odvija se spontano (u inače komunikacijski usmjerenom nastavnom aktivnosti) • nenametljivo (minimalan prekid prijenosa značenja) • prikaz ciljne strukture u kontekstu • izbjegavanje uporabe metajezika • slobodnu uporabu ciljne strukture 	<ul style="list-style-type: none"> • usmjerava pozornost na ciljnu strukturu • unaprijed određeno i isplanirano (osnovni cilj nastavne aktivnosti) • nametljivo (prekida prijenos značenja) • prikaz izolirane ciljne strukture • uporaba metajezika (stručne terminologije) • kontrolirano uvježbavanje ciljne strukture

Razrješenje nedoumice koji je oblik poučavanja učinkovitiji, onaj eksplicitni ili implicitni, često se traži u meta-analizi Norrissa i Ortegove koja je obuhvatila 51 istraživanje učinkovitosti poučavanja, a iz koje proizlazi da je učinak eksplicitnoga poučavanja trajan (što je vidljivo na uspjehu ispitanika na testovima s vremenskim odmakom od poučavanja) te da je ono učinkovitije od implicitnoga. Budući da je većina promatranih istraživanja kao mjerne

instrumente koristila tradicionalne gramatičke testove, zaključak o učinkovitosti poučavanja može se izvesti samo u okviru razvoja eksplicitnoga znanja.¹⁴

Važno pitanje vezano uz odnos implicitnog i eksplicitnog poučavanja u učenju stranoga jezika jest i ono o tipu struktura koje bolje odgovaraju određenom tipu učenja, odnosno koje su primjerenije za određeni tip poučavanja. Odgovor na postavljeno pitanje mora uzimati niz faktora u obzir: od onih izravno povezanih s karakteristikama pojedine skupine učenika (njihove razine jezičnoga znanja, jezičnih potreba i slično) do onih koji se odnose na univerzalne razvojne poteškoće učenikova međujezika (kao što su izostavljanje nastavka *-s* u trećem licu jednine prezenta u engleskome jeziku). Logično je pretpostaviti da poučavanje treba biti usmjereno na teže savladive dijelove inoga jezika, no teže je odrediti koje su to strukture. Naime, iako Reber (1976) i Krashen (1982, 1994) tvrde da su kompleksne strukture posebno pogodne za implicitan način učenja, u literaturi se neprestano naglašava da je težina ovladavanja pojedinom strukturom zapravo subjektivne prirode te da ovisi i o učenikovoju sposobnosti jezične obrade. Subjektivnost je naravno relativan faktor jer ono što je zahtjevo jednome učeniku ne mora predstavljati problem drugome, pri čemu u jednadžbu ulaze i faktori kao što su stupanj razvoja učenikova međujezika, motivacija i slično. Važni faktori koji doprinose složenosti pojedine strukture u okviru razvoja implicitnoga znanja svakako su i oni objektivnije prirode, kao što su učestalost strukture u jezičnome unosu, njezina uočljivost, redundantnost (doprinos značenju poruke pri čemu izostavljanje ciljne strukture može rezultirati prekidom komunikacije), pravilnost obrazaca uporabe, zahtjevnost jezične obrade ciljne strukture (Ellis, 2009:144-146) te svrhovitost same strukture (koliko je struktura korisna u kontekstu učenikovih jezičnih potreba) (Mackey, 1976). DeKeyser (2000) na primjer tvrdi da je inverziju subjekta i predikata u pitanjima kojima je odgovor *da* ili *ne* lakše zamijetiti zbog čega ju učenici brže savladavaju od one u pitanjima koja započinju s upitnom riječi.¹⁵ Ukratko, kriteriji za određivanje zahtjevnosti strukture za ovladavanje (vidi tablicu 4.) povezani su s njezinom strukturnom i funkcionalnom kompleksnošću, pouzdanosti i opsegom pravila koje ciljnu strukturu opisuje, potrebe za korištenjem stručne terminologije prilikom pojašnjavanja te stupnjem sličnosti s učenikovim prvim jezikom. Primijenimo li na primjer

¹⁴ U interpretaciji zaključaka usmjerenih na implicitno gramatičko znanje treba biti oprezan s obzirom na izuzetno skroman broj provedenih istraživanja.

¹⁵ Iako ovdje nećemo dublje ulaziti u problematiku zamjećivanja jezičnih struktura, važno je spomenuti stav da se tijekom procesa ovladavanja inim jezikom prihvaćaju i dalje procesuiraju samo oni jezični elementi na koje je učenik obratio pozornost te da njihovom zamjećivanju mogu doprinijeti učestalost izloženosti pojedinome elementu, njegova uočljivost, strategije poučavanja kojima se nastoji usmjeriti učenikova pozornost upravo na pojedini element, učenikova sposobnost jezične obrade, stupanj učenikova međujezika i slično (Medved-Krajnović, 2010:59).

navedene kriterije na ciljnu strukturu našega rada, *present perfect*, vidjet ćemo da je isti strukturno i funkcionalno kompleksna kategorija. Pravila koja opisuju *present perfect* ne odlikuje izrazita pouzdanost, a pojašnjenja najčešće zahtijevaju uporabu stručne terminologije. Uzmemo li u obzir i da ekvivalenta u hrvatskome jeziku nema, možemo zaključiti da *present perfect* zadovoljava sve kriterije strukture primjerene za poučavanje u procesu ovladavanja inim jezikom.

Tablica 4. Kriteriji za određivanje zahtjevnosti gramatičke strukture za poučavanje (prema Ellis 2002:28)

Kriterij	Definicija	Primjer
1. strukturna kompleksnost	tvorba od jednog ili više gradivnih elemenata	nastavak <i>-s</i> za množinu strukturno je jednostavan, za razliku od relativne rečenice
2. funkcionalna kompleksnost	transparentnost značenja	nastavak <i>-s</i> za množinu je transparentan u uporabi, za razliku od članova
3. pouzdanost	broj iznimaka od pravila	nastavak <i>-s</i> za 3.l.jd. prezenta vrlo je pouzdan u uporabi, za razliku od perifrastičnog genitiva
4. opseg	opseg uporabe	struktura <i>present simple</i> ima širok opseg za razliku od strukture <i>future perfect</i>
5. metajezik	uporaba metajezika u opisu	nastavak <i>-s</i> za množinu metajezično nezahhtjevan, za razliku od inverzije subjekt-predikat
6. usporedba L1/L2	sličnost s prvim jezikom	za francuske učenike engleskoga položaj priloga u rečenici je zahtjevan za ovladavanje

Vratimo li se na dihotomiju eksplicitno/implicitno u poučavanju te uzmemo li u obzir eksperimentalna istraživanja (DeKeyser, 1995; Williams, 1999), vidjet ćemo da ista potvrđuju da što je element apstraktniji i teže uočljiviji u jezičnoj proizvodnji, to je za njegovo ovladavanje važniji eksplicitan proces učenja prilikom kojega se učenikova pozornost izravno usmjerava na teže savladive ciljne strukture. Drugim riječima, istraživanja nisu uspjela zabilježiti uspješno ovladavanje apstraktnim strukturama bez njihovog osvještavanja bez obzira na mnoštvo implicitno predstavljenih primjera uporabe, dok se eksplicitan način učenja često pokazao učinkovitijim od implicitnoga (DeKeyser, 2003:328). Smatrajući da je osvještavanje jezičnih struktura neophodno kada je riječ o apstraktnim strukturama, DeKeyser (2003) ističe da početnu fazu ovladavanja inim jezikom karakterizira eksplicitno procesiranje.

Nakon utvrđivanja učinkovitosti eksplicitnoga poučavanja u kontekstu institucionaliziranog učenja stranoga jezika, važno pitanje koje se nameće jest i pitanje koji oblik eksplicitnog

poučavanja daje najbolje rezultate. U literaturi se najčešće navodi podjela na deduktivno i induktivno eksplicitno poučavanje, odnosno direktno/didaktičko i indirektno/istraživačko poučavanje (Ellis, 2005:717). Deduktivno se poučavanje odnosi na prikaz gramatičkoga pravila učeniku (bilo pismenim ili usmenim putem) koje se potom uvježbava i primjenjuje, pri čemu nastavnik može manipulirati razinom izričitosti i razrađenosti prikazivanog pravila, izvorom prikaza (na primjer, pravilo može predstaviti sam nastavnik, jedan od učenika ili se ono može pročitati u udžbeniku) te načinom predstavljanja (na primjer, pravilo može biti dato usmeno, pismeno ili u kombinaciji jednog i drugog) (Sharwood-Smith, 1981). Uz ove temeljne, nastavnik donosi i niz drugih odluka vezanih uz predstavljanje pravila, kao što su uporaba učenikova prvog jezika, uporaba stručne terminologije te međujezične usporedbe. Pozitivne strane izravnog, deduktivnog poučavanja jesu ušteda nastavnog vremena, usklađenost s očekivanjima i kognitivnim sposobnostima odraslih učenika te organiziranost i preglednost nastavnog materijala (Thornbury, 1999). Larsen-Freeman (2001, 2003), iako oprezna u izjednačavanju poučavanja gramatike s poučavanjem gramatičkih pravila, smatra pozitivnim mogući doprinos eksplicitnih pojašnjenja u procesu *gramatiziranja*¹⁶ (engl. *grammaring*) budući da jednostavna, jasna, precizna i učeniku relevantna gramatička pravila mogu doprinijeti stvaranju osjećaja sigurnosti učenika koji i u velikoj mjeri i očekuje gotova rješenja u učenju. Manje pozitivna strana deduktivnog eksplicitnog poučavanja svakako jest moguć negativan utjecaj na motivaciju učenika kojemu se nameće dojam da se učenje jezika svodi na memoriranje niza pravila jezične uporabe. Nadalje, deduktivno poučavanje usmjereno je na nastavnika rezultirajući asimetričnom razmjenom informacija između nastavnika i učenika (Thornbury, 1999) zbog čega je, barem iz one obrazovne perspektive, induktivan slijed poučavanja poželjniji i prikladniji želi li se potaknuti učenje u punini značenja (Brown, 2001:365).

Induktivno eksplicitno poučavanje odnosi se na izlaganje učenika nizu primjera uporabe ciljne strukture prilikom čega se od učenika očekuje da uoči ponavljajuće obrasce i stvori vlastite zaključke o pravilnostima koje je uočio (Thornbury, 1999). Kao i kod deduktivnog načina, niz faktora omogućuje varijacije u prikazu pojedine strukture induktivnim putem, kao što su vrsta jezičnoga unosa (primjeri učeniku mogu biti ponuđeni u obliku izoliranih rečenica, dijaloga, autentičnih primjera, slika i slično), načina povećavanja uočljivosti

¹⁶ Prijevod prema Jelaska, 2013:7. Termin *gramatiziranje* upućuje na ovladavanje gramatikom kao vještinom koje uključuje aktivan i dinamičan proces, za razliku od doživljaja gramatičkog sustava kao statičnog zbira niza pravila koje treba upamtiti.

strukture (povećana učestalost strukture, intonativno isticanje strukture i slično), zadacima koje učenik obavlja (popunjavanje praznina, odgovaranje na postavljena pitanja i tako dalje), te stupnju metajezične osviještenosti koja se zahtijeva od učenika (na primjer, količina primjene stručne terminologije) (Pawlak, 2006:271). Primjer eksplicitnog poučavanja induktivnog tipa koji za cilj ima osvještavanje gramatičke razlike između priloga *for* i *since* koji se najčešće koriste uz strukturu *present perfect* prikazan je na slici 2 (Ellis, 2002:173). Cilj je prikazanoga zadatka obratiti pozornost na strukturu koja učeniku predstavlja izazov prilikom ovladavanja engleskim kao inim jezikom pri čemu primjeri jezične uporabe ciljne strukture sadrže i pravilne i nepravilne primjere uporabe, dok je sama proizvodnja ciljne strukture svedena na minimum. Ideja je da se učeniku postavi svojevrsna zagonetka čije će mu rješavanje omogućiti razumijevanje funkcioniranja ciljne strukture (Ellis, 2003:163).

Zadatak osvještavanja ciljne strukture

1. Here is some information about when three people joined the company they now work for and how long they have been working there:

Name	Date joined	Langht of time
Ms. Regan	1945	45 years
Mr. Bush	1970	20 years
Ms. Thatcher	1989	9 months
Mr. Baker	1990 (Feb)	10 days

2. Study tjese sentences about these people. When is *for* used and when is *since* used?

- Ms. Regan has been working for her company *for* most of her life.
- Mr. Bush has been working for his company *since* 1970.
- Ms. Thatcher has been working for her company *for* 9 months.
- Mr. Baker has been working for his company *since* February.

3. Which of the following sentences are ungrammatical? Why?

- Ms. Regan has been working for her company *for* 1945.
- Mr. Bush has been working for his company *for* 20 years.
- Ms. Thatcher has been working for her company *since* 1989.
- Mr. Baker has been working for his company *since* 10 days.

4. Try and make up a rule to explain when *for* and *since* are used.

5. Make up one sentence about when you started to learn English and one sentence about how long you have been studying English. Use *for* and *since*.

Slika 2. Primjer induktivnog tipa zadatka (prema Ellis, 2002:173)

U literaturi se induktivan oblik učenja često ističe kao superioran u odnosu na onaj deduktivni zbog svojeg pretpostavljenog stimulativnog djelovanja na učenika koji je uključeni u proces učenja čime se potiče autonomija u učenju. Sudjelujući u njihovom oblikovanju učenik pravila izvedena induktivnim putem doživljava smislenijima, pamtljivijima i relevantnijima, a mentalni napor koji se ulaže u pronalazak obrazaca jezične primjene osigurava dubinsko procesiranje¹⁷ (Thornbury, 1999). Štoviše, Brown (2001) tvrdi da je induktivan pristup učenju i poučavanju više u skladu s prirodnim procesom usvajanja jezika budući da omogućuje učeniku promatranje uporabe ciljne strukture u komunikaciji te uspostavljanje odnosa između oblika strukture i njezine uporabe prije samoga formiranja pravila. Ipak, dobrobiti induktivnog pristupa ne trebaju se shvaćati olako budući da stupanj konačnog uspjeha induktivnog poučavanja ovisi i o kvantiteti i kvaliteti jezičnog unosa kojemu se učenik izlaže, vrsti analize koja se od njega očekuje te o prirodi zadatka koji se pred njega postavlja. Na temelju svojeg istraživanja tehnika poučavanja gramatike koje primjenjuju poljski nastavnici engleskoga kao stranoga jezika Pawlak (2006:272) upozorava da je malo vjerojatno da će površno provedeno induktivno poučavanje povećati motivaciju učenika i njegovu uključenost u proces učenja te dubinsko procesiranje (pod površnim induktivnim poučavanjem smatra ono koje ne omogućuje pristup dovoljnom broju primjera uporabe ciljne strukture, koje od učenika ne zahtijeva izvođenje misaono zahtjevnijih zadataka te koje učeniku ne ostavlja dovoljno vremena za samostalno izvođenje zaključaka). Također, induktivno poučavanje vremenski je zahtjevnije što je otegotna okolnost u često opsežnim nastavnim planovima i programima (Thornbury, 1999), a uvijek postoji mogućnost učenikovog izvođenja ne sasvim točnog pravila te uporabe prvoga jezika prilikom pojašnjavanja uočenih pravilnosti.

Bez obzira na izraženu prednost induktivnog nad deduktivnim poučavanjem, pogledamo li istraživanja usporedbe učinkovitosti ova dva tipa poučavanja, ne pronalazimo previše dokaza superiornosti induktivno vođenog poučavanja. Naime, rijetka su istraživanja koja izvješćuju o prednosti induktivnog poučavanja (Herron i Tomasello, 1992), dok su puno češća ona u kojima se deduktivno poučavanje pokazalo učinkovitijim (Seliger, 1987; N. Ellis, 1993; DeKeyser, 1995; Robinson, 1996). Mišljenja su podijeljena i oko tipa struktura koje su pogodnije za induktivno poučavanje; dok Ellis (2006:98) smatra da je jednostavnija pravila

¹⁷ Dubinsko procesiranje informacija odnosi se na konstruiranje bogate, dobro integrirane kognitivne mreže u kojima se nove informacije povezuju s već postojećima te vlastitim iskustvom, ali i izgrađuju nove načine međusobnog povezivanja. Na ovaj način učenici stvaraju preduvjet za bolje dosjećanje informacija i teže zaboravljaju gradivo (King, 2002.)

primjerenije poučavati deduktivno, a ona složenija induktivno, Larsen-Freeman (2001:264) smatra upravo suprotno tvrdeći da deduktivan način ima više smisla kada je riječ o poučavanju složenih gramatičkih pravila. Intuitivno je i logično zaključiti da je istina negdje u sredini, to jest da je za poučavanje pojedinih struktura bolje primjenjivati induktivan pristup dok će za neke druge deduktivan način biti primjereniji.

Da sažmemo, stajalište je većine suvremenih istraživača procesa ovladavanja inim jezikom da pojedini gramatički elementi, posebice oni visokog stupnja apstrakcije ili oni koji su teže uočljivi u jezičnoj proizvodnji, ipak zahtijevaju izravno poučavanje ukoliko je cilj poučavanja ostvarivanje visokog stupnja točnosti i komunikacijske tečnosti (DeKeyser 1998, Doughty i Williams 1998, Ellis 2008). Posebno u kontekstu institucionaliziranog učenja stranog jezika poučavanje gramatičkog sustava pridonosi ubrzanju učenikova jezičnog napretka, rezultira višim stupnjem točnosti te ne ugrožava učenikove komunikacijske vještine (Larsen-Freeman i Long 1991, Hinkel i Fotos 2002).

1.1.2. Poučavanje gramatike i modeli ovladavanja inim jezikom

U prethodnom smo poglavlju vidjeli da većina autora ipak dijeli usuglašeni stav o potrebi poučavanja gramatike u okviru institucionaliziranog učenja stranoga jezika, no na mnoga se pitanja i dalje daju dijametralno suprotni odgovori (na primjer, o ulozi eksplicitnog poučavanja, odabiru ciljnih struktura poučavanja, trajanju i intenzitetu poučavanja i slično). U poglavlju koje slijedi pokušat ćemo dati pregled najznačajnijih modela ovladavanja inim jezikom pri čemu će osnovni organizacijski kriterij spomenutih modela biti njihov odnos prema poučavanju gramatike. Naime, svi prikazani modeli, bez obzira na međusobnu različitost, dijelit će zajednički stav prema poučavanju gramatičkoga sustava. Modele ovladavanja inim jezikom tako ćemo podijeliti na one koji odbacuju poučavanje kao neučinkovito i nepotrebno te na one koji njegov učinak smatraju učinkovitim i važnim za ovladavanje inim jezikom.

1.1.2.1. Modeli ovladavanja jezikom i negativan stav prema učinkovitosti poučavanja

U narednom poglavlju kratko ćemo se zadržati na najutjecajnijim modelima ovladavanja inim jezikom koji se često navode kao argumenti za odbacivanje formalnog poučavanja, a sve u cilju naglašavanja važnosti stvaranja uvjeta za što prirodnije usvajanje jezika u učionici.

Jedan od svakako najutjecajnijih modela u okviru istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom jest Krashenov *model monitora* (engl. *the Monitor Model*; 1977, 1982)¹⁸ čije se postavke temelje na rezultatima istraživanja prirode učenikova međujezika i prirodnog redosljeda ovladavanja inim jezikom. Krashenov model temelji se na pet pretpostavki o tome kako teče proces ovladavanja inim jezikom:

1. pretpostavci o usvajanju i učenju (proces usvajanja odvija se spontano kroz izloženost jezičnom materijalu, a učenja kroz svjesnu usredotočenost na jezične oblike i pravila pri čemu su dva procesa strogo odvojena te ne mogu prijeći jedan u drugi),
2. pretpostavci o monitoru jezične proizvodnje (naučeno znanje nadgleda jezičnu proizvodnju i ispravlja pogreške),
3. pretpostavci o prirodnome redosljedu (sustav inoga jezika razvija se predvidivim redosljedom, poput sustava prvog jezika kod djece),
4. pretpostavci o jezičnom unosu (jezični unos potaknut će usvajanje jezika ako sadrži i ona znanja koja su tek malo iznad razine znanja koju učenik već posjeduje) te
5. pretpostavci o afektivnom filteru (u kojega ulaze faktori kao što su osjećaji, motivacija, potrebe i stavovi učenika koji mu mogu otežati prihvaćanje jezičnog unosa zbog čega, unatoč velikim količinama razumljivoga unosa, učenik neće moći dobro ovladati inim jezikom) (Medved-Krajnović, 2010:26-27).

Usprkos brojnim kritikama (prvenstveno zbog cirkularnosti definicija, nemogućnosti empirijske provjere pretpostavki, ali i stroge dihotomije između usvajanja i učenja¹⁹), Krashenov model postao je iznimno popularan među nastavnicima i učenicima zbog osjećaja podudarnosti s vlastitim iskustvom da ono što se poučava nije nužno i ono što se nauči (Medved-Krajnović, 2010:26-27). Utjecaj modela monitora na poučavanje stranoga jezika očitovao se u inzistiranju na primatu razumijevanja, a ne jezične proizvodnje, na važnosti razumljivog jezičnog unosa te upitnoj potrebi za samim poučavanjem gramatike (Pawlak, 2006). Naime, prema Krashenovom modelu učenik bi trebao slijediti prirodni redosljed ovladavanja jezikom u okruženju bogatom komunikacijski usmjerenim aktivnostima i temama koje odražavaju njegove potrebe pri čemu bi uloga poučavanja bila zanemariva.²⁰ Konkretna pedagoška primjena Krashenovih ideja ogleda se u programima tzv. uranjanja

¹⁸ Prijevod prema Medved-Krajnović, 2010:26.

¹⁹ Nemogućnost primjene onog naučenog u tečnom, nesvjesnom govoru ono je što se zamjera Krashenu (Gass i Selinker, 2001).

²⁰ Krashen (2003:30) ipak priznaje da učenici mogu imati koristi od ispravljanja pogrešaka i eksplicitnog poučavanja pri čemu bi poučavanje trebalo biti ograničeno isključivo na teže savladiva mjesta jezičnoga sustava kao što su npr. pravopisna pravila i određene gramatičke strukture.

učenika u ini jezik²¹ (engl. *immersion programmes*) pod pretpostavkom da će ovladavanje inim jezikom biti najučinkovitije ako se na njemu odvija čitava nastava iz svih školskih predmeta. Pri tome je važno da je poučavanje organizirano oko samoga sadržaja kojeg učenici trebaju usvojiti, a ne unaprijed određenih dijelova jezičnog sustava. Unatoč brojnim prednostima, projekti uranjanja nisu rezultirali visokim stupnjem gramatičke točnosti (usprkos komunikacijskoj razini istovjetnoj onoj izvornoga govornika, učenici su činili iste gramatičke pogreške tijekom godina učenja). Budući da se učenike nije poticalo da njihovi iskazi budu gramatički točni i kontekstualno prihvatljivi, za pretpostaviti je da bi određena razina eksplicitnog poučavanja imala pozitivan učinak na ovakav tip učenja (Mystkowska-Wiertelak i Pawlak, 2012:43).

Teorija koja doprinosi ograničavanju poučavanja u procesu učenja inoga jezika inzistirajući na stvaranju što prirodnijih uvjeta za ovladavanje jezikom u učionici jest i ona o postojanju učenikova *međujezika* (engl. *interlanguage*). Spomenuta teorija rezultat je istraživanja učenikova jezika kao logičnog sustava utemeljenog na vlastitim pravilima koji se sustavno razvija kako učenik napreduje u ovladavanju inim jezikom (Ellis, 2008:42). Učenikov međujezik nezavisan je jezični sustav koji se razlikuje i od njegova prvog i inoga jezika (Brown, 2000:216) pri čemu su za njegovo oblikovanje važni procesi jezičnoga *prijenosa* (engl. *language transfer*) (djelomičan prijenos iz učenikova prvog jezika), uvježbavanje (kao posljedica poučavanja), strategije učenja, komunikacijske strategije te poopćavanje pravila uporabe ciljnoga jezika (Ellis, 1994:351). U literaturi većinom pronalazimo stajalište da je razvoj učenikova međujezika posljedica formiranja i testiranja pretpostavki o ciljnome jeziku. Naime, na temelju jezičnog unosa kojemu je izložen, učenik stvara pretpostavke o ciljnome jeziku (njegovoj strukturi i uporabi) koje zatim testira u recepciji i proizvodnji jezika. Iako učenikovi iskazi mogu sadržavati nepravilno upotrebljene strukture kada je u pitanju gramatička norma, u kontekstu formiranja hipoteza o ciljnome jeziku ti isti iskazi smatraju se pravilnima budući da je riječ o gramatici koja je u nastajanju i koja se neprestano mijenja. Pitanje koje ostaje otvorenim jest ono o samome početku razvoja međujezika: naslanja li se on na prvi ili ini jezik, ili pak niti jedan od njih. Što se tiče poučavanja stranoga jezika, inzistiranje na postojanju međujezika u procesu ovladavanja inim jezikom nameće određene zahtjeve učionici stranoga jezika, a to su poštivanje legitimnosti učenikova jezika u sklopu kojeg se jezične pogreške učenika smatraju sastavnim dijelom učenja te stvaranje što

²¹ Prijevod prema Medved-Krajnović, 2010:20.

prirodnijih uvjeta učenja koji bi pratili razvojne faze ovladavanja jezikom (Pawlak, 2006:129). Nastavnik bi u skladu s time trebao ograničiti poučavanje te stvoriti uvjete za smislenu komunikaciju pod pretpostavkom da će učenik, kada mu se pruži mogućnost da komunicira na stranom jeziku, usvojiti i znanje o strukturi jezika (Ellis, 1990:56).

Još jedan u nizu modela koji su za posljedicu imali odbacivanje formalnog poučavanja u učionci stranoga jezika jest *pretpostavka o istovjetnosti ovladavanja prvim i inim jezikom* (engl. *The Identity Hypothesis*) koja je utemeljena na polazištu da su procesi u pozadini usvajanja prvoga jezika i ovladavanja inim jezikom u suštini istovjetni. Naime, prve faze oba procesa karakterizira niz sličnosti, kao što su uporaba formulaičnog jezika, strukturalna i značenjska pojednostavljenost iskaza te postojanje tzv. tihog razdoblja u kojemu govornici/učenici jezik upijaju, ali se ne usude upotrijebiti ga. Osnovno pitanje modela jest ono imaju li i u kojoj mjeri učenici inoga jezika pristup urođenoj sposobnosti za ovladavanje jezikom zaslužnoj za usvajanje prvoga jezika. Sažimajući istraživanja koja idu u prilog postavljenoj tezi, ali i ona koja ju opovrgavaju, Ellis (1994:106) zaključuje da međujezik učenika inoga jezika ima brojne sličnosti, ali i različitosti s jezikom djeteta koje usvaja prvi jezik. U literaturi se kao najčešće razlike usvajanja prvog jezika i ovladavanja inim jezikom navode: kognitivna zrelost (za razliku od djeteta odrasli u učenju jezika pristupaju svjesno koristeći opće mehanizme učenja i dedukcije), jezični unos (razredni diskurz razlikuje se od onoga u prirodnome okruženju) te prijenos iz prvoga jezika (odrasli se u ovladavanju inim jezikom koriste već postojećim znanjem prvoga jezika) (Ellis, N., 2003:69). Niz navedenih razlika naveo je Bley-Vromana (1988) na formuliranje već spomenute *pretpostavke o ključnim razlikama* koja pretpostavlja da djeca jezik usvajaju zahvaljujući nesvjesnom korištenju urođenog jezičnog mehanizma dok odrasli koriste opće mehanizme učenja te znanje već jednoga jezika kojim su ovladali (Medved-Krajnović, 2010:71). Suprotno Bley-Vromanu, Van Patten (2004) iznosi *pretpostavku o ključnim sličnostima* (engl. *Fundamental Similarity Hypothesis*) tvrdeći da oba procesa ovladavanja jezikom ovise o jezičnom unosu te da su oba otporna na ispravljanje pogrešaka i na učinak eksplicitnog poučavanja. Neki su pak autori skloniji umjerenom stajalištu tvrdeći da unatoč sličnostima, postoje temeljne razlike između usvajanja prvoga jezika i ovladavanja inim jezikom (Larsen-Freeman, 2003:76). Bez obzira na razilaženja u mišljenjima te nedostacima iznešenih tvrdnji, pretpostavka o istovjetnosti ovladavanja prvim i inim jezikom začela je put komunikacijski usmjerenim pristupima poučavanju uz snažnu preporuku za stvaranje prirodnih uvjeta ovladavanja

jezikom u učionici stranoga jezika dovodeći tako u pitanje svrhovitost samog poučavanja (Pawlak, 2006:125).

Modeli ovladavanja inim jezikom utemeljeni na tzv. *univerzalnoj gramatici*²², odnosno na postojanju urođenih gramatičkih načela važnih za ovladavanje jezikom, također odbacuju učinkovitost poučavanja. Naime, urođena jezična sposobnost ogleda se u sposobnosti stvaranja iskaza kojega govornik nije nikada imao prilike čuti. Na pitanje koja je uloga univerzalne gramatike u ovladavanju inim jezikom, literatura daje različite odgovore. Neki smatraju da je univerzalna gramatika izravno dostupna učeniku u ovladavanju inim jezikom (Flynn, 1987); drugi joj pak oduzimaju bilo kakvu ulogu ističući da se ovladavanje inim jezikom isključivo oslanja na opće mehanizme učenja (Meisel, 1997), treći su pak stajališta da je univerzalna gramatika djelomično dostupna učeniku inoga jezika onemogućujući stvaranje gramatički nelogičnih pogrešaka (Schachter, 1988) dok oni četvrti smatraju da odrasli učenici u ovladavanju inim jezikom istovremeno primjenjuju i univerzalnu gramatiku i opće mehanizme učenja (Felix, 1985) (prema Ellis, 1994). Iako svaki od četiri stava ima važne posljedice za učenje stranoga jezika, svima je zajedničko odbacivanje poučavanja kao nepotrebnog ili u krajnju ruku neznatno učinkovitog u procesu učenja jezika (Mystkowska-Wiertelak i Pawlak, 2012:36).

Navedene teorijske postavke o važnosti stvaranja uvjeta što sličnijih uvjetima usvajanja prvog jezika u učionici stranoga jezika svoju su najizravniju primjenu imale u već spomenutim programima učenja u ciljni jezik, Prabhuovom komunikacijski usmjerenom poučavanju (1987), te Terrellovom i Krashenovom tzv. *prirodnom pristupu* (engl. *The Natural Approach*) učenju jezika. Prabhu (1987) tako razvoj jezične kompetencije ne vidi u sistematizaciji jezičnog unosa ili planiranom uvježbavanju jezičnih struktura već stvaranju uvjeta u kojima se učenici moraju snaći u komunikaciji i prenošenju poruke. Gramatička kompetencija razvit će se kao usputna posljedica značenjski orijentiranih aktivnosti, a svrha poučavanja je stvoriti uvjete za razmjenu značenja uz izbjegavanje svjesnog reguliranja razvoja gramatičke kompetencije.²³ Prirodan pristup učenju jezika Terrella i Krashena inzistira na razumijevanju koje dolazi prije jezične proizvodnje koja se razvija postepeno, nastavnom planu sastavljenom od komunikacijski usmjerenih ciljeva te organizaciji rada koja bi umanjila negativan učinak

²² Više riječi o univerzalnoj gramatici biti će riječi u poglavlju 2.

²³ Rezultat Prabhuova projekta je razvoj poučavanja utemeljenog na tzv. zadacima usmjerenima na rješavanje nejezičnog problema (engl. *task-based teaching*, prijevod prema Mihaljević-Djigunović (Požgaj Hadži, Balažić Bulc i Ferbežar, 2008:32)).

afektivnog filtera (Krashen i Terrell, 1983:55). Strogo ograničavajući poučavanje, Terrell i Krashen upozoravaju da se samo određena pravila trebaju poučavati, da će samo neki učenici imati koristi od poučavanja te da uporaba gramatike treba biti ograničena samo na one situacije u kojima ne ometa tijek komunikacije (Terrell i Krashen, 1983:57).²⁴ Zajedničko svim navedenim pristupima poučavanju jest inzistiranje na prijenosu značenja, odnosno poruke koja se želi prenijeti, bez prevelike pozornosti posvećene pravilnoj uporabi jezičnih struktura, a s čime se u skladu učinak poučavanja smatra zanemarivim ili čak štetnim zbog mogućeg ometanja prirodnog procesa ovladavanja jezikom.

1.1.2.2. Modeli ovladavanja jezikom i pozitivan stav prema učinkovitosti poučavanja

Ipak, činjenica da učenici mogu ovladati određenim dijelovima stranoga jezika isključivo kroz komunikaciju ne znači da poučavanje gramatike ne bi doprinijelo procesu učenja. Mogućnost da poučavanje ubrza proces učenja te doprinese većoj točnosti uporabe jezičnih struktura previše je značajna da bi se olako odbacila. Uloga učenja stranoga jezika u konačnici i jest da ubrza proces ovladavanja jezikom, a ne da učenika prepusti usputnom usvajanju gramatičkih struktura, posebice uzmemo li u obzir da vrlo mali broj učenika može uspješno ovladati gramatikom jezika potpuno samostalno (Larsen-Freeman, 2003:78). Također nije zanemariva niti činjenica da pokušaj da se u učionici imitiraju uvjeti prirodnog usvajanja jezika nailazi na gotovo nepremostivu prepreku, a to je razlika između razrednog diskurza i jezika u prirodnome okruženju kada je riječ o kvaliteti i kvantiteti jezičnoga unosa. Uzimajući navedene prednosti u obzir, modeli ovladavanja jezikom čiji prikaz slijedi pružaju teorijsku pozadinu važnosti uključivanja poučavanja u proces ovladavanja inim jezikom.

Nastala kao razrada tzv. *višedimenzionalnoga modela* (engl. *Multidimensional Model*), *Pienemannova teorija sposobnosti jezične obrade* (engl. *Processability Theory*)²⁵ pretpostavlja postojanje razvojnih obrazaca koji su pokazatelj trenutnoga stanja učenikovih sposobnosti jezične obrade. Pienemann (1989, 2005) navodi sljedeće razvojne korake u ovladavanju jezikom:

- razina riječi (sposobnost obrade i uporabe riječi bez prepoznavanja gramatičkih informacija u njima)

²⁴ Krashen (2003:7) sam upozorava na ograničenja modela ističući kako je cilj učenja jezika da početnici mogu biti u stanju prihvatiti razumljivi jezični unos, a ne razviti visok stupanj jezične kompetencije.

²⁵ Prijevod prema Medved-Krajnović (2010:63).

- razina kategorije (sposobnost kategorizacije leksičkih elemenata kojima se mogu dodavati gramatičke informacije poput lica i vremena glagolima)
- razina fraze (sposobnost obrade jezične informacije unutar jezične fraze, npr. ispravan leksičko-gramatički suodnos imenice i pridjeva koji joj pripada)
- razina povezivanja fraza (sposobnost stvaranja gramatičkih veza između fraza, npr. gramatičko povezivanje subjekta i predikata)
- razina rečenice (sposobnost shvaćanja različitih odnosa i gramatičkih pravila u glavnim i zavisnim rečenicama) (Medved-Krajnović, 2010:63-64).

Ideja Pienemannovog modela jest pretpostavka da je sposobnost jezične obrade razvojna sposobnost pri čemu se pojedinim razinama ovladava jednom po jednom (dok prethodna razina nije savladana, informacije na sljedećoj ne mogu se pravilno obrađivati) (Ellis, 2008:8). Primjena modela na kontekst poučavanja jezika rezultirala je formiranjem *pretpostavke o poučljivosti* (engl. *Teachability Hypothesis*) koja pretpostavlja da ovladavanje jezikom može imati koristi samo od poučavanja usmjerenog na one strukture za koje je učenik razvojno spreman. Pretpostavka da bi redosljed uvođenja struktura u nastavi stranoga jezika trebao pratiti razvojni redosljed ovladavanja jezikom osnova je kritika upućenih Pienemannovom modelu. Naime, u često heterogenom razrednom kontekstu kojega karakteriziraju izrazite individualne razlike među učenicima te čest manjak vremena u provođenju nastavnog plana i programa, gotovo je nemoguće precizno utvrditi razvojni stupanj svakoga učenika.

Teorija o usvajanju vještina (engl. *Skill-Learning Theory*) odnosi se na usvajanje svih kognitivnih i psihomotornih vještina čiji se razvoj pojašnjava prijelazom iz deklarativnog (eksplicitnog) znanja u ono proceduralno (implicitno), a pri čemu značajnu ulogu ima ponavljano uvježbavanje. Razvijanje vještine odvija se u tri uzastopne razvojne faze koje se u literaturi nazivaju različitim imenima: kognitivna, asocijativna i autonomna (Fitts i Posner, 1967), deklarativna, proceduralna i automatizirana (Anderson, 1983, 1992, 1995) te prezentacija, uvježbavanje i proizvodnja (Byrne, 1986) (Mystkowska-Wiertelak i Pawlak, 2012). Primjena teorije o usvajanju vještina na učenje jezika značilo bi da u prvoj fazi učenik usvaja eksplicitna jezična pravila, u drugoj, asocijativnoj fazi odvija se prijelaz iz deklarativnog u proceduralno znanje da bi u trećoj fazi, nakon mnogo uvježbavanja i kontinuirane uporabe (koja povećava brzinu uporabe i smanjuje razinu počinjenih pogrešaka),

nastupila faza automatizacije. DeKeyser (1998:51) tako tečnost uporabe inoga jezika naziva automatiziranom proceduralnom vještinom koja je rezultat uvježbavanja u sklopu komunikacijski orijentiranih zadataka pri čemu važnu ulogu ima dostupnost deklarativnog znanja. McLaughlin (1990:617) dihotomiju svjesno/nesvjesno zamjenjuje onom kontrolirano/automatizirano procesiranje. Proces ovladavanja inim jezikom započinje oslanjanjem na kontrolirano procesiranje koje zahtijeva usmjeravanje pozornosti na pojedine jezične strukture da bi uvježbavanje uporabe ciljne strukture rezultiralo automatiziranim procesiranjem. Tijekom faze unutarnje obrade jezičnih struktura važan proces jest i onaj *restrukturiranja jezičnoga znanja*, odnosno kvalitativnih promjena učenikova međujezika kako on napreduje iz faze u fazu, a ne pukog dodavanja novih strukturnih elemenata (McLaughlin, 1990). Vratimo li se na poučavanje, važno je spomenuti da inzistiranje na ulozi deklarativnoga znanja u procesu ovladavanja inim jezikom otvara pitanje važnosti uloge eksplicitnog poučavanja u procesu učenja stranoga jezika i razvoja proceduralnog znanja.

Opravdanost uključivanja eksplicitnog poučavanja u učenje stranoga jezika dio je i *pretpostavke o zamjećivanju* (engl. *Noticing Hypothesis*) koja inzistira na važnosti osviještenoga učenja. Naime, propitkujući Krashenovo razumijevanje pojma svjesno, Schmidt (1990, 1994, 2001) govori o tri različite pojavnosti koje pojam obuhvaća: namjeru, znanje i osviještenost. Schmidt tako upozorava da svako učenje ne mora nužno uključivati namjeru budući da nije svaka namjera osvještana, da eksplicitno i implicitno znanje predstavljaju kontinuum znanja te da je učenje rezultat subjektivnog zamjećivanja kada učenici obraćaju pozornost na jezični unos. Učenje je za Schmidta nužno svjestan proces budući da ovladavanjem inim jezikom upravlja učenikovo usmjeravanje pozornosti na jezični unos te njegovo zamjećivanje (Schmidt, 2001:4f). Zamjećivanje je naime nužno da bi jezični unos postao jezični *prihvat* (engl. *intake*)²⁶, odnosno onaj dio jezičnoga unosa kojega učenik upije i ugradi u svoj međujezik (Ellis, 1994:159). Jezični prihvat rezultat je svjesne učenikove usporedbe jezičnoga unosa i vlastitoga jezičnoga ostvaraja, odnosno jaza među njima. Schmidt (1990:144) ističe kako oni koji najviše zamjećuju strukture ciljnoga jezika su i oni koji najviše uče te da su oni koji najviše zamjećuju možda i oni koji najviše i usmjeravaju svoju pozornost na jezični unos. Ipak, zamjećivanje nije prepušteno samo na volju učeniku, ono naime ovisi o nizu faktora kao što su učestalost i uočljivost strukture u jezičnom unosu, razina jezičnog znanja učenika, njegova uporaba strategija, zahtjevi postavljenog zadatka i

²⁶ Prijevod prema Cvikić, 2007.

slično (Schmidt, 1990:144). Govorimo li o važnosti poučavanja, Schmidtova mu pretpostavka o važnosti zamjećivanja ide u prilog budući da bi poučavanje usmjeravanjem učenikove pozornosti na ciljnu strukturu te dodatnim pojašnjenjima i stvaranjem jezičnoga unosa bogatog ciljnom strukturom trebalo povećati uočljivost jezične strukture te tako doprinijeti njezinom zamjećivanju.

Ulogu važnosti zamjećivanja i povratne informacije koja se daje učeniku, a samim time i važnost uloge poučavanja, ističe i Longova (1983, 1985, 1996) *interakcijska hipoteza* (eng. *Interactional Hypothesis*)²⁷ koja ističe da *pregovaranje o značenju poruke* (engl. *negotiation for meaning*)²⁸ potiče one učenike koji su primarno usredotočeni na značenje da obrate pozornost na jezičnu strukturu u cilju razumijevanja poruke. Pregovaranje o značenju poruke tako potiče ovladavanje jezikom jer učinkovito povezuje jezični unos, učenikove jezične i kognitivne sposobnosti, usmjerenu pažnju i jezični ostvaraj (Medved-Krajnović, 2010:90). Sama interakcija s iskusnijim govornikom odigrava značajnu ulogu u usmjeravanju učenikove pozornosti na ciljne strukture. Naime, implicitna povratna informacija koju učenik dobiva od iskusnijeg govornika o svom jezičnom ostvaraju (u obliku npr. traženja pojašnjenja) povećava uočljivost za učenika problematičnih struktura, te osigurava dodatnu mogućnost za razumijevanje i uporabu strukture. U kontekstu poučavanja stranoga jezika, Longova interakcijska hipoteza osigurava teorijsku pozadinu za poučavanje stranoga jezika utemeljenog na tzv. *zadacima usmjerenima na rješavanje nejezičnog problema* (engl. *task-based approach*)²⁹ (npr. naručivanje hrane u restoranu) u sklopu kojih se žele stvoriti uvjeti za pregovaranje o značenju poruke te povećati mogućnost zamjećivanja jezičnih struktura. Iako se začeci vežu uz Prabhua koji učinak poučavanja smatra zanemarivim, komunikacijski orijentirani pristupi učenju zauzimaju više i manje radikalne stavove prema eksplicitnom poučavanju. Tradicionalno su pristupi učenju stranoga jezika utemeljeni na zadacima usmjerenima na rješavanje nejezičnoga zadatka predstavljali snažnu verziju komunikacijski usmjerenog poučavanja bez usmjeravanja učenikove pozornosti na jezičnu strukturu. Noviji pristupi umjereniji su u svojem odbacivanju poučavanja te se zalažu za njegovo uključivanje

²⁷ Interakcijska hipoteza (prijevod prema Medved-Krajnović, 2010:90) kompatibilna je s *hipotezom jezičnoga ostvaraja* (eng. *Output Hypothesis*, prijevod prema Medved-Krajnović, 2010:90) (Swain, 1985, 1995) koja proširuje ulogu i važnost jezičnoga ostvaraja učenika. Naime, jezični ostvaraj pomaže procesu ovladavanja jezikom više nego razumljivi jezični unos budući da iziskuje veći mentalni napor te prisiljava učenika na gramatičko procesiranje nužno za proizvodnju gramatički točnih iskaza (za razliku od isključivo semantičkog procesiranja tijekom razumijevanja iskaza).

²⁸ Prijevod prema Vrhovac, 2001.

²⁹ Prijevod prema Mihaljević-Djigunović (Požgaj Hadži, Balazic Bulc i Ferbežar, 2008:32).

budući da učenici često ne ovladaju jezikom kojemu su izloženi koliko god nastavnik prilagođavao jezični unos (Skehan, 1998:18)

Iako učenje jezika smatraju prvenstveno implicitnim procesom, *konekcionistički* modeli (engl. *Connectionism*) ovladavanja prvim i inim jezikom ostavljaju otvorenom mogućnost da formalno eksplicitno poučavanje ubrzava proces ovladavanja jezikom pod uvjetom da su gramatička pravila ponuđena učeniku popraćena s nizom primjera njihove uporabe (Ellis, N., 2002:174). Naime, konekcionistički pristupi ovladavanje jezikom vide prvenstveno kao postupno jačanje veza i asocijacija između ponavljajućih elemenata jezika pri čemu ne postoje apstraktna pravila koja proizvode gramatiku već veze i asocijacije u mreži proizvodi isključivo struktura ulaznih informacija (Medved-Krajnović, 2010:56-57). Doprinos eksplicitnog poučavanja smatra se posebno značajnim kada su u pitanju složene asocijacije ili jezični elementi slabe uočljivosti budući da ono pojačava percepciju učenika i omogućuje mu da prepozna elemente koji se ponavljaju u jezičnom unosu (Ellis, N., 2005:317). Naime, eksplicitno poučavanje pomaže učeniku da obrati pozornost na pojedine dijelove jezičnog unosa, suzi raspon hipoteza o ciljnoj strukturi i učvrsti asocijativne veze među živčanim čvorovima (MacWhinney, 1997:278). Eksplicitno poučavanje u kombinaciji s implicitnim izlaganjem ciljnoj strukturi smatra se posebno učinkovitim.

Konstruktivistički modeli ovladavanja jezikom nastoje objasniti pojavu apstraktnih jezičnih pravila na temelju općih kognitivnih sposobnosti i mehanizama učenja. Različite struje konstruktivista (konekcionista, funkcionalni lingvisti, kognitivni lingvisti, primjenjeni lingvisti koji se bave teorijom kaosa, itd.) smatraju da je ovladavanje jezikom rezultat izloženosti jeziku te cjeloživotne analize njegovih distribucijskih obilježja, pri čemu je jezični razvoj uvjetovan kognitivnim i afektivnim osobinama govornika te društvenim i kulturnim okruženjem (Geld, 2006:184). Ukratko, u okviru usvajanja prvog jezika, konstruktivistički model razlikuje tri procesa: prvi, u kojem djeca od jednostavnih konstrukcija stvaraju složenije oponašajući iskaze koje čuju i dodajući nove već postojećim konstrukcijama, drugi u kojem konstrukcije postaju apstraktnijima jer djeca na temelju prototipične konstrukcije iz njih izvlače sličnosti te treći u kojem nastaju apstraktne jezične kategorije na temelju uopćavanja forme i funkcije pojedine konstrukcije (Medved-Krajnović, 2010:38-39). Gramatika jezika tako se rekonstruira, odnosno izvlači iz primjera jezične uporabe. Drugim riječima, pravila i strukture jezika ne prethode jezičnoj uporabi već procesom apstrahiranja izranjaju iz izloženosti velikim količinama jezičnog unosa (Ellis, N., 1998:647). Pozivajući se

na istraživanja ovladavanja inim jezikom, Ellis (2003:69) prihvaća mogućnost da je isti razvojni obrazac prvoga jezika moguć i u procesu ovladavanja inim jezikom: konstrukcije postepeno izranjanju od jednostavnijih formulaičnih izraza do apstraktnih shema. U kontekstu poučavanja, konstruktivistički pristup zagovara olakšavanje procesa konstruiranja znanja, interaktivno nastavno okruženje te poticanje učenika na individualno zaključivanje (Honebein, 1996, citiran u Wilson, 1996). Marolw i Page (2005) ističu kako se konstruktivistički pristup poučavanju odnosi na konstrukciju, a ne recepciju znanja, na promišljanje i analiziranje, a ne memoriranje, na razumijevanje i primjenu, a ne ponavljanje, te na aktivnog, a ne pasivnog učenika u procesu učenja. U duhu konstruktivističkog pristupa učenju jezika, poučavanje bi trebalo njegovati induktivan pristup, razvijajući učenikovu sposobnost prepoznavanja novih struktura te apstrahiranja zakonitosti njihove uporabe.

1.1.2.3. Poučavanje gramatike u nastavi stranoga jezika

Nakon što smo se pozabavili teorijskom pozadinom učinkovitosti poučavanja, ovdje ćemo se kratko zadržati na metodama poučavanja korištenima u učionicama stranoga jezika. Budući da se u okviru svake zauzima poseban stav prema poučavanju gramatike, osvrnut ćemo se na najznačajnije metode poučavanja stranoga jezika koje su dominirale učionicama od kraja 18. stoljeća. Pogledamo li povijest pristupa poučavanju gramatike u nastavi stranih jezika vidjet ćemo da ga karakteriziraju tri općenita pristupa: isključiva pozornost usmjerena na gramatička pravila, usmjeravanje pozornosti na smislenu komunikaciju te kombinacija jednoga i drugoga, odnosno integracija gramatike i komunikacijski usmjerenog pristupa poučavanju inoga jezika. Tradicionalni pristupi poučavanju davali su gramatici centralno mjesto izjednačujući znanje jezika sa znanjem gramatičkih pravila. Počivajući na pristupima poučavanja grčkoga i latinskoga jezika, gramatičko-prijevodna metoda bila je dominantna metoda učenja stranoga jezika od kraja 18. do skoro početka 20.stoljeća (Nassaji i Fotos, 2010:2). Ciljni se jezik učeniku predstavljao deduktivno kroz eksplicitna pravila s naglaskom na memoriranje pravila i struktura te prijevodu na prvi jezik i obratno. S pažnjom usmjerenom na pisani jezik, svrha učenja bila je i proučavanje književnosti ciljnoga jezika te razvijanje učenikovih akademskih sposobnosti. Direktna metoda, koja se razvija sredinom i krajem 19.stoljeća, prva je koja se opire gramatičko-prijevodnoj metodi te stavljajući naglasak na vještinu govora odbacuje eksplicitno poučavanje gramatike pod pretpostavkom da učenik usvaja gramatiku jezika samim time što je izložen jeziku. Prijevod gubi svoju važnu ulogu, gramatika je svedena na najnužnije, a tipični oblici vježbi su pitanje i odgovor, tekst s prazninama, prepričavanje naučenog. Audio-lingvalna (te nešto kasnije i audio-vizualna) metoda zadržava

naglasak na važnosti govora oslanjajući se na bihevioralnu psihologiju koja na jezik gleda kao na oblik ponašanja koji se uči formiranjem pravilnih navika (Thornbury, 1999). Gramatičke strukture predstavljane su linearno, od jednostavnijih prema složenijima kroz brojne primjere uporabe i memoriranje fraza i struktura, a sve bez značajnije pozornosti posvećene značenju ili kontekstu uporabe. Analogija se doživljavala kao bolja osnova za učenje jezika nego analiza pa se pravila nisu predstavljala učeniku prije nego li je on uvježbao obrazac uporabe na nizu primjera (Richards i Rodgers, 2001:57).

Značajan zaokret u poučavanju jezika dogodio se 1970-ih i 1980-ih tijekom kojih se kao najčešće prihvaćen pristup razvio onaj komunikacijski.³⁰ Važnu je ulogu u razvoju komunikacijskog pristupa imao i već spomenuti Krashenov model koji se dijelom oslanja na Chomskyjevo viđenje jezika kao čovjekove urođene sposobnosti te koji naglasak stavlja na izloženost razumljivom jezičnom unosu pri čemu se učinak poučavanja gramatičkog sustava smatra perifernim (Krashen 1985). Cilj učenja jezika je razvijanje sposobnosti komuniciranja na stranome jeziku, odnosno *komunikacijske sposobnosti* (engl. *communication competence*) (Hymes, 1972)³¹. Na razvoj komunikacijskog pristupa utjecao je i rad Vijeća Europe koji je nastavne ciljeve formulirao u okviru funkcionalne uporabe jezika. Iako naglasak na komunikacijski usmjerenom poučavanju jezika odbacuje svodenje komunikacijske sposobnosti na puko poznavanje gramatičkih pravila³², gramatika se ipak zadržava pod krinkom funkcionalne uporabe jezika (npr. izražavanje planova u budućnosti) (Thornbury 1999). Većina udžbenika engleskoga kao stranoga jezika i danas je većinom usmjerena na funkcionalnu uporabu jezika pri čemu se učeniku na primjer prvo predstavlja dijalog koji uvodi ciljnu strukturu i vokabular, zatim mu se daje formalno gramatičko pojašnjenje ciljne strukture nakon čega slijedi niz više ili manje kontroliranih vježbi te zadatak usmjeren na slobodniju uporabu ciljne strukture (Hinkel i Fotos, 2002: 3).^{33 34}

³⁰ Budući da je riječ o metodama koje ne uzimaju u obzir ustaljene primjenjeno-lingvističke spoznaje, izostavit ćemo tzv. alternativne metode učenja (kao što su npr. tihi način ili sugestopedija) koje su se tijekom 1970-ih i 1980-ih razvile uz komunikacijski pristup.

³¹ Prijevod prema Jelaska, 2007:13. Hymes (1972) naime proširuje pojam jezične sposobnosti i na sposobnost konkretne uporabe jezika u komunikaciji (tzv. komunikacijsku sposobnost).

³² Kao što smo ranije spomenuli, ekstremniji oblici komunikacijskog tipa poučavanja ipak u potpunosti odbacuju poučavanje gramatike s ciljem što vjernije imitacije prirodnog procesa usvajanja jezika (Prabhu, 1987).

³³ Riječ je o tzv. 3P pristupu (od engl. *presentation, practice, production*) koji obuhvaća gramatičku prezentaciju strukture, njezino uvježbavanje te uporabu (Skehan, 1998:94).

³⁴ U literaturi se kao metoda izdvaja i interkulturalni pristup poučavanju inoga jezika koji povezuje nastavne sadržaje u kontekstu vlastite i kulture ciljnoga jezika. Naglasak je na autentičnom svakodnevnom jeziku, u nastavi se koriste autentični materijali, a glavni je cilj razviti interkulturalnu kompetenciju učenika. Budući da se u okviru metode ne zauzima poseban stav prema samom poučavanju gramatike, izostavljamo je iz našega kratkog pregleda.

Općeprihvaćeni stav danas jest onaj o svojevrsnom kombiniranju poučavanja gramatike i komunikacijskoga pristupa budući da rezultati istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom upućuju da najznačajniji uspjeh u učenju postiže upravo integracija gramatike u komunikacijski usmjerenu nastavu (Savignon, 2001:645). Prepoznavanje važnosti eksplicitnog usmjeravanja učenikove pozornosti na jezičnu strukturu obilježje je novijeg pristupa komunikacijski usmjerenoj nastavi jezika (Spada, 2007:271). Također naglašavajući važnost uključivanja usmjeravanja pozornosti na gramatičku strukturu u sklopu smislene komunikacije, Larsen-Freeman (2001) predlaže trodimenzionalan komunikacijski usmjeren model poučavanja gramatike koji se sastoji od razvoja znanja o formalnoj strukturi jezika, znanja o značenju jezičnog oblika te znanja o pragmatičnoj uporabi gdje, kada i kako upotrijebiti ciljnu strukturu. Dörnyei (2009:41) se, uz naglašavanje važnosti relevantnosti za učenika, mogućnosti kontroliranog uvježbavanja te izlaganja što obilnijem jezičnom unosu, također zalaže za eksplicitno poučavanje (barem u početnoj fazi ovladavanja jezičnom strukturom).

Da sažmemo, u kontekstu poučavanja stranog jezika, važna podjela je ona između statičnog i dinamičnog pristupa gramatici, odnosno pogleda na gramatiku ili kao na zbir zasebnih dijelova i izoliranih oblika ili kao na dinamično procesiranje dijelova diskurza kojim govornik doprinosi komunikaciji (Pawlak, 2006:38). Tradicionalna učionica stranoga jezika njeguje statičan pristup gramatičkome znanju koje se smatra arbitrarnim te izjednačava s formalnom ispravnošću jezičnoga izraza. Suvremeniji autori (npr, Larsen-Freeman (2003)) zalažu se za upravo suprotan pristup gramatici stranoga jezika ističući njezinu fleksibilnost i ne-arbitrarnost te logiku organiziranja koja je u pozadini jezičnoga sustava. Ovladavanje jezikom i njegova uporaba dinamičan su i nelinearan proces koji Larsen-Freeman (2003) pokušava ilustrirati i već spomenutom terminološkom razlikom *gramatike* od takozvanog *gramatiziranja*. Naime, konkretna uporaba na primjer glagola ili imenica uključuje aktivan i dinamičan proces, pri čemu govornik mora neprestano biti u interakciji s okolinom, promatrati svoje sugovornike te interpretirati ono što čuje i vidi kako bi mogao donijeti odluku kako odgovoriti na točan, prikladan i suvisao način (Larsen-Freeman, 2002:26). Gramatika se tako doživljava kao vještina kojom treba ovladati, a ne kao niz pravila koje treba upamtiti. Jezik je naravno složena kombinacija i statičnog zbira jezičnih oblika koji omogućuju stabilnost nužnu za međusobno razumijevanje i samu naučljivost jezika, ali i

dinamičnog procesiranja koje omogućuje fleksibilnost potrebnu za stvaranje novih značenja i konkretnu jezičnu uporabu (Larsen-Freeman, 2002). Učinkovito poučavanje jezika stoga treba obuhvatiti oba pristupa te ih doživljavati kao kontinuum pedagoških izbora koji se nude nastavniku.

1.2. OSNOVNE POSTAVKE KOGNITIVNE LINGVISTIKE

1.2.1. O kognitivnoj lingvistici

U prethodnom smo poglavlju pokušali dati kratak pregled promišljanja o samoj naravi poučavanja gramatičkoga sustava te osnovnih spoznaja procesa ovladavanja inim jezikom relevantnih za naš rad. U okviru problematiziranja poučavanja u ovladavanju jezikom, u ovom ćemo se poglavlju dotaknuti ne manje važnog pitanja, onog o teorijskolingvističkom okviru koji stoji u pozadini gramatičke strukture koja se predstavlja učeniku. Naime, poučavanje gramatike u učionici stranoga jezika ovisi i o nastavnikovom viđenju samog gramatičkog sustava jezika pri čemu je svaka njegova praktična odluka vezana uz poučavanje zapravo odraz niza pretpostavki o prirodi organizacije gramatičkih struktura. Teorijskolingvistička problematika u pozadini prikaza strukture koja se predstavlja učeniku tako nije ništa manje važna od metodičkih dilema s kojima se nastavnik u svojem radu susreće. Poglavlje koje slijedi daje kratak pregled osnovnih postavki kognitivne lingvistike, odnosno kognitivne gramatike, važnih za okvir našega rada.

Kognitivna lingvistika fleksibilan je teorijski okvir koji objedinjuje relativno raznolik zbir lingvističkih istraživanja usko povezanih zajedničkom perspektivom i pristupom jeziku. S počecima još 1970-ih (Langacker, 1976), značajan broj radova većinom posvećenih semantici, zatim sintaksi te morfologiji, objavljen je unutar okvira kognitivne lingvistike.³⁵ Ono što ih objedinjuje zajednički je kognitivnolingvistički pristup jeziku koji se temelji na trima temeljnim postavkama; jezik se ne sagledava kao autonomna kognitivna sposobnost, gramatika se poistovjećuje s konceptualizacijom, a uporaba jezika doživljava se kao osnovni izvor njegovog ovladavanja (Croft i Cruse, 2004). Ukratko, središnje postavke kognitivne lingvistike izrastaju iz dubokog uvjerenja u postojanje temeljnog jedinstva i interakcije između svih kognitivnih mehanizama kao što su percepcija, pažnja, kategorizacija, konceptualizacija, pamćenje i uporaba jezika (Lakoff, 1987). Na jezik se tako gleda kao na instrument organiziranja, procesiranja te prenošenja informacija pri čemu se formalnim jezičnim strukturama ne pristupa kao autonomnima već kao odrazu opće konceptualne organizacije, principa kategorizacije, mehanizama procesiranja, utjecaja iskustva i okoline, itd., drugim riječima kao odrazu općeg procesa ljudske spoznaje.

³⁵ U slučaju kognitivne lingvistike, hrvatska znanstvena zajednica nije zaostajala za svjetskim trendovima. Ovdje treba spomenuti *Znanje o jeziku i znanje o svijetu, Semantička analiza glagola kretanja u engleskom jeziku* Milene Žic-Fuchs (1991) koje se smatra začetkom kognitivne lingvistike na našim prostorima.

U povijesti razvoja lingvističkih teorija, osnovne postavke kognitivne lingvistike javljaju se kao odgovor na onodobne dominantne nativističke pristupe jeziku (Chomsky, 1965, 1972, 1975) koji pretpostavljaju postojanje određenih urođenih i univerzalnih principa koji upravljaju procesom usvajanja jezika. Transformacijsko-generativna teorija jezik smatra autonomnom kognitivnom domenom unutar koje je urođeno znanje u obliku formalnih univerzalija odgovorno za usvajanje jezika (tzv. *urođeni mehanizam za usvajanje jezika*) (Chomsky, 1972). Nužnost razlikovanja jezične *sposobnosti* i jezične *izvedbe* (engl. *competence* i *performance*) jedna je od osnovnih postavki Chomskyjeve teorije pri čemu je zanimanje lingvistike usmjereno na jezičnu sposobnost idealnog govornika poslušnog gramatičkim pravilima (Chomsky, 1965, 1972, 1975). Opis jezičnog sustava tako postaje svojevrsni algoritamski sustav koji omogućuje generiranje samo ispravnih struktura jezika uklanjajući one neispravne vodeći se pri tome principom ekonomičnosti koji za cilj ima gramatički opis sa što manje pravila koja generiraju što veći broj struktura (Langacker, 1988:129). Sintaksa postaje neovisnom od ostalih sastavnica jezičnog sustava te čini središnji dio Chomskyjeve univerzalne gramatike koja na jezik gleda u formalističkim okvirima kao na zbir formalnih, sintaktičkih struktura i pravila. Langackerova glavna zamjerka generativističkom opisu jezika (Langacker, 1976, 1987) odnosi se na odabir jezičnih primjera na koje se generativisti oslanjaju, a koji ne uključuju one manje prototipne jezične strukture, kao niti primjere jezične uporabe. Govoreći o Chomskyjevom gramatičkom modelu, Geeraerts i Cuyckens (2007:11-13) tako koriste termin „dekontekstualizacija“ i „desemantizacija“ gramatike unutar koje je jezik odvojen od svojeg društvenog konteksta (nativističko uporište generativne gramatike), kognitivnog konteksta koji se očitava u semantici jezika (jezični opis lišen je semantičkog opisa kojeg karakterizira varijabilnost) i situacijskog konteksta stvarne jezične uporabe. Ovdje je važno naglasiti da komponencijalna generativna gramatika svaku arbitrarnost ili nepredvidivost koja ne podliježe usustavljanju u sintaktička pravila promatra u okviru leksika (Croft, 2007), drugim riječima, leksik se promatra kao odvojen od gramatike.

Suprotno transformacijsko-generativnom modelu, u kognitivnoj lingvistici odbacuje se sam princip derivacije jednih struktura iz drugih budući da je svaka gramatička konstrukcija odraz nekog načina viđenja stvari (Tabakowska, 2005:19). Uzmimo na primjer sljedeće rečenice (Tabakowska, 2005:19):

(1) a. *Ivan je pojeo krušku.*

b. **Kruška je pojedena od Ivana.*

U transformativno-generativnom modelu formalno jednostavnija rečenica (1a) može biti preoblikovana (pomoću transformacije aktivne u pasivnu rečenicu) u sintaktički složeniju rečenicu (1b). U kognitivnolingvističkom pristupu niti jedna rečenica ne doživljava se kao izvedenica od one druge budući da istu scenu (istu relaciju između stvari) opisuju na dva različita načina.

Iako i nativistički pristupi jeziku koriste termin „kognitivno“ u svojim opisima smatrajući jezik psihološkim fenomenom, presudno razlikovno obilježje Chomskyjevog generativnog i onog kognitivnolingvističkog pristupa jeziku jest u razumijevanju samoga termina „kognitivno“ (Taylor, 2002:8). Generativna lingvistika je kognitivna utoliko što daje mentalističko objašnjenje usvajanja jezika naglašavajući važnost urođene sposobnosti, dok kognitivna lingvistika pokušava iznjedriti lingvističke opise koji su u skladu s općeprihvaćenim spoznajama o sposobnostima ljudskog uma. Drugim riječima, dok generativisti dio ljudskoga uma koji je odgovoran za jezik dijele od njegova ostatka, kognitivisti vide jezik kao odraz cjelokupnog ljudskog uma (Tabakowska, 2005:15). „Kognitivno“ u kognitivnoj lingvistici ne označava samo jezik kao psihološki fenomen već se procesiranje i pohrana informacija vide kao ključno oblikotvorno obilježje jezika pri čemu je jezik oblik znanja koje treba analizirati s pažnjom usmjerenom na značenje. Jezik se smatra sastavnim dijelom kognitivnih sposobnosti neodvojiv od ostalih kognitivnih sposobnosti kao što su pamćenje, kategorizacija, percepcija i slično. Sažimajući osnovne postavke kognitivne lingvistike Croft i Cruse (2004:2) ističu da je prikaz jezičnoga znanja istovjetan prikazu konceptualnih struktura te da procesi odgovorni za uporabu jezika nisu u osnovi različiti od kognitivnih sposobnosti koje čovjek koristi izvan domene jezika. Ljudske kognitivne sposobnosti tako pružaju uvid u jezičnu sposobnost čovjeka, dok istovremeno jezik omogućava razumijevanje kognitivnih procesa. Istraživanje jezika postaje istraživanjem općih spoznajnih procesa koji nisu uvjetovani samo psihološkim, već i kulturnim te društvenim faktorima čime proučavanje jezika postaje određivanje međuovisnosti između procesa percepcije, onog neposrednog iskustva, i konceptualizacije, onog umnog iskustva; drugim riječima, postaje proučavanje ljudske predodžbe svijeta (Tabakowska, 2005:15-16). Temelj je kognitivne lingvistike upravo čovjek i njegovo međudjelovanje u kulturi i svijetu pri čemu se u jezičnom opisu pažnja usmjerava na čovjeka u društvenom kontekstu, na ljudski um te suodnose jezičnih struktura (Stanojević, 2013:19).

U prikazu koji slijedi zadržat ćemo se na onim postavkama kognitivne lingvistike relevantnima za ovladavanje inim jezikom, a to su uporabni model jezika, značenje kao temelj jezičnoga opisa te kategorizacija kao temelj organizacije znanja o svijetu i jeziku.

1.2.1.1. Jezik kao iskustvena pojavnost (uporabni model jezika)

Uzimajući čovjeka kao polazište svojeg pristupa jeziku, kognitivni lingvisti na jezik gledaju kao na iskustvenu pojavnost. Uporaba jezika određuje organizaciju gramatičkoga znanja u govornikovu umu; usvajanje prvoga jezika započinje vrlo ograničenim tipom jezičnih konstrukcija koje slijedi izgradnja složenijih shematičnih gramatičkih konstrukcija (Tomasello, 2003). Drugim riječima, usidreno u našem osjetilnom iskustvu, učenje jezika uključuje određivanje struktura na temelju učestalosti jezične uporabe tih struktura te sličnosti forme i značenja što, kako Robinson i Ellis (2008:3) napominju, uključuje memoriranje uporabljenih jezičnih struktura i konteksta uporabe, kategorizaciju tih istih jezičnih primjera te određivanje obrazaca njihove uporabe, apstrahiranje konceptualnih shema iz jezičnih primjera te korištenje kognitivnih sposobnosti kao što su spoznaja utemeljena na mehanizmima metafore, analogije, predodžbe i slično. Kognitivni se lingvisti time, barem u načelu, oslanjaju na modele kognitivne psihologije, posebno modele zamjećivanja i percepcije, kao što je takozvana *geštalt psihologija* koja se odnosi na ljudsku sposobnost da od naizgled nepovezanih osjetilnih podražaja vidi i izgradi cjelovitu složenu sliku. Čitajući radove kognitivnih lingvista vidimo da su upravo spomenuti modeli zamjećivanja i percepcije temelj mnogih objašnjenja procesa konceptualizacije, posebno u radovima vezanima uz semantiku (Taylor, 1989).

Budući da se učenje jezika odvija kroz komunikaciju u društvenom kontekstu, osim što je iskustvena, jezik postaje i društvena pojavnost. Tabakowska (2005:15) napominje kako je ljudski jezik predodžba našega svijeta pa ga stoga valja promatrati u kontekstu svijeta, odnosno da jezik kao predmet istraživanja lingvista mora biti ugniježđen u širok psihološki, sociološki i kulturni kontekst. Usvajajući jezik kroz interakciju sa svijetom, čovjek usvaja i predodžbe o svijetu svojstvene svojoj okolini čime se objašnjava varijacija i raznolikost jezičnih struktura i konstrukcija u različitim jezicima bez obzira što se radi o usvajanju kategorija koje su, više ili manje, objektivno zadane. Time naše okruženje, odnosno kultura utječe ne samo na našu konstrukciju znanja o svijetu, već i na naš jezik.

Cilj uporabnog modela jezika tako nije postizanje matematički elegantnog jezičnog opisa već opis složenosti jezične uporabe koja se sastoji od niza izraza različitog stupnja složenosti, apstraktnosti i uopćenosti (Archard i Niemeier, 2004:8). Ne poistovjećujući gramatiku djetetova jezika s onom odrasle osobe, uporabni model jezika izrazito je prikladan za opis procesa ovladavanja prvim jezikom (Tomasello, 2000:237-238) pri čemu je važno opisati pojedine faze kojima djetetov govor postaje sličan govoru odrasle osobe što uključuje promatranje razvoja djetetovih kognitivnih sposobnosti (na primjer, stvaranje analogija, kombiniranje struktura, izvođenje zaključaka i slično). Važno je naglasiti da uporabni model jezika naglasak stavlja na govornika koji više nije samo objekt kojim upravlja niz unaprijed zadanih gramatičkih pravila jezika već subjekt aktivan u odabiru jezičnih jedinica ovisno o situaciji koju želi opisati. Perspektiva govornika, uporaba jezika i kontekst uporabe tako postaju središte interesa uporabnog modela jezika.

1.2.1.2. Značenje kao temelj jezičnog opisa

Kognitivnolingvistički pristup jeziku odlikuje središnji status značenja u jeziku, odnosno temeljna postavka da značenje ima središnju važnost u jeziku (Langacker, 1987:12). Iako kognitivna lingvistika, kao oblik funkcionalnog pristupa jeziku³⁶, u središte svoje pozornosti stavlja značenje, u njezinim se okvirima značenje definira na specifičan način. Osnovno obilježje pristupa značenju u kognitivnoj lingvistici jest da se ono poistovjećuje s konceptualizacijom (Langacker, 2008: 4), drugim riječima, da proizlazi iz konceptualizacije iskustva (Tuđman Vuković, 2010:12). Izjednačavanje značenja s konceptualizacijom znači da se jezik ne doživljava kao odraz stvarnog, objektivnog svijeta već kao odraz prikaza tog svijeta u čovjekovom umu, tj. čovjekove interpretacije svijeta posredovane njegovom percepcijom i iskustvom (Tyler i Evans, 2003:11). Sam se termin „konceptualizacija“ u radovima kognitivnih lingvista tumači poprilično široko te uključuje senzorno, kinestetičko i emotivno iskustvo govornika, datost neposredne društvene, fizičke ili pak jezične okoline te stvaranje novih pored onih već učvršćenih koncepata.

Ovdje je važno razlučiti da konceptualizacija nije sama sebi svrhom; riječ je uvijek o konceptualizaciji *nečega*, bilo aspektu stvarnoga svijeta koji nas okružuje ili onoga konstruiranog u našem umu (koji svoje uporište nužno ima u stvarnom svijetu).

³⁶ Funkcionalni pristupi jeziku vide jezik kao sredstvo izražavanja funkcionalnog značenja pri čemu se naglasak stavlja na semantičku i komunikativnu dimenziju jezika, a ne na njegove strukturne i gramatičke karakteristike. (Pütz, 2007:1141).

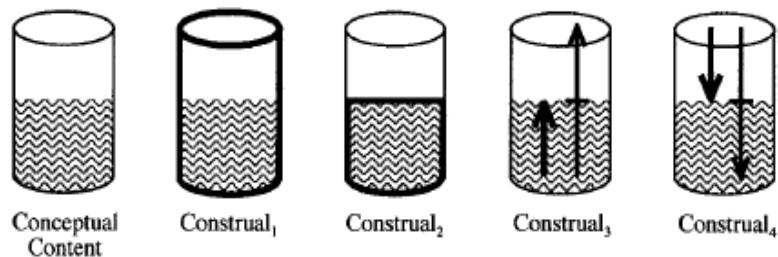
Konceptualizacija je, kako Langacker (2007:431) napominje, „iskustveni aspekt naše interakcije sa svijetom“. Pri tome se naglasak uvijek stavlja na kognitivne procese kao uporište konceptualizacije, odnosno na ljudsku sposobnost konceptualizacije iskustva kako bi se to isto iskustvo moglo jezično izraziti, a sve u svrhu komunikacije. Semantičke strukture u kognitivnoj lingvistici zapravo predstavljaju prilagodbu konceptualizacije našim komunikacijskim potrebama (Langacker, 2007:423).

Tablica 5. Model konceptualizacije svijeta (prema Dirven, R. i Verspoor, M., 2004:14)



Kao što je vidljivo iz tablice 5., u kognitivnoj lingvistici jezično je značenje više od samog konceptualnog sadržaja. Naime, s obzirom da je govornik polazišna točka, jezično značenje, uz konceptualni sadržaj kojeg govornik želi prenijeti uključuje i njegov način na koji taj sadržaj konstruira. Upravo je *konstruiranje značenja* (engl. *construal*)³⁷, tj. ljudska sposobnost da se jedna te ista situacija i vidi i jezično izrazi na različite načine jedna od središnjih tema u radovima kognitivnih lingvista (što je za Crofta i Crusea (2004:40) dokaz važnosti uloge konceptualizacije u opisu jezika). Kao što prikazuje slika 3. ista pojavnost može se doživjeti na niz različitih načina, odnosno konstruiranje značenja može biti različito ovisno o govornikovoju perspektivi te aspektu situacije na koji usmjerava svoju pažnju. Ovdje je važno naglasiti da konstruiranje uključuje predočavanje kao dinamičan proces razumijevanja i izgradnje značenja (Geld, 2006:185). Ukratko, konstruiranje slike svijeta mentalna je aktivnost utemeljena na iskustvu pojedinca te ju svatko provodi na sebi svojstven način; drugim riječima, u značenje riječi satkano je naše individualno iskustvo svijeta.

³⁷ Prijevod prema Geld (2006a:185).



Slika 3. Različito konstruiranje značenja iste pojavnosti (Langacker, 2008:44)

Ipak, bez obzira na spomenutu raznolikost, kako bi se osiguralo puko preživljavanje i međusobno razumijevanje, konstrukciji značenja nameću se određena ograničenja, npr. ograničenja nametnuta samom naravi svijeta koji nas okružuje te našim položajem u tom svijetu (Langacker (2008:524) ističe kako je naša polazišna točka u razumijevanju svijeta uvijek sadašnji trenutak, naša trenutna lokacija, naši osjeti i kognitivne sposobnosti). Geeraerts (2006:4-6) sažima osnovne karakteristike kognitivnolingvističkog pristupa jezičnom značenju ističući da je ono:

- a) podložno percepciji i perspektivi (s obzirom na postojanje mnoštva perspektiva iz kojih se nešto može promatrati i to ne samo u prostornom smislu),
- b) dinamično i fleksibilno (budući da odražava svijet u kojem živimo, a kojeg karakterizira neprestana promjena),
- c) enciklopedijsko (odražavajući naše cjelokupno iskustvo kao ljudskih bića, jezično se značenje ne može odvojiti od ostalih oblika znanja o svijetu),
- d) utemeljeno na uporabi i iskustvu.

Želimo li pojasniti primat značenja u oblikovanju jezičnoga sustava, osvrnimo se na primjer tvorbe deminutiva od imenica ženskog roda koje završavaju na *-ic* u hrvatskome jeziku, a koji ilustrira važnost značenja u procjenjivanju ispravnosti pojedinog jezičnog oblika (Tabakowska, 2005:20). Naime, iako jednostavno (dodavanje *-ica* što prati promjena *c* u *ć*), samo pravilo ne pojašnjava zašto primjer *uličica* smatramo ispravnijim od *hobotničica*, a *hobotničica* pak ispravnijim od *graničica*. Odgovor se naime ne nalazi toliko u samome pravilu već u našem načinu promatranja i shvaćanja svijeta. Dok bez napora možemo zamisliti „malu ulicu“ budući da nju predviđa naša konceptualna norma, isto se ne može reći za *hobotničicu* budući da hobotnicu doživljavamo kao veliku u odnosu na druge morske životinje („mala hobotnica“ može funkcionirati samo kao „dijete hobotnica“). U slučaju

granice, „mala granica“ učinit će nam se potpuno besmislenim pojmom budući da veličinu, za razliku od dužine ili oblika, ne smatramo definirajućim elementom granice.

Modeli unutar kognitivne lingvistike kojima se pokušava pojasniti organizacija govornikove konceptualizacije (njegove spoznaje, tj. znanja), odnosno kontekst nužan za određivanje značenja nekog koncepta idejno su vrlo slični, iako terminološki nude različita rješenja. Fillmore (1985, 2006) tako govori o *okvirima* govornikova iskustva kao o sustavu koncepata povezanih na takav način da razumijevanje bilo kojeg od njih podrazumijeva razumijevanje cjelokupne strukture kojoj koncept odgovara. Mi ne možemo razumjeti značenje riječi bez aktiviranja enciklopedijskog znanja koje je povezano uz tu riječ pri čemu se znanje o značenju riječi ne može odvojiti od znanja o svijetu. Riječ aktivira okvir, ističe pojedine aspekte tog okvira te često određuje i određenu perspektivu koja se nameće okviru. Riječi za Fillmorea (2006) predstavljaju kategorizaciju iskustva, a svaka od tih kategorizacija postoji u odnosu na situaciju u kojoj se javlja, a koja pak podrazumijeva pozadinsko znanje i iskustvo govornika. Svaki okvir označava apstraktnu scenu ili shemu pri čemu razumijevanje značenja riječi podrazumijeva i razumijevanje karakteristika takvih shematiziranih scena. Lakoff (1987) pak govori o *idealiziranim kognitivnim modelima* (engl. *idealized cognitive models*)³⁸ kao osnovnim strukturama organizacije ljudskoga znanja. Svaki idealizirani kognitivni model kompleksna je cjelina strukturirana prema geštalt principu koja ustrojava mentalni prostor predstavljajući velik dio našeg pozadinskog znanja (Lakoff, 1987:68). Lakoff i Johnson (1980:81) pojašnjavaju idealizirane kognitivne modele kao višedimenzionalne strukture koje imaju iskustvenu pozadinu, a koje predstavljaju način organiziranja tog iskustva u strukturirane cjeline.³⁹

Govoreći o kontekstu nužnom za značenjsko određenje nekog koncepta, Langacker pak (1987: 148-150, 2007: 433-435) govori o *kognitivnim domenama*, odnosno okvirima znanja koji nam služe kao pozadina u procesu profiliranja (procesu pri kojem jezični izraz dobiva značenje prizivanjem konceptualne baze na koju određenom elementu pripisuje status profila) (Geld, 2006:185-186). Langacker dijeli domene na one osnovne i one apstraktne. Osnovne su one koje čine osnovu našeg tjelesnog iskustva i interakcije s okolinom, kao što su prostor,

³⁸ Prijevod prema Geld, 2006a:186.

³⁹ Sličnosti s Fillmorevim okvirima i Lakoffovim idealiziranim kognitivnim modelima imaju i osnovni semantički koncepti o kojima govori Anna Wierzbicka. Naime, u sklopu svojeg rada koji obuhvaća semantičku analizu niza različitih jezika, Wierzbicka (1972, 1996) govori o tzv. *osnovnim kulturološkim značenjskim bazama* (engl. *cultural scripts*), setu jednostavnih osnovnih značenja koja postoje u svakom jeziku (kao npr. netko/osoba, nešto/stvar, ljudi, znati, željeti, raditi, događati, gdje/mjesto, ovdje, kada/vrijeme, sada, poslije, prije, itd.) i koja se ne mogu dalje razjasniti bez da njihova definicija postane cirkularna (Goddard, 2004:144-145).

vrijeme te različiti vidovi našeg senzornog iskustva (npr. boja). Osnovne kognitivne domene nisu same po sebi misaoni koncepti već iskustvena pozadina na kojoj se odvija konceptualizacija. Sve kognitivne domene koje nisu osnovne, Langacker (1987, 2007) jednostavno naziva apstraktnima. Pojednostavljeno, jezični izraz aktivira zbir osnovnih i apstraktnih domena koje čine osnovu njegovog značenja te govornikova znanja o svijetu, a zbir tih domena koje se aktiviraju uporabom nekog jezičnog elementa Langacker (1987, 2007) naziva konceptualnom *matricom*. Ovisno o kontekstu uporabe jezičnog izraza, specifičan redoslijed i stupanj aktivacije domena matrice nikad nisu u potpunosti identične što ponovno dovodi do zaključka da je značenje dinamično i fleksibilno.

Osim pojašnjavanja svojevrstne organizacije konceptualizacije, kognitivna lingvistika pokušava razjasniti i ostale njezine vidove (a samim time i različite dimenzije konstruiranja značenja jezičnog izraza) pri čemu se za pomoć često okreće metafori.⁴⁰ Langacker (1976, 1987, 2007, 2008) često u svojim radovima spominje metaforu gledanja (konceptualnu metaforu utemeljenu na vizualnoj percepciji) kako bi ilustrirao složene koncepte i jezične izraze koji ih opisuju. Govornik je promatrač situacije koju želi jezično opisati pri čemu govornik prvo konceptualno, a zatim i jezično predočava situaciju. Croft i Cruse (2004:46) procese prisutne prilikom konstruiranja značenja, drugim riječima, čovjekove kognitivne sposobnosti, dijele na *pažnju/istaknutost, prosudbu/usporedbu, perspektivu/smještenost* te *konstituciju/geštalt* (engl. *attention/salience, judgement/comparison, perspective/situatedness* te *constitution/Gestalt*).⁴¹ Budući da pojašnjavanje navedenih koncepata nadilazi mogućnosti ovoga rada, kratko ćemo se osvrnuti samo na one koje su od značaja za naš rad. *Pažnja* se, kao složena kognitivna sposobnost, odnosi na odabir određenog fokusa unutar njezina *opsega* (sve što okružuje fokus) pri čemu se određeni prizor promatra s većim ili manjim stupnjem *preciznosti* (engl. *specificity*)⁴² (Geld, 2006:189). Preciznost jezičnog izraza definira se kao stupanj preciziranja konceptualnog sadržaja koji ovisi o govornikovo polazišnoj perspektivi,

⁴⁰ Važan dio kognitivnolingvističkih istraživanja upravo je metafora jer ona predstavlja izravnu vezu jezika i govornikovog konceptualnog sustava s obzirom da je metafora sveprisutna u svakodnevnom životu, ne samo u jeziku, već u mislima i djelima (Lakoff i Johnson, 1980:3). Mnogi smatraju da kognitivna lingvistika zahvaljuje svoju popularnost upravo radu Lakoffa i Johnsona i njihovoj teoriji konceptualne metafore koja metaforu i metonimiju smatra misaonim procesima, a ne samo pitanjem jezika, pri čemu se naglašava usidrenje metafore u čovjekovoj percepciji i iskustvu svijeta (Dirven i Ruiz de Mendoza Ibañez, 2010).

⁴¹ Prijevod prema Geld, 2006a. Pojam *pažnje* obuhvaća odabir, opseg i skalarno podešavanje pažnje, pod pojmom *prosudbe* nalaze se pojmovi kategorizacije, metafore te lika i pozadine, *perspektiva* uključuje pojmove kao što su točka gledišta, deiksa i subjektivnost, a pojam *konstitucija* obuhvaća koncept strukturne shematizacije, dinamike sile i odnosa stvari i relacija. Za detaljniju razradu navedenih procesa na hrvatskome jeziku vidi Geld, 2006a.

⁴² Prijevod prema Geld, 2006a:189.

odnosno točki promatranja prizora (Langacker, 2007:436), tj. doživljava li govornik situaciju sebi bližom ili dalekom. Drugim riječima, govornik može situaciju doživljavati više objektivno (osjeća li se odvojen od nje), odnosno, više subjektivno (osjeća li se njezinim integralnim dijelom). Kada se govori o *perspektivi* govornika valja razlikovati prostorno-vremensku perspektivu (kao što je međusobni položaj subjekta i objekta promatranja, prostorna organizacija scene i sl.) od one epistemičke koja uključuje govornikovo znanje o svijetu, stavove i uvjerenja i sl. (tako npr. govornik može biti emotivno ili pak ideološki udaljen od scene koju promatra). Na primjer, rečenice (Tabakowska, 2005:47):

(2) a. *Sutra ujutro idem u Varšavu.*

b. *Sutra ujutro dolazim u Varšavu.*

razlikuju se prema perspektivama svojih govornika; dok se u prvoj naglašava namjera odlaska u Varšavu, u drugoj govornik zauzima točku gledišta sugovornika te izražava namjeru susreta s njime.

Spomenuti aspekti konceptualnog, a samim time i jezičnog predočavanja ponovno skreću pozornost na subjektivnost konstruiranja značenja pri čemu odabirom pojedinih jezičnih struktura govornik eksplicitno i implicitno izražava dijelove poruke koju želi prenijeti.

1.2.1.3. Kategorizacija kao temelj organizacije znanja o svijetu i jezika

Budući da je važna za razumijevanje organizacije gramatičkoga znanja, odnosno formiranja gramatičkih kategorija, ovdje ćemo se kratko zadržati na čovjekovoj kognitivnoj sposobnosti *kategoriziranja*. Naime, uz metaforu i metonimiju, kao jedna od osnovnih kognitivnih sposobnosti kojom se koristimo u strukturiranju znanja o svijetu i znanja o jeziku jest i proces kategorizacije. Razumijevanje svijeta, našeg iskustva te mogućnost jezičnog prenošenja naših misli ovisi i o našoj sposobnosti kategorizacije. Krajnje pojednostavljeno, osnovni kriterij grupiranja elemenata zajedno pod zajedničkim nazivnikom, odnosno u istu kategoriju, jest kriterij sličnosti; drugim riječima, elementi se povezuju u istu grupu na temelju onoga što imaju zajedničko. Na važnost i složenost procesa kategorizacije upućuje i Lakoff (1987:5) ističući kako kategorizaciju ne treba shvaćati olako budući da je ona u osnovi naše percepcije, naših misli, radnji i govora jer svaki put kada vidimo nešto (na primjer drvo), mi obavljamo proces kategorizacije. Budući da je sveprisutna u strukturiranju našeg znanja o svijetu (kategoriziramo stvari, događaje, radnje, emocije, prostorne i društvene odnose, itd.), teorija kategorizacije seže još u antička vremena. Klasični aristotelovski model kategorizacije filozofsko je promišljanje o načinima kategorizacije znanja koje se temelji na formalnoj

logičkoj pretpostavci da kategorije u ljudskom umu odgovaraju onima u stvarnom svijetu. Taylor (1995:22-24) ističe osnovne karakteristike aristotelovskog modela: kategorija nastaje na temelju toga zadovoljavaju li njezini članovi nužne uvjete, sva su obilježja članova binarne prirode (član ili ima ili nema neko obilježje, tj. ili pripada ili ne pripada kategoriji), kategorije su omeđene jasnim granicama i na njih ne utječe kontekst, a svi članovi imaju jednak status (tj. nema „boljih“ članova od onih drugih). Sve do razvoja kognitivne znanosti ovaj aristotelovski pristup kategorizaciji nije se dovodio u pitanje.

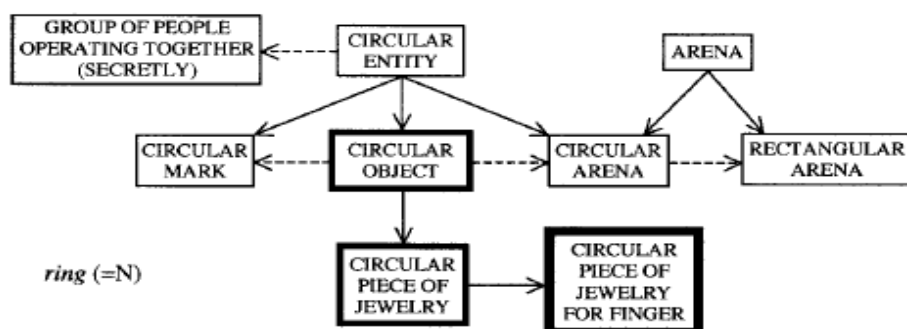
U okvirima kognitivne psihologije, novim spoznajama o načinima kategorizacije ljudskoga znanja doprinio je rad Eleonor Rosch (1975) koja je empirijski pokazala da su neki članovi bolji predstavnici kategorije od ostalih (tzv. prototipi) te da ljudsko iskustvo tjelesnosti i sposobnosti percepcije, stvaranja mentalnih predodžbi, učenja, pamćenja i komunikacije igraju važnu ulogu u procesu stvaranja kategorija. Drugim riječima, kategorije nastaju kao rezultat stvaranja koncepata o svijetu koji nas okružuje čime se kategorizacija doživljava kao subjektivan proces kojemu prethodi osjetilno iskustvo. Kategorija izgrađena na temelju prototipa organizirana je oko središnje smještenog prototipa dok ostali elementi, koji mogu biti više ili manje udaljeni od prototipa, zauzimaju mjesto oko njega. Čvrsto utvrđenih granica među kategorijama više nema što omogućuje i njihovo preklapanje. Time se otvorio put novom pristupu procesu kategorizacije koji kategorizaciju vidi kao stvar ljudskog iskustva, percepcije, motoričkih aktivnosti, kulture, procesa metafore i metonimije te sposobnosti konceptualnog predočavanja.⁴³ Traženje sličnosti i usporedba, koji su u osnovi klasičnog pristupa kategorijama, i dalje čine osnovu kategorizacije za kognitivne znanstvenike, no ju oni razrađuju uvodeći niz čimbenika koji na nju utječu. Ovakav pristup kategorizaciji označava raskid s poimanjem značenja kao onog utemeljenog na pukom referencijalnom odnosu, s pogledom na um kao na dio odvojen od tijela, s pristupom emocijama kao konceptualno praznima, percepcijom gramatike kao isključivo formalnog pitanja, te prihvaćanjem postojanja jedinstvenog, objektivnog poimanja svijeta koji nas okružuje (Lakoff, 1987:xv).

U kognitivnoj lingvistici naglasak je stavljen na konceptualnu prirodu kategorije te njezinu konvencionalnost (koja omogućuje sporazumijevanje govornika), što je vidljivo u Raddenovoj i Dirvenovoj (2007:3) definiciji konceptualizacije kao zbira sličnih, nama

⁴³ Lakoff i Johnson često govore o tzv. „iskustvenom realizmu“ pri čemu se „iskustveno“ odnosi na pristup svijetu isključivo kroz iskustvo tjelesnosti i percepciju pojedinca, a „realizam“ na činjenicu da su iskustvo i percepcija pojedinaca ipak slični s obzirom na istovjetnost tjelesnosti i percepcije ljudskih bića (1999:233).

relevantnih, iskustava. Drugim riječima, kategorije se formiraju za one pojave koje su važne pojedinoj zajednici. Kako bi se omogućilo međusobno razumijevanje, većina jezičnih kategorija zajedničke su svim govornicima jezika, iako svaki pojedinac stvara i tzv. privatne kategorije zasnovane na temelju njegova osobnog iskustva (npr. kuha li govornik često ili uopće ne kuha utječe na njegovo formiranje kategorije kuhanja) (Radden i Dirven, 2007:4).

Dok Lakoff (1987) razvija model *radijalne kategorije* sa središnjim/prototipnim i perifernim/neprototipnim elementima, Langackerov model kategorizacije (1987) zasniva se na ideji sheme. Langacker (1987:371) tako prototip definira kao tipčnog predstavnika kategorije (pri čemu stupanj pripadnosti kategoriji ovisi o stupnju sličnosti s prototipom), dok shemu vidi kao apstraktnu karakterizaciju u potpunosti podudarnu sa svim članovima kategorije koju opisuje. Organizacija kategorije prema prototipu zasniva se na sličnosti članova kategorije s prototipom, a ona prema shemi na podudarnosti svih članova sa shemom. Langacker (1987) smatra da se oba principa kategorizacije moraju promatrati kao jedinstvena pojava budući da su idejno kompatibilni; članovi su više ili manje slični prototipu, ili se više ili manje podudaraju sa shemom. Obavljanje iste zadaće prototipa i sheme ističe i Tabakowska (2005:31) upozoravajući da zadaću prototipa može obavljati najbolji primjerak kao predstavnik neke kategorije, ali da može biti riječ i samo o shemi: nekom skupu odlička koja bi trebala karakterizirati „dobre“ elemente dane kategorije.



Slika 4. Mrežni model imenice *ring* (Langacker, 2008:37)

Kako bi opisao složene jezične kategorije, Langacker (1987, 2006:31) nudi tzv. mrežni model kategorije koji ilustrira činjenicu da neki koncepti, metaforičkim i metonimijskim proširenjima značenja, mogu dobiti status novih prototipova i tako postati polazišna točka (čvor) za stvaranje novih proširenja. Odnosno, neke konceptualne kategorije ne mogu se prikazati jednostavnom shemom s jednim središtem, već njihova složena struktura nalikuje

zamršenom sustavu čvorova i njihovih međusobnih veza. Slika 4. prikazuje dio mrežnog modela za imenicu *prsten* (engl. *ring*) u kojemu podebljani okviri predstavljaju prototipna značenja, a strelice odnose unutar kategorije (pune strelice za *razradu* (engl. *elaboration*), a isprekidane za proširivanje (engl. *extension*) (središnjeg značenja).⁴⁴ Kategorizacija se tako vrši u dva smjera: okomito gore-dolje (ispod osnovne razine kategorije mogu biti manje ili više razrađene), te u ostalim smjerovima (uz pomoć sastavnih procesa kategorizacije, procesa proširivanja značenja, tj. metafore i metonimije) (Tabakowska, 2005:33-35).

Organizacija jezičnih kategorija istovjetna je onoj konceptualnih kategorija; kategorizacija prema prototipu vidljiva je na svim jezičnim razinama, od fonološke, morfološke, sintaktičke i leksičke što kognitivni lingvisti uzimaju kao još jedan dokaz da se jezik u svojoj izgradnji i organizaciji koristi mehanizmima općih kognitivnih sposobnosti. Uzmemo li ciljnu strukturu našega rada kao primjer, onda se i *present perfect* doživljava kao kategorija (u ovom slučaju gramatička) koja obuhvaća sve primjere uporabe, a koji mogu biti više ili manje udaljeni od prototipa.

1.2.2. Kognitivna gramatika

Nakon što smo ukratko izložili osnovne i za naš rad relevantne postavke šireg teorijskog okvira kojemu pripada, zadržat ćemo se na temeljnim postavkama kognitivne gramatike kao teorijskog okvira u pozadini prikaza ciljne strukture u našem istraživanju. No, najprije se potrebno kratko zadržati na pojmu konstrukcijskih gramatika u sklopu kojih se kognitivna gramatika najčešće spominje u kontekstu kognitivnolingvističkog promišljanja o gramatičkoj strukturi.

1.2.2.1. Konstrukcijske gramatike

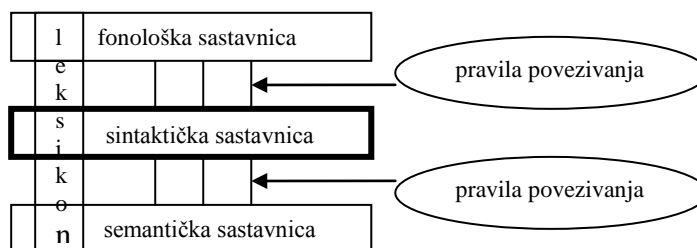
Naime, kognitivnolingvistički pristup gramatici najčešće se u literaturi navodi pod imenom konstrukcijskih gramatika koje zajedno s tzv. funkcionalnim gramatikama⁴⁵ (s kojima su u mnogo čemu kompatibilne) tvore idejnu opoziciju generativnoj gramatici. Ukratko, temelj konstrukcijskih gramatika jest utjecaj značenja na formu, a osnovni oblik sintaktičke strukture

⁴⁴ Prijevod prema Geld, 2006a:194.

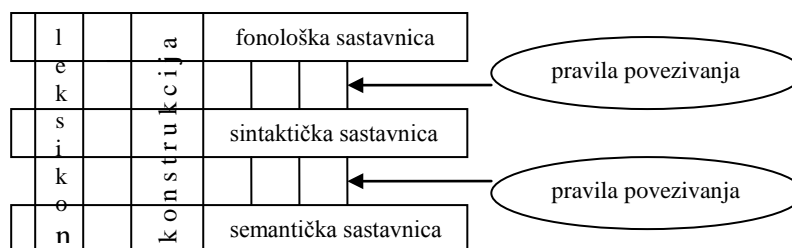
⁴⁵ Iako raznodorni, funkcionalni pristupi jeziku naime dijele zajedničko obilježje, a to je uključivanje semantičke i pragmatičke komponentne u gramatički opis (odnosno, negiraju autonomiju gramatike), te tako tvore opozicijski pravac formalnim pristupima, prvenstveno generativno-transformacijskoj gramatici N. Chomskog (Belaj i Tanacković Faletar, 2013:19). Funkcionalne pristupe Belaj i Tanacković Faletar dijele na *tradicijски funkcionalizam* (funkcionalne gramatike npr. Hallidaya ili Givóna) i kognitivnolingvistički pristup, odnosno *konstrukcijske gramatike* (Fillmore i Kay, 1993; Lakoff, 1987; Langacker, 1987, 1991, 1999, 2008; Goldberg, 1995; Michaelis i Lambrecht, 1996; Croft, 2001).

jest konstrukcija. Konstrukcija se definira kao spoj složene gramatičke forme i njezinog značenja, tj. sintaktičke i semantičke strukture (Goldberg, 1995:51), tj. fonološkog i semantičkog pola (Langacker, 1987:58) pri čemu se naglasak stavlja na simboličku (i barem djelomično arbitrarnu) prirodu veze forme i njezinog značenja.

a) komponentijalni model organizacije gramatičkog sustava



b) konstrukcijski model organizacije gramatičkog sustava



Slika 5. Komponentijalni i konstrukcijski model organizacije gramatičkog sustava (Croft i Cruse, 2004: 227,247)

Kao što smo spomenuli, u povijesnim pregledima razvoja različitih teorijskih modela, konstrukcijska gramatika predstavlja odgovor na komponentijalni model generativne gramatike (slika 5). Podsjetimo se, osnovno obilježje većine gramatičkih teorija Chomskyjevog pristupa jeziku jest derivacijski pristup gramatici pri čemu se kontekst uporabe gramatičkih struktura zanemaruje, a govornikovo gramatičko znanje prikazuje organizirano u zasebne komponente od kojih svaka opisuje različite razine rečenične strukture: fonološku, morfološku, sintaktičku, semantičku, pragmatičnu, i tako dalje (slika 5a). Sintaktička komponenta ima primarnu, a ona semantička većinom interpretativnu ulogu. Tako se npr. fonološka komponenta sastoji od pravila i ograničenja vezanih uz glasovnu strukturu rečenice, sintaktička⁴⁶ od pravila i ograničenja vezanih uz način kombiniranja riječi u rečenicu itd. Istaknuto obilježje komponentijalnog modela generativne gramatike nije broj različitih komponenata već njihova međusobna nepovezanost, odnosno percepcija da je svaki

⁴⁶ Sintaktička se komponenta u svim varijantama Chomskyjeve generativne gramatike često dodatno dijeli na dubinsku (značenjsku) i površinsku (formalnu) strukturu (Croft i Cruse, 2004).

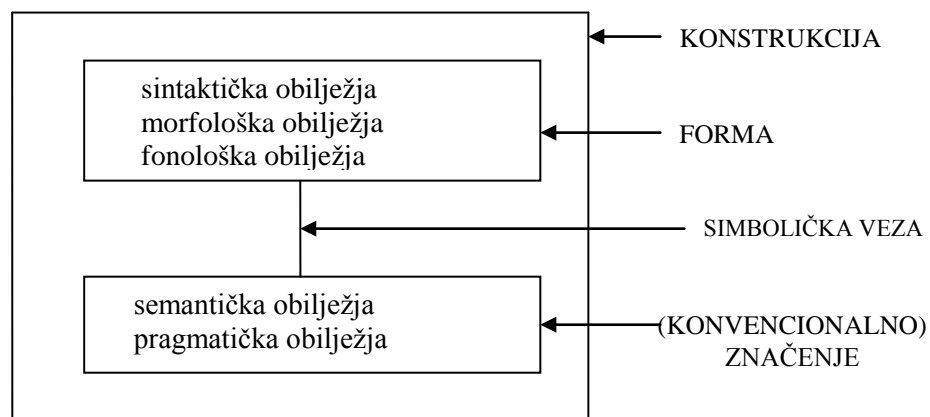
dio gramatičkog znanja odvojen u zasebnu komponentu. Takav pristup gramatici pretpostavlja da se sva svojstva sintaktičke konstrukcije mogu obuhvatiti izrazito uopćenim pravilima pri čemu se dokida potreba za konstrukcijama (Chomsky, 1993:4). Ovdje je važno naglasiti da komponencijalna generativna gramatika svaku arbitrarnost ili nepredvidivost koja ne podliježe usustavljanju u sintaktička pravila promatra u okviru leksika čije informacije prožimaju sve ostale već navedene gramatičke komponente (Croft, 2007), drugim riječima, leksik se promatra kao odvojen od gramatike.

Upravo je analiza takvih naizgled arbitrarnih jezičnih struktura s jedne strane predstavljala problem generativnoj gramatici, a s druge otvorila put razvoju konstrukcijskih gramatika. Tako pregledi gramatičkih teorija početke konstrukcijskih gramatika vežu uz kamen spoticanja generativne gramatike, analizu idioma. Fillmore, Kay i O'Connorova (1988), analizirajući mnoštvo različitih idioma postavljaju temelje novom modelu gramatičke organizacije. Njihov rad ističe upravo postojanje idioma (jezičnih izraza koji se zbog svoje složenosti ne mogu promatrati isključivo unutar konteksta leksika) kao dostatnim dokazom za potrebom uvođenja konstrukcija u opis gramatičkog sustava jer, kako Croft (2007:467) pojašnjava konstrukcije su kao leksičke jedinice u komponencijalnom modelu budući da međusobno povezuju naizgled arbitrarne fonološke, sintaktičke i semantičke informacije. Drugim riječima, leksičke se jedinice u načelu ne razlikuju od konstrukcija iako su po svojoj građi konstrukcije sintaktički složene, a riječi sintaktički jednostavne (Fillmore, Kay i O'Connor, 1987:510). Odnosno, i riječi se, posebno one morfološki složene⁴⁷, mogu analizirati kao svojevrzne konstrukcije posebno. Zaključak koji se izvodi iz promišljanja Fillmorea, Kaya i O'Connorove jest ujedno i jedno od temeljnih načela konstrukcijske gramatike: govornikovo je gramatičko znanje, sve od razine riječi do onih najopćenitijih sintaktičkih i semantičkih pravila, organizirano u obliku konstrukcija pri čemu takav homogen prikaz organizacije gramatičkog znanja upućuje na kontinuum sintakse i leksika (Langacker, 1987:25-27). Gramatičko znanje predstavlja kontinuum koji se kreće od onih samostalnih (nedjeljivih) do onih shematskih (složenih) jedinica pri čemu se, kako Langacker (1987) pojašnjava, sintaktička pravila doživljavaju kao shematske, složene konstrukcije, sintaktičke kategorije (imenice, glagola i sl.) kao temeljne shematske konstrukcije, a morfologija kao opis konstrukcija kojima je gradivni element ograničen broj morfema. Michaelis (2006b:74) tako zaključuje da konstrukcijska gramatika pokazuje kako se ograničenja vezana uz formu i

⁴⁷ Morfološki jednostavne riječi također se smatraju konstrukcijama, iako onima nedjeljivima na manje komponente (Croft i Cruse, 2004:255).

interpretaciju mogu pojasniti kao proizvod gramatičkih konstrukcija, parova forme i značenja različite produktivnosti i unutarnje složenosti pri čemu se gramatika doživljava kao strukturirani inventar spomenutih parova.

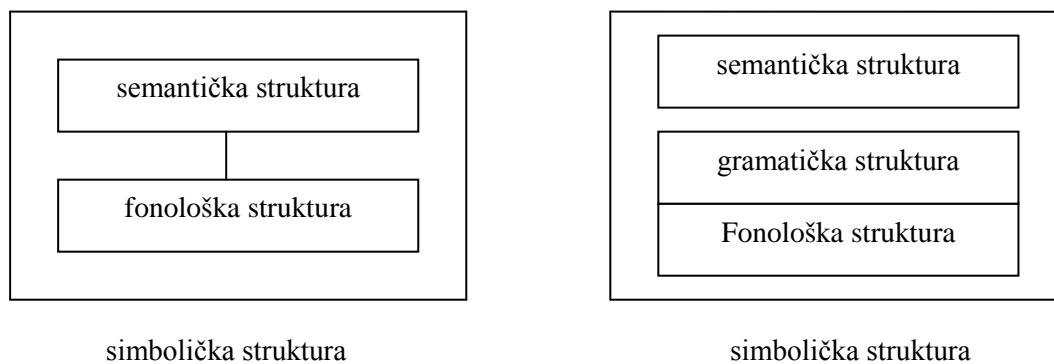
Iako se unutar okvira kognitivne lingvistike razvilo nekoliko modela konstrukcijskih gramatika, Croft (2007:479) ističe kako se sve temelje na istim polazišnim principima: postojanju konstrukcija kao simboličkih jedinica koje objedinjuju sintaktičke, semantičke i fonološke informacije, homogenom simboličkom prikazu gramatičkih informacija te taksonomskoj organizaciji konstrukcija. Langacker (2005:102) izdvaja sljedeća temeljna obilježja konstrukcijskih gramatika koja ih ujedinjuju u zajednički okvir: konstrukcije kao primarni predmet opisa, leksik i gramatika kao kontinuum konstrukcija (a ne kao različite komponente), konstrukcije kao simboličke strukture (spoj forme i značenja) (slika 6.), povezanost konstrukcija u taksonomske mreže, gramatička pravila kao shematične konstrukcije, integrirana kompozicija konstrukcija, itd. Ono što razlikuje konstrukcijske gramatike jedne od drugih jest konkretan način opisa samih konstrukcija i gramatičke organizacije te korištena terminologija.



Slika 6. Simbolička struktura konstrukcija (Croft, 2007:472)

Konstrukcijska gramatika Fillmorea, Kaya i O'Connorove tako unutarnju strukturu konstrukcija opisuje kao zbroj sintaktičkih i semantičkih obilježja dok se ona fonološka promatra zasebno (Croft i Cruse, 2004:267), model konstrukcijske gramatike Lakoffa (1987) i Goldbergove (1995) opisuje konstrukcije uz pomoć sintaktičkih i leksičkih elemenata te sintaktičkih (npr. linearan poredak elemenata) i fonoloških (npr. duljina samoglasnika) uvjeta (Lakoff, 1987:489) razrađujući niz odnosa među konstrukcijama, uključujući i onaj

taksonomijski, te onaj utemeljen na polisemiji (pri čemu se jedan smisao konstrukcije smatra središnjim, a drugi njegovim proširenjem). Naglašavanje konstrukcije kao cjeline koja ima zasebno značenje te čija se semantička i sintaktička svojstva ne mogu izvesti ili predvidjeti iz svojstava njezinih dijelova naglašava i Adele Goldberg (1995:13). Novina koju uvodi radikalna konstrukcijska gramatika Williama Crofta (2001, 2005) jest analiza sintaktičkih kategorija koja odbacuje sintaktičke odnose među dijelovima konstrukcije. Drugim riječima, odnosi među dijelovima konstrukcije definiraju se isključivo semantički bez oslanjanja na sintaktičke odnose. Time se i morfo-sintaktička obilježja, koja se inače definiraju kao sintaktički odnosi, (npr. padežni nastavci, poredak riječi i sl.) tumače kao simboličke veze između elemenata na fonološkom polu i onih na semantičkom polu konstrukcije (Croft, 2007:497).



a) kognitivna gramatika

b) konstrukcijska gramatika (u užem smislu)

Slika 7. Razlika između kognitivne gramatike i konstrukcijskih gramatika u užem smislu
(Langacker, 2005:105)

Belaj i Tanacković Faletar (2013) konstrukcijske gramatike načelno dijele na one u užem smislu (koje objedinjuju sve osim kognitivne gramatike) te one u širem smislu (koje uključuju i kognitivnu gramatiku). Najbitniju razliku između kognitivne gramatike i konstrukcijskih gramatika u užem smislu Belaj i Tanacković Faletar vide upravo u naravi simboličke prirode jezičnih jedinica. Naime, kognitivna gramatika na spoj značenja i forme gleda isključivo kao na spoj fonološke i semantičke strukture (odnosno, pola), dok konstrukcijske gramatike u užem smislu pod formom u prvom redu smatraju sintaktičku strukturu. Drugim riječima, u kognitivnoj se gramatici gramatička forma izvodi iz dvaju temeljnih odnosa u jeziku (dviju domena ljudskoga iskustva), konceptualizacije i zvuka, dok konstrukcijske gramatike u užem smislu gramatičku formu razlikuju kao zasebnu razinu (Belaj i Tanacković Faletar, 2013:35) (slika 7.).

1.2.2.2. Osnovne postavke kognitivne gramatike

Kognitivna gramatika svoje početke veže uz 1970-te i rad Ronalda Langackera koji njezine osnovne postavke izlaže pod nazivom „prostorna gramatika“ (Langacker, 1982) da bi ih par godina kasnije razradio pod nazivom kognitivna gramatika (Langacker, 1987). Dirven i Ruiz de Mendoza Ibañez (2010:19) smatraju da je u svojoj kognitivnoj gramatici Langacker u potpunosti iskoristio potencijal pristupa jeziku utemeljenog na geštalt psihologiji kojeg je predstavio Leonard Talmy (1975, 1978)⁴⁸, kao što su koncept konstruiranja značenja, važnost percepcije te primjena geštalt principa *lik/pozadina* na sve razine jezične strukture.

Obrazlažući pojam „kognitivno“ u svom gramatičkom modelu, Langacker (2007:422) podsjeća da je širi teorijski okvir kognitivne gramatike kognitivna lingvistika, funkcionalni pristup jeziku, koja jeziku prilazi iz perspektive čovjekovih kognitivnih sposobnosti (već spomenute kategorizacije, percepcije, pamćenja i sl.). Na jezik se tako gleda kao na psihološki fenomen (ovisan o konceptualizaciji) koji izrasta iz društvene interakcije, a njegovo ovladavanje podrazumijeva i savladavanje niza perceptivnih, motoričkih i kognitivnih operacija. Langacker (2008:16-17) izdvaja sljedeće kognitivne procese važne za jezični opis u okvirima kognitivne gramatike:

1. stvaranje asocijacija (stvaranje mentalnih veza koje mogu utjecati na procesiranje koje slijedi),
2. automatizaciju (ponavljanje i uvježbavanje koje osigurava ovladavanje složenom strukturom te njezino uspostavljanje kao jezične jedinice),
3. shematizaciju (proces uočavanja sličnosti kako bi se stvorila predodžba više razine apstrakcije), te
4. kategorizaciju (interpretacija iskustva na temelju već postojećih struktura pri čemu se kategorija definira kao zbir elemenata koji su ocijenjeni kao slični).

Langacker (2007:424) tako gramatiku definira kao „strukturirani inventar konvencionaliziranih jezičnih jedinica“, naglašavajući da jezične jedinice ne predstavljaju autonoman derivacijski sustav već samo inventar iz kojeg govornik uzima one jedinice koje

⁴⁸ Leonard Talmy prvi primjenjuje principe geštalt psihologije na proučavanje jezika (princip gledanja u obliku *lik/pozadina* primjenjuje na nezavisne i zavisne rečenice), naglašava važnost našeg iskustva kretanja u gramatici (Talmy razlikuje tri vrste kretanja: stvarno koje se odnosi na stvarno fizičko kretanje, fiktivno koje opisuje situaciju koja se samo percipira kao kretanje i metaforičko pri čemu se ne-fizičke pojavnosti doživljavaju kao predmeti u pokretu) te povezuje leksik i gramatiku sa spoznajom doživljavajući leksik kao odraz pojedinačnih sadržajnih konceptualnih kategorija, a gramatiku kao odraz apstraktnih shematskih kategorija (Dirven i Ruiz de Mendoza Ibañez, 2010: 15-19).

najbolje odražavaju poruku koju želi prenijeti. Pridjev *strukturiran* podrazumjeva da je gramatika uređen sustav, a ne puki popis, tj. da su gramatičke kategorije određene međusobnim odnosima, a ne bilo kakvom autonomnom vrijednošću izvan te mreže odnosa, dok pridjev *konvencionaliziran* podrazumjeva da su jezične jedinice rezultat dogovora postignut na razini jezične zajednice (Belaj i Tanacković Faletar, 2013:39). Dakle, sve jedinice proizlaze iz jezične uporabe i ustanovljene su konvencijom (prihvaćene su među govornicima istoga jezika), proces njihova apstrahiranja odnosi se na učvršćivanje struktura koje se učestalo ponavljaju u procesu komunikacije u govornikovu umu (jedinice koje se ne koriste slikovito rečeno propadaju i mogu prestati biti dio sustava, dok one koje se učvrste konvencijom, nadrastaju samu komunikacijsku situaciju te se mogu koristiti u izgradnji novih jezičnih izraza), a složene jedinice izrastaju iz onih jednostavnih. Jedinice se smatraju simboličkom vezom fonološkog i značenjskog pola pri čemu se naglašava važnost konceptualizacije kao gradivnog elementa značenjskog sadržaja jezične jedinice.

U kognitivnoj se gramatici tako naglašava da govornici jezika, a ne sam jezični sustav, generiraju jezičnu proizvodnju (Langacker, 1999:99). Govornik se u svakoj komunikacijskoj situaciji zapravo suočava s izborom najprikladnijeg jezičnog izraza kako bi prenio svoju poruku, odnosno svoju konceptualizaciju situacije. Važnost konstruiranja značenja kao svojevrsne kognitivne operacije koja pretvara konceptualnu situaciju u njezin jezični opis kod Langackera je vidljiva u inzistiranju da u svakom jezičnom izrazu govornik uvijek nameće vlastitu konstrukciju značenja određene situacije, odnosno nameće vlastitu perspektivu gledanja.⁴⁹

Osnovne se postavke kognitivne gramatike tako mogu se sažeti u nekoliko tvrdnji:

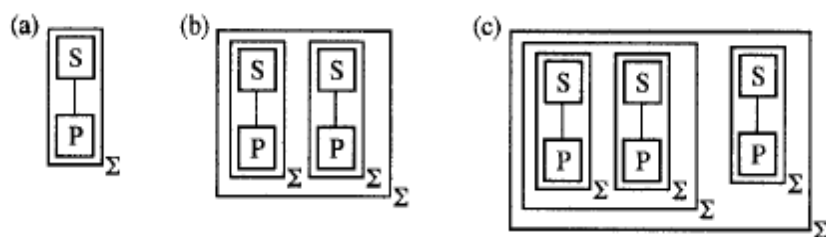
1. gramatika je u svojoj biti simbolička, odnosno sastoji se od isključivo simboličkih jedinica koje su izgrađene od fonološkog i semantičkog pola (Langacker, 2008:5),
2. semantičke strukture povezane su s načinom organiziranja ljudskoga znanja te konvencionalnim predodžbama i vjerovanjima (Langacker, 1987: 2-3),
3. leksik, sintaksa i morfologija predstavljaju kontinuum simboličkih struktura koje se razlikuju po određenim parametrima, a svaki pokušaj njihova dijeljenja ili odvajanja smatra se abitarnim činom (Langacker, 1987:2-3).

⁴⁹ Langackerovim značajnim doprinosom smatra se detaljna razrada određenih komponenata perspektive gledanja: polazišna točka, subjektivnost i objektivnost gledanja te mentalno skeniranje promatrane scene (Langacker, 2005).

Budući da čine osnovu pristupa ciljnoj strukturi našega rada, *present perfectu*, pokušat ćemo ukratko pojasniti gore navedena osnovna obilježja kognitivne gramatike.

1. Gramatika je po svojoj prirodi simbolička.

Simbolička priroda leksika nije problematična za razumijevanje. Leksik se naime definiira kao zbir fiksnih izraza u jeziku, odnosno konvencijom prihvaćenih izraza koji su dobili status jezične jedinice (Langacker (1999:1-2), kao simboličke veze referenta i označitelja. No, ono što predstavlja novinu jest simbolička priroda gramatike. Naime, kao što je vidljivo iz slike 5., dio (a), u kognitivnoj se gramatici sve jezične jedinice sastoje od dva pola koja odgovaraju konceptualizaciji i zvuku (dvjema domenama ljudskoga iskustva): fonološkog kao zvukovnog kanala (označenog slovom P prema engl. *phonological*) i semantičkog kao konceptualizacijskog kanala (označenog slovom S prema engl. *semantic*). Time se opis jezičnog sustava svodi na samo tri vrste jezičnih jedinica: fonološke (zvukovi i njihov ortografski prikaz te geste) i semantičke (konceptualizacije koje se žele jezično izraziti, a koje se kao gotova cjelina i bez razmišljanja o sastavnicama koje ih čine ostvaruju u prostoru predodžbe) te simboličke koje predstavljaju spoj prethodnih dviju (označene simbolom Σ) (Langacker, 2008: 15). Na primjer, leksom *mačka* bi se, prema analogiji, prikazivao kao [MAČKA]/[mačka], pri čemu [MAČKA] označava konceptualizaciju, tj. semantički pol, dok se onaj fonološki ortografski prikazuje malim tiskanim slovima (Langacker, 2008:15). Uz te tri vrste jezičnih jedinica, kognitivna gramatika u svom se opisu referira i na konstrukcijske sheme tih temeljnih jedinica te međusobne odnose među tim shemama. Dio (b) slike 8. prikazuje tzv. simbolički sklop, odnosno spajanje dvije simboličke strukture nižega reda u simboličku strukturu višega reda koju predstavlja vanjski okvir. Nadalje, simbolička struktura višega reda može, međusobnim kombiniranjem s drugim simboličkim strukturama tvoriti još složenije simboličke skupove (dio (c) slike 8.). Konkretni primjer za (a), (b) i (c) dio bio bi niz izraza: *moon* ('mjesec'), *moonless* ('bez mjesečine') i *moonless night* ('noć bez mjesečine') (Langacker, 2008:16).



Slika 8. Konstrukcijska shema simboličkih jedinica (Langacker, 2008:15)

Ono što proizlazi iz svođenja gramatike na simboličke jedinice jest isključivo semantička definicija gramatičkih kategorija, i to ona koja počiva na shemi, a ne prototipu.⁵⁰ Langacker shemu definira kao apstraktnu karakterizaciju u potpunosti podudarnu sa svim članovima kategorije (1987:371). Drugim riječima, shema je apstraktan opis jezičnog izraza. Shematske konceptualne definicije moguće su za one gramatičke kategorije koje su univerzalne i fundamentalne u jezičnom opisu (Langacker, 2008:95-96). Tako se sintaktičke kategorije, npr. subjekta i objekta opisuju konceptualno: subjekt je lik prvog plana, a objekt lik drugog plana (čime Langacker primjenjuje koncept strukturiranja promatrane scene prema ključu *lik/pozadina* na sve jezične razine, kao što su leksičke jedinice, složenice, zavisne i nezavisne rečenice, itd.)⁵¹. Langacker (1987:121-122) razliku lika prvog i drugog plana doživljava kao stvar naše perspektive, naše temeljne kognitivne sposobnosti da na temelju kontrasta uspoređujemo dva elementa koja promatramo. Na primjer, prijedložni izrazi *svjetiljka iznad stola* i *stol ispod svjetiljke* međusobno se razlikuju upravo prema opreci lika prvog i drugog plana. Dok je u prvom izrazu svjetiljka istaknuti lik i njezin se položaj određuje prema stolu koji ima ulogu lika drugog plana, u drugome izrazu situacija je obrnuta (stol ima ulogu lika prvog plana budući da je njegov položaj taj koji se određuje) (Tabakowska, 2005:45). Kognitivna gramatika i primjere pasivnih i aktivnih rečenica smatra značenjski različitimama ovisno o tome koji je lik istaknut u prizoru koji promatramo (Langacker, 1982). U rečenicama (Tabakowska, 2005:45):

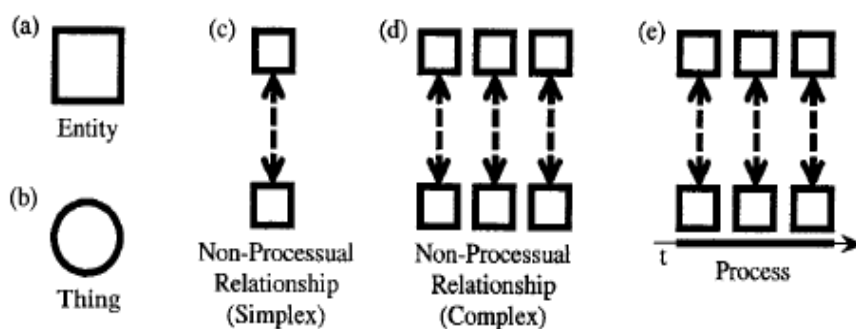
(3) a. *Predsjednik je primio veleposlanika.*

b. *Veleposlanik je primljen od predsjednika.*

⁵⁰ Kategorizacije prema shemi i prema prototipu smatraju se tek djelomično različitim pogledima na iste složene kognitivne strukture (Tuggy, 2007:90).

⁵¹ S obzirom da se konvencionalno predočavanje temelji na vizualizaciji, odnosno strukturiranosti prema prostornim principima, cjelokupna je ljudska predodžba ustrojena na principu lika i pozadine (Belaj i Tanacković Faletar, 2013:45). *Lik prvog plana* (engl. *trajectory*, prijevod prema Tabakowska, 2005) je onaj na kojega se primarno usmjerava pažnja (Langacker, 2005:111), nepoznatih je prostornih ili vremenskih svojstava koja treba odrediti, manji je i veće pokretljivosti te geometrijski jednostavniji. *Lik drugoga plana* (engl. *landmark*, prijevod prema Tabakowska, 2005) referencijski je entitet poznatih svojstava koja pomažu pri karakterizaciji lika prvoga plana, prostorno je stabilniji (manje je pokretljiv), veći je te je geometrijski složeniji (Talmy, 2001:183-184).

lik prvog plana je gramatički subjekt koji ima ulogu istaknutu u donosu na pozadinu koju čini ostatak rečenice. Lik drugoga plana je objekt rečenice koji čini dio pozadine.



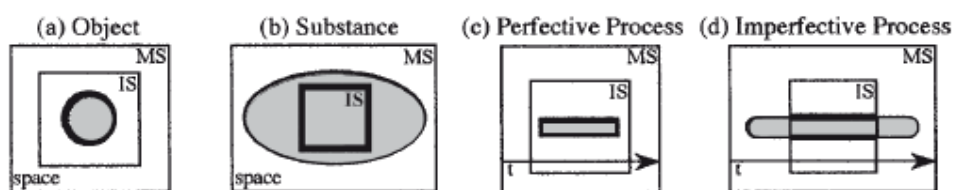
Slika 9. Shematski prikaz pojavnosti, stvari, jednostavnih i složenih nevremenskih relacija te vremenskih relacija (procesu) (Langacker, 2008:99)

Nadalje, Langacker i vrste riječi definira kao izrazito apstraktne i shematične, za što uporište nalazi u temeljnim ljudskim mentalnim aktivnostima.⁵² Langacker smatra da su kategorije imenice i glagola univerzalne, temeljne gramatičke kategorije jer predstavljaju spoj osnovnih kognitivnih sposobnosti i izrazito čestih konceptualnih arhetipova (Langacker, 1999:22). Drugim riječima, jedno od temeljnih načela tvorbe konceptualnih struktura u čovjekovu umu jest opreka između stvari i relacija, odnosno, imenica i glagola (Tabakowska, 2005:21). Tako se imenice definiraju kao omeđeni dijelovi neke domene ili jednostavno kao konceptualno stvari (shema [STVAR])⁵³ koje se u shematskim dijagramima prikazuju kao krug (slika 9b). Konceptualizacija stvari rezultat je naše sposobnosti da grupiramo iste ili slične stvari zajedno te sposobnosti da grupu doživljavamo kao zasebnu jedinicu (npr. *krdo*, *šuma*). Glagole Langacker (1999:10) definira kao konceptualizaciju asimetrične interakcije koja uključuje onoga koji radnju vrši i onoga na kojemu se radnja vrši. Glagoli se konceptualno doživljavaju kao vremenske relacije, odnosno procesi (shema [PROCES]) koji obavezno profiliraju vremensku domenu. Kao što je vidljivo iz slike 9 (e) vremenska relacija (označena strelicom) podrazumijeva postupno (sekvencijalno) praćenje, tj. mogućnost praćenja svake pojedinačne faze procesa, s naglaskom da faze nisu identične konfiguracije (Tabakowska, 2005:56-57).

⁵² Tradicionalne definicije vrsta riječi temelje se na pretpostavci da se sve riječi mogu uredno grupirati u jasno omeđene kategorije vrsta riječi pri čemu se značenje vrste riječi može u potpunosti primijeniti samo na njezine prototipne članove (Dirven i Verspoor, 2004:18-19).

⁵³ Langackerova je definicija „stvari“ izrazito apstraktna te uz ljude i mjesta podrazumijeva i subjekte koji nisu fizičke prirode (Langacker, 2008:93), odnosno stvar se ne mora nužno shvaćati kao nešto što zauzima određeno mjesto u prostoru. Iako su fizička tijela najtipičniji primjeri stvari, apstraktni predmeti također postoje u prostoru, tzv. *umnom prostoru* koji ima svojstva istovjetna onima trodimenzionalnog prostora (npr. *svada* ima također svoju unutarnju strukturu (početak i kraj) te sposobnost statičkog trajanja, a istodobno je i samostalan koncept (da bismo ga prizvali, nije nužno prizivanje nijedne relacije) (Tabakowska, 2005:21).

Konceptualno uporište gramatičkih kategorija vidljivo je i u Langackerovom pristupu gramatičkim razlikama unutar kategorija imenica i glagola. Tako je konceptualna razlika između *tvari* (engl. *substance*) i *predmeta* (engl. *object*) temelj gramatičke razlike dviju kategorija imenica u engleskome (*mass* i *count*), dok se konceptualan odnos između svršenih i nesvršenih procesa odražava u gramatičkim kategorijama glagolskog vremena i vida (eng. *perfective* i *imperfective*). Dvije su konceptualne opozicije za Langackera u osnovi istovjetne (Langacker, 2009:185). Kao primjer predmeta Langacker uzima *cipelu* te istu opisuje kao omeđenu u prostoru (njezinu materiju označava sivi dio na slici 10 (a), ne podložnu sažimanju (dio cipele nije sam po sebi cipela; npr, potplat cipele ne predstavlja cipelu u cjelini), ali podložnu dupliciranju (zbog svoje omeđenosti dvije cipele ne predstavljaju jednu veliku cipelu već skup dvaju zasebnih cipela). Kao primjer tvari Langacker daje primjer *kože* čija se materija opisuje više kvalitativno, a ne kvantitativno (odnosno ista nije omeđena u prostoru). Nadalje, ustroj tvari je homogen, odnosno, podložan sažimanju (dio kože predstavlja cijelu kožu), što je vidljivo u dijelu (b) slike 10. (ako zumiramo samo jedan dio, isti se može kvalitativno odrediti kao primjer cijele tvari). Za razliku od individualiziranog predmeta, tvar nije podložna dupliciranju (dvije materije ne predstavljaju dvije pojavnosti već jedan veći primjerak iste). Kada prikazuje procese Langacker perfektivne procese prikazuje pravokutnikom, a imperfektivne pravokutnikom sa zaobljenim završecima (slika 10.). Analogija je sljedeća: predmeti se protežu u prostoru, a procesi u vremenu; materija predmeta se može ili ne može sažeti, sastavni dijelovi procesa mogu ili ne moraju biti istovjetni (proces može ili ne mora sadržavati promjenu u vremenu). Perfektivni proces (na primjer *baciti*) je tako omeđen u vremenu, ne karakterizira ga unutarnja homogenost (sastoji se od različitih radnji: podizanja ruke, zamaha i slično) te uključuje promjenu i može se duplirati. U usporedbi s njim, imperfektivni proces (na primjer, *sličiti*) nije vremenski omeđen, homogen je i ne može se duplicirati (na primjer, ako je netko nekome sličio tijekom vremenskog perioda od dvije godine, nećemo reći da je netko nekome sličio dva puta).



Slika 10. Prikaz individualiziranog predmeta, materije, perfektivnog i imperfektivnog procesa
(Langacker, 2009:187)

Vratimo li se na ostale vrste riječi, pridjevi, priloz i prijedlozi konceptualno se doživljavaju kao *nevremenske relacije*, one u kojima se element vremena nalazi u još daljem planu, odnosno, planu koji se ne smatra važnim. Nevremenske relacije odnose se na relaciju (odnos) koja se sagledava na cjelovit, holistički način (faze se aktiviraju simultano u procesu *sažimanja* (engl. *summary*)⁵⁴, a mogu biti jednostavne (u potpunosti ostvarene u svakom pojedinom trenutku (slika 9c) ili složene (slika 9d) (Langacker, 2008:110-111)). Lik prvog plana u slučaju pridjeva je stvar, a u slučaju priloga proces (Langacker, 1987:242). Uzmimo na primjer rečenicu (Tabakowska, 2005:22-23):

(4) *Tehnička olovka valjda leži na mojem stolu.*

U izrazu *na stolu* prijedlog tvori prijedložnu frazu koja je referentna točka nužna za određivanje položaja drugog predmeta (olovke) pri čemu se ne poziva na koncept vremena. Pridjet *tehnička* određuje pak relaciju između olovke i apstraktnog prostora kakvoće, dok prilog *valjda* smješta cijeli događaj na apstraktnu skalu vjerojatnosti (Tabakowska, 2005:23).

Kao primjer razlikovanja složenih nevremenskih relacija i glagola Langacker (2006:52) navodi razliku između prijedloga *across* ('preko') i glagola *cross* ('prijeći') pri čemu razlika nije stvar sadržajne prirode već načina usmjeravanja pažnje, odnosno sažimanja u slučaju prijedloga te *postupnog praćenja* (engl. *sequential scanning*)⁵⁵ u slučaju glagola. Prilikom definiranja osnovnih kategorija, Langacker (2008:98) uvodi i pojam *entitet* (engl. *entity*) koji, u svojoj vrlo uopćenoj ulozi, označava sve što se može pojmiti prilikom opisa konceptualne strukture: stvari, odnose, kvantitetu nečega, osjete, promjene, lokacije, dimenzije i slično, a u shematskim se dijagramima označava kao kvadrat (Slika 9a).

Još jedan čest primjer na kojemu Langacker ilustrira značenjsku osnovu i simboličku strukturu gramatike jezika jest i njegova analiza prijedloga *of* u engleskome jeziku koji se u generativnoj gramatici smatra gramatički praznim elementom (Langacker, 1999:73-76). Naime, Langacker u svojoj semantičkoj analizi značenje prijedloga *of* definira kao odnos između dva subjekta od kojih je jedan nerazdvojjiv dio onog drugoga (bilo doslovno ili metaforički), navodeći primjere kao što su:

(5) a. *the bootm of a jar* ('dno staklenke') (prototipni primjer)

b. *the chirpring of birds* ('pjev ptica') (ptice kao sudionici događaja; sudionik kao neodvojiv dio događaja)

⁵⁴ Prijevod prema Geld, 2006a:192.

⁵⁵ Prijevod prema Geld, 2006a:192.

- c. *a man of integrity* ('čovjek s integritetom') (neodvojiva kvaliteta od osobe)
- d. *the color of the lawn* ('boja travnjaka') (neodvojivo obilježje od predmeta)
- e. *state of California* ('savezna država Kalifornija') (država i njezin naziv kao neodvojivi jedno od drugoga).

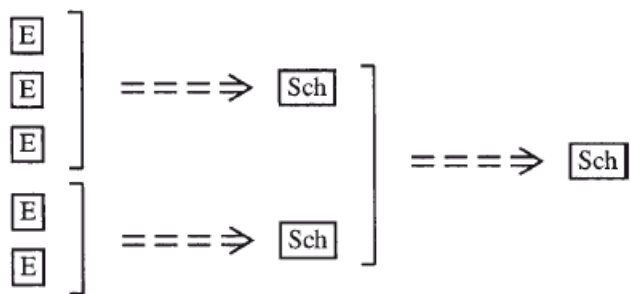
Takvo semantičko pojašnjenje ne samo da rasvjetljuje uporabu prijedloga *of* već i pojašnjava primjere nemogućnosti njegove uporabe (Langacker, 1999:74-75):

(6) a. **the label of this jar* (*'etiketa staklenke')

b. **the brown spot of the lawn* (*'smeđa mrlja travnjaka')

ilustrirajući tako mogućnost objašnjavanja gramatičkih fenomena na semantičkoj osnovi.

U pojašnjavanju gramatičkih pojava kao što su npr. glagolsko stanje aktiva ili pasiva, vrste zavisnih rečenica, prijelaznost glagola i slično, Langacker (2005:23) im također pripisuje semantička obilježja oslanjajući se na tzv. konceptualne arhetipove. Konceptualni arhetipovi naime definiraju prototipna obilježja spomenutih gramatičkih kategorija. Neki od konceptualnih arhetipova koje Langacker navodi su npr. mogućnost konceptualizacije objekta, zatim objekta u prostoru te naposljetku objekta koji mijenja svoj položaj, svoje stanje ili pak djelovanjem sile uzrokuje promjenu na drugom objektu. U kategoriju konceptualnih arhetipova spadaju i arhetipne uloge subjekta kao izvora energije i objekta kao onoga koji doživljava neku promjenu.



Slika 11. Apstrahiranje sheme (Langacker, 2009:4)

Ukratko, gramatička se pravila tako doživljavaju kao shematski prikazi (odnosno konstrukcijske sheme) simbolički složenih jezičnih izraza (tzv. *gramatičkih konstrukcija*) koji su apstrahirani iz niza uporabljenih izraza u stvarnoj komunikaciji te predstavljaju svojevrsne uporabne obrasce.⁵⁶ Kao što ilustrira slika 11., apstrahiranje se može odvijati na nižoj razini, na kojima se shema apstrahira iz niza obrazaca koji se ponavljaju ili na višoj

⁵⁶ U kognitivnoj gramatici tako zapravo i nema gramatičkih „pravila“ u onom tradicionalnom smislu, već tzv. pravila imaju oblik sheme (Langacker, 2008:23).

razini, iz prethodno već apstrahiranih shema. Time se gramatika zapravo svodi na obrasce kombiniranja simbolički jednostavnih izraza u one složenije, od kojih su svi fonološki precizirani (s obzirom da je zvuk/glas poprilično precizirana pojava). Konstrukcijske sheme dalje se povezuju prema mrežnom modelu, a mogu biti izrazito precizirane i uključivati samo određene leksičke jedinice, te maksimalno shematizirane i predstavljati izrazito općenite obrasce (Langacker, 2007:442-443). Konstrukcijske sheme međusobno se razlikuju po stupnju svoje *kognitivne usađenosti* (engl. *entrenchment*)⁵⁷ u jezičnom sustavu te lakoći aktivacije. Čak i one visoko apstraktne sheme mogu biti izrazito produktivne ako su lako dostupne govorniku.

Iz gore navedenih primjera vidljivo je da, iako koristi klasičnu terminologiju kao što je imenica, glagol, subjekt i sl., kognitivna gramatika, insistirajući na njihovoj semantičkoj motiviranosti, navedenim pojmovima pristupa na posve nov način, nudeći konceptualno prihvatljiv i ujednačen teorijski okvir.

2. Konceptualno uporište gramatičkih kategorija

O značenju kao konceptualizaciji i važnosti govornikove sposobnosti konstruiranja značenja već je bilo riječi u uvodnom dijelu o postavkama kognitivne lingvistike. Ovdje treba samo naglasiti da je polazište kognitivne gramatike da i gramatičke strukture imaju značenje koje nam omogućava da konstruiramo i simbolički izrazimo složena značenja. Time se gramatika doživljava kao jedan od osnovnih načina na koji nam je, kroz naše kognitivne sposobnosti, omogućeno razumijevanje svijeta i sudjelovanje u njemu. Drugim riječima, gramatika nije neovisan kognitivni fenomen, već integralni dio naše spoznaje koji otvara put njezinom razumijevanju. Da bi se razumjela teza da gramatičke kategorije i konstrukcije imaju značenje same po sebi, važno je prisjetiti se definicije značenja kao konceptualizacije pridružene jezičnom izrazu koja je, iako psihološki fenomen, usidrena u našem fizičkom iskustvu i interakciji s drugim govornicima. Analiza konceptualizacije tako, uz pozadinsko znanje govornika te fizički, društveni i jezični kontekst, obuhvaća i analizu konstruiranja značenja. Postavka kognitivne gramatike jest da i gramatika jezika počiva na našim konceptualnim predodžbama odražavajući naše iskustvo kretanja, opažanja i sudjelovanja u svijetu te se i njezinoj analizi mora pristupiti s tog stajališta.

⁵⁷ Prijevod prema Tuđman Vuković, 2009.

3. Leksikon i sintaksa kao kontinuum

Koliko god tradicionalni pristupi gramatici, sa svojim jasno omeđenim granicama i uredno organiziranim pravilima, bili privlačni i uvjetno lakše savladivi, složenost jezika i međuodnos svih aspekata koji sudjeluju u njegovoj organizaciji ukazuju da je takav pristup jeziku umjetan i nametnut (Langacker, 2008:18). U kognitivnoj gramatici leksik i gramatika tvore kontinuum simboličkih struktura. Varijacije u leksiku omogućuju dva parametra: stupanj njihove preciznosti ili detaljnosti (*zidarski čekić*>*čekić*>*alat*>*koristiti*>*predmet*>*objekt*) te stupanj njihove simboličke složenosti⁵⁸ („*oštar*<*oštriti*<*oštrač*<*oštrač za olovke*<*električni oštrač za olovke*“) (Langacker, 2007:427). Dva navedena parametra tako otvaraju niz različitih mogućnosti, a jedinica se smatra leksičkom dokle god je prihvaćena konvencijom, bez obzira na broj sastavnica.

Razlika između leksičkih i gramatičkih jedinica jest upravo njihova simbolička složenost i stupanj preciznosti: leksičke jedinice smatraju se fonološki i semantički poprilično preciznima, dok su one gramatičke više shematske (Langacker, 2007:428). Gramatičke su kategorije i konstrukcije shematične s obzirom da apstrahiraju zajednička obilježja simbolički složenih izraza.⁵⁹

1.2.2.3. Shematičnost prikaza jezičnih konstrukcija

Iako smo se već dotaknuli shematičnosti kao važnog i plodonosnog koncepta unutar okvira kognitivne gramatike, s obzirom na njegovu važnu ulogu u našem radu spomenut ćemo još neke aspekte važne za njegovo razumijevanje. Ovdje valja naglasiti da sam koncept sheme nije novina kognitivne gramatike, no njegova uporaba kao kognitivnog mehanizma kojim se pojašnjavanju jezične kategorije i kategorije u govornikovu umu, jest.

⁵⁸ Jedinica je simbolički složena ukoliko se može rastaviti na manje simboličke elemente.

⁵⁹ Upravo je insistiranje na simboličkoj strukturi gramatike, tj. na konceptualnom opisu osnovnih gramatičkih koncepata (kao što su imenica, glagol i sl.) temelj najčešćih kritika zagovornika razlikovanja gramatičke forme kao zasebne razine. Pojašnjavajući stajalište da gramatika jest simbolička struktura, a ne da simbolizira semantičku strukturu kako tvrde ostale konstrukcijske gramatike, Langacker (2005: 105) tvrdi da njegov opis ne negira postojanje gramatike *per se* već jednostavno naglašava da ne postoji jezično neovisna gramatička domena (kao što postoje domene zvuka i konceptualizacije). Uostalom, i sam Langacker (2008:5) naziva kognitivnu gramatiku teorijskim opisom gramatike jezika (na što upućuje i sam naziv kognitivna *gramatika*) jasno dajući do znanja da njegov opis nije negacija gramatike, već drugačiji pristup samoj prirodi gramatike i njezinom suodnosu sa ostalim dimenzijama jezične strukture. Langackerova jednostavna pretpostavka jest da ako jezik ima simboličku ulogu (uspostavljajući veze između konceptualizacije i zvuka), onda je prirodno i poželjno tražiti opis gramatičkoga sustava koji je simboličan. Svođenje gramatike na zbir simboličkih jedinica samo je način njezina opisa, a ne negiranje njezina postojanja kao jezične organizacije.

Ističući njezinu važnost u kognitivnoj gramatici, Tuggy (2007: 83) *shemu* definira kao:

„...a superordinate concept, one which specifies the basic outline common to several, or many, more specific concepts. The specific concepts, which are called *elaborations* or *instantiations* or *subcases* of the schema, fill in that outline in varying, often contrastive ways.“ (ibid.)

Langackerov pristup shemi, točnije opis gramatičkih kategorija utemeljen na shematskom prikazu, već smo pojasnili u prethodnom poglavlju pa ćemo ovdje samo skrenuti pozornost na neke njegove osnovne karakteristike. Naime, Langacker (1987:132-135) sposobnost uočavanja (uočavanja sličnosti i zanemarivanja nevažnih detalja) smatra jednom od središnjih ljudskih kognitivnih sposobnosti aktivne u različitim domenama naše spoznaje pri čemu posebno naglašava njezinu važnost za opis jezičnog sustava. Nadalje, Langacker (1987:132-133) sve koncepte smatra shematskima, od onih izrazito specifičnih do onih izrazito apstraktnih, razlika je jedino u stupnju njihove shematičnosti; npr. *stvar* → *životinja* → *sisavac* → *glodavac* → *vjeverica* → *siva američka vjeverica* ili *kretati* → *kretati se* → *trčati* → *sprintati*. Drugim riječima, za Langackera se svaki koncept koji apstrahira različitosti između međusobno sličnih elemenata može nazvati shemom.

Govoreći o shemama, Tuggy (2007:86-88) pak ističe stupnjevito usporedbu između ciljane strukture i prototipa s kojim se struktura uspoređuje. Naime, shematični odnosi rezultat su usporedbe i uočavanja sličnosti među strukturama, pri čemu ta sličnost može biti veća ili manja pa govorimo o potpunoj shematičnosti (kada struktura ima sva obilježja prototipa) ili djelomičnoj shematičnosti (kada ne postoji takva potpuna podudarnost). Što se mentalne usporedbe više ponavljaju, to shematičnost odnosa postaje više uvriježenom u svijesti govornika i jezičnoj uporabi, a budući da jezično izražena kognitivna struktura postaje jezičnom strukturom, postoji mogućnost stvaranja konvencijom prihvaćene shematične jezične strukture.

Već smo ranije govorili kako kognitivna gramatika fonološka, morfološka, sintaktička i semantička pravila svodi na shematske prikaze, no ovdje je važno pojasniti, kako Tuggy (2007:95-96) ističe, razlike između „pravila“ koja su oblikovana shematski, te onih u tradicionalnom pristupu gramatici. Naime, za razliku od tradicionalnog pristupa gramatičkim pravilima, sheme nisu apsolutne ili isključive već uključuju tzv. odmake ili izuzetke od svojeg

uopćenog prikaza (kognitivna gramatika i naglašava upravo važnost tzv. izuzetaka od pravila kao značajnih mjesta lingvističkog opisa).

Ukratko, za opis jezika u okvirima kognitivne gramatike, prepoznavanje važnosti shematičnosti struktura nužno je za razumijevanje organizacije jezičnog sustava, a upravo svođenjem svih fenomena na shematske prikaze, kognitivna gramatika također nudi konceptualno ujednačen model. Upravo je konceptualna ujednačenost kognitivnogramatičkog modela jedna od njegovih temeljnih prednosti u kontekstu pedagoške primjene, o čemu će biti riječ u sljedećem poglavlju.

1.3. ISTRAŽIVANJA INOGA JEZIKA U OKVIRIMA KOGNITIVNE LINGVISTIKE

1.3.1. Kognitivna lingvistika i ovladavanje inim jezikom

U prethodnim smo poglavljima govorili o spoznajama važnima za naš rad unutar okvira procesa ovladavanja inim jezikom te kognitivne lingvistike. Budući da naš rad problematiku ovladavanja inim jezikom sagledava unutar okvira kognitivne gramatike, poglavlje koje slijedi pokušat će dati kratak pregled promišljanja o učenju stranoga jezika iz kognitivnolingvistički usmjerene perspektive.

Osnovna postavka kognitivne lingvistike važna za kontekst ovladavanja jezikom jest izrastanje jezičnog znanja iz jezične uporabe, odnosno izloženost jeziku kroz komunikaciju i interakciju koja rezultira uočavanjem jezičnih obrazaca i odnosa. Iako u tom smislu bliska teorijama jezičnog *unos*a, *interakcije* i *ostvaraja*⁶⁰, važan doprinos kognitivne lingvistike jest inzistiranje na detaljnom opisu kognitivnih procesa važnih za oblikovanje jezičnog znanja na temelju jezične uporabe (Littlemore i Juchem-Grundmann, 2010:1). Uz inzistiranje na uporabnom modelu, Littlemore i Juchem-Grundmann (2010:2-5) izdvajaju još nekoliko postavki kognitivnolingvističkog prikaza jezika s mogućim pozitivnim učinkom na njegovo ovladavanje: konstruiranje značenja, kategorizacija i motiviranost u jeziku, metafora i metonimija te konstrukcija kao temeljna sintaktička jedinica. Pokušat ćemo dati kratak prikaz moguće uporabe navedenih postavki u kontekstu ovladavanja jezikom.

1.3.1.1. Uporabni model jezika

Isticanje iskustvene pojavnosti jezika, odnosno, opis gramatičkog sustava jezika kao neodvojivog od konkretne jezične uporabe važna je postavka za kontekst ovladavanja inim jezikom. Automatizacija uporabe gramatičkih konstrukcija odvija se u kontekstu stvarne uporabe jezika pri čemu je od presudne važnosti učestalost uporabe konstrukcije. Time ovladavanje jezikom, neovisno o pitanjima urođenosti sposobnosti nužnih za spomenuto ovladavanje, zahtijeva konkretnu uporabu čitavog niza konvencionaliziranih jezičnih jedinica (Langacker, 2008b:25-26), između ostalog, i gramatičkih konstrukcija. Naime, na temelju izloženosti što većem broju konkretnih primjera uporabe učenik apstrahira njihov zajednički shematičan prikaz. Navedena postavka ima jasne pedagoške posljedice: važnost izlaganja

⁶⁰ Pitanja jezičnog unos (koji je preduvjet jezičnog razvoja) i jezične interakcije (posebno između govornika inoga jezika i naprednijeg govornika jezika) na granici su kognitivnog i sociološkog viđenja procesa ovladavanja inim jezikom; kognitivnog zbog isticanja unutarnjih mehanizama ovladavanja jezikom potaknutih jezičnim unosom te sociološkog zbog društvene pojavnosti jezičnog unos i interakcije (Medved-Krajnović, 2010:89).

učenika što većem broju primjera uporabe određene gramatičke konstrukcije, po mogućnosti u kontekstu što sličnijem onom autentičnoj uporabi. Jedino kroz izlaganje situacijama što sličnijima onima u kojima izvorni govornici odabiru određenu gramatičku strukturu učenici mogu steći nužno samopouzdanje i vještine nužne za donošenje sličnih odluka kao izvorni govornici u sličnim situacijama. U okviru kognitivne gramatike tako pitanje samog prikaza tzv. gramatičkog pravila nikada ne može zamijeniti prikaz primjera uporabe tog istog pravila budući da pravilo samo obuhvaća zajednička obilježja svih pojedinačnih primjera uporabe (Achard, 2008:440).

Kada govorimo o važnosti izlaganja što većem broju primjera uporabe određene strukture, pitanja koja se nužno nameću jesu: znači li to da bi se upliv kognitivne gramatike u proces ovladavanja inim jezikom mogao svesti na puko izlaganje učenika prirodnom govoru u autentičnom kontekstu uporabe ciljnoga jezika (Chen, 2004), te koliki je stupanj apstraktnosti konstrukcija potreban da bi iz niza primjera učenik mogao apstrahirati njihov shematičan prikaz (Langacker, 2008:25). Odgovor na prvo pitanje treba potražiti u već pojašnjenim raspravama o nužnosti poučavanja gramatike u okviru primijenjenolingvističkih rasprava (poglavlje 1.1), dok odgovor na ovo drugo treba proširiti na pitanje važnosti shematičnih prikaza višeg stupnja apstrakcije u odnosu na one nižeg stupnja u procesu ovladavanja jezikom. Langacker (2008a:81-82) ističe kako, bez obzira na opću sklonost lingvističkih teorija uopćavanju (koje bi odgovaralo izrazito shematičnim i apstraktnim opisima), ne možemo jednostavno pretpostaviti da govornici imaju istu sklonost. Naime, jedan od aspekata uporabnog modela jezika jest i ideja da se govornici oslanjaju na shematične prikaze nižeg stupnja apstraktnosti, kao i na specifične jezične izraze, čak i kada se oni mogu podvesti pod neke apstraktnije, općenitije shematske prikaze (Langacker 2008b:26). Ovdje Langacker kao primjer navodi nepravilne glagole u engleskom jeziku (za koje niti kognitivna gramatika niti uporabni model jezika ne nude čarobna rješenja), ističući kako učenik ovdje ponavlja proces učenja engleskoga kao materinskoga jezika: oblici kojima će prvo ovladati biti će oni koji su najčešće u uporabi.⁶¹ Shematični prikazi nižeg stupnja apstraktnosti (kao na primjer grupiranje glagola koji na sličan način tvore prošli oblik) ovdje potpomažu procesu učenja što bi postepeno trebalo rezultirati izrastanjem morfološke sheme iz koje će se onda izvlačiti svi ostali željeni oblici (Langacker, 2008b:26).

⁶¹ Ovdje valja spomenuti da Langacker ne negira važnost svjesnog učenja kao takvog, već želi skrenuti pozornost da ono ne treba zauzimati isključivo mjesto u procesu ovladavanja inim jezikom.

U okviru govora o važnosti izlaganja učenika primjerima konkretne jezične uporabe potrebno je ponovno skrenuti pozornost na govornikov subjektivan odabir određene gramatičke strukture. Ukratko, središnja uloga govornika prilikom odabira određene konstrukcije trebala bi biti od presudne važnosti kada nastavnik odlučuje kako prikazati određeno gramatičko pravilo (odnosno shematski prikaz gramatičke strukture). Naime, u tradicionalnim se udžbenicima gramatičke strukture prikazuju kao dio jezičnog sustava ciljnog jezika zanemarujući važnost govornika i njegove uloge u izboru pojedine strukture u određenom kontesktu. Kao primjer Achard navodi (2008) udžbenike španjolskoga jezika u kojima se uporaba konjunktiva veže uz popise glagola čime se njegovo ovladavanje svodi zapravo na učenje leksema koji su česti u konjunktivu. Usmjeravanje pozornosti na govornika tijekom poučavanja bi od nastavnika zahtijevalo eksplicitno povezivanje određenih struktura s određenim situacijama (odnosno određenom komunikacijskom funkcijom), uz neprestano osvješčivanje fleksibilnosti uporabe jezičnih izraza kako bi govornik mogao izraziti željene semantičke nijanse. Očekivani pragmatični izazov za nastavnika, u okviru same metodologije poučavanja, bilo bi davanje što jasnijih smjernica koje bi učeniku pomogle u odabiru odgovarajuće strukture te što jasnije pojašnjavanje primjera jezične fleksibilnosti. Promišljajući o metodologiji poučavanja, Achard (2008:442) također ističe važnost nastavnikova razlikovanja dva aspekta konstruiranja značenja: onog već konvencionaliziranog u zajednici govornika te onog fleksibilnijeg, trenutačnog te svojstvenog pojedinom govorniku u danoj situaciji. Ovladavanje konvencionaliziranim konstruiranjem značenja svakako je onaj prvotni cilj ovladavanja jezikom, dok je onaj krajnji cilj stjecanje sposobnosti izražavanja svih semantičkih nijansi koje učenik u određenoj situaciji želi izraziti.

U kontekstu isticanja važnosti izlaganja učenika što većem broju primjera uporabe gramatičke strukture, u radovima primijenjenih lingvističnog usmjerenja (npr. Achard, M., Niemeier, S., Boers, F., Tyler, A.) često se predlaže ista metodologija poučavanja: prvo se učenika izlaže prototipnim primjerima uporabe gramatičke strukture da bi se zatim pozabavili onima manje prototipnima kako bi se osigurao što transparentniji prikaz konceptualne motiviranosti u pozadini jezičnog izraza. Ovime se stavlja naglasak na važnost uloge samoga nastavnika od kojega se zahtijeva pažljiv i promišljen odabir primjera jezične uporabe ciljne gramatičke strukture te isticanje načina na koji oni manje prototipni primjeri proširuju konvencionalnu uporabu (naravno, uz upućivanje na komunikacijsku vrijednost tih primjera). Pretpostavka je ovakvog poučavanja stupnjevito ovladavanje strukturom kroz dostatnu uporabu jezika, jednako kao prilikom usvajanja prvoga jezika. Govoreći o

stupnjevitom procesu ovladavanja strukturom, prijedlog na koji se često može naići u literaturi jest da se ne-prototipnim primjerima jezične uporabe (posebno onima koji su na granici pripadnosti pojedinoj kategoriji te koji se možda više odnose na subjektivnu fleksibilnost govornikove uporabe jezičnog izraza) izlaže učenike više razine jezičnoga znanja (najčešće spominjana donja granica je B1/B2 stupanj jezičnoga znanja prema ZEROJ-u⁶²).

1.3.1.2. Strateško konstruiranje značenja

Već smo govorili o ulozi konstruiranja značenja u jeziku, odnosno o važnosti čovjekove sposobnosti da istu situaciju sagleda iz više različitih perspektiva i na više različitih načina koja se reflektira u jeziku kroz mogućnost naglašavanja različitih aspekata iste pojavnosti. Perspektiva gledatelja/govornika tako nikada nije neutralna čime i jezik gubi neutralnost i postaje odraz određenog kuta gledanja na stvari i situacije. Kao primjer različite perspektive u jezicima često se daje različit način izražavanja načina kretanja u različitim jezicima; u engleskome se na primjer način kretanja izražava glagolom, a smjer prijedlogom (npr. *puzati kroz tunel*)⁶³, dok se u španjolskom veći naglasak stavlja na smjer kretanja, a tek se onda spominje način kretanja (npr. *kretati se kroz tunel na puzajući način*) (Cadierno, 2004:15-18). Navedena razlika odražava govornikovo obraćanje pozornosti na različite detalje istoga događaja, koje je onda vidljivo u samoj jezičnoj proizvodnji.

U kontekstu učenja stranog jezika, Geld (2006b) konstruiranje značenja naziva *strateškim konstruiranjem značenja*.⁶⁴ Naime, u svojem je istraživanju o strateškom konstruiranju značenja engleskih fraznih glagola provedenom na 120 studenata engleskoga jezika (s različitim prvim jezicima, hrvatskim i španjolskim) Geld (2006b) pokazala da:

1. strateško konstruiranje značenja zrcali opće kognitivne sposobnosti,
2. jezik je nedjeljiv od ostalih kognitivnih procesa, te da se
3. strukturne specifičnosti inoga jezika razumiju i uče uz pomoć kognitivnih sposobnosti koje su u stalnoj interakciji s prvim jezikom (drugim riječima, za istraživanje procesa

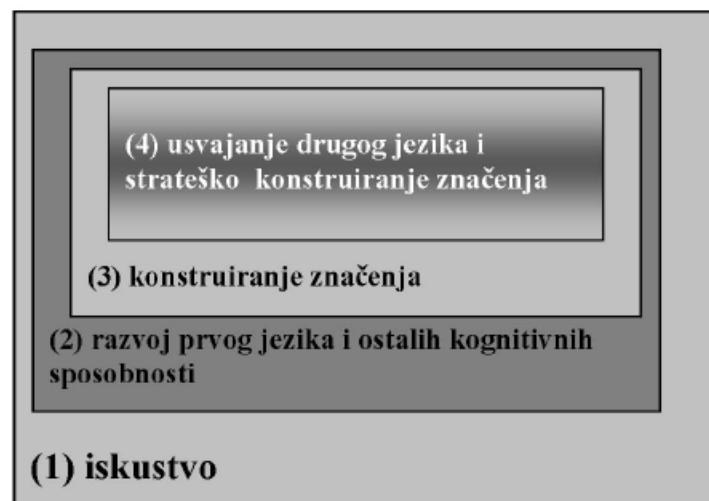
⁶² ZEROJ (Zajednički europski referentni okvir za jezike) je dokument Vijeća Europe kojemu je glavni cilj objektivno opisivanje znanja učenika stranih jezika diljem Europe te održavanje visokih kriterija poučavanja stranih jezika. ZEROJ razlikuje tri glavna stupnja jezičnoga znanja (koje uključuje 5 jezičnih djelatnosti: jezične strukture, čitanje, pisanje, slušanje i govor): A, B i C, od kojih svaki sadrži po dva podstupnja (A1, A2, B1, B2, C1, C2) (ZEROJ, 2005).

⁶³ Semantičkom analizom glagola kretanja u engleskome jeziku bavila se i Žic Fuchs (1991) ističući važnost sagledavanja tipičnih semantičkih i sintaktičkih značajki pojedinih glagola kao okosnice na temelju koje možemo uočiti osnovne principe organiziranosti vokabulara.

⁶⁴ Za potrebe našega rada preuzet ćemo termin *strateško konstruiranje značenja* zbog lakšeg razlikovanja konstruiranja značenja u prvom i inom jeziku.

ovladavanja inim jezikom bitno je utvrditi koji kognitivni procesi sudjeluju u izgradnji značenja te na koji način učenici mogu strateški iskoristiti svoj kognitivni potencijal).

Dakle, strateško konstruiranje također pretpostavlja aktivno kognitivno procesiranje, ali uz dvije razlike: iskustvo učenika obogaćeno je znanjem prvoga jezika, a kognitivno je procesiranje često pod utjecajem svjesno aktiviranih procesa koji su dio učenikova kognitivnog potencijala (Geld, 2006b:70). Geld (2006b) naglašava kako je strateško konstruiranje značenja univerzalan kognitivni potencijal⁶⁵ realiziran kroz kognitivne sposobnosti koje učenik razvija tijekom života i koje su u stalnoj interakciji s prvim jezikom. Naime, „svako kognitivno procesiranje aktivirano drugim jezikom uključuje stratešku konceptualizaciju koja se oslanja na temeljne kognitivne sposobnosti te znanje o jeziku i svijetu“ (Geld, 2006b:70). Drugim riječima, kao što pokazuje Slika 12., znanje o jeziku i znanje o svijetu jedinstven je sustav budući da se naše domene znanja neprestano šire i produbljuju (Geld, 2006b:108).



Slika 12. Integrirani model ovladavanja inim jezikom (Geld, 2006b:108)

Kada se govori o konceptualizaciji i konstruiranju značenja u kontekstu ovladavanja jezikom, u literaturi se često navodi i učinak tzv. konceptualne integracije. Pojednostavljeno, pod pojmom konceptualne integracije smatra se kombiniranje pojedinih elemenata iz dva ulazna mentalna prostora čime se stvara treći integrirani mentalni prostor, koji je kao cjelina sa svojom vlastitom logikom sastavljena od dijela elemenata iz svakog ulaznog prostora te nekih mogućih novih elemenata koji ne pripadaju niti jednom od ulaznih prostora (Fauconnier,

⁶⁵ Univerzalnost se temelji na pretpostavci o urođenim kognitivnim sposobnostima i njihovom odnosu s jezikom (Geld, 2006:71).

1997). Uvođenjem pojma konceptualne integracije nudi se pojašnjenje nastanka dijela učeničkih konstrukcija te se dodatno rasvjetljuje razvoj učenikova međujezika. Waara (2004:69) u svojoj analizi konstruiranja značenja u inom jeziku navodi učeničku konstrukciju *Can I get a dance with you?* kao primjer stapanja inače konvencionalnih konstrukcija *Can I get a coffee?* i *May I have this dance?*, tako pojašnjavajući slaganje forme i značenja pomoću stapanja mentalnih prostora, odnosno konceptualne integracije koju učenici koriste, te iako time narušavaju konvencionalan način izražavanja, ne uzrokuju nejasnoće u komunikaciji.

1.3.1.3. Kategorizacija i motiviranost u jeziku

Kategorizaciju, koju smo kao način organiziranja znanja o svijetu koji nas okružuje, usvojili prilikom ovladavanja prvim jezikom može biti teško prevladati tijekom ovladavanja inim jezikom. Eksplicitno usmjeravanje učenikove pozornosti na drugačiji način kategorizacije koji se odražava u ciljnome jeziku kojega uči može pomoći učeniku u savladavanju prepreka na koje nailazi u procesu učenja. Upravo se jezična motiviranost, koja proizlazi iz radijalne naravi kategorije, često izdvaja kao značajan doprinos kognitivne lingvistike procesu ovladavanja inim jezikom budući da nudi pojašnjenja jezične uporabe koja bi se inače svodila na razinu jezične arbitrarnosti. Sažimajući mogućnosti smislenog poučavanja jezika (nasuprot onom koje počiva na pukom memoriranju jezičnih struktura), u literaturi se najčešće izdvajaju sljedeće prednosti prikazivanja jezičnih elemenata kao motiviranih u procesu ovladavanja jezikom (Boers i Lindstromberg, 2006: 313-315):

1. omogućavanje boljeg razumijevanja uporabe jezičnih elemenata,
2. povećan doprinos dubinskom procesiranju i samim time dugoročnijem pamćenju (tu se kao doprinos dvojnomo kodiranju znanja⁶⁶ posebno ističe vizualan prikaz povezanosti polisemnih struktura čest u radovima primijenjenih kognitivnih lingvisti te stvaranje mentalnih predodžbi uz pojedine jezične izraze),
3. povećan doprinos pragmatičkoj i kulturološkoj osviještenosti učenika (tu se prvenstveno misli na prepoznavanje djelovanja mehanizma metafore u jeziku), te
4. moguć pozitivan učinak na motivaciju učenika za učenje (budući da se učenje jezika ne prikazuje kao puko memoriranje).

⁶⁶ O dvojnomo kodiranju znanja biti će riječi u nastavku poglavlja.

Prije nego li se pozabavimo samim pitanjem motiviranosti u jeziku, valja spomenuti da, usprkos istaknutim prednostima iskorištavanja potencijala jezične motiviranosti u pedagoške svrhe, poučavanju treba pristupiti promišljeno i oprezno budući da je motiviranost nekada više apstraktna i samim time teže uočljiva te se učeniku može učiniti neuvjerljivom (što navodi na zaključak da motiviranost jezičnih struktura treba uključiti u poučavanje samo ako je jasna i konkretna). Isto tako treba voditi računa o promišljenom odabiru prototipnog značenja jezičnog elementa te načina proširivanja značenja u odnosu na ono prototipno.

Govoreći o samom pitanju motiviranosti u jeziku, Radden i Panther (2004:1-46) predlažu svojevrsnu taksonomiju jezične motiviranosti ovisno o tome odnosi li se ona na vezu značenja i značenja, forme i forme ili forme i značenja. Većina kognitivnolingvistički usmjerenih analiza jezične motiviranosti odnosi se na vezu značenja i značenja, odnosno na semantičke polove jezičnih jedinica. To su većinom radovi vezani uz polisemiju kojima je cilj uočiti i definirati načela organizacije polisernih struktura kao značenjskih struktura s većim ili manjim stupnjem unutrašnje organizacije. Pristup polisemiji koji se pri tome najčešće upotrebljava jest princip kategorizacije, odnosno proučavanje polisemije kao radijalno organizirane strukture po principu rodbinske sličnosti s prototipnim značenjem kao središtem strukture oko kojega se organiziraju njemu više ili manje bliska značenja (Raffaelli, 2004: 105-106). Mogući doprinos navedenog pristupa u učenju jezika ogleda se u smislenom prikazivanju leksika i gramatike jezika koji se uči: učenika treba osvijestiti o postojanju središnjeg (prototipnog) značenja te načina na koji su ostala značenja iste riječi ili strukture povezana s prototipnim značenjem. Samo osvještavanje učenika može uključivati njegovo manje ili veće sudjelovanje: učenika se jednostavno može informirati o semantički motiviranoj vezi različitih značenja ili se od njega može zahtijevati donošenje vlastitih hipoteza o tome kako su manje prototipna značenja povezana s onim prototipnim.

Kao primjer uporabe kognitivnolingvističkog pristupa polisemiji u kontekstu učenja jezika često se izdvajaju prijedlozi i frazni glagoli pri čemu se ističe važnost definiranja prototipnog prostornog značenja te pojašnjavanje određenih ne-prototipnih značenja na temelju onog prvotno definiranog prototipnog. Govoreći o prijedlozima, Boers i Lindstromberg (2006; 309-311) kao primjer navode razliku između prijedloga *under* i *below* ('ispod') u engleskome jeziku (prototipno značenje prijedloga *under* dopušta fizički kontakt između lika prvog i drugog plana, dok prototipno značenje prijedloga *below* opisuje odnos razdvojenosti ili udaljenosti) ukazujući na moguću primjenu navedene razlike u procesu učenja jezika

(navedena razlika u prototipnim značenjima nudi razumno pojašnjenje učeniku zašto je uporaba prijedloga *under* u rečenici *The shirt under his jacket was drenched* moguća, dok se u istoj rečenici ne može upotrijebiti prijedlog *below*).

U poučavanju fraznih glagola u učenju engleskoga kao inoga jezika neosporan je doprinos Brygide Rudzka-Ostyn (2003), jedne od prvih kognitivnih lingvistica koja je u nastavničku praksu pokušala integrirati teorijske uvide u kognitivne procese u pozadini jezične uporabe. Počevši uvijek od prototipnog značenja prijedloga fraznog glagola (koje je uvijek vezano uz prostornu dimenziju) te povezujući figurativna značenja s prototipnim, Rudzka-Ostyn kroz pomno odabrane primjere jezične uporabe glagola vodi učenika na putu otkrivanja povezanosti prototipnog značenja s onim manje prototipnima. Tako je njezin primjer fraznih glagola koji sadrže prijedlog *across* (2003:193-194) dobar primjer semantičkog stupnjevanja značenja, od onih doslovnih (prve četiri rečenice) do onih figurativnih (druge četiri rečenice), koji prikazuje frazne glagole na smislen način dokidajući njihovu prividnu arbitrarnost (što pak pretpostavlja njihovo smisljeno učenje i dubinsko procesiranje):

- (7) a. *The children ran across the road without looking if anything was coming.*
- b. *He is the first man to have walked across the mountains.*
- c. *John and Mary live just across the street.*
- d. *Betty's office is across the hall.*
- e. *This young teacher does not know how to get his ideas across to his pupils.*
- f. *Marketing is about putting across to the consumer the best qualities of a product.*
- g. *She came across as a very intelligent person.*
- h. *I came across that strange word not so long ago.*

Sama Rudzka-Ostyn (2003:5) ističe kako njezin pristup fraznim glagolima grupiranima oko prijedloga (utemeljen na kognitivnolingvističkim zapažanjima) predstavlja pomoć učeniku da značajno proširi svoj vokabular uočavajući značenjsku povezanost glagola (proizašlu iz metaforičkih proširenja prijedložnih značenja) budući da učenik najbolje proširuje postojeći vokabular, odnosno, uči nove riječi ako na njih eksplicitno usmjerava pozornost na usustavljen način. Pozivajući se na metode ovladavanja vokabularom u ciljnom jeziku u okviru primijenjene lingvistike, kao što su važnost kontekstualizirane uporabe vokabulara, samostalnog zaključivanja, učestalog uvježbavanja i slično, Rudzka-Ostyn ističe važnost prožimanja teorijskolingvističkih promišljanja (u ovom slučaju onih kognitivne lingvistike) s

već eksperimentalno dokazanim metodama poučavanja u procesu ovladavanja inim jezikom.⁶⁷

Motiviranošću veze forma-značenje, koja se u kognitivnoj lingvistici često pojašnjava pojmom *ikoničnosti*⁶⁸, u svome su se istraživanju bavili Deconinck, Boers i Eyckmans (2010). Polazeći od postavke da učenici spontano pokazuju sklonost povezivanja novih riječi jezika kojeg uče s onima koje su im otprije poznate, osnovni cilj njihova istraživanja bilo je ispitati može li povezivanje forme i značenja prilikom ovladavanja novim riječima rezultirati njihovim povećanim pamćenjem. Izlažući 56 belgijskih studenata koji uče engleski kao strani jezik na fakultetu popisu od 24 nove riječi (prilikom čega su neki od ispitanika trebali ocijeniti koliko se po njihovom mišljenju forma riječi podudarala s njezinim značenjem, dok su drugi riječi ocjenjivali prema njihovoj težini i koristi), istraživači su dobili statistički značajnije bolje rezultate prilikom testiranja tih istih riječi kod one grupe ispitanika koja je pokušala pronaći vezu između forme i značenja riječi. Bolji rezultati bili su vidljivi ne samo na testu neposredno nakon izlaganja novim riječima već i na ponovljenom testu nakon dva tjedna, upućujući na pozitivan učinak usmjeravanja učenikove pozornosti na vezu forme i značenja. Uz isticanje kako je predloženo usmjeravanje pažnje učinkovitije ukoliko je motiviranost veze forme i značenja vidljivija, autori navode i kako nastavnikova intervencija ne mora biti velikih razmjera već da se može odnositi na izgovor nove riječi koji je u skladu s njezinim značenjem (npr. šaputanje glagola *whisper* pri čemu će nastavnik naglasiti i produljiti izgovor glasa *s* tako skrećući učenikovu pozornost na aspekte morfološke motiviranosti jezičnog elementa).

Skretanjem učenikove pozornosti na ikoničnost jezičnih izraza bavio se i Boers (2000) u svojem istraživanju s francuskim učenicima poslovnoga engleskoga jezika u kojemu je pokušao učenicima pomoći u usvajanju vokabulara potrebnog za opisivanje uzlaznih i silaznih trendova u poslovanju. Izlažući učenike popisu glagola koji se inače koriste u opisu trendova (kao što su *plunge*, *skyrocket*, *slide*, *dive* i slično), od učenika u eksperimentalnoj grupi tražilo se da dobivene glagole pokušaju kategorizirati prema osnovnim domenama iz kojih potječu (kao što su „letjelica“, „ronjenje“, „planinarenje“). Učenici u kontrolnoj grupi kategorizirali su glagole prema kriteriju stupnjevitosti, od sporog do brzog porasta, odnosno

⁶⁷ Osim poučavanja na temelju polisemnog mrežnog modela prijedložne sastavnice, fraznim se glagolima u okviru primijenjene kognitivne lingvistike pristupa i u kontekstu mehanizma metafore. U kontekstu uporabe metafore u procesu učenja jezika objašnjavaju se i idiomi kao primjer veze značenja i značenja u okviru propitkivanja jezične motiviranosti.

⁶⁸ Ikoničnim se smatra svaki znak koji nije arbitraran, odnosno gdje postoji neka vrsta sustavne veze između znaka i referenta (Stanojević, 2013:77).

pada. Obje su grupe tako bile izložene svojevrsnom mentalnom naporu kategoriziranja vokabulara. U testu neposredno nakon poučavanja u kojem se od učenika tražilo pisanje kratkog opisa ponuđenih grafova koji su opisivali trendove u poslovanju, učenici eksperimentalne grupe upotrijebili su statistički značajniji širi raspon glagola od svojih kolega u kontrolnoj grupi, iako se isti rezultat nije ponovio na ponovljenom testu nakon godine dana.

1.3.1.4. Metafora i metonimija

Velik utjecaj promišljanja o metafori u radovima kognitivnih lingvisti (Lakoff i Johnson, 1980) rezultirao je značajnim brojem istraživanja u okviru primijenjene kognitivne lingvistike koja se bave pitanjima odnosa metafore i procesa ovladavanja vokabularom inoga jezika. Budući da ista nisu u izravnoj vezi s našim radom, ovdje se nećemo dulje na njima zadržavati. Spomenut ćemo samo da se uz motiviranost jezičnih elemenata, kognitivna lingvistika bavi i motiviranošću konceptualnih struktura tražeći mehanizme koji dovode do formiranja određenih konceptualnih metafora i metonimija utemeljenih na našem iskustvu sudjelovanja u svijetu oko nas (Stanojević, 2013:77-78).⁶⁹ Metaforično i metonimijsko razmišljanje svojstveno je ljudskoj spoznaji te se kao takvo reflektira u našem jeziku čime, uz spoznaju, postaje i jezična pojavnost, a kao jezična pojavnost postaje zanimljiva i u kontekstu procesa ovladavanja inim jezikom. Naime, važnost metafore u okviru učenja inoga jezika vidljiva je u kontekstu figurativnosti jezika koja učeniku postaje manje arbitrarnom kako on osvještava mehanizam metafore u pozadini jezične proizvodnje. Gotovo su svi radovi o metafori u kontekstu ovladavanja inim jezikom usuglašeni u mišljenju da se proces osvješćivanja učenika o metaforičnosti jezičnih izraza ne smije zanemariti s obzirom na važan položaj metafore u samom jezičnom sustavu te njezinu mogućnost generiranja jezičnih izraza. Pitanja praktične prirode koja se ovdje nužno nameću jesu pitanja što zapravo spomenuti proces osvješćivanja uključuje, u kojoj mjeri on treba biti zastupljen u učenju/poučavanju, kod učenika kojeg stupnja jezičnog znanja je najučinkovitiji i slično.⁷⁰

⁶⁹ Metafora se odnosi na našu sposobnost da poimamo jednu stvar posredstvom druge; drugim riječima, da razumijemo nove pojave iz jedne domene tako da ih dovodimo u vezu s onima u drugoj domeni koje već poznajemo (zbog čega na primjer većinu apstraktnih pojava razumijemo posredstvom onih konkretnih i opipljivih). Kako smo ranije spomenuli, u kognitivnoj se lingvistici mehanizam metaforičnog razmišljanja smatra jednim od kognitivnih procesa koji je vidljiv u jezičnoj proizvodnji, odnosno koji je u pozadini određenih jezičnih struktura. Metonimiji se pristupa na sličan način, kao kognitivnom procesu koji omogućuje govor (a samime time i misao) o jednoj pojavnosti da bi se referiralo na drugu, blisku pojavnost, ali unutar iste domene. Oba kognitivna procesa počivaju na našoj sposobnosti uspostavljanja veza među stvarima i pojavama.

⁷⁰ Govoreći općenito o procesu osvješćivanja, Boers (2004b:211) ističe kako povećana osviještenost o prisutnosti metafore u jeziku uključuje prepoznavanje metafore kao uobičajene sastavnice svakodnevnoga govora, prepoznavanje tzv. konceptualnih metafora u pozadini figurativnih jezičnih izraza, prepoznavanje ne-arbitrarne

U radovima primijenjenih kognitivnih lingvistica moguć pozitivan učinak osvješćivanja učenika o prisutnosti metafore u pozadini figurativnih izraza većinom se, uz općenito ovladavanje vokabularom inoga jezika (Csábi, 2004; Lindstromberg i Boers, 2005), ogleda u primjerima ovladavanja fraznim glagolima (Boers, 2000; Kövecses i Szabó, 2001) i idiomima engleskoga kao stranoga jezika (Boers, 2000; Boers, 2001; Boers, Demcheleer i Eckyman, 2004a) te razvijanju vještine čitanja (Littellmore, 2004).

1.3.2. Kognitivna gramatika i ovladavanje inim jezikom

O važnosti pitanja poučavanja gramatike u okviru procesa ovladavanja inim jezikom već smo govorili (poglavlje 1.1). Ovdje ćemo se zadržati na ne manje važnom pitanju teorije koja je u pozadini prikaza gramatičke strukture koji predstavljamo učeniku. Naime, budući da je pitanje teorije jezičnoga opisa u pozadini gramatičkoga sustava koji se predstavlja učeniku u uskoj vezi s dominantnim teorijskolingvističkim opisima, nije neočekivano da se, u svjetlu primijenjene kognitivne lingvistike (DeKnop et al. 2008, Boers i Lindstromberg 2008, Pütz et al. 2010, Littlemore i Juchem-Grundmann 2010), tradicionalna narav pedagoške gramatike počela suprotstavljati prednostima kognitivne gramatike kao osnove pedagoške gramatike. Sam Langacker (2008b:8) često u svojim radovima ističe kako kognitivna gramatika nudi prirodnu i potencijalno vrijednu osnovu za poučavanje jezika.

Razrađujući mogućnosti uporabe kognitivne gramatike kao osnove onoj pedagoškoj, Langacker (2008a) navodi sljedeće postavke kognitivne gramatike kao potencijalno učinkovite u procesu ovladavanja inim jezikom: središnja uloga značenja u jezičnom opisu iz čega proizlazi da gramatičke strukture nisu arbitrarne strukture već da imaju značenje same po sebi te uporabni model jezika. Budući da smo važnost uporabnog modela u okviru ovladavanja inim jezikom već pojasnili na početku poglavlja, kratko ćemo se zadržati samo na primatu značenja u opisu jezičnih struktura.

Iako smo o važnosti značenja u okvirima kognitivnolingvističkog opisa jeziku općenito već govorili (poglavlje 1.2), ovdje se valja zadržati na primatu značenja u okviru opisa gramatičkog sustava jezika čime se naglasak stavlja na prikaz gramatike koja je u službi značenja, a ne gramatike koja je sama sebi svrhom. Podsjetimo, u okvirima kognitivne

prirode mnogih figurativnih jezičnih izraza, te prepoznavanje mogućih interkulturalnih razlika između konceptualnih metafora pojedinih jezika.

gramatike primat značenja vidljiv je u prikazu gramatike i leksika kao kontinuuma simboličkih struktura koje predstavljaju vezu između semantičke i fonološke strukture. Iz navedenog proizlazi da gramatičke strukture, baš kao i one leksičke, same po sebi imaju značenje (koje je naravno apstraktnije i simbolički složenije od značenja leksičkih struktura).⁷¹ Govoreći o kontekstu poučavanja jezika i važnosti značenja u okviru gramatičkoga opisa jezika, Holme (2010:130) ističe da bi poučavanje gramatike zapravo trebalo uključivati poučavanje pravila u kojima je vidljivo kako značenje upravlja gramatičkom formom te naglašava kako bi u sklopu leksičko-gramatičkog kontinuuma poučavanje leksika uvijek trebalo uključivati i konstrukcije u kojima se učenik susreće s ciljanim vokabularom (a konstrukcije se pak učeniku trebaju približiti kroz mentalne predodžbe koje sudjeluju u konstrukciji značenja).

Opisivanje značenja jezičnog izraza zapravo uključuje promišljanje o načinu na koji pojedini izraz konstruira situaciju koju opisuje. Posljedica naglašavanja konstruiranja značenja na koju treba podsjetiti je i naglašavanje važnosti uloge samoga govornika; odnosno, da odabir gramatičkih struktura ovisi o govornikovo odluci koja pak ovisi o njegovom načinu konstruiranja situacije koju želi prenijeti slušatelju. Spomenuto konstruiranje značenja temelj je prikaza gramatičkog sustava kao sustavnog, smislenog i ne-arbitrarnog. Upravo je naglasak na ne-arbitrarnosti gramatike, kako navodi Wierzbicka (1988:491), dominantna karakteristika opće lingvističke misli posljednja dva desetljeća 20.stoljeća. Pod pojmom „ne-arbitrarnosti gramatike“ prvenstveno se misli na semantičku motiviranost sintakse (Taylor, 2008:41), odnosno na pretpostavku da se sintaktička svojstva mogu predvidjeti iz njihovog semantičkog opisa.⁷² Langacker (1987:12) tako gramatiku doživljava kao strukturiranje i simboličko prikazivanje značenja.⁷³ Wierzbicka (1988:3) također inzistira na semantičkoj motiviranosti

⁷¹ Budući da se inzistira na primatu značenja, ovdje se valja prisjetiti kognitivnolingvističkoga pristupa značenju kao odrazu naše konceptualizacije svijeta (koja je pak odraz našega iskustva sudjelovanja u svijetu na svim razinama: fizičkoj, mentalnoj, kulturološkoj, emotivnoj i sl.) pri čemu se naglasak stavlja na proces konstruiranja značenja, odnosno našu sposobnost percepcije iste situacije na više različitih načina (koja se ogleda u našoj perspektivi, detaljnosti prikaza te profiliranju jezičnih elemenata).

⁷² Postavka o ne-arbitrarnosti gramatike u suprotnosti je sa osnovnim postavkama Chomskyjevog poimanja jezika koji se temelji na principima modularnosti i autonomnosti. Iako smo o Chomskyjevom viđenju jezičnog sustava već govorili u ranijim poglavljima, ovdje valja samo podsjetiti da se pod pojmovima modularnosti i autonomnosti smatra poimanje jezika kao autonomne ljudske sposobnosti te strukturiranje jezičnog sustava kao zbira međusobno neovisnih modula (fonologije, sintakse, semantike i sl.). Također, treba upozoriti da je razvijajući svoje početne ideje Chomsky dopustio viđenje da se sintaksa smatra rezultatom projekcija svojstava leksičkih elemenata (Taylor, 2008:42).

⁷³ Kada se govori o semantičkoj vrijednosti gramatičkih struktura, valja naglasiti kako je spomenuta vrijednost izuzetno shematične prirode te visoko apstraktna u odnosu na jezični izraz u određenoj uporabnoj situaciji.

gramatičkih struktura ističući da gramatika nije semantički arbitrarna već da je svaka gramatička konstrukcija nositelj određene semantičke strukture.

Ne-arbitrarnosti gramatičkih struktura doprinosi i naglašavanje njihove ikoničnosti koja se prikazuje uz pomoć radijalno strukturiranih kategorija oko središnjeg prototipa. Naime, ako je gramatika središnji dio ljudske spoznaje te ako spoznaja, između ostaloga, ovisi i o ljudskoj sposobnosti kategorizacije, ne čudi neprestano naglašavanje stupnjevitosti gramatičkih struktura i nepostojanja oštrog granica (Broccias, 2008:70). Gramatičke se strukture tako promatraju kao svojevrsne polisemne strukture, s prototipnim značenjem u središtu te nizom ostalih, manje ili više prototipnih značenja koja sva odgovaraju istom shematičnom opisu (Langacker, 2008b:23).⁷⁴

Govoreći u kontekstu ovladavanja inim jezikom, Langacker (2008a:78) smatra da semantičku utemeljenost gramatičkih struktura treba prepoznati kao važno obilježje opisa gramatičkog sustava koje treba uzeti u obzir prilikom osmišljavanja tehnika poučavanja jezika. Langacker nadalje ističe kako upravo osviještenost o postojanju semantičkog doprinosa svakog gramatičkog elementa te postojanju konceptualne pozadine svake gramatičke strukture pridonosi učinkovitom poučavanju jezika, poučavanju koje u svom cilju ima propitkivanje gramatičkog sustava u okviru govornikove misli i komunikacije. Učinkovitost osvješćivanja učenika o semantičkoj motiviranosti gramatičkih struktura prvenstveno se ogleda u smislenosti gramatičkog prikaza koji se nudi učeniku. Naime, ako se razotkrije semantička motiviranost gramatičke strukture, ona učeniku postaje smislenijom (a samim time i manje arbitrarnom), a smislenost prikaza preduvjet je učinkovitog poučavanja, odnosno uspješnijeg ovladavanja jezikom. Stvaranjem konceptualnih veza između struktura učenik nije osuđen na puko memoriranje naizgled nepovezanih izraza čime se stvara pretpostavka dubinskog procesiranja, a samime time i učinkovitijeg poučavanja. Poučavanje gramatičkih struktura time postaje slično poučavanju leksika; baš kao što poučavanje forme leksičkog izraza uvijek prati i davanje informacije o njegovom značenju, tako i davanje informacije o semantičkoj pozadini gramatičke strukture nudi najbolji uvid u njezinu formalnu strukturu, pri čemu se nastavniku daje čvrsta i uvjerljiva metodologija prikaza gramatičkog sustava (Achard,

⁷⁴ Llopis-García (2010:76) smatra da je upravo radijalna struktura organizacije kategorije temeljni doprinos kognitivne gramatike procesu ovladavanja inim jezikom. Naime, okosnica primjene kognitivne gramatike u okviru ovladavanja jezikom jest propitkivanje načina na koji princip prototipa određuje vezu forme i njezinog značenja te načina na koji se uporaba strukture radijalno proširuje u odnosu na prototip.

2008:438). Poučavanje neke gramatičke strukture tako treba uključivati pojašnjenja načina na koji struktura konstruira scenu koju opisuje, a eksplicitno povezivanje forme same strukture i značenja koje reflektira treba biti temeljni dio poučavanja. Nastavnikova je uloga zapravo obratiti učenikovu pozornost na međusobnu mrežnu povezanost i motiviranost jezičnih izraza, posebice onih koje učeniku predstavljaju problem tijekom ovladavanja. Ovdje ipak treba biti oprezan jer, kako Broccias (2008:83-84) upozorava, inzistiranje na semantičkoj motiviranosti (a posebice na mrežnom modelu radijalne kategorije) može predstavljati dodatan teret za učenika, posebice ako semantička motiviranost nije lako razumljiva i vidljiva. Naime, doprinos kognitivne gramatike bila bi u samom osvješćivanju učenika o postojanju semantičkog uporišta gramatičke strukture, dok bi se detaljne analize semantičkih veza trebale ostaviti po strani jer one u konačnici nisu niti cilj poučavanja već što veći stupanj automatizirane uporabe strukture kojom učenik pokušava ovladati.⁷⁵

Ne smijemo zaboraviti još jedan gotovo neizostavan dio prikaza strukture u okviru kognitivne gramatike koji bi mogao doprinijeti procesu ovladavanja inim jezikom, a to su vizualni prikazi jezičnih struktura. Vizualni dio kao popratni ili pak središnji dio pojašnjenja gramatičke strukture trebao bi osigurati tzv. dvojno kodiranje znanja. Naime, dvojno kodiranje znanja pretpostavlja procesiranje informacija iz dva odvojena kanala, vizualnog i verbalnog. Pretpostavka je da stvaranje mentalnih predodžbi i verbalnih asocijacija pomaže u učenju budući da se tako prilikom prizivanja informacija upotrebljavaju i verbalni i vizualni kodovi što je jedan od preduvjeta dugoročnijeg pamćenja (http://en.wikipedia.org/wiki/Dual-coding_theory, 10.11.2015.). Budući da je pamćenje jedna od onih sposobnosti od važnosti za proces ovladavanja jezikom, ne bi bilo nerazumno pretpostaviti da i vizualni prikazi imaju važnu ulogu u ovladavanju strukturama inoga jezika, i to ne samo u kontekstu pozitivnog učinka na pamćenje već i na razumijevanje strukture koju prikazuju. U okviru kognitivne gramatike vizualni prikazi često zahtijevaju dostatan trud i vrijeme kako bi se u potpunosti

⁷⁵ Uz ulogu nastavnika, važno je ovdje ukratko spomenuti i individualne karakteristike učenika koje bi mogle neke učenike izdvajati kao prikladnije za primjenu postavki kognitivne gramatike u procesu ovladavanja jezikom. Suprotno rezultatima u Boersovom (2004b) istraživanju, Król-Markefka (2011) nije pronašla nikakav utjecaj učenikova stila učenja na ovladavanje gramatičkim strukturama u okviru kognitivne gramatike. Ističući kako su dobiveni rezultati u skladu s teorijskim postavkama Langackerovog modela, Król-Markefka (2011) naglašava da procesiranje pravila u duhu kognitivne gramatike počiva na općoj čovjekovoj sposobnosti konceptualizacije što pristup utemeljen na kognitivnoj gramatici čini prikladnim za poučavanje neovisno o učenikovim individualnim karakteristikama. Ipak, imajući u vidu malobrojnost provedenih empirijskih istraživanja sličnoga tipa, ne treba brzati sa zaključcima o utjecaju individualnih karakteristika učenika na ovladavanje gramatičkim strukturama u okviru primjene kognitivne gramatike u učenju inoga jezika. Ohrabrujuće rezultate dosad provedenih istraživanja trebalo bi shvatiti kao motivaciju za provedbu daljnjih istraživanja kako bi se dodatno razjasnile nijanse međuodnosa mogućeg spomenutog utjecaja.

savladali stoga njihova primjena u pedagoške svrhe podrazumijeva pojednostavljivanje i prilagodbu kako ne bi dodatno otežali proces učenja. Upravo su presloženi i redukcionistički dijagrami korišteni u upisima gramatičkih struktura i jedna od zamjerki upućenih Langackeru. Iako ne negira da su njegovi dijagrami ponekad samo skice čiji je cilj pojašnjavanje neke tvrdnje te da, čak niti oni vizualno najrazrađeniji, ne mogu dati potpuno preciznu sliku jezičnog izraza, Langacker (2008:10) ih ipak smatra korisnima budući da omogućuju lingvistu da se bavi detaljima koji se često zanemaruju u semantičkim i gramatičkim opisima. S obzirom da jezik uključuje dinamičko procesiranje stvarne mreže neurona u mozgu, njegov potpun formalni opis u principu nije moguć (kao niti potpun semantički prikaz jezičnog izraza koji se često svodi ili na prototipno značenje ili pak na ono kontekstualno) pa je stoga sustavan prikaz gramatičkih konstrukcija uz pomoć dijagrama najbliže što možemo doći formalnom prikazu. Njihova je namjera svesti složen proces konceptualizacije na što jednostavniji i eksplicitniji vizualni prikaz kako bi se olakšalo razumijevanje. Langacker (2008:11-12) i sam priznaje da su dijagrami u kognitivnoj gramatici nužno selektivni, poprilično kompleksni, da zahtijevaju vrijeme i trud kako bi ih se savladalo te da skrivaju jednako koliko i otkrivaju.

Da sažmemo, na temelju radova primijenjenih kognitivnih lingvista, moguć doprinos osvješćivanja semantičke motiviranosti gramatike u kontekstu ovladavanja inim jezikom možemo sažeti kao:

1. prikaz gramatike kao smislenog sustava niskog stupnja arbitrarnosti (što za posljedicu ima stvaranje pretpostavke učinkovitijeg poučavanja koje rezultira dubinskim procesiranjem),
2. poučavanje gramatike slično poučavanju leksika čime se odaje dojam ne samo sustavnosti cjelokupnog jezičnog sustava već i ujednačenosti pristupa poučavanju jezika, te
3. značajan doprinos učenikovom zamjećivanju (posebno figurativnih) jezičnih izraza.

1.3.2.1. Empirijska istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom u okviru kognitivne gramatike

Izražavajući svoje uvjerenje da kognitivna gramatika može doprinijeti procesu ovladavanja inim jezikom, Langacker (2008b:8) također ističe da će upravo njezina učinkovitost u poučavanju biti važan empirijski test cijelog teorijskog okvira. Empirijsko testiranje teorijskih

postavki tako dobiva dvojaku ulogu: potvrđivanja samog teorijskog opisa s jedne strane (koje je i samo po sebi teorijski doprinos razumijevanju procesa ovladavanja jezikom) te pragmatičan doprinos u kontekstu procesa ovladavanja inim jezikom s druge strane (koji kao posljedicu može imati smanjivanje jaza između teorijskolingvističke misli i primjene u kontekstu poučavanja jezika).⁷⁶ Nije potrebno naglašavati važnost same teorije razvoju znanstvenoj misli; teorijske postavke omogućuju nam razumijevanje ciljne pojave te stvaranje mogućih pretpostavki o njoj, no ovdje se želi naglasiti važnosti empirijskih istraživanja koja proizlaze iz težnje propitkivanja hipoteza utemeljenih na teorijskom opisu.

Utjecaj Langackerovih ideja (1987) te općenito sve veće zanimanje primijenjenih lingvista za kognitivnolingvistički pristup jeziku rezultirao je interesom za propitkivanjem postavki kognitivne gramatike kao nove mogućnosti koja se nudi u okviru poučavanja jezika. U značajnom dijelu radova primijenjenih lingvista kognitivnolingvističkog usmjerenja izražen je izrazito pozitivan stav prema primjeni kognitivne gramatike u procesu poučavanja, a neki čak nude i prijedloge konkretne metodologije primjene. No, bez obzira na razrađenost ideja ponuđenih u literaturi, njihova konkretna pedagoška primjena u samom osmišljavanju metodologije poučavanja ili pak izrade nastavnog materijala zahtijeva i provođenje empirijskih istraživanja koja bi potvrdila izraženu opravdanost uključivanja kognitivne gramatike u proces učenja inoga jezika. Iako broj radova koji se zalažu za primjenu kognitivne gramatike u okviru procesa ovladavanja inim jezikom raste, broj radova koji nude pregled rezultata konkretnih empirijskih istraživanja još je uvijek oskudan.⁷⁷ Pokušat ćemo dati pregled dostupnih empirijskih istraživanja koja u cilju imaju ispitati učinkovitost primjene kognitivne gramatike u kontekstu poučavanja jezika i njegovog ovladavanja. Budući da je naš rad nastao unutar istog okvira i postavki, prikaz koji slijedi biti će detaljniji u odnosu na prethodne prikaze empirijskih istraživanja.

Jedno od dva istraživanja koja se bave primjenom kognitivne gramatike na ovladavanje članovima engleskoga jezika jest ono Nguyena Thua Huonga (2005) provedeno na 67 vijetnamskih studenata engleskoga jezika visoke razine jezičnoga znanja (C1 stupnja prema ZEROJ-u) u trajanju od pet tjedana. Kao cilj svojega istraživanja Huong (2005:149) navodi prikaz pravila o uporabi članova u engleskome jeziku na takav način da učenici (čiji je prvi

⁷⁶ Langacker i sam tvrdi da poučavanje jezika nema nužno koristi od lingvističkih teorija budući da lingvist bez poznavanja mehanizama i zakonitosti procesa ovladavanja inim jezikom nije od velike pomoći nastavniku praktičaru (Langacker, 2008:66).

⁷⁷ Usporedbe radi, broj radova koji nude pregled empirijskih istraživanja kognitivnolingvističkih postavki u okviru leksika puno je značajniji (posebice onih o primjeni konceptualne metafore u pozadini jezičnih izraza).

jezik tipološki različit od engleskog) mogu samostalno dokučiti razloge u pozadini njihove uporabe. Učenici su bili podijeljeni u dvije grupe, onu eksperimentalnu u kojoj se poučavanje temeljilo na postavkama kognitivne gramatike te onu kontrolnu u kojoj je temelj poučavanju bio tradicionalan prikaz uporabe članova korišten u udžbeniku. Poučavanje u obje grupe odvijalo se kroz pet lekcija (dva školska sata svaki tjedan) tijekom kojih su se učenicima predstavljali različiti aspekti uporabe članova u engleskome jeziku. U obje grupe primijenjen je eksplicitan i deduktivan pristup poučavanju kako bi istraživač, budući da je bio predavač u obje grupe, minimalizirao svoj učinak. U eksperimentalnoj se grupi vodila pozornost da slijed uporabe članova u engleskome jeziku koja se predstavlja učenicima ide od onih uopćenitijih, prototipnih do onih manje prototipnih (s obzirom na nedosljedno provođenje tradicionalnih „pravila“ o uporabi članova koje se odnosi na tzv. prvo i drugo spominjanje pojave uz koje se stavlja član, učenike se tijekom poučavanja izričito upozoravalo da zanemare dosad naučena pravila). Tijek poučavanja provodio se u nekoliko faza: učenike se prvo upoznalo sa vrstama imenica u engleskome jeziku (opće, vlastite i slično) da bi ih se zatim upozorilo na važnost određivanja kategorije određenosti i neodređenosti unutar konteksta u kojemu je imenica upotrijebljena. Nakon upoznavanja s kategorijom određenosti, učenike se podsjetilo na kategoriju brojivosti/nebrojivosti imenica. Spomenute kategorije poslužile su istraživaču kao temelj za predstavljanje značenja koje pojedini član nosi u engleskome jeziku, pri čemu se pozornost posvetila samom kontekstu uporabe člana, drugim riječima, odnosu govornika i sugovornika koji utvrđuju određenost ili neodređenost imenice u konkretnom govornom činu. Kao vizualna potpora poučavanju učenicima se dao dijagram uporabe i značenja članova u engleskome jeziku utemeljen na postavkama kognitivne gramatike. Nakon upoznavanja učenika sa značenjem članova uslijedilo je svojevrsno uvježbavanje na primjerima rečenica praćenih vizualnim prikazima (prvo za primjere određenosti, a zatim za primjere neodređenosti) u kojima su se učenici trebali odlučiti za one rečenice u kojima je uporaba člana ispravna u odnosu na vizualan prikaz, a sve u svrhu utvrđivanja postavke da sama uporaba članova u jeziku ima značenje (iako se većina zadataka za uvježbavanje učenicima dala za domaću zadaću)⁷⁸. Testovi kojima se provjeravala ovladanost članovima⁷⁹ uključivali su zadatke popunjavanja praznina i ispravljanja pogrešne uporabe: prvo testiranje provedeno je neposredno nakon pet tjedana poučavanja, a drugo dva tjedna nakon završetka poučavanja. Eksperimentalna grupa postigla je statistički značajnije bolje rezultate na prvom testiranju, no

⁷⁸ Huong (2005) ne navodi jesu li učenici dobili povratnu informaciju o zadacima riješenima za zadaću (niti o kakvoj je vrsti povratne informacije riječ).

⁷⁹ Huong (2005:166-168) sam navodi da je nedostatak temeljitog pred-testiranja (pilotiranja) testova rezultiralo poteškoćama prilikom ocjenjivanja zbog mogućnosti dvojakog odgovora na pojedina pitanja.

tijekom drugog testiranja nije zabilježena razlika među grupama (iako su, za razliku od onih u eksperimentalnoj grupi kod kojih je uspjeh rješavanja rastao od prvoga do drugoga testiranja, učenici kontrolne grupe pokazali približno istu razinu znanja na oba testiranja). Pitanja koja se prirodno nameću tijekom promišljanja o metodologiji provedenog istraživanja jesu: bi li učinkovitost poučavanja bila veća da je poučavanje uključilo i induktivan pristup koji bi učenike više aktivirao u procesu učenja (kojemu se i Huong (2005:185-186) sam približava navodeći ograničenja svojega istraživanja kao što su nedovoljna raznolikost ponuđenih vježbi i zadataka) te bi li učinkovitost pristupa bila značajnija ukoliko bi se radilo o učenicima niže razine jezičnoga znanja (koji nisu otprije već bili izloženi dugotrajnom poučavanju na postavkama tradicionalnog pristupa članovima koje može ometati primjenu novoga pristupa).

Istraživanje Król-Markefke (2010) također se bavi ovladavanjem članova u engleskome kao stranome jeziku. Jednako kao i Huong (2005), Król-Markefka u svojem je istraživanju poučavanje u obje grupe (eksperimentalnoj u kojoj je poučavanje temeljeno na prikazu članova u okviru kognitivne gramatike te kontrolnoj u kojoj se članovi prikazani u skladu s tradicionalnom prikazom u udžbeniku) temeljila na eksplicitnom deduktivnom tipu poučavanja. Inzistirajući na važnosti bogatog jezičnog unosa kroz izlaganje učenika nizu primjera jezične uporabe, u obje grupe uporaba članova uvježbavala se na nizu vježbi kao što su popunjavanje praznina, vježbe prijevoda i slično. Testovi ispitivanja ovladanosti ciljanom strukturom (i oni prije poučavanja, kao i oni neposredno nakon te s vremenskim odmakom od poučavanja) sastojali su se isključivo od zadataka popunjavanja praznina. Analiza rezultata pokazala je da su se na testu neposredno nakon poučavanja oba pristupa (i onaj na temelju postavki kognitivne gramatike i onaj na tradicionalnom prikazu) pokazala jednako učinkovitima, dok se na testu s vremenskim odmakom nakon poučavanja eksperimentalna grupa pokazala statistički značajnije uspješnijom. Zaključujući da je poučavanje na temelju kognitivne gramatike učinkovitije, Król-Markefka (2010:228) navedenu učinkovitost pripisuje semantičkoj motiviranosti članova na koju se u okviru kognitivne gramatike skreće pozornost učenika. Iako u testovima nije uključila zadatke koji bi se mogli smatrati mjerom implicitnoga znanja, Król-Markefka ipak zaključuje da je eksplicitno deduktivno poučavanje koje sadrži mnoštvo metalingvističkih informacija rezultiralo povećanjem implicitnoga znanja (koje se odrazilo na rezultatu testa s vremenskim odmakom od poučavanja). Svoju je tvrdnju o utjecaju eksplicitnoga poučavanja na razvoj implicitnoga znanja dodatno potkrijepila analizom rezultata svojevrsnog retrospektivnog zadatka kojemu su učenici bili izloženi nakon

drugog testiranja (analiza je naime dala naslutiti da ispitanici na drugom testiranju nisu pribjegavali eksplicitnom tipu znanja o uporabi članova u engleskome jeziku).

Kako bi utvrdili učinkovitost pristupa temeljenog na kognitivnoj gramatici u okviru poučavanja modalnih glagola engleskoga jezika, Tyler, Mueller i Ho (2010) odlučuju se za formu kvazi-eksperimentalnog istraživanja koje provode na 64 ispitanika (studenta ekonomije i prirodoslovnih znanosti) B2 razine jezičnoga znanja prema ZEROJ-u te različitih prvih usvojenih jezika. Ispitanici su bili podijeljeni u tri skupine: tzv „kognitivnu“ (u kojoj se modalima pristupilo u okviru metaforičkih proširenja modala te konceptualizacije fizičke/mentalne sile koja se njima izražava), „tradicionalnu“ (u kojoj je poučavanje pratilo prikaz modala u okviru govornoga čina) te „kontrolnu“ (u kojoj se uopće nije odvijalo poučavanje modalnih glagola te čije je sudjelovanje u testiranjima trebalo osigurati uvid u moguć spontani proces učenja potaknut samim testiranjem). Poučavanje u obje grupe uključivalo je uporabu niza tehnika koje su za svoj cilj imale podizanje stupnja motivacije i aktivnosti učenika (npr. mnoštvo interaktivnih zadataka, uključivanje svih učenika u proces učenja i slično). Duljem vremenu posvećenom pojašnjavanju pojmova u kognitivnoj grupi pokušalo se doskočiti duljim izlaganjem primjerima uporabe u tradicionalnoj grupi. Metodologija poučavanja bila je jednaka u obje grupe te je uključivala testiranje prethodno poučavanju, eksplicitno poučavanje praćeno zadacima uvježbavanja u paru, samostalno uvježbavanje učenika u okviru kompjuterskog programa nakon kojega je slijedilo testiranje učenika. Testovi su uključivali zadatak popunjavanja praznina pri čemu je prethodno predtestiranje osiguralo maksimalnu jednoznačnost svih zadataka. Analizom dobivenih rezultata utvrđen je statistički značajniji bolji rezultat kognitivne u odnosu na onu tradicionalnu grupu. Iako je zabilježen pozitivan učinak bio umjeren, autori ga ipak smatraju značajnim s obzirom na ograničeno vrijeme poučavanja koje je uključivalo svega dva školska sata. U tako kratkome vremenu ispitanici u kognitivnoj grupi morali su savladati niz novih pojmova te primijeniti za njih do tada nov pristup modalnim glagolima koji uključuje promišljanje o mehanizmu metafore i dinamici sile u konstrukciji njihova značenja. Usporedbe radi, ispitanici u tradicionalnoj skupini bili su izloženi implicitnom jezičnom unosu kroz niz kontekstualiziranih primjera, dok je samo poučavanje uključivalo ispitanicima otprije poznate pojmove koji im nisu predstavljali dodatan kognitivni napor. Iako svjesni ograničenja vlastitoga istraživanja (ne uključivanje svih modalnih glagola u poučavanje te prethodno poznavanje sustava modalnih glagola svih ispitanika), autori ipak izražavaju snažno uvjerenje da kognitivna lingvistika općenito može značajno doprinijeti procesu ovladavanja jezikom,

upozoravajući da nastavni materijali nastali na temelju njezinih postavki moraju savladati izazov da istovremeno zadrže preciznost kognitivnogramatičkog opisa te budu lako dostupni i nastavniku i učeniku (2008:47).

Jedno od rijetkih empirijskih istraživanja koja ispituju utemeljenost kognitivne gramatike kao temelja pedagoške gramatike, a da nije vezano uz poučavanje engleskoga kao stranoga jezika jest ono Llopis-García (2010) posvećeno ovladavanju konjuktivom u španjolskome kao stranome jeziku. Razlikovni kriterij navedenog istraživanja jest i propitivanje učinka strukturiranih aktivnosti jezičnoga unosa (interpretacije jezičnoga izraza) nasuprot onima jezičnoga ostvaraja (proizvodnja jezičnoga izraza), s obzirom da istraživanje nije kao cilj imalo usporedbu učinkovitosti kognitivnoga i tradicionalnoga pristupa poučavanju jezika. Naime, u obje eksperimentalne grupe poučavanje je temeljeno na postavkama kognitivne gramatike s pretpostavkom da će učenici koji budu izloženi eksplicitnom poučavanju utemeljenom na kognitivnoj gramatici biti sposobni stvarati veze između značenja i forme čime će im biti omogućeno izražavanje komunikacijskih namjera u njihovoj punini. Razlika je bila u uvježbavanju koje je u jednoj grupi obuhvaćalo interpretaciju ciljane jezične strukture, a u drugoj njezinu proizvodnju. Uzorak je uključio 81 njemačkog studenta koji su učili španjolski kao strani jezik, pri čemu su ispitanici u obje eksperimentalne grupe bili A2 razine jezičnoga znanja prema ZEROJ-u, dok su oni u kontrolnoj grupi bili na razini B1+. Nakon uvodnog predavanja o konjuktivu iz perspektive kognitivne gramatike, uslijedilo je uvježbavanje: vježbe interpretacije ciljane strukture uključivale su odluku vezanu uz značenje rečenice ovisno o upotrijebljenoj formi dok su se one jezične proizvodnje odnosile na procjenu značenja rečenice nakon što je učenik samostalno odabrao željenu formu (učenici su prvo trebali napisati formu ciljane strukture, a tek tada joj dodijeliti značenje). Samo istraživanje obuhvatilo je 16 nastavnih sati. Analiza dobivenih rezultata pokazala je statistički značajan napredak obje eksperimentalne grupe od testiranja koje je prethodilo poučavanju do onoga neposredno nakon njega, s time da se napredak zadržao na ponovljenom testiranju s vremenskim odmakom od poučavanja (na temelju čega autorica zaključuje da su oba tipa zadatka, interpretacije i proizvodnje jezične strukture, važna i nužna u okviru učenja jezika). Iako je i kontrolna grupa pokazala napredak (koji se može pripisati dobroj strukturiranosti zadataka koja je ispitanike usmjeravala u rješavanju), on nije bio niti približno mjerljiv s onim iskazanim u eksperimentalnim grupama. U zaključku svojega istraživanja Llopis-García (2010:89-90) ističe kako kognitivni pristup poučavanju gramatičkoga sustava jezika rezultira

učinkovitijim i uspješnijim učenjem te doprinosi osnaživanju uvjerenja učenika da će uvijek pronaći prikladan jezični izraz za izražavanje svoje komunikacijske namjere.

Najrecentnija empirijska istraživanja vezana uz područje kognitivne gramatike su ona Bielaka i Pawlaka (2013a,b) koji su se u dosad objavljenim radovima bavili glagolskim sustavom engleskoga jezika. U istraživanju vezanome uz ovladavanje prezentskim vremenima engleskoga jezika autore je zanimalo vremensko trajanje mogućeg pozitivnog učinka poučavanja na temeljima kognitivne gramatike (je li ono kratkoročno ili dugoročno) te učinak u odnosu na receptivan i produktivan tip znanja.⁸⁰ Metodologija istraživanja uključivala je prethodno testiranje znanja, samo poučavanje u okviru dva školska sata te dva testiranja usmjerena na samo ovladavanje ciljnim strukturama (jedno jedan tjedan te drugo tri tjedna nakon poučavanja), pri čemu je 50 ispitanika (srednjoškolskih poljskih učenika koji su učili engleski kao strani jezik) bilo podijeljeno u tri grupe: kognitivnu, tradicionalnu te kontrolnu (u kojoj nije provedeno nikakvo poučavanje ciljnih struktura). Kao razlog odabira baš glagolskih struktura *present simple* i *present continuous* kao ciljnih, autori navode poteškoće s kojima se poljski učenici susreću prilikom ovladavanja navedenim strukturama zbog izraženih razlika u odnosu na njihov prvi usvojeni jezik (poljski). Poučavanje je bilo usmjereno na eksplicitno znanje učenika većinom koristeći deduktivan tip eksplicitnoga poučavanja, s nekim induktivnim elementima. Osim uobičajenih zadataka kojima se mjeri eksplicitno znanje učenika (nadopunjavanje točnog odgovora te odabir između nekoliko ponuđenih odgovora), autori su pokušali uključiti zadatak koji bi za cilj imao mjerenje učenikova implicitnog znanja (nakon što su čuli rečenice na temu vjerovanja i stavova prema roditeljima, od kojih su neke bile gramatički netočne, učenici su trebali reći odnose li se te rečenice na njih te ponoviti one rečenice koje se na njih odnose; kao mjera njihovog implicitnoga znanja uzela se učenikova sposobnost da prilikom ponavljanja rečenica samostalno ispravi one koje su bile gramatički netočne). Analizom rezultata nije dobivena statistički značajna razlika između kognitivne i tradicionalne grupe, niti na jednom testiranju. Zbog iznijansiranih razlika u uspjehu rješavanja testova između kognitivne i tradicionalne grupe, autori ipak zaključuju

⁸⁰Henriksen (1999) uz djelomično i potpuno, površinsko i dubinsko razlikuje i receptivno nasuprot produktivnom znanju. Prve dvije dihotomije veže uz znanje, dok treću doživljava kao stvar kontrole. Primijenimo li Henriksonovu podjelu na gramatičke strukture, receptivno znanje podrazumijevalo bi sposobnost razumijevanja onoga što čujemo ili pročitamo, odnosno sposobnost percipiranja oblika gramatičke strukture i dozivanja njezina značenja. Produktivno znanje odnosi se na sposobnost prizivanja primjerenog gramatičkog oblika u značenju koje želimo izraziti bilo pismeno ili usmeno. Spomenuta se dihotomija u literaturi naziva i razlikom između *prepoznavanja* (oblika ili značenja) i *dosjećanja* (oblika ili značenja) (Laufer i suradnici, 2004). Laufer i suradnici (2004) pretpostavili su da je najviši stupanj znanja aktivno dosjećanje kojeg slijedi pasivno dosjećanje, a najslabiji stupanj čine aktivno i pasivno prepoznavanje.

da je poučavanje na temelju kognitivne gramatike rezultiralo pozitivnim učinkom iako umjerenog tipa, učeničkim duljim zadržavanjem znanja (s obzirom da je kognitivna grupa pokazala bolji uspjeh na testiranju s vremenskim odmakom od poučavanja) te većom motiviranošću učenika zbog uporabe vizualnih prikaza ciljnih struktura tijekom poučavanja. Kao moguć razlog podjednake učinkovitosti dva primijenjena tipa poučavanja autori navode složenost koncepata u pozadini kognitivnog pristupa te jednostavnosti predstavljenih pravila tijekom tradicionalnog pristupa poučavanju ciljnih struktura s kojima su učenici već bili upoznati. Kratak vremenski period trajanja poučavanja naveden je također kao moguć razlog izostanka prednosti kognitivnog nad onim tradicionalnim pristupom budući da bi dugotrajnije izlaganje učenika poučavanju temeljenog na postavkama kognitivne gramatike, koje bi pokrivalo širi raspon ciljnih struktura i uporaba jezičnih izraza, omogućio bolje iskorištavanje potencijala ovog teorijskog pristupa prikazu gramatičkoga sustava jezika (Bielak i Pawlak, 2013a:188). U sve tri grupe zabilježen je značajan pad uspješnosti rješavanja zadatka koji je u cilju imao mjerenje implicitnoga znanja od prvog u odnosu na ono drugo testiranje nakon poučavanja. Zabilježeni pad objašnjen je složenošću i mukotrpnošću razvijanja implicitnoga znanja općenito, kojemu se ne može značajnije pridonijeti u samo dva školska sata te visokim stupnjem zahtjevnosti samoga zadatka na kojega učenici nisu bili naviknuti. Nakon svega navedenog, istraživanje Bielaka i Pawlaka možemo uzeti kao potencijalan dokaz da primjena kognitivne gramatike kao temelja one pedagoške rezultira umjerenim pozitivnim učinkom na razvoj učenikova eksplicitnoga gramatičkoga znanja, da je taj učinak dugoročnije prirode te da je spomenuta primjena prikladnija u okviru poučavanja učenika više razine jezičnoga predznanja (s obzirom da su, prema pokazanom uspjehu tijekom testiranja, upravo ti učenici imali najveću korist od poučavanja na temelju kognitivne gramatike).

Želeći dodatno ispitati učinkovitost poučavanja utemeljenog na postavkama kognitivne gramatike, Bielak i Pawlak se, zajedno s Mystkowskom-Wiertelak (2013b), odlučuju za provođenje istovjetnoga istraživanja, ali ovoga puta kao ciljnu strukturu uzimaju glagolsko stanje aktiva i pasiva u engleskome jeziku. Prethodnom testiranju učeničkoga znanja uslijedilo je poučavanje u obje grupe, i kognitivnoj i tradicionalnoj, u trajanju od sto minuta, te dva testiranja ciljane strukture (jedno tjedan i jedno dva tjedna nakon poučavanja). Uzorak je uključio 27 poljskih studenata druge godine pedagoškoga fakulteta koji su u sklopu svojega studija imali i predmet engleskoga jezika. Postavke kognitivne gramatike pojednostavljene su za potrebe poučavanja; od učenika se zahtijevalo upoznavanje samo s pojmom „*referentna*

točka“ (inicijalnim središtem govornikove pažnje)⁸¹ dok je ostala terminologija vezana uz pristup kognitivne gramatike aktivu i pasivu ostavljena po strani. Poučavanje je bilo eksplicitnoga tipa, uz kombinaciju deduktivnoga i induktivnoga pristupa, nakon čega je uslijedilo uvježbavanje ciljnih struktura koje je obuhvaćalo zadatke razumijevanja i jezične proizvodnje. Testiranja ciljne strukture nakon poučavanja uključivala su i pismeni i usmeni zadatak (opis kuće, njezine gradnje i slično), te dva načina ocjenjivanja (jedan je bio usmjeren na formu strukture, a drugi na pitanje teme koja se strukturom izražava). Analiza rezultata pokazala je da poučavanje prema postavkama kognitivne gramatike ima pozitivan učinak na uspjeh ovladavanja ciljnom strukturom (učenici unutar kognitivne grupe postigli su statistički značajniji veći uspjeh na testiranju tjedan dana nakon poučavanja nego na pred-testiranju, uspjeh koji se djelomično zadržao i na testiranju dva tjedna nakon poučavanja), ali se u usporedbi s tradicionalnim pristupom nije pokazalo uspješnijim (nije dobivena statistički značajnija razlika u uspjehu između grupa, grupe su pokazale podjednaku ovladanost strukturom, dok se na usmenom testu tradicionalna grupa pokazala uspješnijom od kognitivne). Uspjeh tradicionalne grupe na usmenom testiranju (koje se uzelo kao mjera učenikova implicitnoga znanja) pojašnjen je jednostavnošću pravila u sklopu tradicionalnog pristupa na koje su učenici navikli, te dodatnim naporom usvajanja novih koncepata kojemu su bili izloženi učenici u kognitivnoj grupi. Zaključak je autora da su oba pristupa u poučavanju podjednako učinkovita (barem što se razvijanja eksplicitnoga znanja tiče) te da općenito u poučavanju gramatike možda od presudne važnosti nije način predstavljanja same strukture već mogućnost uvježbavanja i dobivanja potrebne povratne informacije o pravilnoj jezičnoj uporabi.

Pokušamo li navedena istraživanja svesti pod zajednički nazivnik, uočiti ćemo sljedeće:

1. sva su pribjela eksplicitnoj metodi poučavanja gramatičkog sadržaja prema postavkama kognitivne gramatike,
2. moguće varijacije u poučavanju su one između induktivnog i deduktivnog pristupa eksplicitnom poučavanju,
3. rezultati većine istraživanja ne nude jednoznačan odgovor o opravdanosti uporabe kognitivne gramatike u okviru poučavanja jezika; iako sva ističu pozitivan učinak spomenute primjene, nema preciznog odgovora na pitanja obima pozitivnog učinka (je

⁸¹ Da podsjetimo, u kognitivnoj gramatici referentna točka „uspostavlja vezu između konceptualizatora i ciljanog entiteta koja se ostvaruje unutar opsega pažnje“ te ima „karakter kognitivne istaknutosti koja je dinamičke prirode, te potencijal prelaska na ciljni entitet koji tada može služiti kao referentna točka“. Npr. u izrazu „mačkin rep“ vlasnik služi kao referentna točka (Geld, 2006:190).

li on potpun ili djelomičan) te njegovog vremenskog trajanja (je li on dugotrajan ili kratkotrajan),

4. većina istraživanja bavi se primjenom kognitivne gramatike na poučavanje engleskoga kao stranoga jezika (što je i razumljivo s obzirom na to da se većina kognitivnolingvističkih radova općenito odnosi na engleski jezik)⁸²,
5. broj (dostupnih, odnosno objavljenih) empirijskih istraživanja još je uvijek skroman.

Malen broj provedenih istraživanja te ne-jednoznačnost dobivenog odgovora o opravdanosti uporabe kognitivne gramatike kao temelja poučavanja stranoga jezika upućuju na potrebu za provedbom daljnjih empirijskih istraživanja kako bi se opravdala pozitivna očekivanja nametnuta Langackerovom modelu (i kognitivnoj lingvistici općenito). Zbog složenosti i dinamičnosti samoga procesa ovladavanja jezikom, lako je moguće, kako ističe Broccias (2008:87), da „kognitivna gramatika neće rezultirati radikalno drugačijom metodologijom poučavanja“, no, zbog njezina značajnog doprinosa pedagoškoj gramatici u obliku osvješćivanja značenjske motiviranosti gramatičkih struktura, vrijedno je istražiti opseg i dugotrajnost spomenutog doprinosa kako bi pedagoške gramatike u budućnosti imale što čvršće empirijsko uporište na temelju kojega bi dio svoje pozornosti posvetile značenju kao oblikotvornom mehanizmu.

⁸² Usprkos tome što je većina istraživanja posvećenih engleskome jeziku, treba spomenuti i brojne pokušaje da se postavke kognitivne gramatike primijene i na ostale, često tipološki različite jezike od engleskoga, kao na primjer, kora jezik (Casad i Langacker, 1985), poljski (Kochańska, 1996, 2004), finski (Leino, 2005), hrvatski (Belaj 2008; Stanojević i Geld, 2005) itd.

1.4. GRAMATIČKA KATEGORIJA *PRESENT PERFECT*

1.4.1. Konceptualizacija dimenzije vremena: uvod u gramatičke kategorije glagolskoga vremena i aspekta

U prijašnjim smo se poglavljima dotaknuli spoznaja važnih za kontekst našega rada: istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom u okviru kognitivne gramatike. U ovome ćemo se poglavlju pozabaviti problematikom ciljne strukture našega rada, kategorije engleskoga *present perfecta*. Pokušat ćemo dati osnovna određenja temeljnih pojmova, te se kratko osvrnuti na različite perspektive promatranja ove složene glagolske strukture uz zadržavanje na prikazu u okviru kognitivne gramatike. Završit ćemo s osvrtom na problematiku vezanu uz *present perfect* u kontekstu učenja engleskoga kao stranoga jezika.

Izražavanje vremenskih odnosa i prenošenje informacija o vremenskoj dimenziji temeljno je obilježje ljudske komunikacije zbog čega se može smatrati njezinim fundamentalnim antropološkim obilježjem (Comrie, 1985:7; Klein, 2009:35). Govoreći o konceptualizaciji vremena, koja se onda odražava u jezičnome izrazu, valja se prisjetiti dviju za naš rad važnih pretpostavki. Prva se odnosi na kulturološku obilježenost samog poimanja vremena koje odražava naše iskustvo interakcije sa svijetom u nama specifičnoj okolini (poimanje vremena je tako svojstveno svakom jeziku, to jest svakoj kulturi) dok se ona druga odnosi na isprepletenost vremenske dimenzije s onom prostornom u kontekstu ljudske spoznaje. Važnost utjecaja okoline na oblikovanje našega iskustva već smo ranije naglasili (poglavlje 1.2.), te ćemo se ovdje kratko zadržati na ideji da je čovjekovo razumijevanje vremena utemeljeno na njegovom razumijevanju dimenzije prostora. Sam Langacker ističe kako su dvije osnovne kognitivne domene upravo one prostora i vremena (vidi poglavlje 1.2.), a u radovima kognitivnih lingvista često se naše iskustvo snalaženja u prostoru vidi kao temelj našeg razumijevanja i izražavanja vremenske dimenzije.⁸³ Vrijeme se tako mjeri uz pomoć dimenzije prostora te doživljava u okviru takozvanih *dogadaja* koji se odvijaju u prostoru pri čemu se prošlost najčešće doživljava kao nešto iza nas, a budućnost kao nešto ispred nas (Tenbrink, 2007:13). Vrijeme se tako prikazuje kao ravna linija na kojoj se prošlost konvencionalno predstavlja s lijeve, a budućnost s desne strane.⁸⁴ Radden (1997) tako

⁸³ Ovdje je važno naglasiti da su konceptualizacija i prikaz vremena, a ne samo vrijeme, utemeljeni na prostoru.

⁸⁴ Ideja o linearnom prikazu i trodiobi vremena na prošlost, sadašnjost i budućnost nasljeđe je još od antičkih Grka. Linearan prikaz vremena ostavlja otvorenima pitanja o tome jesu li krajevi vremenske crte omeđeni na krajevima ili ne, te pomiče li se trenutak govorenja na vremenskoj crti ili se crta pomiče pokraj sadašnjeg trenutka; riječ je o pitanjima koja, iako važna u filozofskome smislu, nemaju značajnu ulogu u analizi glagolskih

istražuje upravo metaforu *vrijeme je prostor* navodeći rasprostranjeno doživljavanje vremena kao dimenzije koja se kreće prema naprijed kroz prostor (na primjer, izraz „od veljače do siječnja“ podrazumijeva cijelu godinu, a ne jedan mjesec kako bi bilo u okviru razumijevanja kretanja vremena prema unazad). Veza prostora i vremena nije samo metaforička već iskustvena. Prostor možemo iskusiti neposrednim putem dok nam vrijeme uvijek ostaje pomalo apstraktnom dimenzijom, a budući da ono što nam je apstraktnije i strano razumijevamo uz pomoć onoga što nam je bliže i lakše shvatljivo, sasvim se logičnom čini pretpostavka da je upravo dimenzija prostora temelj razumijevanja dimenzije vremena.

Čovjekova uronjenost u prostor i vrijeme, drugim riječima, nužnost njegovog lociranja u prostoru i vremenu u okviru konceptualizacije svijeta koji ga okružuje, odražava se u nužnosti izražavanja tih dvaju osnovnih dimenzija u gotovo svakom čovjekovom jezičnom izričaju. Jezično se uobličavanje vremenske dimenzije u jeziku može pratiti na morfološkoj i sintaktičkoj razini.⁸⁵ Davydova (2011:45) također napominje kako za razumijevanje vremena na koje se iskaz referira nije dostatan samo jezični kontekst uporabe iskaza već i onaj izvanjezični, odnosno da opis glagolskoga vremena uključuje morfološku, sintaktičku i pragmatičnu razinu. Uzmimo na primjer dijalog:

(8) A: *Gdje je Peter?*

B: *Dolazi kući u 6.*

Za razumijevanje vremenske dimenzije ovog kratkog dijaloga slušatelju trebaju dodatne informacije o sudionicima razgovora, određena saznanja o Peterovim navikama kao i određene informacije o vremenu odvijanja razgovora (Davydova, 2011:45).

Gotovo svaka vrsta riječi uključuje riječi kojima se iskazuje vrijeme, na primjer: imenice (*today, yesterday*), glagoli (*potpone*), pridjevi (*present, future*), prilozi (*later, now*), prijedlozi (*before, after*) i slično. Na sintaktičkoj se razini vrijeme izražava raznim prijedložnim izrazima (*during the holidays*), priložnim oznakama (*at noon*), zavisnosloženim rečenicama (*while he was eating*) i tako dalje.

vremena (Comrie, 1985:3) No, poimanje vremena, iako linearno, može se bitno razlikovati od spomenutog, kao što je primjer ajmarskog jezika (prisutnog u peruanskom, bolivijskom i čileanskom dijelu Anda) čiji govornici vide prošlost kao nešto ispred, a budućnost kao nešto iza sebe. Nadalje, poimanje vremena ne mora uopće biti linearno, kao što jest ono jezika Velike ravnice u Sjevernoj Americi gdje se vrijeme doživljava kao krug (Žic Fuchs, 2009:30-31).

⁸⁵ Iako se tradicionalno glagolsko vrijeme smatra glagolskom kategorijom na temelju morfoloških promjena na glagolu, Comrie (1985:12) ističe da se glagolsko vrijeme mora smatrati kategorijom cijele rečenice „since it is the truth-value of the proposition as a whole, rather than just some property of the verb, that must be matched against the state of the world at the appropriate time point“. (ibid.)

1.4.1.1. Kategorija glagolskoga vremena

Ipak, osnovno sredstvo izricanja vremenskih odnosa u jeziku su glagolski oblici, najizrazitije oni glagolskih vremena.⁸⁶ Glagolsko vrijeme tako se definira kao „osnovni gramatički mehanizam za izražavanje vremenskih odnosa“ (Miller i Johnson-Laird, 1976:412), odnosno kao sposobnost određenih jezičnih izraza da promijene oblik s ciljem prenošenja informacije o lociranju *situacije* u vremenu (Comrie, 1985:12-13).⁸⁷ Na formalnoj se razini tako glagolsko vrijeme kao gramatička kategorija najčešće označava morfološkim promjenama na glagolu. Većina se lingvista slaže da je glagolsko vrijeme deiktička kategorija koja opisivanu situaciju dovodi u vezu s određenom točkom u vremenu, poznatom kao deiktičko središte. U većini jezika spomenuto deiktičko središte jest trenutak govorenja, a uloga glagolskoga vremena je lociranje situacije prije tog trenutka, poslije njega ili istovremeno s njim (Comrie, 1985:14).⁸⁸ U literaturi se najčešće razlikuju apsolutna i relativna glagolska vremena, ovisno o tome je li točka u odnosu na koju se postavlja opisivana radnja ili stanje sadašnji trenutak (trenutak govorenja) (apsolutna glagolska vremena) ili se ta točka postavlja u odnos prema vremenu koje je iskazano nekim drugim glagolom u rečenici (relativna glagolska vremena) (Comrie, 1985:36).

Poimanje vremena kao deiktičke kategorije svojstveno je radovima Reichenbacha (1947), Lyonsa (1969) i Comrieja (1985), a začetnikom ideje o trima točkama vremenskog usidrenja u opisu glagolskih vremena smatra se Reichenbach (1947) koji uvodi pojmove kao što su: vrijeme govorenja (engl. *the time of speech*), vrijeme događanja (engl. *the time of the event*) i vrijeme referiranja (engl. *time of reference*).⁸⁹ Comrie (1985:125) koristi ponešto izmijenjenu terminologiju; on naime, govori o točki referencije (engl. *reference point*) koju uvodi u svoje

⁸⁶ Iako izrazito zanimljivi, ovdje nećemo ulaziti u primjere jezika čije se iskazivanje vremenske dimenzije bitno razlikuje od onog nama bliskog, a koje je odraz kulturoloških razlika u poimanju same kategorije vremena. Često citirani primjer u literaturi jest hopski jezik kojim govore Hopi Indijanci nastanjeni u području sjeveroistočne Arizone, u kojemu se vrijeme izražava prvenstveno leksičkim odrednicama kao što su „danas“, „jučer“, „sutra“ (zbog čega se neko vrijeme pogrešno smatrao „bezvremenskim jezikom“), zatim nizom leksema koji odražavaju specifičnu podjelu kategorije vremena, te nizom sufikasa koji označavaju aspekt, način i glagolsko vrijeme (Žic Fuchs, 2009:23-27). Često se u literaturi spominje i primjer kineskoga jezika koji svoja tri glagolska vremena ne označava promjenama na glagolu već ih označava kao *yao* prije glagola za prošlost, *iza* glagola za budućnost, dok se sadašnjost uopće ne označava (Binnick, 1991:8).

⁸⁷ Situacijom se ovdje smatra opisivani događaj ili stanje, odnosno izvanjezična stvarnost koja se jezično opisuje (Radden i Dirven, 2007:47).

⁸⁸ Michaelisova (2006:220-221) dovodi u pitanje Comrijevu tvrdnju upućujući na razliku između događaja i stanja primjerima: *I took a cab back to the hotel* i *The cab driver was Latvian* koji opisivane situacije na vremenskoj crti lociraju na posve različit način.

⁸⁹ Klein (1994:24) zauzima drugačiji stav smatrajući da kategorija glagolskoga vremena izražava odnos između vremena iskazivanja i vremena koje govornik želi iskazati. Klein također nudi modificiranu verziju Reichenbachovog pristupa te govori o vremenu teme (*topic time*) koje deifinira kao vrijeme na koje se određeni iskaz odnosi, vremenu situacije (*situation time*), te vremenu iskaza (*utterance time*) (1994:37).

razlikovanje apsolutnih i relativnih glagolskih vremena: na primjer, apsolutni prezent tako karakterizira istodobnost vremena govorenja i vremena događaja, dok relativni prezent karakterizira istodobnost vremena referiranja i vremena događaja.

Suvremeni pristup kategoriji glagolskoga vremena nalazimo kod Raddena i Dirvena (2007:201) koji ističu kako se glagolsko vrijeme odnosi na način na koji je situacija locirana u vremenu u odnosu na točku gledišta govornika. No, ono što je važnije (i relevantno za naš rad) jest da se, za Raddena i Dirvena (2007:2002) glagolsko vrijeme također odnosi i na prikaz situacije kao *mentalnog prostora* u umu govornika i njegovog slušatelja. Mentalni prostor koji označava početak interakcije naziva se osnovnim, a uključuje deiktičko središte koje dijele govornik i njegov slušatelj, odnosno, prostor i vrijeme interakcije, sudionike interakcije, te okolnosti interakcije (kontekst). Dio osnovnog mentalnog prostora jest i vrijeme govorenja koje predstavlja *točku usidrenja (SADA)* oko koje se lociraju ostale situacije u vremenu. Uz osnovni mentalni prostor, Radden i Dirven (2007:202) spominju i *prostor opisivanog događaja* (engl. *event space*) kao mentalni prostor koji okružuje određenu situaciju. Dio prostora opisivanog događaja jest i vrijeme događaja. Iako govornik obično svoju točku gledišta zauzima u okviru osnovnog mentalnog prostora u sadašnjosti, Radden i Dirven (2007:202-203) napominju kako govornik može također pomaknuti svoju točku gledišta na prošlost ili budućnost, pri čemu se vrijeme u koje je pomaknuta točka gledišta onda naziva *vremenom referiranja*. Deiktička vremena koja se dovode u vezu s vremenom govorenja Radden i Dirven (2007:204) nazivaju jednostavnim glagolskim vremenima: sadašnje glagolsko vrijeme koje locira situaciju u vrijeme trenutka govorenja, prošlo glagolsko vrijeme koje locira situaciju u vrijeme prije vremena govorenja i buduće glagolsko vrijeme koje locira situaciju u vrijeme nakon vremena govorenja. Nasuprot jednostavnima, složena glagolska vremena uvijek uključuju dva vremenska odnosa: odnos između vremena govorenja i deiktičkog vremena te odnos između deiktičkog vremena kao vremena referiranja i vremena prije ili poslije opisivanog događaja (Radden i Dirven, 2007:204-205). Upravo u glagolska vremena koja prethode vremenu referiranja, Radden i Dirven (2007:205) ubrajaju engleski *past perfect*, *present perfect* te *future perfect*. Za dvojicu se autora razlika između jednostavnih i složenih glagolskih vremena tako svodi na uključivanje vremena referiranja; dok složena glagolska vremena uključuju vrijeme referiranja, ona jednostavna ga ne uključuju.

1.4.1.2. Kategorija aspekta

Česta tema lingvističkih rasprava u kontekstu dimenzije vremena (odnosno trajanja) u onom najširem smislu jest i osebujan odnos glagolskog vremena s još jednom glagolskom gramatičkom kategorijom, kategorijom glagolskog aspekta. Spomenuta razlika središnji je dio zanimanja bogate literature vezane uz englesku kategoriju *present perfect* te okosnica različitih pristupa toj složenoj strukturi stoga ju je važno ovdje kratko spomenuti.

Bez obzira na njegovu složenost, govornici jezika ipak imaju određenu ideju o konceptu glagolskoga vremena. Isto se ne može reći za koncept aspekta, iako je on jednako važan za razumijevanje jezično izraženih vremenskih odnosa (Binnick, 1991:135). U literaturi se tradicionalno termin „aspekt“ vezao uz pojmove perfektivnosti i imperfektivnosti⁹⁰ dok danas pokriva niz opreka utemeljenih na pojmovima trajanja, trenutačnosti, učestalosti, završetka (Lyons, 1977:705). U onom najširem smislu, aspekt procjenjuje situaciju ili događaj u kontekstu odvijanja u vremenu neovisno o vremenu iskaza (Davydova, 2011:46). Upravo se stoga aspekt doživljava kao ne-deiktička kategorija različita od glagolskoga vremena. Drugim riječima, aspekt uključuje različite perspektive koje govornik može zauzeti i izraziti s obzirom na vremenski tijek nekog događaja, radnje, procesa i slično (Klein, 1994:16), odnosno vidi li govornik opisivanu situaciju kao perfektivnu ili imperfektivnu. Ista se situacija može tako opisati kao završena, promatrana izvana (*Just the other day I visited Aunt Martha and saw your picture*), ili kao ona koja još traje, promatrana iznutra (*Just the other day I was visiting Aunt Martha and saw your picture*) (Binnick, 1991:136). Govoreći o razlici između glagolskog vremena i aspekta, najčešće citirana usporedba upravo je ona Comriejeva (1976:5) koji naglašava da su glagolska vremena deiktička, odnosno da lociraju događaje i radnje (situacije) u vremenu (najčešće u odnosu na sadašnji trenutak, ali i u odnosu na druge situacije) dok aspekt iskazuje *unutarnji* vremenski ustroj same situacije. Naime, Comrie ovdje (1985:6-7) spominje dva načina na koja se može govoriti o opisivanoj situaciji u kontekstu vremena, odnosno trajanja. Jedan se odnosi na lociranje situacije negdje na vremenskoj crti u odnosu na neki drugi prethodno određeni segment vremena (što odgovara kategoriji glagolskog vremena) dok se drugi odnosi na unutrašnju strukturu same opisivane situacije, odnosno na odluku treba li ista biti predstavljena kao točka na vremenskoj crti (ne-trajanje) ili

⁹⁰ Perfektivnost i imperfektivnost već smo ranije spomenuli (poglavlje 1.2). Ovdje ćemo samo podsjetiti da isti reflektiraju odnos omeđenosti i neomeđenosti opisivanoga događaja. Omeđeni događaj sagledava se izvana u svojoj cijelosti pri čemu je pažnja govornika posebno usmjerena na njegov završetak (perfektivni događaj), dok se neomeđeni događaj sagledava iznutra i omogućuje uvid u sam tijek događaja (imperfektivni događaj) (Radden i Dirven, 2007:178).

kao određeni dio vremenske crte (trajanje) (što bi odgovaralo kategoriji aspekta). Comrie (1985:6-7) tako razliku između *John was singing* i *John is singing* navodi kao primjere glagolskoga vremena, dok razliku između primjera *John was singing* i *John sang* navodi pod kategorijom aspekta. Za razliku od Comrija za kojega su glagolsko vrijeme i aspekt konceptualno odvojene kategorije, Hornstein (1991:9) dvije kategorije smatra gotovo isprepletenima ističući njihovu međusobno povezanost i interakciju jedne s drugom. Radden i Dirven (2007:175) aspekt opisuju slično Comriju definirajući ga kao gramatički oblik koji govornik koristi kako bi iskazao svoj pogled na situaciju, odnosno kako on vidi situaciju koju opisuje.

Na formalnoj razini, u literaturi se spominju dva načina na koja se aspekt može izraziti: leksički, samim leksičkim značenjem glagola, odnosno strukturiranjem glagola u odnosu na vrijeme (tzv. leksički aspekt), ili morfosintaktički (tzv. gramatički aspekt) (Dowty 1986). U slavenskim je jezicima tako aspekt (odnosno, glagolski vid) jasnije preciziran zbog svoje morfološke obilježenosti (sufiksa koji se dodaju glagolu; na primjer, razlika između *čitati* nasuprot *pročitati* u hrvatskome) zbog čega se i često navodi kao prototipni primjer aspekta (Binnick, 1991:136). U engleskome se, kao što smo ranije spomenuli, aspekt označava na sintaktičkoj razini, na primjer *be + V-ing* konstrukcijom. U kontekstu prikaza leksičkog aspekta, najčešće citirana je Vendleorva (1957) klasifikacija glagolskih izraza u četiri skupine: stanja (*be, have, love*), radnje (*walk, run, laugh*), umijeća (*run a mile, paint a house, build a bridge*) te postignuća (*reach a peak, break a stick, notice something*). Comrie (1976) također nudi svoju klasifikaciju glagola koju temelji na trima osnovnim semantičkim kriterijima: dinamičnosti, trajanja i teličnosti.⁹¹ Primjenimo li Comrijeve kriterije na Vendlerove četiri skupine uvidjet ćemo da samo postignuća imaju trenutačnu narav (ne traju), da samo glagoli stanja nisu dinamični, te da su umijeća i postignuća telični (dok su stanja i radnje atelični).

1.4.2. Složenost strukture *present perfect* u okviru glagolskoga sustava engleskoga jezika

U okviru glagolskoga sustava engleskoga jezika gramatička kategorija koja se često izdava kao poprište brojnih lingvističkih rasprava i raščlambi jest upravo ona *present perfecta*. Složenost ove strukture, prisutna i na značenjskoj i na formalnoj razini, odražava se u

⁹¹ Teličnost se (prema grčkomu “kraj”, “cilj”) tumači kao svojstvo glagola i glagolske fraze koje radnju prikazuje kao završenu ili nezavršenu. Telične situacije nužno sadrže podatak o točki u kojoj radnja završava ili prestaje. Atelične su one koje ne podrazumijevaju takvu završenost radnje. Stoga bi teličnost hrvatski mogla biti *završnost*, a ateličnost *nezavršnost* (Novak Milić, 2010:135).

nesagledivom mnoštvu literature koja pred čitatelja stavlja gotovo potpuno oprečna stajališta i pristupe problematici vezanoj uz ovaj dio engleskog glagolskog sustava. Upravo je značenjska složenost ta koja ovu strukturu čini kontekstualno izrazito fleksibilnom te samim time zahtjevnom za opisati i razložiti (Bache, 2008:147). Naime, u slučaju *present perfecta* potreba da se opisivana struktura promatra u okviru konteksta u kojemu je upotrebljena posebno dolazi do izražaja. Michaelisova (1998:160) tako navodi primjer:

(9) *I've been there a hundred times, so I can show you all around.*

kao moguć primjer i iskustvenog perfekta, ali i onoga ishoda, ovisno o kontekstu u kojemu je rečenica izgovorena, odnosno, ovisno o namjeri govornika. Na kontekstualnu fleksibilnost *present perfecta* upućuje i McCawley (1971:107-108) svojim, kasnije često citiranim primjerom:

(10) *Einstein and many others have visited Princeton.*

koji se na prvi pogled čini više gramatički neprihvatljivim nego prihvatljivim, sve dok se navedeni primjer ne sagleda u kontekstu razgovora o slavnim osobama koje su posjetile poznati fakultet. Potreba za analizom kontekstualnog okruženja uporabe *present perfecta* ogleda se i u primjerima njegove usporedbe sa strukturom *past simple*. Iako se mogu odnositi na isti završeni događaj u prošlosti, razlika u značenju *present perfecta* i *past simplea* ogleda se u kontekstu njihove uporabe jer dva se oblika razlikuju u značenju; kada govornici odabiru strukturu, odabiru je jer njome žele izraziti nešto što ne bi mogli izraziti drugom strukturom (Clark, 1990:417). Drugim riječima, ako su dvije različite konstrukcije značenjski bliske, onda ih se treba promatrati u kontekstu diskurzivnih i pragmatičnih razlika (Michaelisova, 1998:114). I Binnick (1991:272) smatra pragmatiku nužnom za analizu *present perfecta* ističući kontekst, odnosno uvjete u kojima se odvija odabir između *present perfecta* i *past simplea* središnjim pitanjem za analizu ove slojevite strukture. Analiza *present perfecta* tako postaje još složenijom s obzirom da uključuje i razinu iznad one sintaktičke. Važnost konteksta za analizu strukture *present perfect* usko je povezana s idejom subjektivnosti, a subjektivnost govornika u odabiru strukture za opis situacije važan je dio prikaza strukture *present perfect* u našem istraživanju.

Spomenuta složenost problematike vezane uz *present perfect* u literaturi se odražava u nizu polariziranih rasprava koje se većinom vode oko pitanja je li *present perfect* glagolsko vrijeme, aspekt ili pak nešto treće, možemo li govoriti o jednom značenju *present perfecta* ili više njih, odnosno je li uopće riječ o značenjima ili pak uporabama. U nastavku poglavlja pokušat ćemo dati kratak prikaz ponuđenih odgovora na spomenuta pitanja. Budući da

detaljniji prikaz nadilazi ograničenja ovoga rada, spomenut ćemo samo najznačajnije autore koji su se bavili ovom problematikom.⁹²

1.4.2.1. *Present perfect* : glagolsko vrijeme ili aspekt?

Kada se govori o problematici vezanoj uz pitanja glagolskog vremena i aspekta u kontesktu *present perfecta*, razilaženja u mišljenjima zapravo reflektiraju razilaženja u definiranju ove dvije glagolske kategorije. Nezaobilazna u lingvističkim radovima o pitanjima glagolskog vremena i aspekta svakako jest Comrijeva analiza (1976, 1985). Naime, precizno razlikovanje glagolskog vremena i aspekta Comrie (1976:5) smatra posebno važnim kada se govori o *present perfectu*, a terminološke probleme vezane uz ove dvije glagolske kategorije (koji su vezani i uz činjenicu da u različitim jezicima jedan oblik često pokriva obilježja jedne i druge kategorije) navodi kao moguć uzrok razilaženja u njegovu tumačenju (1985:6-7). Comrie (1976:12) također posebno ističe na važnost terminološkog razlikovanja pojmova *perfektivnosti* i *perfekta* naglašujući da prvi označava situaciju sagledanu u cijelosti, dok se drugi termin više odnosi na prošlu situaciju koja je *relevantna za sadašnjost*.⁹³ Budući da engleski spada u one jezike u kojima se aspekt ne iskazuje morfološkim sredstvima (kao u hrvatskome), što zahtijeva njegovo promatranje ne kao morfološke već sintaktičko-semantičke kategorije, razlikovanje aspekta od kategorije glagolskoga vremena dodatno se otežava. Razlike u shvaćanju što je zapravo *present perfect* i Žic Fuchs (2009:37) također vidi upravo kao odraz rasprava o tome što je zapravo glagolsko vrijeme, a što aspekt, odnosno kao odraz različitih načina njihova ispreplitanja. Opredjeljenje za kategoriju glagolskog vremena ili aspekta kada je riječ o strukturi *present perfect* tako za autore postaje pitanjem poimanja te dvije glagolske kategorije, odnosno ovisi o odabranom načinu njihova definiranja.

Promatranje *present perfecta* u okviru glagolskih vremena (McCawley, 1971; McCoard, 1978; Fenn, 1987; Declerck, Reed, i Cappelle 2006; Davydova, 2011) temelji se na vremenskoj referenci koju on kao struktura u sebi nosi. Ovdje je važno spomenuti Jespersena (1924:269-270) koji je imao značajan utjecaj na raščlambu *present perfecta* kao glagolskoga vremena smatrajući ga sadašnjim glagolskim vremenom. Ipak, i Jespersen (1924:269) uočava posebnost *present perfecta* ističući nemogućnost njegovog uključivanja u glagolski sustav engleskoga jezika budući da prikazuje sadašnje stanje kao rezultat prošlih događaja.

⁹² Za detaljan prikaz problematike vezane uz *present perfect* vidi Žic Fuchs, 2009.

⁹³ Pojam *relevantno za sadašnjost*, koji je ključan kako za razumijevanje *present perfecta* tako i za raspravu o tome je li riječ o glagolskome vremenu ili pak aspektu, pobliže ćemo razjasniti u nastavku poglavlja.

Razmatranje *present perfecta* kao glagolskog vremena zagovaraju i Radden i Dirven (2007:212) definirajući isti kao složeno glagolsko vrijeme koje uključuje pogled unatrag iz sadašnjeg trenutka. Ipak, govoreći o značenju *present perfecta* Radden i Dirven (2009:206) napominju kako isti ima i vremensko i aspektualno značenje; vremensko značenje koje se ogleda u tome što se upućuje na situaciju koja prethodi opisivanome događaju, te aspektualno koje je vidljivo u unutrašnjoj strukturi cjelokupne situacije.

Drugačije viđenje daju Comrie (1976), Quirk i suradnici (1985), Klein (1994), te Biber i suradnici (1999) koji *present perfect* smatraju aspektom, iako Comrie (1976:52) priznaje da je riječ o aspektu različitom od ostalih aspekata budući da nam izravno ne govori ništa o samoj situaciji već povezuje trenutno stanje sa situacijom koja mu prethodi. Upravo *relevantno za sadašnjost* Comrie (1976:52) doživljava kao obilježje *present perfecta* koje ga izdvaja od uobičajenog poimanja aspektualnosti kao davanja informacije o unutarnjem vremenskom ustroju opisivane situacije. Drugim riječima, *present perfect* se zapravo više odnosi na davanje informacije o odnosu između dvije vremenske točke (one koja se odnosi na stanje proizašlo iz opisivane situacije i vremena same situacije), nego na prikaz unutarnjeg vremenskog ustroja same situacije. Na *present perfect* kao na aspekt gleda i Givón (1993:161) koji naglašujući njegovu složenost kaže da isti uključuje zbir obilježja, nekih više semantičkih, nekih više pragmatičnih.

Iako ističe kako se *present perfect* u potpunosti ne može smatrati niti aspektom niti glagolskim vremenom, Michaelisova (1998:258) je ipak sklona njenoj raščlambi unutar okvira aspekta ističući kako engleski *present perfect* ne predstavlja jedinstvenu aspektualnu konstrukciju već zbir aspektualnih konstrukcija. Na složenost odgovora na pitanje je li *present perfect* glagolsko vrijeme ili aspekt upućuje i Žic Fuchs (2009:202) koja u zaključku svoje opsežne analize ističe da je „...*present perfect* poglavito aspekt, ali uz dodatna dva značenja, koja su u ograničenom smislu glagolska vremena, slijedom čega potpadaju pod tumačenje sekundarnih ili relativnih vremena“.⁹⁴

Osim kategorijama glagolskog vremena i aspekta, *present perfect* se kod nekih autora pripisuje zasebnoj gramatičkoj kategoriji jer je, kako Dahl (1999:290) ističe dovoljno

⁹⁴ Žic Fuchs (2009) „perfekt ishoda“ i „iskustveni perfekt“ smatra značenjskom jezgrom *present perfecta* koja odgovara kategoriji aspekta, dok bi se „perfekt trajne situacije“ i „perfekt bliske prošlosti“ promatrali u okviru kategorije glagolskoga vremena.

semantički i morfosintaktički uniforman da se može smatrati validnom kategorijom. Drugim riječima, s obzirom da se s jedne strane može izdvojiti unutar konteksta glagolskih vremena te s druge zato što njegovo značenje nije u potpunosti deiktičko već uključuje i određeni način promatranja situacije već locirane u vremenu, *present perfect* može se smatrati zasebnom kategorijom između glagolskog vremena i aspekta.

Slojevitost na koju upućuje niz međusobno oprečnih teorijskih pogleda na *present perfect* očitava se i u gramatikama engleskoga jezika. Greenbaum i Quirk (1990:51) se tako opredjeljuju za opis *present perfecta* kao aspekta, iako Greenbaum (2000:247) upućuje na različite pristupe ovom dijelu engleskog glagolskog sustava ističući kako ga neki gramatičari svrstavaju u glagolsko vrijeme s obzirom da sadrži vremenski referencu, dok ga drugi opisuju kao aspekt. Naime, Greenbaum ističe kako u engleskome postoje dva aspekta, perfektivni i progresivni, koji se mogu izraziti kao sadašnje ili kao prošlo vrijeme, što se u formalnom smislu odražava na određenu kombinaciju pomoćnoga glagola i glagola koji slijedi (2000:247). Aspekt se tako uvijek kombinira s glagolskim vremenom pri čemu se perfektivni aspekt koristi prvenstveno kako bi se vrijeme situacije smjestilo u odnos s vremenom druge situacije (Greenbaum, 2000:247). Engleski tako razlikuje tri perfekta koja odražavaju trodiobu vremena na kojoj i počiva podjela glagolskih vremena: *present perfect* (*Harry has accepted the job.*), *past perfect* (*Larry had already left when Marge came.*) te *future perfect* (*By the time you read this, I will have left for Brazil.*) (Michaelis, 1998:106). Dvije temeljne značenjske odrednice *present perfecta* reflektiraju se tako u njegovoj formi: prezentu glagola *have* koja predstavlja točku referiranja i *past participlu* koji označava opis događaja koji prethodi trenutku govorenja (Michaelis, 1998:106).

Iako ne pojašnjava razliku između glagolskog vremena i aspekta, Eastwood (1994:82) se na *present perfect* kratko referira kao na perfektivni aspekt dok Biber i ostali autori (1999:460), također analizirajući *present perfect* kao aspekt, dodatno pojašnjavaju kategoriju aspekta ističući kako se ona odnosi na završenost ili nezavršenost događaja ili stanja opisivanih glagolom. Leech i Svartvik (1975:285-286) također *present perfect* svrstavaju u perfektivni aspekt, ali ističu kako i aspekt i glagolsko vrijeme daju informaciju o vremenskoj usidrenosti opisivane radnje. Svrstavajući *present perfect* također u kategoriju aspekta, snažnu značenjsku povezanost aspekta i glagolskih vremena u engleskome jeziku ističu i Quirk, Greenbaum, Leech i Svartvik (1985:189), čak smatrajući razliku među dvjema kategorijama pukim

terminološkim načinom razlikovanja morfološke realizacije glagolskog vremena te sintaktičke realizacije aspekta.

Govoreći o različitim interpretacijama glagolskih vremena, Lock (1996:161) također ističe kako je u engleskome teško odvojiti aspekt od glagolskog vremena dajući rečenice:

(11) a. *They have arrived.*

b. *They arrived.*

kao primjere završenih radnji u prošlosti s razlikom u vremenskoj informaciji koju daju. Dok prvi primjer locira događaj u prošlosti usmjeren prema sadašnjosti, drugi je lišen veze sa sadašnjošću.⁹⁵ Lock (1996:161) tako *present perfect* tumači kao kombinaciju glagolskog vremena i aspekta. Jednako viđenje *present perfecta* kao kombinacije glagolskog vremena i aspekta daje i Gelderen u svoj gramatici (2010:109).

Gramatike sklone analiziranju *present perfecta* u sklopu glagolskih vremena (Eckersley, 1933:48-49; Thomson i Martinet, 1986:119-120; Huddleston i Pullum, 2005, 48-49; Radden i Dirven, 2009) većinom ističu spoj prošlosti i sadašnjosti kao karakteristiku koja ovo glagolsko vrijeme izdvaja u odnosu na ostala glagolska vremena.

Iz gore navedenoga kratkoga pregleda vidljivo je da teorijske račlambe *present perfecta* u većini slučajeva završavaju s onim „ali“ kada je riječ o opredjeljenju za njegovo promatranje bilo u okviru glagolskog vremena bilo u okviru aspekta, a složenost teorijskolingvističkih promišljanja preslikava se zatim na gramatičke priručnike. Bilo da *present perfectu* pripišemo svojstva glagolskog vremena, nužno ga moramo izdvojiti od ostalih glagolskih vremena zbog dijela njegove aspektualne prirode i obrnuto, promatramo li ga kao aspekt, moramo obratiti pozornost na one njegove značenjske sastavnice koje nadilaze samu kategoriju aspekta. Gramatički priručnici, čija je zadaća dati učeniku što jasniju informaciju o jezičnim strukturama, najčešće se opredjeljuju za jednu od dvije moguće kategorizacije ove složene strukture često niti ne pojašnjavajući zauzeti stav. Opredjeljenje za jednu od mogućnosti do izražaja posebno dolazi u kontekstu poučavanja inoga jezika, pogotovo kada je jedan od ciljeva nastavnog procesa olakšati učeniku često vrlo izazovan proces ovladavanja jezikom.

⁹⁵ Lock u svome pojašnjenju u potpunosti izostavlja referencu na ishod radnje, točnije posljedicu na koju jasno upućuje rečenica *They have arrived*.

1.4.2.2. *Present perfect*: jedno značenje ili više njih?

Nastavno na razilaženja vezana uz promatranje *present perfecta* u okvirima glagolskoga vremena ili aspekta, oprečna mišljenja u teorijskolingvističkim raspravama prisutna su i u promišljanjima o značenju ove slojevite glagolske strukture. Na pitanje ima li *present perfect* jedno značenje ili pak više njih literatura nam nudi različite odgovore. Drugim riječima, dvojba se odnosi na to govorimo li o značenju *present perfecta* i njegovim uporabama kao konkretnim realizacijama u određenoj komunikacijskoj situaciji ili govorimo o više značenja koja su određiva na temelju pojedinačnih realizacija. Naime, Fenn (1987:138) ističe dva trenda u pristupu *present perfectu*: onaj koji se zalaže za jedno uopćeno značenje (koje se pokušava definirati uzimajući manje ili više kontekstualno-pragmatičku razinu u obzir) te onaj koji *present perfect* vidi kao polisemnu kategoriju čime se naglašava postojanje njegovih kontekstualno uvjetovanih značenja (pri čemu se uopćenom značenju pripisuje sekundarni značaj). Razrješenje spomenute dvojbe povlači za sobom pitanje koliki stupanj različitosti mora postojati te kakve prirode da bi se govorilo o zasebnim značenjima *present perfecta* umjesto jednom jedinstvenom značenju (Žic Fuchs, 2009:66).

No, prije nego li se dotaknemo različitih raščlambi *present perfecta* važno je spomenuti pojam *relevantno za sadašnjost*, pojam na kojemu se temelje, ne samo različita opredjeljenja o tome je li *present perfect* glagolsko vrijeme ili aspekt, već i njegove različite podjele. Naime, u literaturi se *present perfect* često prikazuje kao svojevrsni nositelj koncepta *relevantno za sadašnjost*, značenjskog obilježja kojeg Langacker (1991:211) smatra uočljivim prilikom usporedbe *present perfecta* i *past simplea* ilustrirajući razliku primjerima:

(12) a. *I have broken my leg.*

b. *I broke my leg.*

Naime, uporaba *present perfecta* u prvoj rečenici upućuje na to da događaj (u svom najširem smislu) još uvijek nije završio (odnosno, da je još uvijek relevantan za sadašnjost), dok druga na primjer opisuje ozljedu iz djetinjstva od koje se govornik davno oporavio.

U većini radova pojam *relevantno za sadašnjost* u bliskoj je vezi s pojmom *ishoda* u najširem smislu, a koji upućuje na to da su rezultati neke prošle radnje još uvijek vidljivi u sadašnjosti te samim time i relevantni u trenutku govorenja. Ideja o *trajanju ishoda* obvezatna je u interpretaciji pojma *relevantno za sadašnjost* (Dahl i Hedin, 2000:392). *Relevantno za sadašnjost* tako se većinom definira kao značenjsko obilježje koje povezuje prošlu situaciju s trenutkom govorenja što značenjski sastav *present perfecta* čini prilično složenim (Davydova,

2011:64-65). Na složenost pojma *relevantno za sadašnjost* upućuje i McCoard (1978:65) koji ističe da isti ne označava fiksno značenje već raznolike implikacije koje se mogu pripisati rečenici na koju se odnosi.

U svojem promišljanju o samom konceptu „relevantno“ za izgradnju aspektualnog značenja, Michaelisova (1998:155-156) ističe kako se „relevantno“ definira u okviru diskurza, odnosno konteksta dajući primjer:

(13) *Mack is incompetent.*

kao relevantan ukoliko kontest uporabe navedenog iskaza uključuje prethodnu tvrdnju da bi dotični Mack bio dobar kandidat za određeni posao. „Relevantno“ tako predstavlja odnos između iskaza i konteksta, drugim riječima, sami govornici unutar određenog konteksta donose procjenu onoga što je relevantno. Na *relevantno za sadašnjost* bi se tako trebalo gledati kao na pragmatičnu varijablu koja od sugovornika traži da pronađe prikladan način uspostavljanja veze između prošlog događaja i sadašnje situacije (Michaelis, 1998:160). Drugim riječima, subjektivnost u određivanju relevantnosti za sadašnjost značajno je njezino obilježje budući da nije uvijek jednostavno utvrditi zašto govornik želi izraziti relevantnost za sadašnjost u jednom, ali ne i drugom slučaju te kako ju konceptualizira pojedini govornik (Binnick, 1991:382).

U nastavku poglavlja pokušat ćemo dati kratak pregled obje perspektive promatranja značenja *present perfecta*: one koja pokušava iznaći njegovu jedinstvenu definiciju te one koja u njegovim realizacijama iščitava jasno razgraničena značenja.

1.4.2.2.1. Jedinstveno značenje *present perfecta*

U duhu je gramatičke tradicije da se gramatičke strukture definiraju na vrlo uopćen način zbog čega ne čudi pokušaj određivanja jedinstvenog, općenitog značenja *present perfecta* koje se izvodi iz njegovih konkretnih uporaba. Drugim riječima, pobornici ovakvog pristupa značenju *present perfecta* smatraju da su konkretne realizacije samo primjeri uporaba proizašlih iz jednog sveobuhvatnog značenja. U okviru spomenutog promišljanja, ono što se pokušava definirati jest osnovno obilježje ili obilježja takvog temeljenog značenja koje bi se, u većoj ili manjoj mjeri, ocrtavalo u konkretnim uporabama.

Od autora koji se zalažu za jedinstveno značenje *present perfecta* iz kojega bi onda proizlazile njegove različite uporabe, McCoardova definicija (1978) imala je snažan utjecaj na

promišljanja o složenoj strukturi *present perfecta*. Naime, McCoard (1978:18) smatra da je prošireno sada (engl. *extended now – XN*) kao jedinstveno značenje *present perfecta* dovoljno da pokrije sve njegove realizacije. *Prošireno sada* odnosi se na vremenski raspon čija desna granica završava u trenutku govorenja dok ona lijeva ili nije precizirana ili je naznačena prijedlogom „od“, te uključuje vrijeme događaja (Dowty, 1979:334). U želji za što većom preciznošću opisa, Rothstein (2008:35) ističe da pojam *prošireno sada* može navesti na pogrešne zaključke navodeći da bi mnogo preciznije bilo reći da vremenski period na koji se referiraju tri perfekta ne završava u vremenu govorenja već vremenu referiranja; time bi desna granica za vremenski period *present perfecta* uključivala vrijeme uporabe iskaza, *past perfecta* mu prethodilo, a *future perfecta* mu slijedilo.

Fenn (1987:214) kao jedinstveno značenje *present perfecta* navodi „prošlost događaja kao element sadašnjosti“ smatrajući da je tako postulirano značenje nadređeno ostalim uporabama te da iz njega proizlaze pojmovi kao što su „relevantno za sadašnjost“, „završeno u trenutku govorenja“, „neodređena prošlost“, „prethodna sadašnjost“ i slično. Klein (1994:111-113) također zagovara jedinstveno značenje iz kojega proizlaze različite uporabe proizašle iz različitih konteksta, a definira ga kao „vrijeme teme koje je u prošlom vremenu u odnosu na vrijeme situacije“.

Krenuvši od određenja četiriju značenja („perfekt ishoda“, „iskustveni perfekt“, „perfekt trajne situacije“ te „perfekt bliske prošlosti“), Žic Fuchs (2009:157) u svojoj opsežnoj analizi *present perfecta* postupnim apstrahiranjem dolazi do definicije jedinstvenoga značenja za cijelu kategoriju, odnosno do njegova shematskog značenja: „vremenski neodređena i određena prošlost u suodnosu na SADA“. Navedenu definiciju autorica smatra dovoljno općenitom da može obuhvatiti sva četiri značenja, ali i dovoljno razlikovnom da se iz nje mogu izvesti temeljne značenjske različitosti četiriju značenja.

Budući da smo u svojem radu željeli istražiti pedagoški potencijal jedinstvenog značenja *present perfecta* u kontekstu učenja engleskoga kao stranoga jezika, ovdje ćemo se zadržati na Langackerovom opisu konstrukciji *present perfecta*, dok ćemo onu Raddena i Dirvena pojasniti u nastavku poglavlja. Ističući kako je semantički opis konstrukcije *present perfecta* izazovan Langacker (1991:211) upozorava da obje njegove formalne sastavnice, pomoćni

glagol *have* i particip prošli, na sebe preuzimaju obilježja koja nisu u naizgled jasnoj vezi s njihovim ostalim obilježjima. Razrješenje nejasnoća Langacker (1991:211) vidi upravo u suptilnoj ideji subjektivnosti kao temeljnoj za razumijevanje značenja glagola *have*. Kao osnovna značenjska obilježja jedinstvene definicije *present perfecta* Langacker (1991:211-213) navodi *relevantnost za sadašnjost* te činjenicu da se opisivana radnja dogodila prije točke referiranja (kod *present perfecta* točka referiranja poklapa se s vremenom govorenja). Naime, za razliku od ostalih glagolskih vremena u engleskome⁹⁶, perfekt u engleskome opisivanu situaciju vremenski locira ne dovodeći je u vezu s vremenom govorenja već vremenom referiranja, a vrijeme referiranja ogleda se u pomoćnom glagolu *have*. Dakle, ako je *have* u prezentu (kao kod *present perfecta*), onda se vrijeme referiranja izjednačava s vremenom govorenja; ako je pak u prošlom vremenu (kao kod *past perfecta*), onda vrijeme referiranja prethodi vremenu govorenja. Sljedeće važno obilježje *present perfecta* jest *relevantnost za sadašnjost* koja najzornije dolazi do izražaja kada se *present perfect* usporedi s *past simpleom*. Naime, događaj može biti relevantan za sadašnjost zato što se može ponoviti ili zato što su njegove posljedice još uvijek prisutne (Langacker, 1991:212):

- (14) 1. (a) *His nose has been broken seven times.*
 (b) *His nose was broken seven times.*
 2. (a) *Have you seen the pandas at the zoo?*
 (b) *Did you see the pandas at the zoo?*
 3. (a) *She has believed in reincarnation for several years.*
 (b) *She believed in reincarnation for several years.*

Pogledamo li rečenice u primjeru 14, *relevantno za sadašnjost* se tako u primjeru 1(a) ogleda u činjenici da je dotični boksač još uvijek živ, u primjeru 2(a) u činjenici da su pande još uvijek u zoološkom vrtu (da nisu na primjer vraćene u Kinu), te u primjeru 3(a) u činjenici da opisivana situacija još uvijek traje u vremenu referiranja.

Relevantno za sadašnjost za Langackera se tako može manifestirati na razne načine, no Langackerov (1991:212) cilj nije izlistavanje različitih načina na koje se spomenuta relevantnost manifestira u datim realizacijama već prije svega jedinstveno razumijevanje *present perfecta*. Naime, u okvirima kognitivne gramatike, *relevantno za sadašnjost* simboličke je prirode, a relevantnost opisivanoga događaja reflektira se u ulozi koju ima pomoćni glagol *have*, a koja je jasno povezana s osnovnim značenjem glagola, značenjem

⁹⁶ Za Langackera postoje samo prošla i sadašnja glagolska vremena u engleskome jeziku.

posjedovanja. Vraćajući se na spomenuto osnovno značenje, Langacker (1991:212-213) naime ističe kako se u ulozi pomoćnoga glagola *have* u okviru forme *present perfecta* ogleda poznato značenjsko proširenje od već spomenute prostorne dimenzije na onu vremensku. Pogledamo li primjere (Langacker, 1991:2012-2013):

- (15) (a) *The duchess had the gardener trim the hedges.*
- (b) *The robber had a gun in his hand.*
- (c) *Brygida has a new chainsaw.*
- (d) *Sally has a dog.*
- (e) *We have a lot of skunks around here.*

vidjet ćemo da je koncept posjedovanja onaj središnji u određivanju značenjskih sastavnica glagola *have*: društveno posjedovanje u primjeru 15 (a) te koncepti fizičkog posjedovanja, posjedovanja u smislu vlasništva, izražavanja autoriteta i slično u primjerima 15 (b)-(d). Za razumijevanje značenja glagola *have* u konstrukciji *present perfecta* Langacker (1991:213-214) posebno ilustrativnim smatra primjer 15 (e). Naime, u primjeru 15 (e) značenje glagola *have* svodi se na doživljaj subjekta kao svojevrsne prostorne referentne točke za lociranje objekta. Primjer 15 (e) tako upućuje na to da tvorovi žive tamo gdje živi skupina ljudi definirana onim „mi“, da su stoga stvaran dio njihovih života te samime time i za njih relevantni. Dakle, posjedovanje u prototipnom značenju najčešće podrazumijeva i prostornu blizinu koja se značenjskim proširenjem od prostorne na vremensku dimenziju konstruira kao *relevantno za sadašnjost* u vremenskoj dimenziji (vremenski blizak trenutak trenutku govorenja). Time ono što je relevantno u prostornom smislu postaje relevantnim u vremenskom smislu pri čemu je od presudne važnosti proces *subjektivizacije*, odnosno subjektivnog konstruiranja značenja koje je dijelom procesa konceptualizacije (iako nije dijelom samog konceptualnog sadržaja). Budući da je riječ o simboličkoj ulozi, *have* zapravo služi za „uspostavljanje mentalnog kontakta s događajem“ (Langacker, 1991:213-214).

Da bi ponudio što precizniji opis značenja *present perfecta*, osim navedenog opisa značenja pomoćnog glagola *have*, Langacker se zadržava i na značenju koje particip prošli donosi njegovoj konstrukciji. Dok *have* locira vrijeme referiranja, particip prošli ima dvojaku ulogu: on konstruira opisivani događaj kao vremenski nepreciziran, ali i upućuje da se isti dogodio prije vremena referiranja. U primjerima (Langacker, 1991:221) *She has left* i *She has to leave* vidljivo je da upravo izbor participa prošlog upućuje na razliku između relevantnosti za sadašnjost prošlog događaja u odnosu na onaj koji se tek treba dogoditi. Nadalje, budući da je riječ o događaju koji prethodi vremenu referiranja, njegov završetak se osjeća i kao vremenski

najbliži vremenu referiranja zbog čega se iz perspektive promatrača i doživljava kao najistaknutiji.⁹⁷

Da sažmemo, Langackerova se definicija *present perfecta* svodi na opis događaja koji se dogodio prije vremena referiranja (u slučaju *present perfecta* vrijeme referiranja je trenutak govorenja), ali je relevantan za sadašnjost; drugim riječima, na opis prošlog događaja koji je još uvijek relevantan. U skladu s temeljnim odrednicama kognitivne gramatike, njegova je definicija shematske i simbolične prirode, a iz tog jedinstvenog shematskog značenja proizlaze primjeri konkretne uporabe.

1.4.2.2.2. *Present perfect* kao polisemna kategorija

Opisi *present perfecta* koji govore o više njegovih značenja ističu važnost uključivanja kontekstualne razine u njegovu raščlambu, ističući nužnost nadilaženja analize isključivo unutar granica vremenskih odrednica koja je svojstvena analizi glagolskih vremena (Binnick, 1991:104). Ideja u pozadini polisemnog pristupa jest da se, uzimajući u obzir kontekstualnu razinu, pokušaju iznaći moguće značenjske realizacije *present perfecta*. Autori koji se zalažu za više značenja *present perfecta* svoje viđenje obrazlažu tvrdeći da su „jedinstvena, sveobuhvatna značenja vrlo općenita i neodređena pa je vrlo upitno koliko doista mogu poslužiti kao okosnica za utvrđivanje pripadnosti bilo kojoj gramatičkoj kategoriji, a istodobno poslužiti kao objasnidbena podloga za „različite uporabe“ (Žic Fuchs, 2009:64). Drugim riječima, izrazito uopćene definicije nužno su redukcionističke što onemogućuje cjelovito tumačenje o složenosti *present perfecta*. U okviru polisemnog pristupa, različiti autori navode tako različite brojeve mogućih značenja ove složene kategorije pa u literaturi možemo pronaći opise koji *present perfect* svode od dva pa sve do pet značenja (tablica 6.) Budući da nadilazi ograničenja rada, osvrnut ćemo se samo na najutjecajnije autore i njihovo viđenje značenja *present perfecta*.

Tablica 6. Prikaz polisemnog pristupa *present perfectu* (prema Werner, 2014:72)

			Autori
Dvije vrste (značenja)	perfekt ishoda		Bauer, 1970; Briton 1988
	egzistencijalni perfekt	univerzalni perfekt	
	ne-trajni perfekt		Huddleston i Pullum, 2002

⁹⁷ Ovdje valja naglasiti da Langacker opisu *present perfecta* pristupa iz perspektive izvornoga govornika, te da ista ne mora biti prisutna kod učenika engleskoga kao stranoga jezika.

Tri vrste (značenja)	egzistencijalni (iskustveni)perfekt	perfekt ishoda		trajni (univerzalni)perfekt		Quirk i suradnici, 1985; Fenn, 1987; Michaelis, 1994; Davydova i suradnici, 2011
Četiri vrste (značenja)	egzistencijalni (iskustveni)perfekt	perfekt bliske prošlosti (najnovije vijesti)	perfekt ishoda (trajna uporaba)	trajni (univerzalni)perfekt		Comrie, 1976; McCawley, 1983; Dahl, 1985; Binnick, 1991; Davydova, 2011
	neodređeniperfekt	perfekt bliske prošlosti	perfekt ishoda	stanje (navika) do sada		Leech, 2004
Pet vrsti(značenja)	iskustveni (egzistencijalni)perfekt	najnovije vijesti	perfekt ishoda	trajniperfekt	perfekt koji se ponavlja	Depraetere, 1998
	iskustveniperfekt	perfekt bliske prošlosti	perfekt ishoda	Perfekt trajne situacije (univerzalni)	očiglednost	Dahl i Velupillai (2011)

Naime, rasprava o značenjima nasuprot značenju *present perfecta* najčešće kreće od Comrija (1976:56-61) koji strukturu *present perfect* dijeli na četiri vrste, odnosno značenja. Naime, među autorima koji su u svojim analizama skloniji govoriti o značenjima (nasuprot značenju) *present perfecta*, upravo se Comrijeva podjela na četiri značenja perfekta često uzima kao polazišna točka. Iz uopćene definicije perfekta kao „neprekinute relevantnosti prethodne situacije“ (1976:56) Comrie izvlači četiri vrste perfekta: perfekt ishoda, iskustveni perfekt, perfekt trajne situacije te perfekt bliske prošlosti⁹⁸. Definirajući značenje „perfekta ishoda“ kao „sadašnje stanje koje je rezultat neke prošle situacije“, Comrie ga pojašnjava primjerom *John has arrived* iz kojega proizlazi da je John još uvijek tamo (za razliku od primjera *John arrived* koji ne obuhvaća pretpostavku da je John još uvijek tamo).⁹⁹ „Iskustveni perfekt“ označava da se situacija dogodila barem jednom u prošlosti i da je trajala do sadašnjeg trenutka. Pojašnjavajući značenje „iskustvenog perfekta“ Comrie navodi razliku između glagola *be* i *go* u engleskome:

(16) a. *Bill has been to America.* (iskustveni perfekt)

b. *Bill has gone to America.* (perfekt ishoda)

⁹⁸ Prijevodi Comrijevih termina za vrste perfekta preuzeti su iz Žic Fuchs (2009:47-48) kako bi se osigurala dosljednost u prijevodu strane terminologije.

⁹⁹ „Relevantno za sadašnjost“ razlikovno je obilježje i uporabe perfekta ishoda („*Myron has gone*“) nasuprot uporabe kopulativnog glagola s ciljem naglašavanja ishoda radnje („*Myron is gone*“). Prvi primjer nosi u sebi obilježje relevantnosti za sadašnjost dok kod drugoga to isto obilježje izostaje (Michaelis, 1998:132-134).

„Perfekt trajne situacije“ označava situaciju koja je započela u prošlosti, ali i dalje traje u sadašnjosti (*We have lived here for ten years*), a upravo njega Comrie smatra svojstvenim engleskome jeziku (1976:60). Za „perfekt bliske prošlosti“, koji se odnosi na vremensku bliskost sadašnjem trenutku (koja pak nije nužan preduvjet uporabe ovog perfekta), Comrie daje primjere:

(17) a. *Bill has just arrived.*

b. *I have recently learned that the match is postponed.*

Iz navedenih se primjera vidi da se *relevantno za sadašnjost* različito manifestira u navedenim značenjima *present perfecta* pri čemu se posebno vidljivim smatra u perfektu ishoda, dok je za perfekt bliske prošlosti i perfekt trajne situacije manje značajno. Budući da se stupanj *relevantnosti za sadašnjost* mijenja ovisno o uporabi *present perfecta* Davydova (2011:65-66) čak nudi i hijerarhiju uporaba *present perfecta* s obzirom na koncept *relevantnog za sadašnjost* pri čemu bi perfekt ishoda bio na vrhu ljestvice, a iskustveni na samome dnu, zaključujući iz toga da su perfekt ishoda i perfekt trajne situacije najlakše uočljivi primjeri kategorije *present perfecta* budući da je u njima *relevantnost za sadašnjost* najrelevantnija. Drugim riječima, pojam *relevantno za sadašnjost* uzima se kao svojevrsni kriterij pri određivanju koje su uporabe *present perfecta* bolji, odnosno prototipniji primjeri ove glagolske kategorije.

Često citirana raščlamba *present perfecta* je i ona McCawleyeva (1971) koji *present perfect* analizira kao glagolsko vrijeme. Istovjetno Comriju (1976), McCawley (1971) razlikuje četiri njegove uporabe: „univerzalnu“ (*I've known Max since 1960*), „egzistencijalnu“ (*I have read Principia Mathematica five times*), „trajnu“ (*I can't come to your party tonight, I've caught the flu*) te četvrtu koju naziva perfektom „najnovijih vijesti“ (*Malcom X has just been assassinated*).¹⁰⁰ No, za razliku od Comrija, McCawley govori o uporabama, izjednačujući ih sa značenjima.

Na McCawleyjevu podjelu naslanja se i ona koju nudi Michaelis (1998:114-116), a koja razlikuje „perfekt ishoda“ (opisivani događaj ima vidljiv rezultat u sadašnjosti), „iskustveni perfekt“ (opisivani događaj može se ponoviti) te „trajni perfekt“ (opisivani događaj je stanje koje je započelo u prošlosti i traje u sadašnjosti).¹⁰¹ Sve tri vrste perfekta imaju vrlo sličnu komunikacijsku ulogu koja ih objedinjuje: opisuju prošli događaj koji je povezan sa

¹⁰⁰ Prijevod prema Žic Fuchs, 2009.

¹⁰¹ Prijevod prema Žic Fuchs, 2009.

sadašnjosti. Michaelisova (1998:157) tako govori o tri, a ne četiri vrste perfekta smatrajući da je teško razlikovati perfekt „najnovijih vijesti“ od onoga ishoda budući da je ishod situacije, odnosno njezine vidljive posljedice, ono što i navodi govornika da izvjesti o događaju te zaključuje da perfekt najnovijih vijesti jednostavno predstavlja uobičajenu uporabu perfekta ishoda.

U svojoj analizi Žic Fuchs (2009:184) se također zalaže za postojanje četiri konvencionalizirana značenja *present perfecta* koja tvore vrlo složenu značenjsku mrežu u kojoj su „perfekt ishoda“ i „iskustveni perfekt“ čvrsto povezani, baš kao i „perfekt trajne situacije“ i „perfekt bliske prošlosti“, pri čemu se niti jedno značenje ne može izdvojiti kao prototipno.

Kao što je vidljivo iz tablice 6. Britonova pak (1988:45) govori o dvije temeljne vrste *present perfecta*, na „perfekt ishoda“ te „trajni perfekt“ smatrajući da su „iskustveni perfekt“ i „perfekt bliske prošlosti“ samo podvrste „perfekta ishoda“. Time Britonova ulogu *present perfecta* definira kao prošlu radnju povezanu sa sadašnjosti (1988:45)

Zanimljivo je spomenuti rezultate korpusne analize Julije Davydove (2011:155) koja je pokazala da su u standardnom engleskom (britanske inačice) najčešći u uporabi „perfekt ishoda“ te „trajni perfekt“ (prošireno „sada“) smatrajući ih stoga najtjesnije povezanima s kategorijom *present perfecta*. Njezino pojašnjenje dobivenih rezultata u obzir uzima odnos prema vremenu govorenja. Naime, konteksti uporabe *present perfecta* međusobno se razlikuju prema svojem odnosu prema vremenu govorenja. Tako je kontekst koji upućuje na ishod te „prošireno sada“ značenjski intrinzično povezan s vremenom govorenja što pojašnjava čestu uporabu *present perfecta*, a ne preterita u spomenutom kontekstu.

1.4.3. Prikaz *present perfecta* u okviru kognitivne gramatike Raddena i Dirvena

Prisjetimo se da u okviru kognitivne gramatike gramatičke strukture imaju značenje koje je, u usporedbi s leksičkima, apstraktnije; riječ je o shematskom značenju kao značenju nadređenom uporabama koje iz njega proizlaze. Ovdje se valja prisjetiti pojma kategorije (vidi poglavlje 1.2.) koja po principu veće ili manje udaljenosti od prototipa objedinjuje primjere koji u nju spadaju. Jedinstvena bi definicija *present perfecta* tako bila ono što

povezuje sve primjere njegove uporabe jer da bi se kategorija održala, neko zajedničko obilježje mora biti istovjetno svim njezinim članovima, bilo u većoj ili manjoj mjeri.

Kao što smo ranije spomenuli, Radden i Dirven govore o jedinstvenom značenju *present perfecta* kojeg karakteriziraju tri obilježja: usmjerenost na sadašnje vrijeme, *relevantnost za sadašnjost* te neodređenost (2009:212). Usmjerenost na sadašnjost vidljiva je u tome što se *present perfect* odnosi na vrijeme koje uključuje trenutak govorenja, a upravo je pomoćni glagol *have* taj koji usidruje situaciju u sadašnje vrijeme.¹⁰² *Have* zapravo povezuje sadašnji trenutak sa situacijom koja mu je prethodila, a koja je opisana prošlim participom (*past participle*). Navodeći *relevantno za sadašnjost* kao razlog zašto se govornik vraća na prethodnu situaciju (govornik se naime ne bi niti vraćao na prethodnu situaciju da je ne smatra „relevantnom“) Radden i Dirven (2009:213) daju primjer:

(18) *Dad: I'm looking for my glasses. Has anybody seen them?*

Son: You've probably left them in the car.

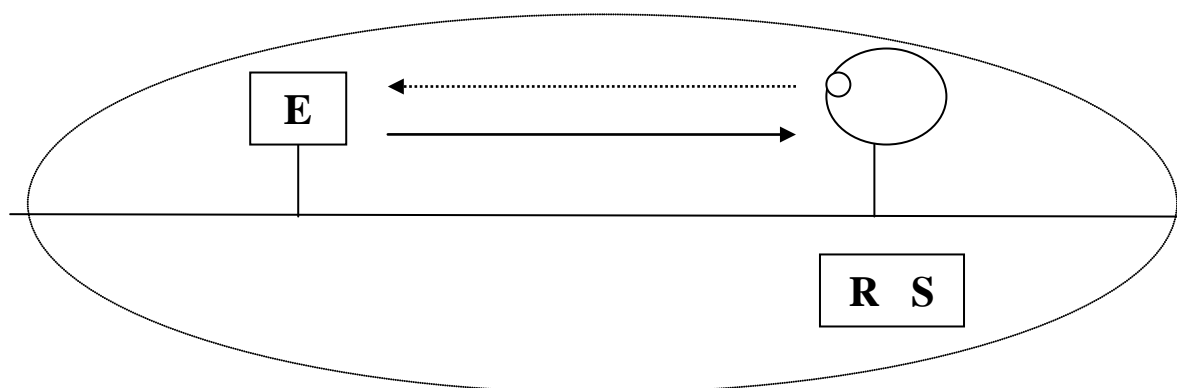
kao primjer u kojemu se čin uočavanja naočala smatra važnim za sadašnjost. Struktura *present perfect* tako obuhvaća put od sadašnjeg trenutka nazad u prošlost te ponovni povratak u sadašnjost. *Relevantno za sadašnjost* u uskoj je vezi sa subjektivnošću govornika jer će opis samo onih prošlih situacija koje „govornik subjektivno doživljava kao relevantne za sada“ biti u *present perfectu* (Radden i Dirven, 2009:213). Drugim riječima, relevantnost prethodne situacije zapravo je subjektivno pitanje govornikove perspektive.

Na *relevantno za sadašnjost* naslanja se i treće značenjsko obilježje *present perfecta*, ono neodređenosti. Naime, budući da naša pozornost može biti usmjerena samo na jednu stvar u trenutku, a s obzirom da *present perfect* usmjerava našu pozornost na relevantnost opisivane situacije za sadašnjost, ostali aspekti opisivane situacije, kao što je na primjer točno određeni vremenski trenutak događanja, padaju u drugi plan. *Present perfect* tako obilježava općenita neodređenost koja ga čini nespojivim s točno definiranim vremenskim oznakama u prošlosti što je posebno vidljivo prilikom otvaranja teme diskurza, odnosno prilikom otvaranja mentalnog prostora za prethodnu situaciju:

(19) *A: Have you ever been to Korea?*

B: Yes, I have been to Korea many times. (Radden i Dirven, 2009:213)

¹⁰² Uloga sadašnjeg vremena u pomoćnome glagolu središnji je dio onih rasprava koje naginju analizi *present perfecta* kao semantičke sadašnjosti, odnosno glagolskoga vremena čija osnovna zadaća nije izvještavanje o prošleme događaju već dodavanje onih karakteristika vremenu govorenja, odnosno obilježjima događaja, koje na neki način ovise o onome što se dogodilo u prošlosti (Giorgi i Pianesi, 1997:84-86).



Slika 13. Vizualan prikaz (konceptualizacija) strukture *present perfect*
(prema Raddenu i Dirvenu, 2009:205)

U duhu kognitivne gramatike koja njeguje vizualno prikazivanje jezičnih struktura, Radden i Dirven (2009:205) nude pojednostavljen i jezgrovit vizualan prikaz jedinstvenog značenja *present perfecta* (slika 13).¹⁰³ Njihov slikovni prikaz objedinjuje sva važna obilježja *present perfecta*: činjenicu da se opisivani događaj dogodio prije referentne točke gledišta (u slučaju *present perfecta* to je sadašnji trenutak)¹⁰⁴, te relevantnost opisivanoga događaja za sadašnjost (što je označeno povratnom strelicom od događaja prema govorniku). Iz slikovnoga prikaza vidljivo je da vremenska konfiguracija koju opisuje *present perfect* uključuje jednu vremensku sferu (označenu iscrtanom elipsom) koja objedinjuje vrijeme događaja (označeno slovom E prema engleskome *event time*) i vrijeme referiranja (označeno slovom R prema engleskome *reference time*) (Radden i Dirven, 2009:205-206)¹⁰⁵. Vrijeme referiranja se kod *present perfecta* podudara s vremenom govorenja (označeno slovom S prema engleskome *speech time*). Važno je također skrenuti pozornost na figuru govornika koji gleda prema unatrag; pogled prema unatrag upućuje na toliko spominjanu *relevantnost za sadašnjost* (ne bismo gledali unatrag na situaciju u prošlosti da nam ista nije zbog nečega važna), ali i na to da je riječ o glagolskome vremenu koji opisuje događaj koji prethodi vremenu referiranja.

¹⁰³ O važnosti vizualnog prikaza u okvirima kognitivne gramatike bilo je riječi u poglavlju 3.

¹⁰⁴ U slučaju *present perfecta* vrijeme referiranja na opisivani događaj jest vrijeme govorenja, drugim riječima, iz sadašnjeg trenutka govornik se vraća na prošli događaj. No, Michaelisova (1998:153-154) upozorava na one primjere *present perfecta* u kojima se vrijeme referiranja ne podudara sa vremenom govorenja interpretirajući takve primjere kao one koje imaju buduće, a ne sadašnje vrijeme referiranja (npr. *When you have completed section A, raise your hand., If I ever meet a woman who has read War and Peace five times, I'll ask her to marry me.*). U navedenim primjerima vrijeme referiranja obilježava upotreba sadašnjeg glagolskog vremena, ali to sadašnje vrijeme ne odnosi se na vrijeme govorenja; drugim riječima, vrijeme opisivanog događaja je u budućnosti u odnosu na vrijeme govorenja (Binnick, 1991).

¹⁰⁵ Usporedbe radi, *past perfect* i *future perfect* uključuju dvije vremenske sfere: jednu koja se odnosi na vrijeme opisivanoga događaja i jednu koja se odnosi na vrijeme referiranja (Radden i Dirven, 2009:2015-206).

Iz jedinstvenog značenja, Radden i Dirven izvlače četiri uporabe *present perfecta*: „perfekt ishoda“ (*Grandpa has repaired his old tractor*), „perfekt izveden zaključivanjem“ (*The nurse has cuddled the baby*), „perfekt bliske prošlosti“ (*I've just talked to my lawyer*) te „trajni perfekt“ (*We have been engaged since Valentine's Day*).¹⁰⁶ U analizi navedenih uporaba, Radden i Dirven (2009:214-215) oslanjaju se na pojmove teličnosti (završenosti) i omeđenosti. Naime, kada se omeđen teličan događaj dogodi prethodno trenutku govorenja, on je nužno i završen, a promatrač koji se na njega vraća nužno uočava njegov završetak budući da mu je trenutak njegova završetka najbliži na vremenskoj crti. Završenost događaja, koja obuhvaća i njegov ishod, time postaje upravo ona faza događaja koja je od najvećeg interesa za promatrača, a *present perfect* koji se koristi kako bi izrazio upravo opisanu mentalnu konfiguraciju naziva se „perfektom ishoda“ (Radden i Dirven, 2009:214). Pri tome je važno istaknuti da se ishod omeđenog teličnog događaja ne izriče eksplicitno već je rezultat logičnog zaključivanja¹⁰⁷:

(20) a. *Granpa has repaired his old tractor.*

b. *Grandma has passed the driving test.*(Radden i Dirven, 2009:214)

„Perfekt izveden zaključivanjem“ opisuje omeđene atelične situacije kao što su aktivnosti, radnje ili privremena stanja kojima nedostaje konačan kraj. Oni sa sobom nužno ne povlače ishod situacije već označuju situaciju koja je jednostavno prestala:

(21) a. *The nurse has cuddled the baby.*

b. *The baby has burped.*

c. *Have you ever been imprisoned?* (Radden i Dirven, 2009:215)

Obilježje „perfekta izvedenog zaključivanjem“ je da se on ne podudara s točno određenim vremenskim oznakama (* *I've started my new job last month*).

Kod situacija koje se odvijaju neposredno prije sadašnjeg trenutka te koje su s njime gotovo podudarne prirodno se osjeća njihova *relevantnost za sadašnjost*. Perfekt koji opisuje upravo takve situacije koje neposredno prethode trenutku govorenja, Radden i Dirven (2009:215-216) nazivaju „perfektom bliske prošlosti“¹⁰⁸ ističući kako ova uporaba perfekta zahtijeva eksplicitno označavanje neposrednosti prošle situacije bilo priložima „*just*“, „*already*“,

¹⁰⁶ Prijevodi termina Raddena i Dirvena također su preuzeti od Žic Fuchs (2009).

¹⁰⁷ Ova tvrdnja Raddena i Dirvena biti će posebno značajna za naš rad, točnije za metodologiju poučavanja primijenjenu u našem istraživanju.

¹⁰⁸ Radden i Dirven upozoravaju da se kod nekih autora ova uporaba *present perfecta* naziva i „perfektom najnovijih vijesti“ (2009:216).

„now“, „so far“, „up to now“, i tako dalje, ili priložima koji upućuju na vrijeme koje uključuje i vrijeme prethodne situacije i vrijeme govorenja:

(22) a. *I've just talked to my lawyer.*

b. *I've talked to my lawyer this morning.* (Radden i Dirven, 2009:216)

U situacijama koje uključuju govornikovu točku promatranja, ono što prethodi trenutku govorenja nije cijela situacija već samo njezina početna faza. Takvu mentalnu konfiguraciju Radden i Dirven (2009:216) nazivaju „perfektom trajne situacije“ napominjući kako ovaj perfekt opisuje sadašnja stanja ili navike čije trajanje do trenutka govorenja mora biti označeno vremenskom oznakom koja i označava to trajanje:

(23) a. *We have been engaged since Valentine's Day.*

b. *We have been engaged for over a year now.* (Radden i Dirven, 2009:216)

1.4.4. Present perfect nasuprot strukturi past simple (preteritu)

Iako smo se već dotaknuli razlike između ove dvije strukture u prethodnim dijelovima poglavlja, kratko ćemo se još zadržati na spomenutoj razlici s obzirom da je ista temelj poučavanja *present perfecta* u učenju engleskoga kao stranoga jezika. Naime, u kontesktu učenja engleskoga kao stranoga jezika, važnom za naše istraživanje, *present perfect* također se gotovo bez iznimke suprotstavlja strukturi *past simple* (preteritu) koja, kao struktura koja se uvodi ranije u procesu učenja jezika, služi kao objasnidbena podloga za *present perfect*.

Naime, budući da se mogu koristiti za opis iste objektivne situacije, preterit se može smatrati svojevrsnim funkcionalnim konkurentom *present perfectu* (Davydova, 2011:52). Kompetitivnost dvije strukture vidljiva je i u povijesti engleskoga jezika kada je jedna bila lako zamjenjiva drugom u poeziji zbog rime ili duljine stiha (Visser, 1966:223). Naime, osnovna razlika ove dvije kategorije jest da izražena tvrdnja još uvijek vrijedi u sadašnjem trenutku kada je riječ o *present perfectu*, dok je u slučaju preterita izrečena tvrdnja vrijedila u nekom intervalu prije sadašnjega trenutka pri čemu spomenuti interval ne uključuje sadašnji trenutak. Drugim riječima, ono što se najčešće izdvaja kao temeljno razlikovno obilježje struktura *present perfect* i preterita jest *relevantno za sadašnjost* koje je osnova značenja jedne strukture dok potpuno izostaje u drugoj. Kao što je vidljivo iz tablice 7. obje strukture karakterizira referiranje na prošli događaj što čini osnovu za promatranje ove dvije strukture kao funkcionalno istovjetne, a opet semantički različite (Davydova, 2011:63).

Tablica 7. Značenjska obilježja struktura *present perfect* i *past simple* (prema Davydova, 2011:63)

	referiranje na prošlost	relevantno za sadašnjost	usmjerenost na sadašnjost	usmjerenost na prošlost	neodređenost	određenost
<i>past simple</i>	+	-	-	+	-	+
<i>present perfect</i>	+	+	+	-	+	-

Iako se *present perfect* i preterit mogu odnositi na isti događaj u stvarnome svijetu, oni opisivanome događaju nameću različitu vremensku perspektivu i značenjsku komponentu. Usmjerenost na sadašnjost, odnosno prošlost, ono je što čini okosnicu razlike među ovim dvjema suprostavljenim strukturama dajući tako posve različite informacije primatelju iskaza. Navodeći niz primjera jedne i druge strukture, Bache (2008:144) upozorava kako je kod preterita vremenski period smješten u prošlosti te završava unutar njega, dok kod *present perfecta* vremenski period započinje u prošlosti i produžuje se (a vjerojatno i prelazi) sadašnji trenutak komunikacije:

(24) a. *For weeks, the signs were visible, though scarcely credible.*

b. *For weeks, the signs have been visible, though scarcely credible.*

Michaelisova (1994: 112) također ističe važnost suodnosa *present perfecta* i preterita koji je posebno vidljiv kada je riječ o „perfektu ishoda“. Naime, „perfekt ishoda“ usmjerava pozornost na sadašnje posljedice prošloga događaja, a ne na sam događaj kao takav, dok je preterit u svojoj biti pravo naravno prošlo vrijeme čija je uloga upravo opis specifičnog prošlog događaja. Suodnos ove dvije glagolske kategorije potrebno je razjasniti uzimajući dijakronijsku perspektivu s obzirom da su se obje, kako smo ranije spomenuli, koristile gotovo naizmjenično. Činjenica da su se obje zadržale u jeziku upućuje da su govornici ipak uspostavili određenu pragmatičnu razliku među njima (Michaelis, 1994:115). Usporedimo li primjere (Michaelis, 1994:115-116):

(25) a. *I went swimming.*

b. *I've met someone else.*

uočit ćemo da prvi zahtijeva svojevrsnu referencu na određeni vremenski period u prošlosti koji može biti uspostavljen prethodnim pitanjem *What did you do yesterday?* Primjer 25 (b) naglašava postojanje određenog ishoda radnje (na primjer prestanak romantičnog interesa) pri čemu se ne zahtijeva prethodno uspostavljen ili trenutno dostupan vremenski interval u prošlosti. Isto vrijedi i za primjer „iskustvenoga perfekta“ (Michaelis, 1994:122):

(26) a. *I went to Paris.*

b. *I've been to Paris.*

Rečenica 26 (a) priziva specifičan, definiran vremenski interval u prošlosti (na primjer, prošlo ljeto kada je govornik posjetio Pariz) dok definiranje vremenskog intervala nije nužno u rečenici 26 (b). Dakle, dok prva rečenica zahtijeva od oba sudionika komunikacije poznavanje vremenskog intervala na koji se iskazani događaj odnosi, u drugoj je dovoljno da sugovornik predvidi općenit vremenski period čija granica započinje nekim prošlim trenutkom, a završava i uključuje sadašnje vrijeme. Michaelis (1994:123) upozorava da se dodavanjem priloga „tri puta“ svakoj rečenici ništa ne mijenja s vremenskim intervalom na kojeg se rečenice odnose. Rečenica 26 (a) i dalje obuhvaća definirani vremenski interval u prošlosti iako u kompleksnijoj interpretaciji budući da uključuje nekoliko posjeta Parizu dok rečenica 26 (b) ponovno ne uključuje strogo definirane vremenske granice.

Ukratko, razlike *present perfecta* i preterita su sljedeće:

1. *present perfect* semantički je mnogo složeniji zbog postojanja svoje četiri uporabe (dok je uporaba preterita jednostavnija; odnosi se na događaj ili niz događaja koji su se dogodili unutar točno određenog vremenskog perioda u prošlosti bez ikakve povezanosti s vremenom govorenja),
2. obje forme pokazuju značajne razlike u uspostavljanju odnosa s vremenskim priložima,
3. pojam *relevantno za sadašnjost* temeljni je razlikovni kriterij među njima (Davydova, 2011:73),
4. interpretacija obje strukture ovisi isključivo o govornikovu subjektivnom viđenju događaja koji opisuje (McCoard, 1978:47).

1.4.5. *Present perfect* i vremenske oznake

U dijelu koji slijedi pozabavit ćemo se vremenskim oznaka koje dolaze uz *present perfect* budući da su isti česta tema rasprava u okviru promišljanja o samoj kategoriji *present perfecta*, ali i zbog njihove uloge u poučavanju ove složene strukture u procesu ovladavanja engleskim kao stranim jezikom. Referiranje na Kleinovu „zagonetku *present perfecta*“ gotovo je nezaobilazno u raščlambama vremenskih oznaka uz koje se *present perfect* pojavljuje (1992:525):

„Ako je u rečenici *Chris has left York* jasno da se opisani događaj (Chrisovo napuštanje New Yorka) dogodio u prošlosti, recimo jučer u deset sati, zašto nije moguće vrijeme događaja učiniti vidljivijim uporabom priložne oznake i reći **Yesterday at ten, Chris has left York?**“

Odgovor na Kleinovo pitanje literatura nudi u obliku semantičkih i pragmatičkih pristupa analizi *present perfecta*, odnosno promišljanjem o značenju koje on u sebi nosi, a koje se kosi sa značenjem pojedinih vremenskih oznaka. Naime, vremenske oznake najčešće se dijele na one koje se smatraju kompatibilnima s *present perfectom* (kao što su prilozi *recently, today, just*), one koje mogu i ne moraju dolaziti s njime (na primjer, deiktički prilozi kao *this morning, this week, this year*) te one koji se nikako ne pojavljuju uz strukturu *present perfect* (na primjer, *yesterday, last week* i sl.). Binnick (1991:271) smatra da je razlog nemogućnosti korištenja pojedinih oznaka uz *present perfect* upravo činjenica da se isti ne mogu s njime interpretacijski uskladiti budući da se prilozi kao *yesterday* nalaze izvan okvira „prošireno sada“. Drugim riječima, vremenska oznaka uz *present perfect* mora se odnositi, odnosno uključivati ono „sada“, za razliku od prošlih glagolskih vremena (Leech, 1971:62).

Često spominjana podjela vremenskih oznaka koje se podudaraju s *present perfectom* jest ona McCoardova (1978:135) koji ih dijeli u tri skupine: one koje dolaze isključivo s preteritom (+*THEN* skupina), one koje isključivo zahtijevaju *present perfect* (-*THEN* skupina) te one koji mogu dolaziti s obje glagolske strukture (u tu skupinu spadaju na primjer prilozi kao *just, already, never* koje govornici britanskog engleskog vežu uz *present perfect*, dok govornici američkog engleskog uporabu ovih priloga uz preterit smatraju potpuno prirodnom) (\pm *THEN* skupina). S druge strane, Davydova (2011:68-69) smatra da je *relevantno za sadašnjost* bolji razlikovni kriterij kada je riječ o vremenskim priložima te da bi trebao biti osnovni parametar njihove podjele. Tako ona govori o „*-relevantno za sadašnjost*“, „ *\pm relevantno za sadašnjost*“ i „*+relevantno za sadašnjost*“ skupinama priloga (prilozi u „ *\pm relevantno za sadašnjost*“ skupini manje eksplicitno prikazuju komponentu *relevantno za sadašnjost* u odnosu na one iz skupine „*-relevantno za sadašnjost*“).

Tablica 8. McCoardova klasifikacija vremenskih priloga (1978)

+THEN	\pm THEN	-THEN
long ago five years ago once yesterday	long since in my life today recently	at present up till now so far as yet

the other day those days last night in 1900 at 3:00 after the war no longer	just now often always never already before	not yet during these five years since the war before now
---	---	---

Analizom vremenskih oznaka koje prate *present perfect* detaljnije se pozabavila i Michaelisova (1998:165-188) koja ih dijeli u nekoliko skupina ovisno o njihovim značajkama i odnosu s promatranom strukturom. Jednu skupinu čine vremenski točno određeni prilozi za prošlo vrijeme koji nisu kompatibilni niti s jednom uporabom *present perfecta*. Za trajni i iskustveni perfekt Michaelisova (1998:165-166) nudi semantička pojašnjenja njihove nepodudarnosti s prilogom kao što je *yesterday*; značenje trajnoga perfekta obuhvaća povezivanje vremena kulminacije opisivanoga događaja sa sadašnjošću, a ne prošlošću (**Harry has been in London*), dok značenje iskustvenoga perfekta obuhvaća mogućnost ponavljanja radnje u sadašnjosti (**I have driven a truck in 1954*). Uporaba vremenskih oznaka koje nisu eksplicitno isključivo vezne uz prošlo vrijeme ovisi o interpretaciji uporabe same strukture *present perfect*. Tako je primjer:

(27) *I've made toast at noon.*

prihvatljiv ukoliko se radi o primjeru uporabe iskustvenog perfekta (gdje govornik želi informirati slušatelja o svojem iskustvu pravljenja tosta popodne gdje to „popodne“ nije nikakvo precizirano, određeno „popodne“), a neprihvatljiv ukoliko se radi o primjeru perfekta ishoda za kojega je prihvatljiva uporaba bez vremenske oznake (*I've made toast*).¹⁰⁹

Za razliku od gore spomenutih priloga, priložne oznake koje označuju sadašnje vrijeme kompatibilne su sa svim uporabama *present perfecta* iako je njihovo značenje djelomično drugačije u svakoj pojedinoj uporabi:

(28) a. *Now he's stood me up twice.*

b. *We have now completed our test of the emergency broadcast system.*

c. *Her phone's now been busy for an hour.* (Michaelis, 1998:166).

Iako je „perfekt ishoda“ koji je lišen bilo kakve eksplicitno izražene vremenske oznake najčešći u uporabi, ovdje ipak moramo spomenuti *since* i *for* budući da se stalno mjesto opisa *present perfecta* u ovladavanju engleskim kao stranim jezikom. *Since* se tako predstavlja kao

¹⁰⁹ Navedeni primjeri idu u prilog ranije spomenutoj nužnosti analiziranja primjera jezične uporabe unutar konteksta imajući u vidu i subjektivnost govornikovog odabira određenog izraza.

izraz koji označava početak vremenskog okvira opisivanoga događaja dok se *for* doživljava kao početak izraza koji naglašava vremenski raspon trajanja događaja. Pojašnjavajući oznaku *since* Michaelis (1988:1170) upozorava da isti može označavati dva tipa vremenskog raspona: kada označuje raspon vremena unutar kojega se odvila jedna radnja ili više njih podudaran je s iskustvenim perfektom (*I have visited him several times since we had that argument*), a kada označava raspon vremena tijekom kojega je prisutno opisivano stanje podudaran je s trajnim perfektom (*I've resented him ever since that incident*). Prilozi koji započinju s izrazom *for* mogu pratiti i preterit i *present perfect*, s razlikom da je u prvom slučaju vrijeme kulminacije događaja u prošlosti (*Harry worked on the writing for several years*), a u drugom slučaju u sadašnjosti (*She's been home for two hours*) (Michaelis, 1998:170-171).

U dijelu svoje analize o aspektualnoj prirodi *present perfecta* Michaelisova se bavi i njegovim odnosom s aspektualnim prilogima *already* i *still*.¹¹⁰ Prilog *still* tako funkcionira kao dodatna potvrda trajanja stanja koje je započelo prije vremena govorenja zbog čega nije podudaran s uporabom perfekta koji ne naglašava trajanje već ishod (**Harry has still fed the cat.*). Prilog *already*, koji označava da je sadašnje stanje stvari postojalo prije bilo kakvog pothvata da se to isto stanje ostvari, podudaran je sa svim uporabama *present perfecta* dokle god opisivano stanje može biti podložno promjeni nakon svojega početka (Michaelis, 1998:188). Nužnost mogućnosti promjene opisivanoga stanja Michaelis tako vidi kao kriterij uporabe priloga *still* i *already* s *present perfectom*: uporaba priloga *still* ovisi o mogućnosti promjene prije vremena referiranja, a priloga *already* nakon njega. Mogućnost promjene u nekom budućem trenutku važan je dio i uporabe priloga *yet* čija uporaba označava da opisivano stanje stvari neće trajati unedogled. Za prilog *recently* koji se također često spominje uz *present perfect*, Comrie (1985:33) tvrdi da, iako je vrijeme njegova referiranja u potpunosti u prošlosti što ga čini nekompatibilnim sa sadašnjošću, njegova uporaba s *present perfectom* sve je samo ne neuobičajena. Razlog tome je što je vrijeme govorenja, bilo eksplicitno ili implicitno, uključeno u vremenski raspon kojeg pokriva *recently* čime je zadovoljen uvjet njegove uporabe s *present perfectom*.

¹¹⁰ Michaelis (1998) uvodi termin „aspektualni prilog“ kako bi naglasila postojanje dva značenjski različita razreda priloga: onih koji dodatno opisuju vrijeme referiranja bilo da ga preciziraju (*He reached the north pole at noon*) ili da označuju okvir unutar kojega je smješteno vrijeme referiranja (*Harry slipped on the sidewalk yesterday*) (riječ je o prilogima koji zahtijevaju uporabu točno određenog glagolskog vremena) te onih kao što su *still*, *already* i *yet* čija je osnovna uloga ne da uspostavljaju odnos s vremenom govorenja već s ne-deiktičkim intervalom, kao što je na primjer pretpostavljeno razdoblje prethodnog uspostavljanja stanja stvari koje se opisuje u slučaju priloga *still* (riječ je o prilogima koji su kompatibilni s prošlim, sadašnjim i budućim vremenom referiranja) (1998:177-178).

1.4.6. *Present perfect* u kontekstu učenja engleskoga kao stranoga jezika

1.4.6.1. *Present perfect* kao teže savladivo mjesto u procesu učenja engleskoga kao stranoga jezika

Budući da se u literaturi upravo razumijevanje značenja glagolskog vremena i aspekta često izdvaja kao jedno od teže savladivih područja engleske gramatike općenito (Berry, 2012:97), nije neobično da se struktura *present perfect* u okviru učenja engleskoga kao stranoga jezika često izdvaja kao problematična u odnosu na ostale strukture s kojima se učenici susreću. Kada je riječ o hrvatskim učenicima engleskoga kao stranoga jezika, situacija je, zbog specifičnosti hrvatskoga jezika te učeničke sklonosti uspoređivanju ciljnoga i prvoga jezika, još složenija. Žic Fuchs (2009:208) izdvaja tri razloga zbog kojih je *present perfect* kategorija s čijim usvajanjem hrvatski učenici imaju poteškoća: nepostojanje neposrednog gramatičkog ekvivalenta *present perfecta* u hrvatskome, postojanje različitih tumačenja *present perfecta* u gramatičkim priručnicima koja dodatno zamagljuje njegovo značenje te način na koji je *present perfect* predstavljen i obrađen u udžbenicima za učenje engleskoga kao stranoga jezika. Tražeći ekvivalente četirima značenjima *present perfecta* u hrvatskome Žic Fuchs (2009:212-213) zaključuje kako se „perfekt ishoda“, „iskustveni perfekt“ te „perfekt bliske prošlosti“ u pravilu prevode hrvatskim perfektom glagolima koji su perfektivni s gledišta glagolskog aspekta. Jedino se „perfekt trajne situacije“ prevodi prezentom i imperfektivnim glagolima. Prevođenje ponekad perfektom, a ponekad prezentom u hrvatskome tako učenicima postaje vidljiva ilustracija dvojne naravi ove glagolske strukture koja na osebujan način spaja prošlost i sadašnjost. Geld i Đurđek (2009:363) kao razloge koji otežavaju ovladavanje *present perfectom* navode samu problematiku učeničke konceptualizacije vremena: doživljavanje svih prošlih događaja kao na neki način relevantnih za sadašnjost te doživljavanje kategorija „određenosti“ i „neodređenosti“ kao nevažnih za glagolsko vrijeme koje se koristi u njihovom opisu. Relativiziranje pojma *relevantno za sadašnjost* i njegovo pripisivanje svim opisivanim prošlim događajima onemogućuje tako učeniku pravo razumijevanje njegovog značenja te doživljaj istog kao određujuće značenjske sastavnice *present perfecta*. Dodatno, svladavši strukture *present simple* i *past simple*, učenici ne vide potrebu za uvođenjem treće dimenzije koju sa sobom nosi *present perfect*, a koja dodatno čini proces učenja jezika složenijim (Geld i Đurđek, 2009:363). Naime, bez obzira što je sam *present perfect* formalno uočljiva struktura u jezičnom unosu, njegova uporaba u odnosu na *past simple* ima malenu semantičku vrijednost za učenika jer uporaba jedne na mjestu one druge ne dovodi do, za učenika, ozbiljnijih komunikacijskih poteškoća (posebice kada je učenik upoznat s varijantom američkoga engleskoga za koji je karakteristična češća uporaba

strukture *past simple* na mjestu *present perfecta*). Subjektivna uloga govornika u odabiru između struktura *past simple* i *present perfect* za opis iste situacije služi kao potvrda učeniku o skromnoj vrijednosti uvođenja *present perfecta* te dodatno otežava proces ovladavanja ovom složenom strukturom. Uporaba *present perfecta* iz navedenih je razloga najčešće vrlo oskudna u jezičnoj proizvodnji učenika, posebice u komunikacijski usmjerenim zadacima u kojima ga čak i oni uspješniji učenici upotrebljavaju samo kada ih se na to i eksplicitno potakne. Njihova nesklonost uporabi *present perfecta* ne znači da se učenici ne nalaze u kontekstima nužnima za njegovu uporabu već da u datom kontekstu svoju komunikacijsku potrebu zadovoljavaju prezentom ili perfektom (Pawlak, 2006:431).

Nadalje, formalna i značenjska složenost *present perfecta* često od nastavnika zahtijeva uvođenje dodatne stručne terminologije koja otežava i onako izazovan proces učenja. Oslanjanje na složenu lingvističku terminologiju će, ne samo dodatno otežati proces učenja (bez obzira na kognitivnu zrelost odraslog učenika spremnog na analitički pristup jeziku)¹¹¹ već se i, vjerojatno negativno, odraziti na motivaciju učenika za učenje. Berry (2012:100) tako s pravom ističe da je za pedagoške potrebe aspekt uključen u glagolsko vrijeme dok je za one znanstvene nužno razlikovati jedan od drugoga i na formalnoj i na semantičkoj razini.

Još jedna važna pojavnost za ovladavanje *present perfectom* koju treba spomenuti jest i činjenica da uporaba strukture *present perfect* u učionici stranoga jezika nije toliko česta, kao na primjer ona strukture *past simple*. Osim ako nije ciljana struktura nastavne lekcije, učenik nije dovoljno često izložen *present perfectu* da bi se moglo govoriti o spontanom utjecaju jezičnoga unosa na njegovo ovladavanje.

Da sažmemo, razlozi zbog kojih se *present perfect* uvijek navodi kao ono mjesto glagolskoga sustava engleskoga jezika s kojim učenici imaju poteškoća su:

- a) sama značenjska, ali i formalna složenost *present perfecta* (logična je pretpostavka da će ovladavanje složenijim i opisno teže uhvatljivim strukturama nailaziti na poteškoće te predstavljati veći izazov učeniku),
- b) nepostojanje strukture u hrvatskome jeziku koja bi odgovarala *present perfectu* u obliku njegova ekvivalenta (postojanje ekvivalenta u prvome jeziku olakšava proces ovladavanja istom strukturom u inome jeziku na temelju već usvojenih značenjskih

¹¹¹ O faktoru dobi u kontekstu poučavanja i učenja inoga jezika već smo govorili u poglavlju 1.1. Pod pojmom „odrasli učenici“ podrazumijevaju se punoljetne, odnosno osobe iznad 18 godina starosti.

sastavnica koje se samo prenose u ini jezik)¹¹²; navedeni razlog ogleda se u gore spomenutoj konceptualizaciji vremena svojstvenoj hrvatskim učenicima (kao izvornim govornicima hrvatskoga jezika) u čijoj diobi dimenzije vremena ne postoji vremenski odsječak koji bi pokrивao *present perfect*,

- c) nedovoljna izloženost *present perfectu* u učionicama engleskoga jezika zbog čega je *present perfect* i sam nedovoljno zastupljen u jezičnoj proizvodnji učenika,
- d) i na kraju, ne manje važno, nepreciznost opisa *present perfecta* u udžbenicima namijenjenima učenju engleskoga kao stranoga jezika koji se najčešće svodi na popis pravila o prihvatljivosti njegove uporabe u određenim kontekstima.

Svi gore navedeni razlozi uvjetuju relativno kasno ovladavanje strukturom *present perfect* u procesu učenja engleskoga kao stranoga jezika, a njegova zastupljenost u učenikovoј jezičnoј proizvodnji najčešće zahtijeva stabilnu i točnu uporabu strukture *past simple* (Pawlak, 2006:429) budući da ovladavanje *present perfectom*, uz uobičajeno ovladavanje formalnom, značenjskom i pragmatičkom razinom, uključuje i ovladavanje razlikovanja njegova značenja i uporabe u odnosu na njemu semantički bliske strukture (Bardovi-Harling, 2001:224).

Ovladavanje glagolskim sustavom općenito kod učenika stranoga jezika, Housen (2002:157-158) dijeli u tri faze: prvu, kada glagoli ili nedostaju iz učenikova iskaza ili se pojavljuju u naučenim frazama (kao što je *I don't know*), drugu, kada se glagoli pojavljuju u morfološki neobilježenim oblicima (kao na primjer, *want*∅) ili često korištenim oblicima kao što su nepravilni glagoli (na primjer, *got*) i *ing* oblici (na primjer, *dancing*), te treću koju karakterizira ovladavanje gramatičkim strukturama i formalno razlikovanje morfološki različitih glagolskih oblika. Treću fazu karakterizira i stupnjevitost pojave pojedinih morfoloških kategorija pri čemu se jedne pojavljuju prije drugih (pa se tako oblik *was* pojavljuje prije oblika *goes* u učenikovoј jezičnoј proizvodnji).¹¹³ Na temelju rezultata svojega istraživanja u kojemu je analizirao spontani govor 46 učenika engleskoga kao stranoga jezika, Housen (2002:162-163) razrađuje redosljed po kojemu značenja glagolskoga vremena i aspekta postaju gramatički obilježeni u učenikovom iskazu iz kojega je vidljivo da

¹¹² Pitanje međujezičnih utjecaja važan je i složen dio procesa ovladavanja inim jezikom, a za naš kontekst istraživanja važno je moguće izbjegavanje određenih struktura inoga jezika jer one ne postoje u izvornome jeziku (Medved Krajnović, 2010:107-108).

¹¹³ Kod redosljeda pojavljivanja pojedinih glagolskih oblika treba biti oprezan budući da važnu ulogu imaju individualne razlike učenika, na što upozorava i sam autor (Housen, 2002:159).

dosljedno i pravilno razlikovanje struktura *past simple* i *present perfect* dolazi tek u završnoj, trećoj fazi u kojoj više nema pogrešne uporabe *present perfecta* kao u primjerima:

- (29) a. **I have done that one time when I was with my mother and father in Ireland.*
b. **Now I already made four stories.*

Naime, Housenovi su ispitanici u svojoj jezičnoj proizvodnji pokazali razvojni obrazac istovjetan onome prilikom usvajanja engleskoga kao prvoga jezika, a to je kasnije ovladavanje konceptualizacijom i izražavanjem događaja koji prethodi točki referiranja koja je smještena u trenutak govorenja (E<R,S)¹¹⁴, odnosno konfiguracijom svojstvenom *present perfectu*. Bez obzira na kognitivnu zrelost učenika engleskoga kao stranoga jezika koja im olakšava razumijevanje konceptualno složene strukture kao što je *present perfect* (u usporedbi s izvornim govornicima engleskoga koji ovom strukturom ovladavaju u djetinjstvu), rezultati istraživanja redosljeda ovladavanja glagolskim strukturama inoga jezika dosljedno pokazuju kako se *present perfectom* ovladava tek u kasnijim fazama učenja.

1.4.6.2. Prikaz *present perfecta* u udžbenicima engleskoga kao stranoga jezika

Prije nego što se pozabavimo samim prikazom strukture *present perfect* u udžbenicima namijenjenima učenju engleskoga kao stranoga jezika, kratko ćemo se ponovno osvrnuti na pojam *pedagoške gramatike* koji je nužan za definiranje konteksta samoga poglavlja. Naime, imajući u vidu njezinu neodvojivu povezanost sa samim kontekstom učenja jezika, definicije pedagoške gramatike naglasak uvijek stavljaju na njezinu ulogu u olakšavanju procesa ovladavanja gramatičkim strukturama. Dirven (1989:58) tako pedagošku gramatiku vidi kao najbolju moguću ilustraciju, prikaz i stupnjevanje poteškoća u ovladavanju određenim područjem stranoga jezika¹¹⁵ te kao njezine osnovne principe izdvaja sljedeće:

1. budući da se pedagoška gramatika temelji na deskriptivnoj gramatici, gramatički opisi deskriptivne gramatike trebaju se kritički procijeniti te predstaviti na način najprikladniji za potrebe učenja,
2. postavke deskriptivne gramatike trebaju uzimati u obzir poteškoće u učenju s kojima se susreće učenik stranoga jezika,
3. pedagoška gramatika stoga treba, barem implicitno, njegovati kontrastivni pristup jezičnom opisu, odnosno, uzimati u obzir razlike i sličnosti između učenikova prvoga jezika i stranoga jezika kojega uči¹¹⁶,

¹¹⁴ Da podsjetimo, E=vrijeme opisivanoga događaja, R=vrijeme referiranja, te S=vrijeme govorenja.

¹¹⁵ Za potrebe rada preuzet će se navedena Dirvenova definicija pedagoške gramatike.

¹¹⁶ Dirvenova tvrdnja u skladu je s važnosti uloge prvoga jezika u procesu strateškoga konstruiranja značenja.

4. u područjima gdje strani jezik nudi detaljniju razradu pojedine gramatičke kategorije nego učenikov prvi jezik, pedagoška gramatika treba razviti jasna i precizna pravila uporabe spomenutih kategorija,
5. u opisu organizacije gramatičkoga sustava pedagoška gramatika treba simulirati intuitivan oblik učenja, te opise popratiti vizualnim prikazima, vježbama jezičnoga prijenosa¹¹⁷, nizom autentičnih primjera i slično; drugim riječima, odabрати načine opisa koji će najbolje pridonijeti procesu dubinskog procesiranja.

Iz navedenog je vidljivo da se pedagoška gramatika razlikuje od one deskriptivne i po svojem sadržaju i po svojem prikazu gramatičkih struktura. Naime, pedagoška gramatika koristit će samo one koncepte i terminologiju lako razumljivu učeniku kao čitatelju s ograničenim pozadinskim teorijskolingvističkim znanjem. Ovdje je važno naglasiti da se pedagoška gramatika ne smije svesti samo na opise preuzete iz deskriptivne gramatike prikazane na pojednostavljen način, već da se opisi u pedagoškoj gramatici moraju usmjeriti na poteškoće u procesu ovladavanja gramatičkim strukturama.

Kada se govori o osnovnim kriterijima za oblikovanje pedagoški prihvatljivih pravila, odnosno opisa gramatičkih struktura koji se predstavljaju učeniku, u literaturi se najčešće izdvajaju jednostavnost i jasnoća, istinitost, produktivnost i jednostavnost primjene, dosljednost i pamtljivost (Hammerly, 1982). Osnovna pretpostavka u pozadini ovih zahtjeva jest da pravila koja pojašnjavaju određenu jezičnu strukturu učeniku trebaju biti jednostavna za razumijevanje, pamćenje i primjenu. Dirven (1989) upozorava kako se učenike često navodi na pogrešne zaključke zbog nedovoljno precizno oblikovanih pravila koja im se nude u udžbenicima. Autori pedagoških gramatika i udžbenika stranoga jezika najčešće se suočavaju s izazovom kako pomiriti pedagoške zahtjeve s jedne i složenost jezika i procesa njegova ovladavanja s druge strane. Ispunjavanje navedenih kriterija poseban je izazov kada je riječ o složenim jezičnim strukturama kao što je *present perfect* čija se uporaba ne može formulirati na jednostavan način, a da se pri tome ne pribjegne pojednostavljivanju koje narušava cjelovitost prikaza strukture čineći dano pojašnjenje nepotpunim i nepouzdanim. Larsen-Freeman (2003) tako ističe da čak niti najbolje formulirana gramatička pravila ne odražavaju stvarnu prirodu gramatičke strukture te da je njihova primjena nužno ograničena

¹¹⁷ Iako su se istraživanja međujezičnih utjecaja proširila od onog početnog proučavanja pozitivnog ili negativnog utjecaja prvoga jezika na ini ili obrnuto na pitanja međusobnog utjecaja svih jezičnih sustava koje pojedinac posjeduje (Medved-Krajnović, 2010: 107), ovdje se pod jezičnim prijenosom u kontekstu praktičnih ograničenja oblikovanja pedagoške gramatike smatra isključivo utjecaj prvoga jezika učenika (za koga se i gramatika piše) na ovladavanje inim jezikom i obrnuto.

zbog čega je važno učenicima dati uvjerljivo pojašnjenje razloga uporabe koji stoje u pozadini svakoga pravila. Ono *zašto* jednako je važno kao *kako* kada je riječ o predstavljanju gramatičkoga pravila.

Uzimajući u obzir navedene kriterije, osvrnut ćemo se na opis *present perfecta* u udžbenicima engleskoga kao stranoga jezika. Budući da je naš rad usmjeren na problematiku poučavanja odraslih učenika engleskoga kao stranoga jezika ovdje se nećemo zadržavati na prikazu kategorije *present perfect* u udžbenicima namijenjenima učenicima mlađe dobi s obzirom na izražene metodičke razlike i pristup poučavanju ovisno o dobi učenika (vidi poglavlje 1.1). Zadržat ćemo se na nekoliko udžbenika zanimljivih za naš kontekst istraživanja: onima koji su namijenjeni poučavanju odraslih učenika i to na na dvjema jezičnim razinama: *pre-intermediate* te *intermediate*.¹¹⁸ Naime, dvije jezične razine ciljne su razine našega rada zbog čega ćemo prikaze *present perfecta* u udžbenicima namijenjenima poučavanju na početnom, (*elementary*) stupnju (kada se isti najčešće uvodi, ali samo u jednoj svojoj uporabi, u obliku „iskustvenoga perfekta“) te *upper-intermediate* stupnju (kada se isti većinom samo uvježbava) ostaviti po strani. Odabrani udžbenici prototipni su primjeri udžbenika namijenjenih poučavanju općeg engleskoga jezika odraslim učenicima, u uporabi su u instituciji u kojoj je provedeno naše istraživanje, često ih koriste i nastavnici koji rade s tom ciljnom skupinom učenika u školama stranih jezika¹¹⁹, te su predstavnici najznačajnijih izdavača u području učenja engleskoga kao stranoga jezika. Započet ćemo prvo s udžbenicima na *pre-intermediate* razini te nastaviti s onima na *intermediate* razini.

1. Udžbenici namijenjeni *pre-intermediate* razini jezičnoga znanja

Face2Face, Pre-intermediate Student's Book strukturu *present perfect* uvodi kroz tri lekcije: „iskustveni perfekt“ učeniku se predstavlja u četvrtoj od dvanaest lekcija, „perfekt trajne situacije“ u osmoj te „perfekt najnovijih vijesti“ u jedanaestoj lekciji. Iz navedenog redoslijeda proizlazi da se učeniku „iskustveni perfekt“ daje kao prototipni primjer ciljne strukture, a isti se uvodi usporedbom s već ranije predstavljenom strukturom *past simple*. U okviru teme koja se odnosi na filmove i glumce, udžbenik tako učenika prvo podsjeća na strukturu *past simple* navodeći ga da istu ponovi kroz ponuđeni tekst i postavljena pitanja da

¹¹⁸ Prema ZEROJ-u razina *pre-intermediate* odgovara razini A2, dok *intermediate* odgovara razini B1. Mi ćemo zadržati termine *pre-intermediate* i *intermediate* zbog uvriježene uporabe istih u udžbenicima namijenjenima učenju engleskoga kao stranoga jezika.

¹¹⁹ Podatak se temelji na neformalnoj usmenoj anketi provedenoj među profesorima dvadesetak škola stranih jezika u Zagrebu.

bi zatim prešao na oblik potvrdnih i niječnih rečenica u *present perfectu*. Učeniku se daje sljedeća definicija o uporabi *present perfecta* „za iskustva koja su se dogodila u nekom vremenu prije „sada“ pri čemu ne znamo ili eksplicitno ne kažemo kada“ (Redston i Cunningham, 2005:29), a kao ilustracija predstavljene definicije daju se sljedeći primjeri:

(30) a. *He's been to Star Wars conferences all over the world.*

b. *He met his wife, Holly, in 1994.*

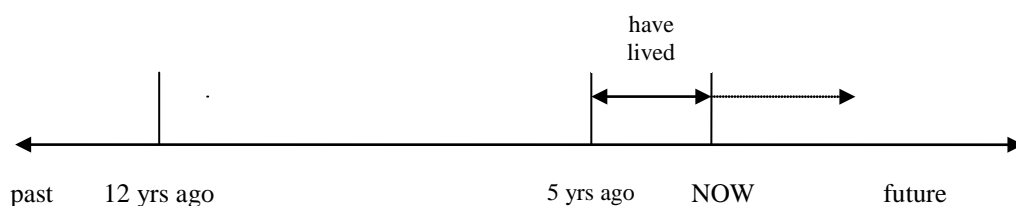
Nakon zadataka popunjavanja praznina koji za cilj ima uvježbavanje razlikovanja dvije ciljne strukture, u kominkacijski orijentiranom zadatku učenika se potiče na učvršćivanje koncepta „iskustvenoga perfekta“ kroz govor o zanimljivim iskustvima koje je učenik iskusio do sada u vlastitome životu. U drugom dijelu iste četvrte lekcije nastavlja se s uvježbavanjem „iskustvenoga perfekta“ kroz upitni oblik s prilogom *ever* pri čemu se učeniku daje naputak da se *present perfect* koristi kada želimo upitati sugovornika o njegovim iskustvima pri čemu ne želimo pitati kada su se ta ista iskustva dogodila (Redston. i Cunningham, 2005:30). Ponovno se vraćajući na usporedbu sa strukturom *past simple* u udžbeniku se daje informacija da se *past simple* koristi kako bi se postavila dodatna pitanja o sugovornikovim iskustvima. Jedini osvrt na koncept vremenskoga okvira udžbenik daje u kratkoj fusnoti u kojoj se učenika upozorava da struktura „*ever*“ zajedno s *present perfectom* znači „bilo kada u životu do sada“ (Redston i Cunningham, 2005:30).

„Perfekt trajne situacije“ predstavlja se u osmoj lekciji u okviru teme koja se odnosi na životni stil pojedinca. Uz postavljanje pitanja na zadani tekst koja za cilj imaju usmjeriti učenikovu pozornost na trajanje spomenute situacije, *present perfect* ponovno se predstavlja zajedno sa strukturom *past simple* uz napomenu da *past simple* koristimo kada želimo izraziti da se nešto dogodilo u prošlosti, ali svoje trajanje ne nastavlja u sadašnjosti. *Present perfect* pak koristimo za događaje koji su počeli u prošlosti i još traju u sadašnjosti (Redston i Cunningham, 2005:60). Učeniku se ovdje eksplicitnije skreće pozornost na koncept vremenskoga okvira kroz priloge *since* i *for* koji se dodatno u nastavku lekcije uvježbavaju kroz pitanja s *How long...?*. Njihova se uporaba definira kao „period vremena (koliko dugo)“ za *for* te „točku u vremenu (kada je nešto započelo)“ za *since* (Redson i Cunningham, 2005:60).

Udžbenik u jedanaestoj lekciji učenika upoznaje s još jednom uporabom *present perfecta*, „perfektom najnovijih vijesti“ koji dolazi s priložima *just*, *yet* te *already*. U sklopu prikladne

teme vezane uz tračanje i obavješćivanje, učenika se obavještava da *present perfect* koristi kada želi obavijestiti o događajima (vijestima) koji su se dogodili u prošlosti, ali su povezani sa "sada" pri čemu ne kazujemo kada se događaj dogodio. Usporedbe radi, *past simple* koristi se kada izražavamo točno vrijeme događaja (Redston i Cunningham, 2005:85). U kratkom osvrtu na ciljne priloge, učeniku se pojašnjava da se *yet* koristi za nešto što se još nije dogodilo, ali mislimo da će se dogoditi u budućnosti, *just* za opis događaja u bliskoj, ali nepreciziranoj prošlosti, te *already* kako bi se opisao događaj u prošlosti koji se dogodio vjerojatno ranije nego očekivano (Redston i Cunningham, 2005:85).

Vizualan prikaz *present perfecta* na vremenskoj crti donosi se tek u gramatičkom dodatku na kraju udžbenika vezanom uz osmu lekciju (slika 14). U istom dodatku daje se i vizualan prikaz strukture *past simple* te priloga *for* i *since* dok se podatak o uporabi *present perfecta* u dvije varijante engleskoga jezika, one britanske i američke, donosi u gramatičkom dodatku vezanom uz jedanaestu lekciju u primjedbi da se u američkom engleskom sa prilozima *just*, *yet* te *already* često koristi *past simple*.



Slika 14. Vizualan prikaz *present perfecta* u udžbeniku *Face2Face Pre-intermediate* (Redston i Cunningham, 2005:135)

Udžbenik koji učeniku također predstavlja tri tipa *present perfecta* jest i *New English File Pre-intermediate Student's Book*. „Iskustveni perfekt“ i ovdje je dan kao prototipni primjer uporabe *present perfecta* te se također predstavlja u obliku usporedbe s već učenicima poznatom strukturom *past simple*: „Koristi *present perfect* kako bi govorio o prošlim iskustvima kada ne kažeš točno kada su se ona dogodila“ (Oxenden, Latham-Koenig i Seligson, 2008:132). Učenika se također upozorava na razliku u značenju glagola *go* i *be* u *present perfectu* pri čemu ovaj prvi oznčava da radnja još uvijek traje, za razliku od drugoga. Uspoređujući strukture *past simple* i *present perfect* udžbenik donosi pojašnjenje da razgovori često počinju *present perfectom* (općenitim pitanjem) da bi zatim prešli u uporabu *past simplea* (uz pitanja o pojedinim detaljima događaja: *kada*, *gdje*, *s kime*, itd.).

U nastavku iste četvrte lekcije predstavlja se *present perfect* s priložima *yet, just* te *already* čija se uporaba pojašnjava gotovo istovjetnim pravilima spomenutima u ranije opisanome udžbeniku *Face2Face*. „Perfekt trajne situacije“ uvodi se u sedmoj lekciji u okviru teme o strahovima i fobijama koje ljudi imaju u životu, a koje traju od nekog trenutka u njihovoj prošlosti. Jedina kratka referenca na koncept vremenskog okvira jest primjedba da se *for* koristi za označavanje vremenskog perioda, a *since* za označavanje točke u vremenu. U dijelu lekcije u kojemu se *present perfect* uspoređuje sa strukturom *past simple* referenca na vremenski okvir nešto je eksplicitnija:

„Koristi *present perfect + how long?*, *for*, i *since* kada govoriš o vremenskom periodu od vremena u prošlosti do sada.

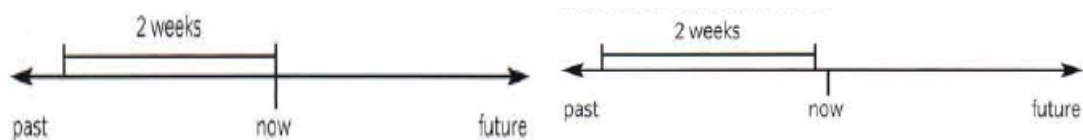
Koristi *past simple + how long?* i *for* kada govoriš o završenom periodu u prošlosti. (Oxenden, Latham-Koenig i Seligson, 2008:138)

Za razliku od prethodno opisanoga udžbenika, vizualan prikaz ciljne strukture u potpunosti izostaje.

Udžbenik koji *present perfect* obrađuje u jednoj lekciji te ga razlaže na dva dijela jest *New Cutting Edge Pre-intermediate Student's Book*. Uvodeći *present perfect* u sedmom od petnaest modula, udžbenik *present perfect* predstavlja uz strukturu *past simple* te uz pomoć priloga koji uz njega dolaze. U sklopu lekcije o slavnim osobama i njihovim životima udžbenik vodi učenika do završnog komunikacijski usmjerenoga zadatka u kojemu se od učenika očekuje da govori o vlastitim ambicijama i željama. Iz općenitog naputka učeniku da *present perfect*, budući da daje informaciju o sadašnjosti, koristi kada istovremeno govori o prošlosti i sadašnjosti. Definicija eksplicitno definira *present perfect* kao spoj prošlosti i sadašnjosti s jasnim usmjeravanjem učenikove pozornosti na primat dimenzije sadašnjosti. Uz vizualan prikaz vremenske crte daju se i pojašnjenja koja se jasno dotiču pojma vremenskog okvira:

„*Present perfect* koristimo s prilogom *for* kada govorimo o radnji ili stanju koja traje od prošlosti do sadašnjosti.

Past simple koristimo s prilogom *for* kada govorimo o prošloj završenoj radnji ili stanju.“
(Cunningham, Moor i Comyns Carr, 2005:152)



Slika 15. Prikaz kategorija *present perfect* i *past simple* u udžbeniku *New Cutting Edge Pre-intermediate Student's Book* (Cunningham, Moor i Comyns Carr, 2005:152)

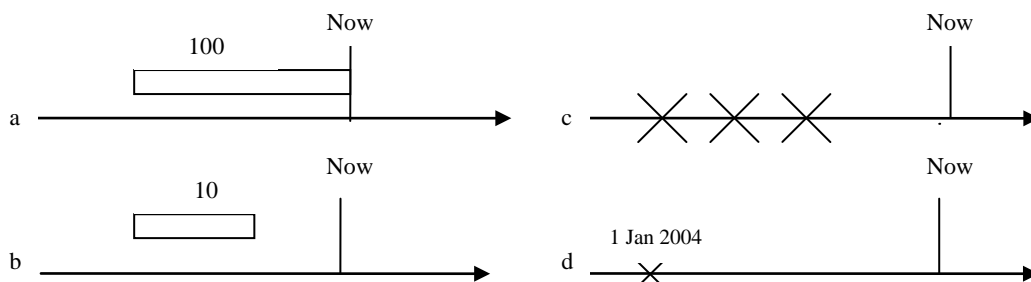
Raščlamba vremenskih oznaka koje dolaze uz *present perfect* približuje učeniku koncept vremenske konfiguracije *present perfecta*, ali bez njihovih preciznijih razgraničenja, učeniku spomenuta konfiguracija ostaje neuhvatljivom:

„Često uz *present perfect* nema vremenske oznake. Ne znamo točno kada se radnja dogodila. Kada koristimo vremensku oznaku uz *present perfect*, onda ne preciziramo neko strogo određeno vrijeme.

Present perfect također koristimo uz vremenske oznake koje se odnose na vrijeme koje još traje.“ (Cunningham, Moor i Comyns Carr, 2005:152)

S obzirom da se u trenutku provedbe našega istraživanja koristio u radu s učenicima u instituciji u kojoj je istraživanje provedeno, od posebne nam je važnosti udžbenik *Language Leader Pre-intermediate Coursebook*. Obrađujući *present perfect* u sklopu četvrte lekcije od njih dvanaest, u okviru teme o prošlom i sadašnjem djelovanju humanitarnih organizacija, udžbenik razlaže ciljnu strukturu na dva dijela. U prvom dijelu, uz već uobičajenu paralelnu usporedbu sa strukturom *past simple*, daje se do sada najdetaljniji vizualan prikaz dvaju struktura uz pojašnjenje da:

„Često koristimo *present perfect* kako bismo govorili o radnjama koje su završene prije sadašnjeg trenutka. Radnje su završene u sklopu vremenskog perioda koji još nije završio. Ne preciziramo kada se radnja točno dogodila.“ (Lebeau i Rees, 2008: 33).



Slika 16. Prikaz završenih i nezavršenih vremenskih perioda u udžbeniku *Language Leader Pre-intermediate* (Lebeau i Rees, 2008: 33)

Vizualan prikaz (slika 16.) uključuje četiri vremenske linije koje učenik mora povezati s četiri prethodno razmatranim rečenicama koje mu se daju kao primjeri struktura *past simple* i *present perfect* (Lebeau i Rees, 2008: 33):

- (31) a. *So far, in my time here, I've probably saved about a hundred lives.*
b. *Last year, we ran ten health centres in Africa.*
c. *I've worked in Kenya, Nepal i Peru.*
d. *On January 1st 2004, we decided to solve this problem.*

Pojašnjenje koje prati vizualne prikaze gore navedenih rečenica nedvosmisleno upozorava učenika na temeljne značenjske odrednice ciljne strukture: da je ovdje riječ o događaju završenom u prošlosti, ali u vremenskom periodu koji nije završen. Drugim riječima, *present perfect* treba koristiti da bi se „govorilo o radnjama završenima u prošlosti u nezavršenom periodu vremena (Lebeau i Rees, 2008:132), a navedena definicija ilustrira se primjerom:

- (32) *The surgeon has done four operations so far today.*

Uz navedeni primjert daje se i dodatno pojašnjenje: „operacije su završene, ali vremenski period (danas) nije“ (Lebeau i Rees, 2008: 132).

Učenika se također upozorava na razliku između *gone* i *been* u rečenicama s *present perfectom* te detaljnije obavještava o razlikama sa strukturom *past simple*: daje se informacija o vremenskoj neodređenosti i određenosti koje se vezuju uz jednu, odnosno drugu glagolsku strukturu. Učeniku se također daje informacija o uobičajenoj formi razgovora u kojemu se isti često započinje pitanjem o iskustvu osobe koje je u obliku *present perfecta* da bi se zatim prešlo na detaljnije ispitivanje o sugovornikovu životu koje dolazi u obliku strukture *past simple*:

- (33) ***Have you ever been to the United States?***
- *Yes, I have.*
When did you go there?
- *Two years ago.* (Lebeau i Rees, 2008: 132).

U sklopu pojašnjavanja razlika između struktura *past simple* i *present perfect* navode se vremenske oznake koje mogu doći s ciljnom strukturom *present perfecta* (kao što su *today, this week/month/year, so far, to date, in the last hour/week /year*) uz naputak učeniku da vremenska oznaka koja se upotrebljava mora označavati razdoblje koje nije završeno.

Udžbenik također, uz uobičajeno vezivanje priloga *for* uz period vremena, a *since* uz točku na vremenskoj crti jedini daje, makar i usputnu, primjedbu da *since* i *for* uz glagole stanja označuju radnju koja još traje:

(34) a. *My brother has had high blood pressure for years.*

b. *I've been in a bad mood all day!*

Sagledamo li opise prikaza strukture *present perfect* u udžbenicima namijenjenima poučavanju na jezičnoj razini *pre-intermediate* možemo uvidjeti da:

1. *present perfect* najčešće se prikazuje u obliku nekoliko njegovih uporaba, od kojih se svaka prikazuje kao zasebno pravilo što prikaz ciljne strukture čini nalik popisu pravila bez upućivanja na njihovu zajedničku značenjsku sastavnicu,
2. *present perfect* najčešće se uvodi postupno, u nekoliko različitih lekcija što je u skladu s metodičkim zahtjevima o poučavanju formalno i značenjski složene strukture na nižoj jezičnoj razini; naime, ukoliko *present perfect* prikazujemo naglašavajući postojanje nekoliko njegovih uporaba od koju svaku prikazujemo kao zasebno pravilo, logično je za pretpostaviti da će poučavanje biti učinkovitije ako se uporabe uvedu postupno dajući učeniku vremena za konceptualizaciju svake od njih,
3. kao primjer prototipne uporabe *present perfecta* (one koja se učeniku prva predstavlja) najčešće se daje ona „iskustvenog perfekta“ u obliku primjera s priložima *ever* i *never* (najčešće postavljenima u upitnoj formi koja se odnosi na osobno životno iskustvo učenika),
4. *present perfect* predstavlja se najčešće u obliku usporedbe s učeniku već poznatom strukturom *past simple* čime se uvođenje nove strukture, logički i prirodno u metodici poučavanja, temelji na povlačenju paraleli s onom već otprije poznatom; nadalje, uspoređivanje dvije forme ostavlja dojam da je *present perfect* prošlo glagolsko vrijeme budući da opisuje događaj koji se dogodio prije trenutka govorenja, ali s posebnom sponom sa sadašnjošću,
5. prikazu *present perfecta* koji se učeniku predstavlja kao glagolsko vrijeme, odnosno koji se prikazuje u usporedbi s drugim glagolskim vremenom (strukturom *past simple*), najčešće nedostaje eksplicitna referenca na informaciju o vremenu koju u sebi nosi odabir strukture *present perfect* za opis događaja (naglasak se uobičajeno stavlja na ishod radnje koju *present perfect* opisuje); ukoliko se daje referenca na vremenski okvir kojega pokriva uporaba *present perfecta*, učeniku se

daje informacija da je riječ o „nezavršenom vremenu“, odnosno, „vremenu koje još traje“; razgraničenje između priloga kao što su *this week* ili *today* te *already* ili *recently* (odnosno, informacija da su jedno vremenski okviri dok su drugo mjesta unutar neizrečenog vremenskog okvira koja o njemu samo daju dodatnu informaciju) u potpunosti izostaje,

6. prikazi *present perfecta* gotovo uvijek uključuju posebno obraćanje pozornosti na priloge *since* i *for* pri čemu se uvijek upozorava da je jedno samo vremenska točka, a drugo konkretan period vremena, ali opet bez izravnog upućivanja na njihovu pripadnost vremenskom okviru,
7. uloga leksičkoga značenja glagola u kontekstu njegove uporabe u određenom glagolskom vremenu najčešće nije posebno istaknuta (podsjećanje na značenjsku razliku već inherentnu glagolu, odnosno na postojanje glagola stanja i radnje, više je izuzetak nego pravilo),
8. uloga govornikova subjektivnog poimanja vremena pri odabiru strukture *present perfect* posebno se ne naglašuje,
9. vizualan prikaz strukture *present perfect* nije nužan dio njezina opisa.

2. Udžbenici namijenjeni intermediate razini jezičnoga znanja

Za razliku od razine *pre-intermediate* na kojoj se tek uvodi struktura *present perfect* u kontekstu različitih uporaba, na razini *intermediate* učenika se uglavnom podsjeća na temeljne odrednice ciljne strukture budući da bi on s njome trebao biti otprije upoznat. Udžbenik *Face2Face Intermediate Student's Book* tako strukturu *present perfect* predstavlja u sklopu iste lekcije, trećoj od njih dvanaest, ali u njezina tri zasebna dijela. „Iskustveni perfekt“ također se daje kao onaj prototipni primjer uporabe te se isti predstavlja u okviru usporedbe sa strukturom *past simple*. Izdvaja se nekoliko uporaba *present perfecta* kao strukture za izražavanje naših iskustava do sada, radnji koje su započele u prošlosti i još uvijek traju u sadašnjosti te radnji koje su nedavno završile (pri čemu ne preciziramo točno kada) (Redston i Cunningham, 2006:21).

Nakon obraćanja učenikove pozornosti na vremenske oznake koje dolaze sa strukturom *past simple* i *present perfect* (učenik izraze mora kategorizirati prema dvjema strukturama), daje se i pravilo da se *present perfect* „koristi nakon *this is the first time, this is the second time, itd.*“ (Redston i Cunningham, 2006:21).

U drugom se dijelu lekcije, u sklopu teme o poznatom izdavaču turističkih vodiča, predstavlja razlika između struktura *present perfect simple* i *continuous* pri čemu se učenikova pozornost usmjerava na razliku između glagola stanja i radnje uz informaciju da se stanje koje je započelo u prošlosti i traje u sadašnjosti izražava *simple* oblikom. Uz pravilo da se *present perfect* uobičajeno koristi kako bi se izrazilo koliko puta je neka radnja završena, učeniku se kao primjer daju rečenice (Redston i Cunningham, 2006:21):

- (35) a. *Lonely Planet has published over 650 guide books since the company began.*
b. *The company has also been running a website for several years.*

Nakon zadatka popunjavanja praznina koji je usmjeren na razlikovna obilježja dvije ciljne strukture *simple* i *continuous*, od učenika se traži označavanje značajnih događaja na vremenskoj crti te donošenje odluke za koje će od ucrtanih događaja koristiti *present perfect simple*, a za koje *continuous*.

Treći dio lekcije donosi ponavljanje i uvježbavanje struktura *present perfect simple*, *present perfect continuous* te *past simple* bez davanja dodatnih informacija o ciljnim strukturama. U gramatičkom se dodatku navode tri uporabe *present perfecta*: „iskustvena“ (za iskustva u našem životu koja traju do sadašnjeg trenutka, ali bez preciziranja njihova početka), „trajna“ (za nešto što je započelo u prošlosti i još uvijek traje u sadašnjosti) te ona izražavanja „bliske prošlosti“ (za nešto što se nedavno dogodilo, ali bez točnog preciziranja kada) (Redston i Cunningham, 2006:21). Uz informacije o razlikama između *for* i *since*, te one između *been* i *gone*, veći se odlomak posvećuje priložima i vremenskim frazama koje dolaze uz strukturu *present perfect* uz uvodnu napomenu da se uz *present perfect* koriste sljedeći prilozi/fraze: *never, ever, recently, lately, before, this week, just, yet, already* (Redston i Cunningham, 2006:120). Učenika se također informira o mogućnosti koirštenja izraza *this week/month/year* te *this morning, this afternoon*, i tako dalje, ukoliko taj period vremena još uvijek traje. U odlomku se također daju i informacije o značenjima i formalnim obilježjima uporabe za priloge *just, yet, already* te *recently/lately*.

Vizualan prikaz daje se u dijelu gramatičkoga dodatka u kojemu se pojašnjava razlika između *simple* i *continuous* varijanti strukture *present perfect*.

Present perfect se u jednoj lekciji (drugoj od ukupno sedam) obrađuje također i u udžbeniku *New English File Intermediate Student's Book*. Prikaz strukture *present perfect* i ovdje se

temelji na usporebi sa strukturom *past simple* pri čemu se od učenika traži razvrstavanje primjera njihove uporabe prema sljedećim kriterijima: „završena radnja u prošlosti“, „radnja koja je započela u prošlosti i još uvijek je aktualna“, „nedavna radnja za koju ne preciziramo točno vrijeme“ te „nedavna radnja kada preciziramo njezino točno vrijeme događanja“ (Oxenden i Latham-Koenig, 2006:21). U vježbi govora naglasak se stavlja na „iskustveni perfekt“ i „perfekt bliske prošlosti“, dok se u gramatičkom dodatku kao četiri uporabe *present perfecta* navode „prošla iskustva, nedavne prošle radnje, uporaba uz *yet* i *recently* s ciljem naglašavanja, te nezavršena stanja koja su počela u prošlosti i još uvijek traju“ (Oxenden i Latham-Koenig, 2006:132). Pojašnjavajući razliku između struktura *present perfect* i *past simple*, udžbenik učeniku daje napomenu da koristi *present perfect* kada postoji veza između prošlosti i sadašnjosti.

Obrađivanje strukture *present perfect* u jednoj lekciji (u ovom slučaju u četvrtoj od dvanaest) svojstveno je i udžbeniku *New Cutting Edge Intermediate Student's Book*. U sklopu teme o životnim pričama poznatih ili zanimljivih osoba, ponavlja se forma i uporaba *present perfecta*, njegov odnos s priložima *for*, *since* i *ago* te strukturom *present perfect continuous*. Uz napomenu da se *present perfect* koristi za opis prošlih situacija koje su na različite načine povezane sa sadašnjošću, u gramatičkom se dodatku udžbenika navodi da se isti koristi kada stanje ili radnja traje od prošlosti do sadašnjosti, kada su rezultati prošle radnje važni u sadašnjosti, kada vremenska referenca rečenice uključuje sadašnjost te kada se uporaba *present perfecta* odnosi na period *in my whole life* bez preciziranja određenog vremena (Cunningham i Moor, 2005:146).

Isticanje važnosti subjektivnog doživljaja situacije spominje se prilikom usporedbe *present perfect* sa strukturom *past simple*:

„Uporaba *present perfecta* ili *past simplea* često ovisi o tome kako vidimo situaciju. Ako je doživljavamo povezanom sa sadašnjosti, koristimo *present perfect*. Ako je vidimo kao završenu ili u prošlosti, koristimo *past simple*, čak i kada ne spominjemo vrijeme radnje (Cunningham i Moor, 2005:147),

Uloga subjektivnosti viđenja situacije ilustrira se primjerima:

(36) a. *Jonh's had an accident! – they've taken him to hospital.*

b. *Jonh had an accident! – but he's okay now.* (Cunningham i Moor, 2005:147)

Kada se pojašnjava uporaba vremenskih oznaka uz *present perfect* ne postoji nikakav pokušaj njihova međusobnog razgraničavanja već se samo navodi kako se uz isti koriste oznake za vremenske periode koje još uvijek traju (npr., *all my life, this week, this year*), te prilozi *already, yet* i *ever*. Kao primjere u kojima je vidljiva uporaba vremenskih oznaka koje mogu doći i sa *present perfectom* i strukturom *past simple* daju se sljedeće rečenice (Cunningham i Moor, 2005:147):

- (37) a. *I spoke to Robert this morning.* (=it is afternoon/evening now)
b. *He was in prison for many years.* (=he is not in prison now)
c. *I've never been to China,* (=in my life until now).

U udžbeniku *Language Leader Intermediate Coursebook* struktura *present perfect* obrađuje se kroz dvije od ukupno dvanaest lekcija: drugoj u kojoj se isti uspoređuje sa strukturom *past simple* te trećoj u kojoj se uvodi razlika između njegove *simple* i *continuous* varijante. Usmjeravajući učenikovu pozornost na vremenske oznake koje dolaze uz primjere uporabe *present perfecta* koje učenik treba izdvojiti iz obrađivanog teksta daju se sljedeća dva pravila za njegovu uporabu:

„Koristimo *present perfect* da bismo govorili o završenim radnjama u periodu vremena koje traje do sadašnjeg trenutka (s vremenskim izrazima kao *this week, this year*).

Koristimo *present perfect* kako bismo govorili o iskustvima u životu, ali ne govorimo kada su se dogodila (s priložima kao što su *never, ever, already, yet*).“ (Cotton, Falvey i Kent, 2008:21)

Dodatno pojašnjavajući razliku između *present perfecta* i strukture *past simple* u gramatičkom dodatku na kraju udžbenika naglašava se da obje strukture opisuju prošli događaj, ali daju različite informacije o vremenu radnje: dok se *past simple* odnosi na točno određeno prošlo vrijeme, *present perfect* ne podrazumijeva nužno kada se nešto dogodilo ili se odnosi na vrijeme koje traje do sadašnjeg trenutka (Cotton, Falvey i Kent, 2008:21).

Sagledamo li karakteristike opisa strukture *present perfect* u udžbenicima namijenjenima poučavanju na tzv. *intermediate* razini, vidjet ćemo da:

1. *present perfect* najčešće se razlaže na nekoliko različitih uporaba (dvije, tri ili četiri),
2. *present perfect* predstavlja se učeniku najčešće u sklopu iste lekcije budući da se pretpostavlja da je učenik već otprije počeo stvarati kategoriju ciljne strukture u

svojemu međujeziku tako da se ne vidi potreba za njezinim postupnim razlaganjem već isključivo njezinim učvršćivanjem,

3. „iskustveni perfekt“ ponovno se daje kao svojevrsna prototipna uporaba strukture *present perfect* pri čemu se posebno naglašava kategorija vremenske neodređenosti koja ovu uporabu prati,
4. uz kontrastiranje s učeniku dobro poznatom strukturom *past simple*, na *intermediate* razini *present perfect* uspoređuje se i sa svojom *continuous* inačicom; drugim riječima, *simple* i *continuous* varijante *present perfecta* međusobno se suprostavljaju ne bi li njihove zasebne značenjske komponentne bile jasnije i vidljivije učeniku,
5. upućivanje na vremenski okvir koji obuhvaća struktura *present perfect* nešto je češća nego na *pre-intermediate* razini, ali i ovdje izostaje jasno razgraničenje između koncepta vremenskog okvira vidljivog u vremenskim izrazima kao što su *this week* ili *today* i vremenskih izraza kao što su *already* ili *ever* koji sami po sebi ne predstavljaju vremenski okvir već samo nude dodatnu informaciju o vremenu opisivanog događaja unutar vremenskog okvira,
6. podsjećanje na razliku između glagola stanja i radnje koja je onda prisutna u uporabi glagola u *present perfectu* također je više izuzetak nego pravilo,
7. naglašavanje važnosti subjektivne uloge govornika, ne samo u odabiru strukture *present perfect* za opis događaja, već i u informaciji o vremenu koju nose izrazi kao što su *just* i *recently* najčešće nije prisutna (na primjer, u udžbeniku *New English File Intermediate Student's Book*, kao primjer uporabe priloga *just* daje se rečenica *He's just arrived at the airport*, no, učenika se ne upozorava na subjektivan doživljaj vremenskog raspona kojeg pokriva *just*, a koji može pokrivati period od pet minuta do dva sata),
8. vizualan prikaz strukture *present perfect* najčešće ne prati njezino predstavljanje učeniku.

Analiza gore navedenih udžbenika potvrđuje zaključke analize Geld i Đurđek (2009) koje analiziraju udžbenike i gramatičke priručnike u uporabi u osnovnim, srednjim te školama stranih jezika te pokazuje da u prikazu *present perfecta* u udžbenicima:

1. osnovni načina prikaza strukture *present perfect* jest onaj u obliku svojevrsnih popisa pravila uporabe,
2. postoji nedosljednost u prikazivanju koncepta samog vremenskog okvira,

3. izostaje jasno definiranje izraza kao što su *today* i *this week* kao vremenskih okvira već se isti najčešće učeniku predstavljaju zajedno s priložima *already, just, ever, never* i slično (nedostatak razgraničavanja spomenutih vremenskih izraza može samo otežati konceptualizaciju ove ionako zahtjevne strukture),
4. ne postoji jasno razlikovanje samoga stanja i vremenskog okvira koje je posljedica ne pridavanja pozornosti osnovnoj razlici između glagola stanja i glagola radnje,
5. u potpunosti izostaju ne-prototipni primjeri uporabe strukture *present perfect* koji bi potaknuli učenika na svojevrsno testiranje oformljene kategorije ciljne strukture.

Vratimo li se na kriterije za oblikovanje pedagoški prihvatljivih pravila s početka poglavlja, vidimo da su pravila o uporabi *present perfecta* koja se učeniku nude u udžbeniku nedovoljno precizno oblikovana što može navesti učenika na izvođenje ne sasvim točnih zaključaka. Ističući kako udžbenici ne nude učeniku elegantan i sistematičan opis ovog složenog glagolskoga vremena te zagovarajući opis usmjeren na koncept vremenskog okvira kojeg ciljna struktura pokriva, Geld i Đurđek (2009:364) zalažu se za pristup strukturi *present perfect* utemeljen na kognitivnoj gramatici budući da je „manje vjerojatno da će takav pristup stvoriti kognitivni kaos prouzrokovan popisom pravila koja su često pogrešno pojašnjena u odnosu na ono što učenik već zna“. Pristup utemeljen na kognitivnoj gramatici stvara tako manji osjećaj sputanosti pravilima ohrabrujući učenika na promišljanje i razumno zaključivanje o marginalnim pripadnicima kategorije (2009:374).

2. ISTRAŽIVANJE

Kao što smo utvrdili uvidom u prijašnja empirijska istraživanja (vidi poglavlje 1.3.), pedagoški potencijal kognitivnolingvističkog promišljanja o organizaciji jezičnoga znanja još uvijek nije u potpunosti istražen. Suzimo li svoje područje interesa na okvir kognitivne gramatike, pitanja o važnosti prikaza značenja u pozadini gramatičkih struktura u kontekstu učenja jezika tek su u svojim začecima. Uzmemo li u obzir nedovoljno istraženo pitanje opsega i trajnosti pozitivnog učinka usmjeravanja učenikove pozornosti na pozadinsko značenje gramatičke strukture, prirodu odnosa shematičnosti prikaza gramatičke strukture i razine njezine naučljivosti tek treba utvrditi. Naše istraživanje za cilj ima upravo rasvijetliti određene aspekte navedenog odnosa u okviru ovladavanja kategorijom *present perfect*. Glagolski sustav odabran je kao središte pozornosti našega istraživanja budući da je on najčešće ishodišna točka u strukturiranju nastavnih planova i programa te svojevrsna okosnica na kojoj se temelji poučavanje i učenje stranoga jezika. Kada je riječ o ovladavanju glagolskim sustavom engleskoga jezika, kategorija *present perfect* izdvaja se kao teže savladiva, posebice za učenike kojima je hrvatski prvi jezik (vidi poglavlje 1.4.). Uzmemo li u obzir i složenost same kategorije te razilaženja u njezinu opisu na teorijskoj razini (koja se odražavaju i na onoj praktičnoj), *present perfect* nametnuo se kao logičan izbor ciljne strukture našega rada, a pitanje može li pedagoška intervencija podići razinu naučljivosti same kategorije nametnulo se kao središnje pitanje.

Ovdje se također valja prisjetiti da je ovladavanje jezikom stupnjeviti proces (vidi poglavlje 1.1.), te da ovladanost (kao ishod ovladavanja) može biti različita u različitim razvojnim fazama (Jelaska, 2007b). Imajući u vidu da je početni korak u ovladavanju jezikom u institucionaliziranom obliku učenja kontrolirano procesiranje te da razumijevanju doprinosi i određena dubina procesiranja, odlučili smo svoje istraživanje usmjeriti upravo na prvi korak u ovladavanju ciljnom strukturom. Drugim riječima, željeli smo ispitati odnos shematičnosti opisa ciljne strukture i savladavanja prvog koraka u njezinom ovladavanju. Isto tako, željeli smo ispitati kakav će utjecaj izlaganje učenika shematičnom opisu na već oformljenu kategoriju u učenikovu međujeziku.

Budući da je ovladavanje inim jezikom izuzetno složen proces, čimbenici koji se nikako ne mogu izostaviti kada je riječ o učenju jezika jesu svakako dob učenika te stupanj njegovog jezičnoga znanja. Zbog kognitivne zrelosti i korištenja analitičkih sposobnosti prilikom učenja

jezika (što ih čini posebno pogodnima za testiranje postavki kognitivne gramatike), odlučeno je da ciljna dobna skupina našega istraživanja budu odrasli učenici engleskoga kao stranoga jezika. Uzimajući u obzir i važnost stupnja jezičnoga znanja, odlučeno je da ciljne razine jezičnoga znanja u našem radu budu: niža na kojoj se *present perfect* uvodi u značajnijem opsegu (tzv. *pre-intermediate* razina; odnosno, razina A2 prema ZEROJ-u) te viša na kojoj je *present perfect* jedna od ciljnih struktura uvježbavanja (tzv. *intermediate* razina; odnosno, razina B1 prema ZEROJ-u). Naime, cilj nam je bio istražiti kakavu će ulogu shematičnost opisa imati u samim počecima oformljivanja kategorije *present perfect* u učenikovu međujeziku (odnosno, na nižim jezičnim razinama) te kakav će utjecaj imati na već oformljenu kategoriju (odnosno, na višim razinama). S obzirom na postavljene ciljeve te mogućnost uzročno-posljedičnog zaključivanja, kvazi-eksperiment kao metoda istraživanja nametnuo se kao logičan odabir.

U poglavlju koje slijedi predstaviti ćemo ponajprije istraživačke ciljeve i hipoteze, a potom i metodologiju samoga istraživanja. Opis će uključivati prikaz uzorka ispitanika, korištenih instrumenta, kao i sam postupak istraživanja. Posebnu pozornost posvetiti ćemo prikazu korištene metodologije poučavanja *present perfecta* u eksperimentalnim skupinama.

2.1. Istraživački ciljevi i hipoteze

Potaknuti nedostatkom istraživanja prirode odnosa shematičnosti opisa strukture i njezinog ovladavanja u procesu učenja jezika, kao ciljeve ovoga istraživanja postavili smo:

1. utvrditi uzročno-posljedični odnos shematičnosti i naučljivosti u ovladavanju gramatičkom kategorijom *present perfect* u učenju engleskoga kao stranoga jezika kod odraslih govornika hrvatskog jezika, te
2. utvrditi utjecaj razine upoznatosti sa strukturom na uspješnost primjene shematičnosti prikaza gramatičke strukture *present perfect* u procesu njegova ovladavanja.

Slijedom navedenih ciljeva te uzimajući narav mjernih instrumenata u obzir, postavljene su sljedeće hipoteze:

Hipoteza 1: Na pismenom testu ispitivanja ovladanosti kategorijom *present perfect* neposredno nakon poučavanja (post-test 1) eksperimentalna skupina niže razine jezičnog znanja (KOG 1) postići će značajno bolje rezultate od kontrolne skupine niže razine jezičnog znanja (TRAD 1).

- 1a. Na post-testu 1 neće biti razlika u iskazivanju receptivnog znanja ciljane gramatičke strukture između KOG 1 i TRAD 1.
- 1b. Na post-testu 1 KOG 1 postići će značajno bolje rezultate u iskazivanju produktivnog znanja ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.
- 1c. Na post-testu 1 KOG 1 pokazat će značajno veće razumijevanje o razlozima uporabe ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.

Hipoteza 2: Na pismenom testu ispitivanja ovladanosti *present perfectom* s vremenskim odmakom od poučavanja (post-test 2) KOG 1 postići će značajno bolje rezultate od TRAD 1.

- 2a. Na post-testu 2 KOG 1 postići će značajno bolje rezultate u iskazivanju receptivnog znanja ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.
- 2b. Na post-testu 2 KOG 1 postići će značajno bolje rezultate u iskazivanju produktivnog znanja ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.
- 2c. Na post-testu 2 KOG 1 pokazat će značajno veće razumijevanje o razlozima uporabe ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.

Hipoteza 3: Na post-testu 1 eksperimentalna skupina više razine jezičnog znanja (KOG 2) postići će značajno bolje rezultate od kontrolne skupine više razine jezičnog znanja (TRAD 2).

- 3a. Na post-testu 1 neće biti razlika u iskazivanju receptivnog znanja ciljane gramatičke strukture između KOG 2 i TRAD 2.
- 3b. Na post-testu 1 KOG 2 postići će značajno bolje rezultate u iskazivanju produktivnog znanja ciljane gramatičke strukture od TRAD 2.
- 3c. Na post-testu 1 KOG 2 pokazat će značajno veće razumijevanje o razlozima uporabe ciljane gramatičke strukture od TRAD 2.

Hipoteza 4: Na post-testu 2 neće biti razlika u između KOG 2 i TRAD 2.

- 4a. Na post-tesu 2 neće biti razlika u iskazivanju receptivnog znanja ciljane gramatičke strukture između KOG 2 i TRAD 2.
- 4b. Na post-testu 2 neće biti razlika u iskazivanju produktivnog znanja ciljane gramatičke strukture između KOG 2 i TRAD 2.
- 4c. Na post-testu 2 neće biti razlika u razumijevanju razloga uporabe strukture *present perfect* između KOG 2 i TRAD 2.

Hipoteza 5: Najveći napredak unutar obje eksperimentalne i kontrolne skupine postići će učenici slabije razine jezičnog znanja.

Hipoteza 6: U obje eksperimentalne skupine bit će manja razlika između rezultata na post-testovima 1 i 2 u odnosu na kontrolne skupine.

2.2. Metodologija rada

Imajući u vidu zakonitosti kvazi-eksperimenta kao istraživačke metode, u ovom ćemo se dijelu pregleda našega istraživanja prvo pozabaviti čimbenicima čiju smo kontrolu morali osigurati kako bismo mogli sa što većom sigurnošću utvrditi promatranu uzročno-posljedičnu vezu. To je prije svega homogenost uzorka s posebnim naglaskom na prethodno iskustvo učenja te motivaciju za učenje engleskoga jezika. Ništa manje važna nije niti kontrola ostalih čimbenika koji mogu utjecati na interpretaciju rezultata našega istraživanja, a to je u prvom redu čimbenik nastavnika kao jedan od središnjih kada je riječ o učenju stranoga jezika u institucionaliziranom obliku. Nadalje, detaljno ćemo prikazati i instrumente korištene u istraživanju: pismene testove ispitivanja ovladanosti kategorijom *present perfect*, motivacijski te demografski upitnik. Naposljetku ćemo opisati sam postupak istraživanja koji se sastojao od razrade metodologije poučavanja u skladu sa spoznajama kognitivne gramatike, prikupljanja podataka o sudionicima, poučavanja u eksperimentalnim i kontrolnim skupinama, provedbe testiranja neposredno nakon poučavanja i s vremenskim odmakom od poučavanja, pripreme podataka za statističku obradu te same statističke obrade prikupljenih podataka.

2.2.1. Sudionici

Naše smo istraživanje odlučili provesti u Središtu za strane jezike „Katarina Zrinska“ Hrvatskog vojnog učilišta „Dr. Franjo Tuđman“ budući da uvjeti poučavanja jezika na spomenutoj instituciji omogućuju visok stupanj kontrole varijabli koje bi mogle utjecati na ishod istraživanja. Zbog specifičnog načina provedbe nastave, odlučeno je da sudionici istraživanja budu polaznici intenzivnog tečaja engleskoga jezika spomenutog učilišta. Naime, struktura intenzivnih tečajeva na vojnom učilištu omogućuje visok stupanj kontrole varijabli što je od velikog značaja za provedbu kvazi-eksperimentalnog istraživanja. Intenzivni tečaj provodi se u trajanju od 12 tjedana, s dinamikom rada od 6 nastavnih sati dnevno 5 dana u tjednu pri čemu su sudionici podijeljeni u skupine od 10 do 12 polaznika, a sa svakom

grupom rade 2 nastavnika. Tečajevi se provode u učilištima u Zagrebu, Splitu i Osijeku te prate istovjetne nastavne planove i programe. Dinamika rada po tjednima potpuno je jednaka, a završni ispiti u sva tri centra identični su. Način razvrstavanja polaznika tečaja u različite grupe ovisno o njihovom predznanju također je potpuno jednak u sva tri centra.

U istraživanju je sudjelovalo sveukupno 149 sudionika podijeljenih u 14 skupina. Od toga je 65 sudionika bilo na nižoj, a 84 na višoj razini znanja (6 skupina na nižoj te 8 na višoj razini jezičnoga znanja). Od ukupnog broja sudionika njih 69 bilo je u kontrolnoj skupini (u kojoj se poučavanje temeljilo na tradicionalnom udžbeničkom prikazu ciljne strukture), a njih 80 u eksperimentalnoj (u kojoj se poučavanje temeljilo na shematičnom opisu ciljne strukture) skupini. U tablici 9. vidi se točna raspodjela sudionika s obzirom na tip poučavanja kojemu su bili izloženi te stupanj predznanja. Prilikom statističke obrade podataka, sve ekperimentalne skupine na nižoj razini objedinjene su u jednu, kao i one kontrolne. Isti postupak primijenjen je i na skupine više razine jezičnoga znanja. Svi sudionici u istraživanju bili su detaljno informirani o istraživanju te se tražila njihova usmena suglasnost s obzirom da pismenu nije bilo moguće dobiti zbog konteksta samog istraživanja (vojni sustav), te su poduzete sve mjere kako bi se osigurala njihova anonimnost.

Tablica 9. Prikaz uzorka s obzirom na tip poučavanja i stupanj jezičnoga znanja

		tip poučavanja		Ukupno
		tradicionalni pristup	pristup utemeljen na kognitivnoj gramatici	
stupanj	pre-intermediate	31	34	65
	intermediate	38	46	84
Ukupno		69	80	149

a. Demografski podaci

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 149 sudionika, od čega 118 muškaraca i 28 žena¹²⁰. Dobni raspon kretao se od 23 do 51 godine, a prosječna dob sudionika bila je 38 godina ($SD=7.353$). Skoro svi su prethodno učili engleski jezik (94%), dok je više od polovice učilo i drugi strani jezik (67%), u prvom redu njemački (39%), zatim ruski (10%), te talijanski (7%) i francuski (6%). Većina sudionika testirana je u Zagrebu (104), a manji dio njih u Splitu (26) i Osijeku (19).

¹²⁰ Za dvoje sudionika je nepoznat podatak o spolu.

Budući da je za naše istraživanje od izuzetne važnosti bila homogenost eksperimentalnih i kontrolnih skupina, morali smo strogo kontrolirati varijable koje bi mogle narušiti istovjetnost njihovih karakteristika. Sudionici i u kontrolnoj i u eksperimentalnoj skupini bili su podjednaki po spolu ($\chi^2=1.778$, $df=2$, *n.s.*), po tome jesu li prije učili engleski jezik ($\chi^2=1.754$, $df=2$, *n.s.*), te po tome jesu li učili i neki drugi strani jezik ($\chi^2=1.779$, $df=2$, *n.s.*). Homogenost uzorka prema dobi bila je osigurana s obzirom na sam kontekst učilišta (svi su sudionici bili punoljetne osobe iznad 18 godina starosti).

b. Jezično predznanje sudionika

Homogenost uzorka u odnosu na već postojeće znanje jezika osigurala se provedbom pismenog i usmenog testiranja. Naime, iako su svi imali različito prethodno iskustvo učenja stranih jezika (nekima je engleski bio prvi jezik tijekom obveznog obrazovanja dok ga neki nikada nisu formalno učili) prethodno znanje engleskoga jezika sudionika detaljno se testiralo kako bi se sudionici ravnomjerno rasporedili u grupe niže, odnosno više razine jezičnoga znanja. Testiranje je obuhvaćalo pismenu te usmenu provjeru poznavanja engleskoga jezika. Za potrebe pismenog testiranja koristio se tzv. ALCPT test (*American Language Course Placement Test*), standardizirani test kojeg osmišljava *Defense Language Institute* u Teksasu.¹²¹ Budući da ALCPT ne ispituje vještinu govora već isključivo razumijevanje poslušnog ili pročitnog teksta, svaki sudionik prošao je i usmeno testiranje pred komisijom od tri nastavnika engleskoga jezika čija je zadaća bila jednoglasno odrediti stupanj jezičnoga znanja ispitanika. Usmeno testiranje bilo je strukturirano tako da se postepeno i ciljano sudionika navodi na uporabu sve složenijih jezičnih struktura, ispitujući njegovu sposobnost snalaženja u glagolskome sustavu, te sposobnost opisivanja, prepričavanja, argumentiranja i slično (prilog 1 i prilog 2). Iako su odstupanja uvijek moguća, spomenuto pismeno i usmeno testiranje trebalo je osigurati poprilično visoku homogenost grupa sudionika što se njihovog jezičnog predznanja tiče.

c. Poznavanje glagolskoga sustava engleskoga jezika

Kao što već spomenuli, jezično predznanje sudionika ispitano je pismenim i usmenim testiranjem na temelju kojega su podijeljeni u skupine niže, odnosno, više razine jezičnoga

¹²¹ S obzirom na specifičnosti konteksta provedbe istraživanja (vojni kontekst) nismo u mogućnosti priložiti ALCPT test. Test se sastoji od sveukupno sto pitanja podijeljenih na slušni i pismeni dio. U slušnom dijelu ispitanik čuje pitanje, te odabire jedan od ponuđenih četiri odgovora. U pismenom dijelu pitanje na koje treba odgovoriti dano je u pismenom obliku, a odgovor se također odabire između četiri ponuđene mogućnosti. Testiranje traje sveukupno 60 minuta, od čega slušni dio traje 25 minuta.

znanja. Ipak, kako bismo bili sigurni u homogenost skupina kada je u pitanju specifično znanje, odnosno, poznavanje glagolskog sustava engleskoga jezika, provedeno je dodatno pismeno testiranje u obliku zadatka popunjavanja praznina (tzv. pred-test (o samome testu biti će riječi u dijelu poglavlja 2.2.3.)). Prvo smo provjerili razlikuju li se eksperimentalne (u kojima se poučavanje vrši u skladu s postavkama kognitivne gramatike) i kontrolne skupine (one u kojima poučavanje neće slijediti postavke kognitivne gramatike) niže razine jezičnoga znanja u svojem predznanju glagolskih vremena u engleskom.

Tablica 10. Usporedba poznavanja glagolskih vremena, te poznavanja *present perfecta* kod učenika iz KOG 1 skupine (N= 33) i TRAD 1 skupine (N=31)

		M	SD	t-test	p
poznavanje svih glagolskih vremena	KOG 1	42.52	16.424	1.076	.286
	TRAD 1	46.61	14.016		
poznavanje <i>present perfecta</i>	KOG 1	3.45	5.321	0.078	.938
	TRAD 1	3.35	4.896		

Legenda: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *p*-značajnost; *KOG 1*-eksperimentalna skupina niže razine jezičnoga znanja, *TRAD 1* – kontrolna skupina niže razine jezičnoga znanja

Unatoč izraženoj standardnoj devijaciji koja upućuje na značajnu raspršenost rezultata¹²², rezultati pokazuju da se dvije skupine ne razlikuju statistički značajno u poznavanju glagolskoga sustava engleskoga jezika prije početka intervencije (tablica 10.). Također nas je zanimalo i razlikuju li se učenici iz ove dvije skupine u specifičnom poznavanju *present perfecta*. Rezultati su ponovno pokazali da se dvije skupine ne razlikuju statistički značajno prije početka intervencije (vidi tablicu 10.).

Istovjetno testiranje i statističku obradu proveli smo kod skupina više razine jezičnoga znanja. Rezultati koje smo dobili bili su jednaki onima kod skupina niže razine jezičnoga znanja. Naime, nije zabilježena statistički značajna razlika između eksperimentalnih i kontrolnih skupina u poznavanju glagolskoga sustava engleskoga jezika općenito (tablica 11.). Kao što je vidljivo u tablici 11., skupine se također nisu razlikovale u poznavanju strukture *present perfect*.

¹²² Ovdje valja imati na umu da je jezično predznanje sudionika prethodno ispitano pismenim (*ALCPT* test) te usmenim putem te da je komisija od tri profesora engleskoga jezika zajednički donijela odluku o razini jezičnoga znanja koja je najbolje odražava znanje pojedinog sudionika.

Tablica 11. Usporedba poznavanja glagolskih vremena, te poznavanja *present perfecta* kod učenika iz KOG 2 (N= 46) i TRAD 2 skupine (N=38)

		M	SD	t-test	p
poznavanje svih glagolskih vremena	KOG 2	51.65	12.857	1.048	.298
	TRAD 2	54.34	10.658		
poznavanje <i>present perfecta</i>	KOG 2	8.07	6.455	0.730	.468
	TRAD 2	8.97	4.946		

Legenda: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *p*-značajnost; *KOG 2*-eksperimentalna skupina više razine jezičnoga znanja, *TRAD 2* – kontrolna skupina više razine jezičnoga znanja

d. Motivacija za učenje engleskoga jezika

Važan čimbenik u učenju koji je mogao utjecati na rezultate našega istraživanja svakako jest i čimbenik motivacije za učenje engleskoga jezika. Budući da nije primaran fokus našega istraživanja te zbog tehničkih ograničenja rada, ovdje nećemo ulaziti u važnost motivacije u procesu ovladavanja inim jezikom.¹²³ U cilju osiguravanja homogenosti uzorka te isključivanja mogućeg utjecaja motivacije na ishod istraživanja, ispitali smo motivaciju za učenje naših sudionika. Za dobivanje osnovnih podataka o motivaciji sudionika za učenje engleskoga jezika korišten je motivacijski upitnik (detaljnije o samome upitniku u poglavlju 2.2.3.).

Rezultati statističke analize pokazuju da su sudionici iz eksperimentalne i kontrolne skupine uglavnom bili podjednaki s obzirom na stupanj svoje motivacije (tablica 12). Među njima nije bilo razlike u pozitivnosti stavova prema učenju jezika, niti u slici o sebi kao govornika engleskog. Također nije zabilježena niti razlika u strahu od engleskog jezika. Međutim, pronašli smo statistički značajnu razliku u intenzitetu motivacije za učenjem jezika, na način da su sudionici iz eksperimentalne skupine imali od početka nešto viši intenzitet motivacije (vidi tablicu 12.). Međutim, kao što se vidi iz spomenute tablice radi se o praktično zanemarivoj razlici odnosno i jedna i druga skupina već su od početka imale visoku razinu motivacije. Uzimajući također u obzir da na ostalim motivacijskim aspektima nije zabilježena razlika među skupinama, smatramo da ova mala razlika zabilježena u intenzitetu motivacije nije mogla značajno utjecati na naše rezultate.

¹²³ Za prikaz razvoja istraživanja motivacije i ostalih afektivnih faktora vidi Dörnyei, 2005.

Tablica 12. Motivacija za učenje engleskoga jezika u eksperimentalnim KOG (N= 80) i kontrolnim TRAD skupinama (N=69)

		M	SD	t-test	p
intenzitet motivacije	KOG	4.08	0.429	-2.436	.016**
	TRAD	3.9	0.441		
idealna slika o sebi kao govorniku	KOG	4.01	0.380	0.764	.446
	TRAD	4.08	0.569		
stavovi prema učenju	KOG	4.11	0.443	0.275	.784
	TRAD	4.13	0.394		
strah od jezika	KOG	2.20	0.743	0.868	.387
	TRAD	2.32	0.848		

Legenda: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *p*-značajnost (** $p < 0,05$); *KOG* - eksperimentalne skupine, *TRAD* – kontrole skupine.

2.2.2. Čimbenik nastavnika

U okviru opisa konteksta u kojemu je provedeno naše istraživanje, ovdje ćemo se kratko zadržati i na čimbeniku nastavnika. Naime, promatranje pojava i zakonitosti u konkretnom razrednom okruženju uvijek povlači za sobom pitanje nastavnika. Nije potrebno isticati da dobar nastavnik može i u lošijim uvjetima rada (nedovoljno kvalitetni priručnici, neprikladni uvjeti za rad, nedovoljno motivirani učenici i slično) osigurati provođenje kvalitetne i učinkovite nastave jezika. Stoga se čimbenik nastavnika nipošto ne može zanemariti kada je riječ o provođenju istraživanja u razrednom okruženju. Za naše je istraživanje čimbenik nastavnika posebno važan jer utvrđivati uzročno-posljedičnu vezu poučavanja i ishoda učenja bez osvrta na ulogu nastavnika dovelo bi u pitanje validnost samih rezultata. Odlučili smo stoga da poučavanje u okviru kognitivne gramatike u eksperimentalnim skupinama (ali samo tih pet nastavnih sati koji i jesu osnova poučavanja) provodi isti nastavnik iz dva razloga. Prvo, iz tehničkih razloga nismo bili u mogućnosti osigurati da isti nastavnici provode nastavu i u eksperimentalnim i u kontrolnim skupinama. Drugo, provođenje poučavanja u skladu s postavkama kognitivne gramatike zahtijevalo bi svojevrсно dodatno poučavanje samih nastavnika koji nisu nužno upoznati s kognitivnolingvističkim spoznajama što bi dodatno otežalo provedbu istraživanja. Također je odlučeno da intervencija u nastavni proces bude minimalna, odnosno da nastavnik koji provodi poučavanje *present perfecta* u skladu s

postavkama kognitivne gramatike s eksperimentalnim skupinama radi isključivo pet nastavnih sati koliko je i predviđeno nastavnim planom i programom (tri sata poučavanja te dva uvježbavanja), te da ne bude njihov redovan nastavnik (drugim riječima, da ostalo vrijeme tečaja s eksperimentalnim skupinama rade njihova dva redovna nastavnika). Naime, postojala je opravdana sumnja da bi nastavnik koji provodi poučavanje temeljeno na shematičnome opisu *present perfecta*, ukoliko bi bio redovan nastavnik u eksperimentalnim skupinama, mogao primjenjivati spoznaje kognitivne gramatike (makar i podsvjesno) tijekom cijeloga tečaja dovodeći tako učenike u eksperimentalnim skupinama u izrazitu prednost u odnosu na one u kontrolnima. Iako smo svjesni mogućeg pozitivnog učinka „efekta novog“ (engl. *novelty effect*) na učinkovitost poučavanja uvođenjem trećeg, učenicima novog nastavnika, ocjenjujemo intervenciju od pet nastavnih sati u sklopu 380 nastavnih sati koje učenici imaju tijekom 12 tjedana minimalnom što potencijalno može dokinuti učinak „efekta novog“, posebice kada je riječ o testiranju učeničkog znanja pet tjedana nakon poučavanja. Smatramo da smo time utjecaj faktora nastavnika na samu učinkovitost poučavanja sveli na minimum. Naime, teško je tvrditi da su neke skupine bile uspješnije od drugih zato što su imale kvalitetnije nastavnike budući da je sa svakom od 12 skupina radilo po dva nastavnika te da su se nastavnici u svojem radu mijenjali kako u nastavničkim parovima tako i u kontrolim i eksperimentalnim skupinama. Također je teško tvrditi da je na rezultate poučavanja u eksperimentalnim skupinama djelovala motiviranost samoga nastavnika koji je provodio poučavanje budući da je intervencija u okviru pet nastavnih sati u odnosu na otprilike 380 nastavnih sati cijelog intenzivnog tečaja gotovo pa i zanemariva.

2.2.3. Instrumenti

U istraživanju smo koristili sljedeće instrumente: dva testa znanja kojima se provjeravala ovladanost kategorijom *present perfect*, pred-test poznavanja glagolskog sustava engleskoga jezika, motivacijski te demografski upitnik.

Prije samog prikaza testova znanja korištenih u našem istraživanju valja se prisjetiti razlike između implicitnog i eksplicitnog znanja jezika te razlike između testova postignuća i testova jezične sposobnosti. O problematici odnosa implicitnog i eksplicitnog znanja već smo govorili u poglavlju 1.1., stoga ćemo se ovdje samo kratko osvrnuti na problematiku mjerenja ova dva tipa znanja. Dok neki (npr. DeKeyser, 2003) smatraju da nije moguće empirijski razlikovati dva oblika znanja (budući da izrazito proceduralizirano eksplicitno znanje može biti dijelom spontane jezične proizvodnje), drugi (npr. Hulstijn, 2002; Ellis, 2009) pak tvrde da je moguće

razviti zasebne mjerne instrumente za svaki oblik znanja. Stupanj osviješćivanja vlastitog jezičnog znanja, pozornost usmjerena na točnost ili tečnost iskaza te vremensko ograničenje koje se nameće učeniku prilikom rješavanja pojedinog zadatka samo su neki od faktora koji se moraju uzeti u obzir prilikom razgraničavanja eksplicitnog i implicitnog znanja u osmišljavanju mjernih instrumenata. Zadaci koji su usmjereni na spontanu jezičnu proizvodnju učenika (posebno oni otvorenog tipa) općenito se smatraju najprikladnijima za mjerenje implicitnog znanja (Ellis, 2009) iako niti tada ne možemo biti u potpunosti sigurni da učenik barem djelomično ne koristi eksplicitno znanje jezika, posebice u zadacima koji zahtijevaju pisanje. Za mjerenje eksplicitnog znanja najprikladnijima se smatraju testovi usmjereni na određivanje gramatičke točnosti pojedinih iskaza; drugim riječima, klasični testovi sa zadacima kao što su popunjavanje praznina, odabir točnog među nekoliko ponuđenih rješenja (tzv. zadaci izbora) i slično. Prihvaćajući postojanje djelomičnog suodnosa između implicitnog i eksplicitnog znanja koje dopušta mogućnost transformacije eksplicitnoga u implicitno znanje, te uzimajući u obzir kontekst našega istraživanja (učenje stranoga jezika u institucionaliziranom obliku), odlučili smo se za mjerenje eksplicitnog znanja. Naime, za učenje stranoga jezika u razrednom okruženju karakteristična je usmjerenost prvo na izgradnju eksplicitnog znanja uz očekivanje da će to isto eksplicitno znanje uz međudjelovanje niza faktora (vidi poglavlje 1.1.) prijeći u ono implicitno. Nadalje, naše je poučavanje bilo eksplicitno poučavanje induktivnog tipa čija je zadaća bila usmjeravanje učenikove pozornosti na ciljnu strukturu i na osvješćivanje značenja u njezinoj pozadini, odnosno na razvoj znanja na eksplicitnoj razini.

a. Test postignuća (post-test)

Budući da nam je cilj bio pratiti razvoj eksplicitnog znanja, odabrani mjerni instrument bio je klasičan tip gramatičkog testa kojim se pismeno provjerava ovladanost gramatičkom strukturom. Ovdje valja podsjetiti na razliku između tzv. testova postignuća koji su nužno povezani s nastavnim procesom (engl. *achievement test*) i testova jezične sposobnosti bez takve povezanosti (engl. *proficiency test*). Naime, testovi koji provjeravaju jezičnu sposobnost nisu povezani s nastavnim procesom u užem smislu i najčešće proizlaze iz službenih potreba (npr. za obavljanje posla, upis na sveučilište, dobivanje državljanstva itd.) ili nekih drugih specifičnih potreba (tzv. testovi za posebne svrhe) (Ferbežar i Požgaj-Hadži, 2008). Testovi postignuća pak mjere ovladanost određenim znanjima koja su bila cilj nastavnog procesa, odnosno koja su se ciljano predstavljala učeniku te uvježbavala zbog čega je njihova rješivost nužno viša od one testova jezične sposobnosti. Dok se kod testa jezične sposobnosti u analizi

težine zadataka najčešće govori o broju 50% kada se spominje rješivost testa, ona se u testu postignuća penje i na više od 70%.

Test postignuća korišten u našem istraživanju sastojao se od tri tipa zadatka, a sam test koristili smo u dvije verzije: jedna za testiranje neposredno nakon poučavanja te jedna za testiranje s vremenskim odmakom od poučavanja (prilog 3 i prilog 4). Kako bi se izbjegao negativan učinak koje bi učeniku nepoznat tip zadatka imao na rezultat, odabrani su standardni, učenicima već otprije poznati tipovi zadataka: određivanje gramatičke točnosti i popunjavanje prazina. Svrha prvog zadatka bilo je mjerenje receptivnog znanja učenika budući da je isti usmjeren na učenikovu sposobnost procjene, dok je drugi zadatak bio usmjeren na produktivno znanje budući da je usmjeren na učenikovu sposobnost uporabe; drugim riječima, učenik je trebao sam odlučiti koje bi glagolsko vrijeme upotrijebio u pojedinom iskazu. Svjesni smo problematike kako određivanja receptivnog i produktivnog oblika znanja (budući da bi se navedene oblike znanja trebalo više promatrati u kontekstu kontinuuma, a ne oštre dihotomije), tako i složenosti njihova mjerenja. Iako je početna ideja zadatka određivanja gramatičke točnosti dobivanje uvida u ono što učenik deklarativno *zna* o jeziku, a ne nužno što *može* s jezikom, razdvajanje jezične sposobnosti (kompetencije) od konkretne jezične izvedbe, odnosno uporabe, ovdje se također može smatrati više nametnutim nego prirodnim razlikovanjem. Naime, uočavanje gramatičke (ne)ispravnosti ne isključuje mogućnost dobivanja uvida u učenikovu mogućnost jezične uporabe. Nadalje, problematika zadatka uočavanja gramatičke ispravnosti primjera uporabe uključuje i nemogućnost određivanja što je to točno što učenik procjenjuje te koje su sve vještine uključene u spomenuti proces procjene. Svjesni problematike zadatka određivanja gramatičke ispravnosti korištenog kao mjere receptivnog znanja, smatramo da isti ipak odražava razinu znanja različitu od zadatka konkretne uporabe strukture. Uzimajući u obzir i tehnički manje složenu provedbu ovakvog tipa zadatka kod istraživanja kao što je naše, a koje se provodi na različitim lokacijama s različitim nastavnicima koji provode testiranja, odlučili smo se za uključivanje spomenutog zadatka u naš mjerni instrument. Od uobičajenih zadataka odskakao je jedino treći zadatak u kojemu se od učenika tražilo pojašnjenje o razlozima uporabe *present perfecta* u krajnje neprototipnim primjerima uporabe. Ideja u pozadini trećega zadatka bila je vidjeti kolika je učenikova mogućnost fleksibilnijeg pristupa značenju kategorije *present perfect*, odnosno, utvrditi učenikov princip izgradnje značenja *present perfecta*.

Primjeri rečenica korištenih u prva dva zadatka preuzeti su iz udžbenika: *Campaign 2: English for the military*, *Face2Face Intermediate*, *Language Leader Intermediate* te Greenbaumove i Quirkove *A Student's Grammar of the English Language*. Promjene na rečenicama bile su one kozmetičkog tipa (npr. dodavanje vojnog čina subjektu rečenice, prilagođavanje priložnih oznaka mjesta vojnom kontekstu i slično). Kao što je vidljivo u tablici 13., odabrane rečenice u *present perfectu* pokrile su moguće varijacije izražavanja vremenskog okvira: eksplicitni vremenski okvir, implicitni vremenski okvir, prilozi kao što su *ever*, *never*, *already* i slično te eksplicitni vremenski okvir s glagolima stanja. Najbrojnije su bile upravo rečenice s eksplicitnim vremenskim okvirom budući da je njihov broj najbrojniji i u udžbeniku, dok je kvantitativno najmanja zastupljenost u udžbeniku razlog najmanjeg broja onih rečenica u kojima se *present perfect* veže uz glagole stanja. Dok su u prvom zadatku određivanja gramatičke točnosti rečenice korištena samo dva glagolska vremena (*present perfect* i *simple past*) u drugome je od 20 rečenica 10 trebalo staviti u *present perfect* dok su ostale rečenice trebale pokriti ostala glagolska vremena (prezent, perfekt i futur). S obzirom na širok raspon mogućih upotrebljenih glagolskih vremena, u drugome se zadatku tako smanjila mogućnost slučajnog pogađanja točnog odgovora.

Tablica 13. Primjeri rečenica korištenih u testovima postignuća

Oblik vremenskog okvira	Primjeri rečenica
1. eksplicitan vremenski okvir	<i>Mr Johnson hasn't repaired his car for 10 years so it's time he fixes it.</i> <i>Pvt Baker and Sgt Young have met twice in Iraq since their military careers started.</i> <i>The neighbours have renovated two rooms this year and it's only March!</i>
2. implicitan vremenski okvir	<i>Jay, I'm looking for my newspaper. Have you seen it?</i> <i>The kids have grown so much!</i> <i>I know them well, we have travelled together a few times, but each time there was a problem at the hotel.</i> <i>You haven't changed at all!</i>
3. prilozi <i>ever</i> , <i>never</i> , <i>already</i> , <i>yet</i> , <i>just</i> i sl.	<i>Pvt Lewis has just been to San Antonio to pick up a guest.</i> <i>Jack is going to Afghanistan again next month but he has never served in Iraq.</i> <i>She has already worn those boots many times.</i>
4. eksplicitan vremenski okvir s glagolima stanja	<i>He has been a soldier since 1994 and he still loves his job!</i> <i>They have owned their house for 10 years but now they want to sell it.</i> <i>Lt Clarkson has lived in Texas since the 2008 deployment.</i>

Budući da je treći zadatak ciljao na učenikovu mogućnost fleksibilnijeg pristupa značenju kategorije *present perfecta*, primjeri rečenica čiju je uporabu učenik trebao pojasniti odnosili su se na njegovu rubnu, odnosno krajnje neprototipnu uporabu. Primjeri rečenica uključivali su tako većinom one s implicitnim vremenskim okvirom te one izrazito udaljene od prototipnih rečenica kojima je učenik najčešće izložen u udžbeniku:

- (38) a. *The team has established their base camp in the valley.*
b. *I don't believe I have met Col Mathews. I'm Sgt Jackson.*
c. *This is the first time we have had a hotel in a touristy place like Cornwall.*
d. *Jane has never been so angry.*
e. *I've brought you a bottle of wine. I hope you like it!*
f. *Our department has written a report every week.*
g. *They finally went to see the refugees four months ago. They've gone back to see them three months later, three weeks ago, and just yesterday.*

Učenici su pojašnjenja u trećem zadatku mogli dati i na hrvatskom jeziku, ukoliko im je tako bilo jednostavnije. U pojašnjenju su učenici trebali dati svoje viđenje razloga uporabe *present perfecta*, odnosno, pojasniti kontekst uporabe pojedine rečenice.¹²⁴

b. Pred-test poznavanja glagolskog sustava engleskoga jezika

Za pred-test kojim se željela osigurati homogenost eksperimentalnih i kontrolnih skupina kada je riječ o poznavanju glagolskoga sustava odabran je klasičan test popunjavanja praznina. Test se sastojao od 40 rečenica od kojih je 10 ciljalo na strukturu *present perfect* dok su ostale pokrile ostala prezentska, prošla i buduća glagolska vremena (prilog 5). Rečenice su preuzete iz udžbenika *New English File Pre-intermediate* te *Campaign 2 English for the military*, a za potrebe testa rečenice su samo kozmetički doradene kako bi bolje odgovarale vojnom kontekstu. Primjeri rečenica u *present perfectu* uključivali su eksplicitan

¹²⁴ Ovdje ćemo samo kratko spomenuti našu prvotnu ideju da treći zadatak uključuje opširniji zadatak samorefleksije učenika koji bi omogućio detaljniji uvid u konceptualizaciju ciljne strukture, odnosno razvoj kategorije *present perfecta* u učenikovu međujeziku. U okviru pilotiranja spomenutog tipa zadatka (N=10) pokazalo se da učenici nisu bili skloni rješavanju zadataka u kojima se od njih tražio određeni oblik samorefleksije na proces učenja bez obzira što ih se uvježbavalo za rješavanje istih. Pretpostavljamo da je specifičnost uzorka (muškarci u vojnom radnom okruženju) ovdje odigrala veliku ulogu budući da su učenički odgovori i opisi bili često nedovoljno informativni te upitne uporabljivosti. Nedovoljno uporabljivi odgovori ispitanika doveli su u pitanje uporabu sličnog zadatka u našem istraživanju. U konačnici smo odlučili da spomenuti zadatak bude zamijenjen jednostavnijim zadatkom opisa razloga uporabe ciljne strukture u pojedinom primjeru.

vremenski okvir, najčešće priloge vezane uz *present perfect* i implicitan vremenski okvir s glagolom stanja (tablica 14.).

Tablica 14. Primjeri rečenica korištenih u pred-testu

Oblik vremenskog okvira	Primjeri rečenica
1. eksplicitan vremenski okvir	<p><i>The Wilsons have lived in three different countries so far.</i></p> <p><i>Paul hasn't changed a lot since he was a teenager.</i></p> <p><i>They have lived in London for two years and they love it!</i></p> <p><i>They have already served chicken three times in the mess hall this week.</i></p> <p><i>Lt Brown has visited the 16th brigade twice this year.</i></p> <p><i>Sgt Harris has written six reports since last week.</i></p>
2. prilozi <i>ever, never, already, yet, just</i> i sl.	<p><i>Have you ever seen Buckingham Palace?</i></p> <p><i>Sgt Wood hasn't had breakfast yet.</i></p> <p><i>I have never flown in a plane.</i></p>
3. implicitan vremenski okvir s glagolima stanja	<p><i>How long have you been a military observer? Do you plan to retire soon?</i></p>

c. Motivacijski upitnik

Uzimajući u obzir najnovije spoznaje u istraživanjima motivacije u procesu ovladavanja inim jezikom, motivacijski upitnik (prilog 6) korišten u istraživanju mjerio je idealno inojezično „ja“¹²⁵, intenzitet motivacije, stavove prema učenju engleskoga jezika te strah od jezika.¹²⁶

Čestice su odgovore stupnjevale na klasičnoj skali Likertovog tipa od 1 = uopće se ne odnosi na mene, 2 = ne odnosi se na mene, 3 = niti se odnosi niti ne odnosi na mene, 4 = odnosi se na mene, 5 = u potpunosti se odnosi na mene ili od 1 = definitivno ne, 2 = ne, 3 = niti da niti ne, 4 = da, 5 = definitivno da, ovisno o tome je li čestica bila postavljena u upitnom ili izjavnom obliku. Čestice su preuzete iz Dörnyeijevog motivacijskog upitnika korištenog 2008/2009 u istraživanju motivacije u Japanu, Kini i Iranu (inojezično „ja“) (Dörnyei, 2010b) te Gardnerovog *Attitude/Motivation Test Battery* (intenzitet motivacije, stavovi prema učenju) (Gardner, 2004). Čestice su prevedene na hrvatski, a zbog specifičnosti uzorka prilagođene su

¹²⁵ Za detaljniju razradu koncepta idealnog i traženog inojezičnog „ja“ vidi Dörnyei, 2005, 2010a.

¹²⁶ Odlučili smo ne uključiti traženo inojezično „ja“ u upitnik iz dva razloga. Prvo, u ispitivanju motivacije tijekom intenzivnog tečaja u vojnom kontekstu (Glavaš, 2014) pokazalo se da traženo inojezično „ja“ zahtijeva drugačiju interpretaciju od one zamišljene u Dörnyeijevom opisu budući da su instrumentalni razlozi učenja stranoga jezika kod odraslih učenika snažniji od osjećaja zadovoljavanja očekivanja drugih. Drugo, budući da nam motivacija nije bila primaran predmet interesa, želja nam je bila upitnik učiniti što manje zahtjevnim te ne opteretiti ga velikim brojem čestica.

vojnem kontekstu (čestica „Možete li se zamisliti da studirate na fakultetu gdje su sva predavanja na engleskom?“ zamijenjena je česticom „Možete li se zamisliti da pohađate vojnu školu gdje se nastava provodi isključivo na engleskom?“).

Upitnik se sastojao od ukupno 55 čestica podijeljenih u četiri sadržajne kategorije. Zadatak sudionika bio je da na skali od pet stupnjeva izrazi svoje mišljenje odnosno slaganje sa svakom pojedinom česticom. Proveli smo faktorsku analizu koja nije potvrdila očekivanu strukturu od četiri faktora, međutim analiza pouzdanosti apriornih sadržajnih kategorija pokazala je da kategorije imaju zadovoljavajuću internu konzistenciju da bi se kao njihov indikator mogao koristiti ukupni rezultat sudionika (izračunat kao prosjek rezultata na pojedinim česticama). S obzirom da motivacija nije bila primaran fokus istraživanja, već da nam je bila potrebna samo kao kontrolna varijabla, smatramo da je unatoč nepotvrđenoj faktorskoj strukturi opravdano koristiti spomenute sadržajne kategorije u našim analizama.

Prva sadržajna kategorija nazvana je „intenzitet motivacije“. Sastoji se od 16 čestica, a njezina pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosi $\alpha=.62$. Primjer čestice glasi – „Spreman sam uložiti znatan trud u učenje engleskog“. Viši rezultat ukazuje na viši stupanj motivacije. Druga sadržajna kategorija nazvana je „idealno inojezično ja“. Sastoji se od 12 čestica, a njezina pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosi $\alpha=.66$. Primjer čestice glasi – „Možete li se zamisliti da živite u inozemstvu i sudjelujete u raspravi na engleskom jeziku?“ Sudionici su na ovu vrstu čestica odgovarali također na skali od pet stupnjeva (1 – definitivno ne; 5 – definitivno da). Viši rezultat ukazuje na bolju sliku o sebi kao govornika. Treća kategorija nosi naziv „stavovi prema učenju“. Sastoji se od 20 čestica, a njezina pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosi $\alpha=.68$. Primjer čestice glasi – „Učenje engleskog mi je zbilja zanimljivo“. Viši rezultat ukazuje na pozitivnije stavove prema učenju engleskog, pri čemu su negativne čestice obrnuto kodirane. Posljednja, četvrta sadržajna kategorija je „strah od jezika“. Sastoji se od sedam čestica, a njezina pouzdanost tipa unutarnje konzistencije iznosi $\alpha=.91$. Primjer čestice glasi – „Je li Vas strah da će Vas smatrati glupim zbog pogrešaka koje činite kada govorite engleski?“. Sudionici su na ovu vrstu čestica odgovarali također na skali od pet stupnjeva (1 – definitivno ne; 5 – definitivno da). Viši rezultat ukazuje na veći strah od jezika.

d. Demografski upitnik

Za prikupljanje podataka o dobi, spolu, prethodnom iskustvu učenja stranih jezika te samoprocjeni znanja engleskoga jezika korišten je demografski upitnik (prilog 7). Vezano uz prethodno učenje engleskoga jezika sudionike se pitalo jesu li, gdje i kada učili engleski te koliko su godina imali kada su počeli učiti engleski kao strani jezik. Sudionike se također pitalo jesu li učili neke druge strane jezike, koji su to jezici bili, te gdje i koliko dugo su ih učili. Vezano uz samoprocjenu vlastitoga znanja, sudionike se tražilo da zaokruže jednu od 6 tvrdnji koja prema njihovom mišljenju najbolje odgovara njihovom znanju engleskog jezika. Opisne tvrdnje jezičnoga znanja preuzete su iz ZEROJ-a (2005).

2.2.4. Hodogram provedbe istraživanja po tjednima

Kako bismo jasnije predočili sam tijekom našega istraživanja, ovdje ćemo se kratko zadržati na fazama provođenja samog istraživanja. Naime, i u eksperimentalnim i u kontrolnim skupinama faze istraživanja provodile su se simultano, odnosno u istome danu istoga tjedna nastave te su imale istovjetno vrijeme trajanja. Istraživanje je provedeno prema sljedećem planu:

1. tjedan: Popunjavanje demografskog upitnika.
2. tjedan: Popunjavanje motivacijskog upitnika i pred-testa kojim se mjerilo općenito poznavanje glagolskih vremena engleskoga jezika.
3. tjedan: Poučavanje i uvježbavanje u grupama više razine jezičnoga znanja te provođenje post-testa 1.
5. tjedan: Poučavanje i uvježbavanje u grupama niže razine jezičnoga znanja te provođenje post-testa 1.
8. tjedan: Provođenje post-testa 2 u grupama više razine jezičnoga znanja
10. tjedan: Provođenje post-testa 2 u grupama niže razine jezičnoga znanja.

Upitnike i testove sudionici su popunjavali pod šiframa kako bi se osigurala njihova anonimnost te kemijskom olovkom radi smanjivanja mogućnosti manipulacije odgovorima. Za popunjavanje demografskog i motivacijskog upitnika sudionici su imali 30 minuta, a jednako vrijeme imali su i za popunjavanje pred-testa. Dozvoljeno vrijeme rješavanja post-testova bilo je 45 minuta budući da je rješavanje trećega zadatka u kojemu su učenici pismeno morali obrazložiti razloge uporabe *present perfecta* zahtijevalo više vremena.

2.3. Metodologija poučavanja u eksperimentalnim skupinama

Budući da čini nezavisnu varijablu našega istraživanja detaljno ćemo pojasniti metodologiju poučavanja u eksperimentalnim te se kratko zadržati na poučavanju u kontrolnim skupinama. Metodologija poučavanja u eksperimentalnim skupinama bila je ista u grupama niže i više razine jezičnoga znanja.

Kao što je vidljivo iz poglavlja 1.1., osmišljavanje metodologije poučavanja uključuje donošenje niza odluka, počevši od onog osnovnog odabira između eksplicitnog i implicitnog te induktivnog i deduktivnog poučavanja. Odluka da se oslonimo na eksplicitno poučavanje uvjetovana je nizom faktora: općenitom učinkovitošću ovog oblika poučavanja (poglavljje 1.1.), kontekstom same provedbe istraživanja (insitucionalizirani oblik učenja stranoga jezika kojeg karakterizira nedostatak vremena za ovladavanje jezikom te nedovoljan jezični unos izvan razrednog konteksta), dobi učenika (odrasli učenici donekle i očekuju eksplicitno poučavanje) te apstraktnošću ciljne strukture koja je čini podobnom za eksplicitno poučavanje. Također je odlučeno da naše poučavanje bude induktivnoga tipa budući da ono odgovara duhu kognitivne gramatike, odnosno duhu uporabnog modela jezika prema kojemu na temelju izloženosti što većem broju konkretnih primjera uporabe učenik apstrahira njihov zajednički shematičan prikaz. Svjesni smo i u literaturi izražene prednosti ovoga tipa poučavanja (poglavljje 1.1.) zbog pretpostavljene veće aktivacije učenika u procesu učenja u odnosu na deduktivan oblik. U pedagoške smo svrhe, kako bi se osiguralo što transparentnije vođenje učenika do shematske definicije *present perfecta*, primjere posložili krenuvši prvo od onih prototipnih do onih manje prototipnih u odnosu na vremenski okvir. Naime, preuzevši definiciju od Raddena i Dirvena (2007) prema kojoj *present perfect* označava događaj koji se dogodio u prošlosti, ali unutar vremenskog okvira koji još uvijek traje, svoj smo prikaz ciljne strukture temeljili na konceptu vremenskog okvira na koji se *present perfect* odnosi. Naime, kao argument korištenja vremenskog okvira kao središnjeg koncepta u pojašnjavanju *present perfecta*, važno je prisjetiti se da se u poučavanju *present perfect* gotovo uvijek prikazuje kao glagolsko vrijeme s obzirom da bi uvođenje kategorije aspekta predstavljalo dodatno opterećenje za učenika. Budući da kategorija glagolskoga vremena podrazumijeva davanje informacije o vremenu radnje, referiranje na vremenski okvir u pojašnjavanju glagolskoga vremena u skladu je s očekivanjima učenika. Nadalje, za vremenski okvir konkretno u slučaju *present perfecta* karakteristično je i nedovoljno jasno razgraničenje samoga okvira od vremenskih priloga (Geld i Đurđek, 2009). Naime, eksplicitno ili implicitno označen vremenski okvir i vremenski prilozi predstavljaju se učeniku kao dva istovjetna koncepta, bez

upozoravanja učenika da vremenski prilozi nisu vremenski okviri, već da predstavljaju mjesta unutar vremenskog okvira te da daju dodatnu informaciju o samome okviru unutar kojega se radnja događa. Temelj našega poučavanja zapravo je bila reorganizacija postojećih primjera uporabe *present perfecta* (pojedinih rečeničnih realizacija) u odnosu na vremenski okvir koji se njima izražava. S obzirom da se vremenski okvir *present perfecta* odnosi na vrijeme koje još uvijek traje, odnosno koje uključuje trenutak govorenja, krenuli smo od rečenica u kojima su eksplicitno naznačeni prototipni vremenski okviri s transparentnim trajanjem u sadašnjosti: *today, this week, this year, in my life, since 9 o'clock*. Slijedili su primjeri rečenica s implicitnim vremenskim okvirom kojima je bio cilj usmjeriti učenikovu pozornost na postojanje vremenskog okvira čak i kad on nije eksplicitno izrečen¹²⁷ nakon čega su uslijedili primjeri rečenica s priložima *ever, never, already, recently, just* i *yet*. Na kraju su predstavljeni primjeri rečenica u kojima je *present perfect* upotrijebljen s glagolima stanja. Na temelju primjera konkretne uporabe, učenici su trebali samostalnim zaključivanjem doći do jedinstvenog značenja *present perfecta*, odnosno definirati one karakteristike koje su zajedničke svim rečeničnim realizacijama. Osim apstrahiranja značenja, želja nam je također bila vidjeti mogu li učenici u dijelu sata rezerviranom za uvježbavanje ići obrnutim smjerom, odnosno, mogu li iz shematske definicije izvući sve realizacije uporabe. Svojom smo intervencijom željeli podići razinu svjesnosti o ciljnoj kategoriji; drugim riječima, željeli smo vidjeti može li shematski prikaz *present perfecta* rezultirati dubljim procesiranjem i samim time boljim razumijevanjem i zapamćivanjem ove složene kategorije. Imajući u vidu prednosti vizualnog predočavanja u procesu učenja (dvojno kodiranje znanja), te u duhu kognitivne gramatike, tijekom poučavanja naglasak je bio i na slikovnom prikazu kategorije *present perfect*. Kako bismo dali potpun uvid u metodologiju poučavanja, slijedi njezin detaljan prikaz.

1. Uvod

U uvodnom dijelu poučavanja učenici su bili kratko informirani o samome istraživanju pri čemu im se dala samo informacija da se istraživanje bavi problematikom učenja glagolskih vremena u nastavi engleskoga jezika. Budući da je bila riječ o odraslim učenicima sklonima

¹²⁷ Svjesni smo da je kod primjera uporabe *present perfecta* s implicitnim vremenskim okvirom u većini slučajeva riječ o „perfektu ishoda“ kod kojega nije moguće zanemariti važnost ishoda, odnosno posljedice radnje na sadašnjost (trenutak govorenja). U cilju zadržavanja jedinstvenog definiranja objasnidbene konceptualne podloge, one temeljene na vremenskoj referenci, odlučili smo ne naglašavati ishod same radnje također pretpostavljajući da će ishod omeđenog teličnog događaja biti rezultat logičnog zaključivanja učenika; donosno, da će učeniku biti samorazumljiv. Naime, omeđen teličan događaj nužno je i završen, a završenost obuhvaća i njegov ishod koji se ne izriče eksplicitno već je dio logične pretpostavke.

analitičkom pristupu u učenju, u uvodnom se dijelu učenike kratko upoznao s osnovnim konceptima nužnima za razumijevanje ciljnog sadržaja: konceptualizacijom vremena, subjektivnošću značenja u jeziku te principom kategorizacije kao jednim od načina učenja. Spomenuti su koncepti samo ukratko pojašnjeni bez uporabe terminologije koja bi otežala proces razumijevanja. Prilikom osvješćivanja konceptualizacije vremena učenicima se skrenula pozornost na prostor i vrijeme kao temeljne konceptualne domene te na kulturološku uvjetovanost konceptualizacije vremenske dimenzije. Učenicima se također pokušala približiti važnost subjektivne uloge govornika u opisu pojedine situacije obrativši im pozornost na mogućnost da se ista situacija može izraziti na različite načine (koristeći različita glagolska vremena) ovisno o perspektivi govornika. Koncept kategorizacije pojašnjen je na primjeru oformljivanja kategorije „automobila“ u procesu konceptualizacije uz kratak osvrt na pojedine tipove automobila koji bi bili prototipni primjeri kategorije te onih o kojima bi se moglo raspravljati pripadaju li uopće spomenutoj kategoriji. Učenicima je skrenuta pozornost na slično formiranje gramatičkih kategorija uz više i manje prototipne primjere njihovih rečeničnih realizacija.

2. Razrada - izlaganje primjerima uporabe *present perfecta*

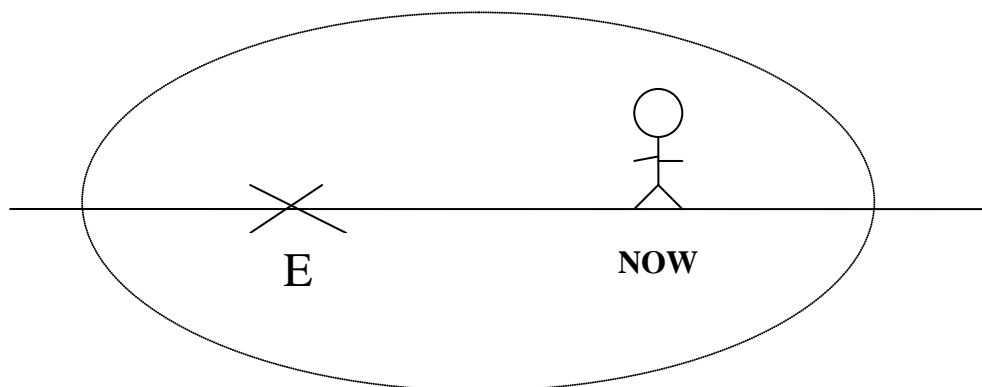
U obliku „power point“ prezentacije učenicima su predstavljani primjeri uporabe *present perfecta* i to redom kao u tablici 15.

Tablica 15. Primjeri uporabe *present perfecta* korišteni u poučavanju u eksperimentalnim skupinama

Vremenski okvir	Primjeri rečenica
1. prototipni eksplicitno naznačen vremenski okvir	<p><i>I have drunk three cups of coffee today.</i></p> <p><i>I have played tennis three times this week and it's only Thursday!</i></p> <p><i>She has visited Korea twice this year and she's going again next week.</i></p> <p><i>I have been to France twice in my life.</i></p> <p><i>We have been here since 9 o'clock.</i></p>
2. implicitan vremenski okvir	<p><i>He hasn't returned to the base.</i></p> <p><i>Sgt Smith has written six reports.</i></p> <p><i>We haven't carried out the usual inspections.</i></p> <p><i>I have been on holiday twice.</i></p> <p><i>I haven't seen them.</i></p>
3. prilozi <i>ever, never, already, just, recently</i> i <i>yet</i>	<p><i>Have you ever asked the UN troops for help?</i></p> <p><i>I have never served in a peacekeeping mission.</i></p>

	<i>She has already written the report.</i> <i>Col Blake has just returned from the mission.</i> <i>Have you bought anything on the Internet recently?</i> <i>Has your brother found a job yet?</i>
4. eksplicitan vremenski okvir s glagolima stanja	<i>I have lived here since I was born.</i> <i>I have been here for twenty minutes.</i>

Nakon svake rečenice od učenika se tražio kratak komentar o vremenu kada se dogodila sama radnja te vremenu na koje se radnja odnosi (vremenski okvir) te prijevod rečenice na hrvatski uz davanje kratkog komentara o glagolskom vremenu koje su koristili u prijevodu. Nakon izlaganja prototipnim primjerima s eksplicitno naznačenim vremenskim okvirom od učenika se tražilo da pokušaju nacrtati prvu rečenicu na vremenskom pravcu (slika 17.) pri čemu ih se poticalo na razmišljanje o vizualnom prikazu samoga događaja (označenog slovom E prema engleskom *event*), vremenu koje radnja obuhvaća (označenom isprekidanom elipsom), te položaju govornika u odnosu na događaj i vremenski okvir. Posebno se inzistiralo na vizualizaciji čovječuljka kao govornika iskaza kako bi se što jasnije prikazao njegov položaj unutar vremenskog okvira u cilju vizualnog naglašavanja relevantnosti događaja za govornika.



Slika 17. Vizualni prikaz kategorije *present perfect*

Uzimajući u obzir da se u procesu učenja novi sadržaj nužno uspoređuje s onim već postojećim, učenicima se skrenula pozornost na usporedbu *present perfecta* s kategorijom *past simple* pri čemu im se ponovno osvijestila važnost subjektivnosti govornika u konceptualizaciji situacije koju želi jezično izraziti, a o kojoj onda ovisi i odabir jezične strukture:

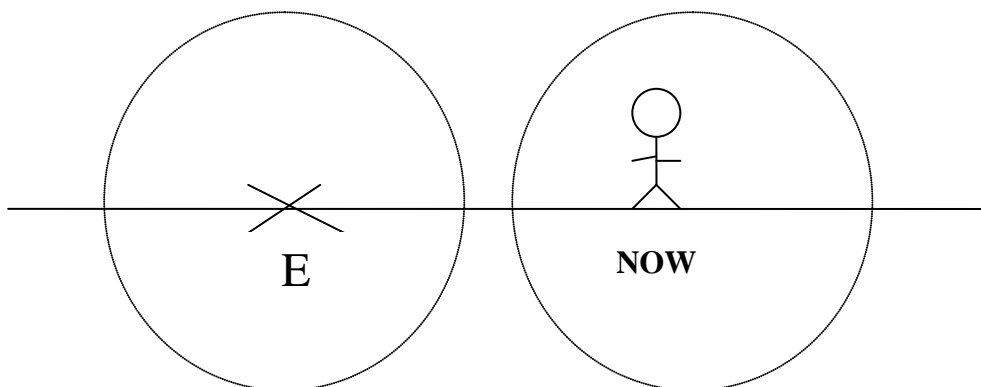
(39) a. *I have drunk three cups of coffee this morning.*

I drank three cups of coffee yesterday.

b. *I have seen John at work today.*

I saw John at work yesterday.

Prilikom usporedbe s *past simple* učenike se ohrabrilo na vizualni prikaz i te strukture kako bi se još zornije dočarala konceptualna razlika između dviju glagolskih kategorija (slika 18.)



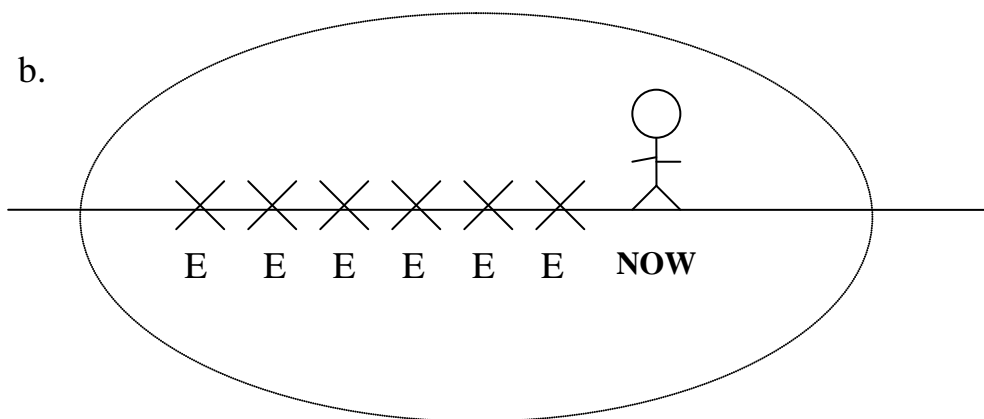
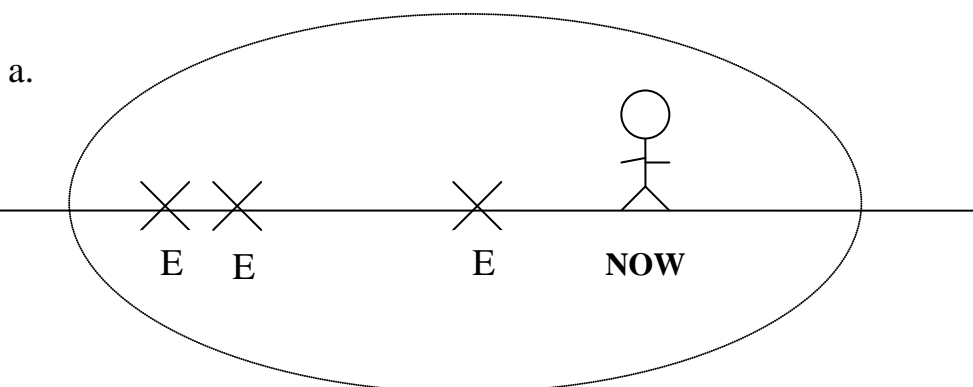
Slika 18. Vizualni prikaz kategorije *past simple*

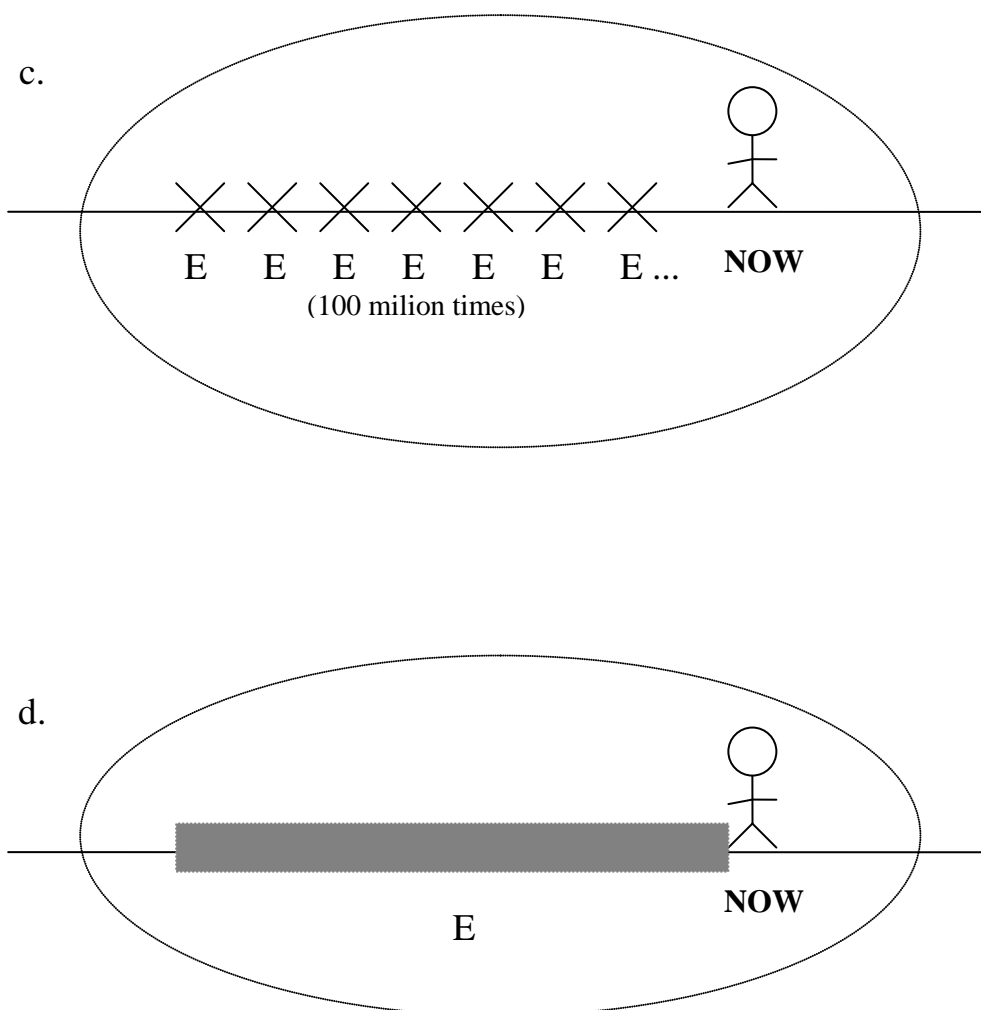
Ideja u pozadini izlaganja učenika primjerima rečenica gdje vremenski okvir nije eksplicitno izrečen bila je učvršćivanje koncepta vremenskog okvira koji još traje. Učenici su samostalno precizirali vremenski okvir za svaku rečenicu, a svoje su odgovore popratili i crtežima na kojima su taj isti vremenski okvir proširivali i sužavali u odnosu na „SADA“ ovisno o tome je li se on odnosio na vremenski period od tjedan dana, godine dana, govornikov život i slično. Osim mogućnosti sužavanja ili proširivanja vremenskog okvira ovisno o periodu vremena na koji se odnosi, učenicima se također obratila pozornost na dva važna elementa u konceptualnoj konfiguraciji *present perfect*: na način konceptualizacije samog događaja koji se opisuje te na *since* kao inherentan početak svakog vremenskog okvira. Naime, učenicima su se dali sljedeći primjeri rečenica koje su morali vizualno prikazati posvećujući posebnu pozornost prikazu događaja (jednog ili više njih) kojeg rečenica opisuje:

- (40) a. *He has returned back to Afghanistan three times since his first deployment there.*
b. *Many people have left their homes since the conflict begun.*
c. *Since January American banks have lost 100 million dollars.*
d. *I have worked for the Army since 1994.*

Slikovni prikazi navedenih rečenica (slika 19.) imali su za cilj učenicima pojasniti konceptualizaciju događaja koju *present perfect* opisuje; odnosno, ilustrirati da kategorija *present perfect* može opisivati tri događaja, mnošto događaja, sto milijuna pojedinačnih

dogadjaja te jedan „neprekinuti događaj“ ili stanje, ali uvijek unutar vremenskog okvira koji obuhvaća govornika, odnosno trenutak govorenja; drugim riječima, koji još uvijek traje. Primjeri su učenicima predstavljeni tako da se postepeno prikaže stupnjevitost konceptualizacije od „tri“ događaja, preko „mnogo“ do „sto milijuna“ te u konačnici jednog neprekinutog događaja.





Slika 19. Konceptualizacija opisivanih događaja u konfiguraciji *present perfect*

Učenicima se također skrenula pozornost na *since* kao na točku u vremenu (odnosno, točku na vremenskoj crti: x-----) inherentnu svakom vremenskom okviru. Naime, „danas“ se može preformulirati u „od ponoći“ ili „od osam ujutro“, „ovaj tjedan“ može se lako zamijeniti sa izrazom „od ponedjeljka“ i slično.

Treću skupinu primjera činile su rečenice s priložima *ever, never, already, just, recently* i *yet* za koje se u udžbenicima najčešće kaže da se upotrebljavaju s *present perfectom*. Upravo su pojašnjenja vezana uz uporabu ovih priloga nedovoljno precizna često navodeći učenika na pogrešno zaključivanje. Naime, udžbenici najčešće izostavljaju jasno razgraničenje između spomenutih priloga i vremenskog okvira; odnosno, ne daju jasnu informaciju učeniku da prilozima nisu vremenski okviri već preciznije određene točke unutar vremenskog okvira u kojemu je *since* impliciran. Kako bi se učenika navelo na razlikovanje priloga od vremenskog okvira, za svaku se rečenicu od učenika tražilo jasno izricanje vremenskog okvira koji bi joj

odgovarao; odnosno, učenike se motiviralo na formuliranje nastavaka datih rečenica pri čemu je taj isti nastavak trebao započeti sa *since*, a sve u cilju dočaravanja učenicima da je *since* uvijek impliciran. Drugim riječima, učenike se potaknulo na razmišljanje što bi u datim rečenicama bio vremenski okvir opisivane situacije. Učenike se ponovno podsjetilo na uvijek prisutnu subjektivnost govornika koja se u spomenutim rečenicama ogledala u širini vremenskih okvira unutar kojih su smješteni prilozi *recently* i *just*. Učenicima je predstavljen sljedeći primjer kao ilustracija:

(41) *He has just returned from the mission.*

U spomenutom primjeru prilog *just* može tako značiti i „prošli tjedan“ i „prije dva mjeseca“ ovisno o tome koliko je dugo osoba bila u misiji; ukoliko je osoba bila odsutna duži period vremena, npr. nekoliko godina, onda *just* može označavati i period od dva mjeseca.

Zadnji primjeri predstavljeni učeniku bili su oni s glagolima stanja pri čemu je učenicima skrenuta pozornost na razlikovanje prijedloga *since* kao točke u vremenu od onoga *for* kao perioda vremena (naravno vremena koje još uvijek traje ako je riječ o *present perfectu*). Trajanje radnje u sadašnjosti bilo je eksplicitno naznačeno u prijevodu rečenica za koje je prvi puta korišten prezent.

Na samome kraju poučavanja, učenicima je još jedanput skrenuta pozornost na važnost uloge subjektivnosti govornika (subjektivnog doživljaja vremena); odnosno, na korištenje struktura *present perfect* i *past simple* ovisno o subjektivnom doživljaju pojedinca i njegovoj konceptualizaciji vremenskog okvira kao onoga koji traje, odnosno koji nije završio. Učenicima su predstavljeni sljedeći primjeri:

(42) a. *I have drunk three cups of coffee this morning.*

I drank three cups of coffee this morning.

b. *I have seen John at work today.*

I saw John at work today.

c. *This year has been very good for me so far.*

This year was very good for me!

Za svaki par rečenica učenici su pokažali definirati kontekst uporabe, odnosno pojasniti zašto je u jednoj upotrebljen *present perfect*, a u drugoj *past simple* iako su vremenske oznake iste u obje rečenice.

Važno je naglasiti da se prilikom poučavanja učenicima nikada nije skretala pozornost na različite uporabe (ili za neke autore (npr. Comrie itd.) različita značenja) *present perfecta* na koje možemo naići u literaturi (perfekt ishoda, iskustveni perfekt, perfekt trajne situacije i perfekt bliske prošlosti) već se isključivo govorilo o jednom jedinstvenom značenju. Iz prikazanog jedinstvenog značenja, učenici bi samostalno izvodili pojedine uporabe, odnosno, samostalno bi se referirali na pojedine aspekte različite uporabe u pojedinim kontekstima. Kod primjera rečenica s implicitnim vremenskim okvirom koje su se odnosile na omeđeni telični događaj logično im je bilo da ishod samog događaja nije nužno izraziti već da se on podrazumijeva, odnosno da je rezultat logičnog zaključivanja¹²⁸.

3. Samostalno zaključivanje učenika

U završnom dijelu poučavanja od učenika se tražilo samostalno donošenje zaključaka o promatranoj kategoriji *present perfect*. Učenicima su ponovno predstavljani svi primjeri uporabe *present perfecta* koji su spomenuti tijekom poučavanja uz naputak da pokušaju definirati zajedničke karakteristike svih primjera; odnosno, da pojašne gdje je na vremenskom pravcu smještena opisivana situacija te kako je definiran vremenski okvir. Drugim riječima, od učenika se tražilo apstrahiranje sheme primjenjive na sve primjere u cilju formuliranja jedinstvene definicije *present perfecta*. Od učenika se također tražilo ponovno crtanje vizualnog prikaza *present perfecta* (slika 10, poglavlje 1.4.5.) uz pojašnjavanje značenja pojedinih dijelova crteža (što znači prikaz govornika unutar vremenskog okvira te strelice od događaja prema govorniku i obrnuto od govornika prema opisivanome događaju).

U ovom završnom dijelu učenicima se također skrenula pozornost na samu formu *present perfecta* uz raspravu o značenju njegovih formalnih sastavnica. Učenicima se tako pojasnila uloga prezenta glagola *have* koji usidruje situaciju u sadašnjosti i povezuje trenutak govorenja s događajem o kojem se govori, te na ulogu prošlog participa (eng. *past participle*) koji određuje opisivanu situaciju kao onu koja se dogodila u prošlosti. Forma *present perfecta* učenicima se dala u izjavnom, upitnom i niječnom obliku.

Na samo predstavljanje kategorije *present perfecta* utrošena su tri školska sata prvoga dana poučavanja dok su za uvježbavanje utrošena dva školska sata narednoga dana. Kao što je vidljivo iz tablice 16., uvježbavanje je uključivalo sljedeće tipove zadataka:

¹²⁸ O pristupu *present perfectu* i završenosti omeđenog teličnog događaja u okviru kognitivne gramatike Raddena i Dirvena vidi poglavlje 1.4.3.

- dovršavanje započetih rečenica (rečenicima je trebalo dodati vremenski okvir),
- povezivanje rečenica s ponuđenim vremenskim okvirima,
- popunjavanje praznina (odabir najprikladnijeg glagolskog vremena za pojedinu rečenicu), te
- određivanje gramatičnosti rečenica (grupiranje rečenica ovisno o pravilnoj ili nepravilnoj uporabi *present perfect*).

Tablica 16. Primjeri zadataka uvježbavanja ciljne strukture u eksperimentalnim skupinama

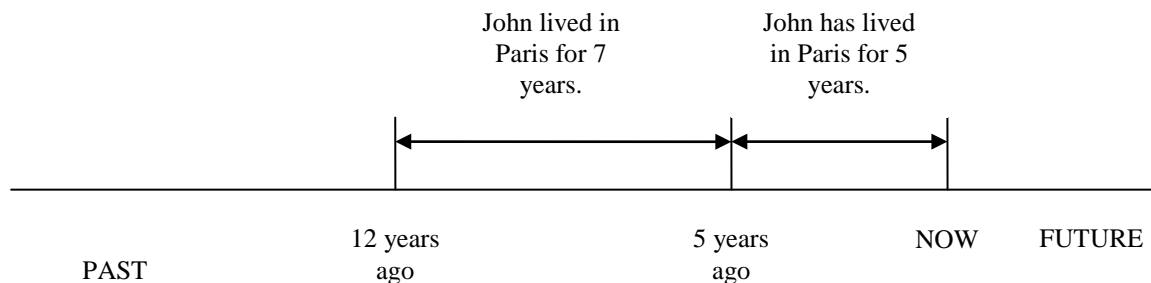
Tip zadatka	Primjer zadatka
1. dovršavanje započetih rečenica	<p><i>I have lived here...</i></p> <p><i>I have written two pages...</i></p> <p><i>With the help of the UN, they have built new schools...</i></p> <p><i>We haven't been deployed...</i></p>
2. povezivanje rečenica s ponuđenim vremenskim okvirima	<p><i>We got married (in 1986).</i></p> <p><i>We've been married (since 1986).</i></p> <p><i>Sgt brown was deployed to Africa (last year).</i></p> <p><i>Sgt Martinez has been deployed to Africa (three times since 1998).</i></p>
3. popunjavanje praznina (kontrastiranje s kategorijom <i>past simple</i>)	<p><i>Our visitors <u>have arrived</u>. They are sitting in the garden.</i></p> <p><i>Pvt Ryan <u>ran</u> away from the boot camp but he came back two day later.</i></p> <p><i>We moved here in 1993. We <u>have been</u> here for a long time now.</i></p> <p><i>Daniel <u>earned</u> some money last week. But I'm afraid he's already spent it all.</i></p>
4. određivanje gramatičnosti rečenica	<p><i>The generals have arrived two hours ago but they didn't stay long.</i></p> <p><i>She is 80 and she has never read a book in her life.</i></p> <p><i>We can play tennis now. The others have finished.</i></p> <p><i>Has he gone to the bank at lunch time?</i></p>

Prilikom uvježbavanja korišteni su različiti oblici rada: samostalan rad, rad u paru te rad u grupi.

2.4. Metodologija poučavanja u kontrolnim skupinama

Metodologija poučavanja u kontrolnim skupinama bila je ona eksplicitnoga oblika (u većem dijelu induktivnoga tipa) poučavanja te je pratila nastavne udžbenike (*Language Leader Pre-intermediate* i *Language Leader Intermediate*), te se u svojim vokabularnim djelovima razlikovala u skupinama niže u odnosu na skupine više razine jezičnoga znanja. Kao i u eksperimentalnim skupinama, poučavanje je zajedno s uvježbavanjem uključivalo pet nastavnih sati. S obzirom da se *present perfect* obrađivao u okviru pojedinih tema (teme o prošlom i sadašnjem djelovanju humanitarnih organizacija na nižoj razini, te teme o turizmu i putovanju na višoj razini), primjeri uporabe koji su se predstavljali učenicu bili su vezani uz tematski vokabular.

Ono što je karakteristično za poučavanje na obje razine jest razlaganje *present perfecta* na nekoliko uporaba.¹²⁹ Učenicima se posebno obraćala pozornost na uporabu *present perfecta* s prijedlozima *since* i *for* te mogućnost izražavanja radnje koja još uvijek traje. Kao što je vidljivo na slici 20. vizualan prikaz *present perfecta* također je uključivao usporedbu s kategorijom *past simple* koja je učenicima bliža.



Slika 20. Prikaz *present perfecta* u kontrolnim skupinama

Na nižim razinama vizualan prikaz bio je još detaljnije razrađen (vidi poglavlje 1.4.6.2.) ovisno o tome odnosi li se *present perfect* na jedan ili više događaja ili pak na stanje koje još uvijek traje.

Poučavanje se sastojalo od dva dijela. U prvome se dijelu *present perfect* kontrastirao s učenicima već poznatom strukturom *past simple* pri čemu se najviše pozornosti pridavalo vremenu opisivanih događaja, a u drugome se naglasak stavio na prijedloge *since* i *for*. Korištena metoda poučavanja bila je tzv. 3P metoda (prema engleskome *presentation*,

¹²⁹ Za detaljne definicije uporaba u korištenim udžbenicima vidi poglavlje 1.4.6.2.

practice, production), najčešće primjenjivana metoda u učionici stranoga jezika u kojoj se učeniku ciljna struktura predstavlja na primjerima uporabe, zatim se uvježbava da bi se u završnoj fazi koristila u jezičnoj proizvodnji. Metodologija poučavanja u prvome dijelu sastojala se od sljedećih koraka:

1. rad na primjerima uporabe *present perfecta* (podcrtavanje opisivanih radnji, razgovor o vremenu radnje te crtanje opisane radnje na vremenskoj crti),¹³⁰
2. usmjeravanje pažnje učenika na vremenske oznake korištene uz *present perfect* (ponuđeni izrazi: *five months ago, this year, in the last few days, on December 20th 2007, last year, at five o'clock, never, so far, yesterday, today, this week, to date*) te usporedba s onima vezanima uz strukturu *past simple* (tablica 17.)
3. donošenje zaključaka o tvorbi *present perfecta* u izjavnom, upitnom i niječnom obliku,
4. usmjeravanje pažnje učenika na različite uporabe *present perfecta* te uporabu uz prijedloge *already, yet, just, recently*,
5. uvježbavanje uz zadatak popunjavanja praznina (kontrastiranje sa strukturom *past simple*), uočavanja pogrešne uporabe vremenske oznake te zadatak usmjeren na vještinu govora (rad u paru; razgovor o životnim iskustvima).

Tablica 17. Primjeri rečenica u *past simpleu* i *present perfectu* korištenih u kontrolnim grupama više razine jezičnoga znanja

Primjeri rečenica u <i>past simpleu</i> i <i>present perfectu</i>		
<i>past simple</i> i vremenska oznaka	<i>present perfect</i> i vremenski prilog	<i>present perfect</i> i vremenska oznaka
<i>I travelled by train yesterday and stayed at the hotel last night. I worked as a consultant last year.</i>	<i>I have already taken part in six Himalayan expeditions, but I haven't climbed to the summit of Everest yet.</i>	<i>I have had two cups of coffee this morning. I've been on two expeditions so far this year.</i>

U drugome je dijelu metodologija poučavanja bila sljedeća:

1. izvlačenje primjera uporabe *present perfecta* iz teksta (uočavanje uporabe ciljne strukture u kontekstu),
2. rasprava o prijedložnim izrazima sa *since* i *for* (povezivanje ponuđenih izraza s jednim od prijedloga: *2004, ten years, yesterday, a year, an hour, two o'clock, three days ago, a long time*) (tablica 18.),

¹³⁰ Za primjere korištenih rečenica vidi poglavlje 1.4.6.2., dio o prikazu *present perfecta* u udžbeniku *Language Leader Pre-intermediate*.

3. uvježbavanje uz zadatak popunjavanja praznina (određivanje vremenske oznake), odabira točnog između ponuđenih odgovora te zadatak usmjeren na vještinu govora (rad u paru).

Tablica 18. Primjeri rečenica sa *since* i *for* korištenih u kontrolnim grupama niže razine jezičnoga znanja

Primjeri rečenica sa <i>since</i> i <i>for</i>	
since	for
<p><i>Our research shows that, since 2006, the children's behaviour in class has been a lot better.</i></p> <p><i>Since 1950, scientists have known that the Mediterranean diet helps you live longer.</i></p> <p><i>Since 2006, they have known that it also prevents Alzheimer's disease.</i></p>	<p><i>We have known this for a long time.</i></p> <p><i>For a few years, there has been a campaign to improve school meals in the UK.</i></p> <p><i>John Powell has been a psychologist for thirty years.</i></p>

3. REZULTATI

U poglavlju koje slijedi prikazat ćemo rezultate našega istraživanja. Prvo ćemo prikazati rezultate općenite uspješnosti na testovima postignuća, nakon čega će uslijediti detaljnija analiza uspješnosti u iskazivanju receptivnog i produktivnog znanja te sposobnost razumijevanja razloga uporabe ciljne strukture. Na kraju ćemo obratiti pozornost na napredak unutar pojedinih skupina, te retenciju znanja s obzirom na tri točke testiranja. Budući da je naše istraživanje obuhvatilo sudionike na dvije razine jezičnoga znanja, prvo ćemo prikazati rezultate dobivene na nižoj razini jezičnoga znanja (*pre-intermediate*), a zatim na onoj višoj (*intermediate*).

3.1. Primijenjen način bodovanja prilikom ocjenjivanja uspjeha na post-testovima

Prije nego li krenemo u sam prikaz rezultata, kratko ćemo se osvrnuti na način bodovanja primijenjen u ocjenjivanju uspješnosti rješavanja post-testova. Od ukupno tri zadatka na post-testu prva dva ocjenjivao je jedan ocjenjivač dok su zadnji, treći zadatak ocjenjivala tri neovisna ocjenjivača. Naime, prva dva zadatka klasičnog su tipa; zadatak procjene gramatičnosti rečenice te zadatak popunjavanja praznina koje se uzelo kao mjere receptivnog, odnosno produktivnog znanja. Bodovanje točnih odgovora provedeno je na sljedeći način: dva boda za uporabu strukture u ispravnom kontekstu i u ispravnoj formi, jedan bod za uporabu u ispravnom kontekstu te nula bodova za neispravnu uporabu. Uzmimo na primjer sljedeće rečenice:

- (43) a. *Martin is 45 and he has liked coffee since he can remember.*
b. *Martin is 45 and he have liked coffee since he can remember.*
c. *Martin is 45 and he liked coffee since he can remember.*

Za prvu bi rečenicu zbog ispravne uporabe glagolskoga vremena i ispravnog oblika tražene strukture učenik dobio dva boda, druga bi mu rečenica zbog neispravnog oblika tražene strukture donijela jedan bod dok za treću ne bi dobio niti jedan bod zbog neispravno upotrebljenog glagolskoga vremena.¹³¹

¹³¹ Razlikovanje uporabe strukture u ispravnom kontekstu i u ispravnoj formi povlači za sobom problematiku pitanja naučljivosti strukture i njezine točnosti, točnije pitanja što točno obuhvaća pojam naučljivost. Iako je naše istraživanje prvenstveno usmjereno na uporabu strukture u ispravnom kontekstu, ovladavanje ispravnom formom strukture često je dio zahtjeva nastavnih ciljeva u sklopu kojih se izostanak formalne točnosti kažnjava. U cilju da na naše istraživanje što preciznije odgovori na konkretnu datost pedagoškog konteksta institucionaliziranog učenja stranoga jezika, odlučili smo se za opisani način bodovanja.

Treći je zadatak ciljao na dobivanje informacije o učenikovom promišljanju o samoj kategoriji *present perfect* izlaganjem učenika rubnim primjerima kategorije čija se uporaba može dovesti u pitanje. Naime, učenici su u trećem zadatku davali svoje pismene odgovore, odnosno, svoje viđenje razloga zbog kojih je govornik upotrijebio *present perfect* u sljedećim rečenicama:

- (44) 1. a. *Yes, it has been great! We must do it again!*
b. *I've brought you a bottle of wine. I hope you like it!*
2. a. *He finally went to see his Grandmother four months ago. He's been back to see her two months later, two weeks ago, and just yesterday.*
b. *They finally went to see the refugees four months ago. They've been back to see them three months later, three weeks ago, and just yesterday.*
3. a. *They have published the magazine every month.*
b. *Our department has published a report every week.*
4. a. *For the past five years several car manufacturers have developed hybrid.*
b. *This is the first time we have had a hotel in a touristy place like Cornwall.*
5. a. *Have you seen the new production of Hamlet at the National Theatre?*
b. *Jane has never been so angry.*
6. a. *We have completed the report and will submit it tomorrow.*
b. *The team has established their base camp in the valley.*
7. a. *I don't believe we have met. My name is David.*
b. *I don't believe I have met Col Mathews. I'm Sgt Jackson.*

Tri neovisna profesora engleskoga jezika u ulozi ocjenjivača procjenjivali su učeničke odgovore i to po sljedećem ključu:

1. nula bodova za promašen smisao razloga uporabe *present perfecta* u datom kontekstu ili za davanje doslovnog prijevoda pojedine rečenice bez dodatnih pojašnjenja razloga uporabe,
2. jedan bod za pojašnjenje dano u obliku reprodukcije predstavljenog gramatičkog pravila bez stvarnog razumijevanja¹³², (npr. *zato što se ne kaže vrijeme radnje, zato što imamo „already“ i slično*)
3. dva boda ukoliko je pojašnjenje nadilazilo puku reprodukciju naučenoga pravila te odražavalo dublju razinu razumijevanja uporabe ciljne strukture.

¹³² Svjesni smo da reprodukcija naučenog podrazumijeva određenu razinu razumijevanja, ali smatramo da je riječ o nižoj razini razumijevanja na kojoj još nije došlo do dubinskog procesiranja informacija.

Primjeri učeničkih pojašnjenja za uporabu *present perfecta* u rečenici „*I don't believe we have met. My name is David.*“ za različite dodijeljene bodove od nula do dva boda bili bi:

- (45) a. *Govori kako je super i kako moraju ponoviti.* (nula bodova)
 b. *Zato što radnja nije precizno definirana niti kada se događa.* (jedan bod)
 c. *Misli da se nisu upoznali sve do sada, do trenutka upoznavanja; još ga do sada u životu nije upoznao.* (dva boda)

Kao mjeru slaganja između ocjenjivača izračunali smo koeficijent intraklasne korelacije (ICC). Kao što se vidi iz tablice 19. svi koeficijenti kreću se oko .90 što upućuje na visoko slaganje među ocjenjivačima kod ocjenjivanja zadatka razumijevanja razloga uporabe ciljne strukture na oba post-testa te na obje razine.

Tablica 19. Koeficijent interklasne korelacije slaganja među ocjenjivačima zadatka razumijevanja razloga uporabe *present perfecta*

testiranje	ICC
post-test 1 niža razina	,915*
post-test 2 niža razina	,915*
post-test 1 viša razina	,873*
post test 2 viša razina	,964*

Legenda: ICC=koeficijent interklasne korelacije, *= $p < .001$.

3.2. Rezultati na post-testovima skupina niže razine jezičnoga znanja

3.2.1 Rezultati na post-testu 1 skupina niže razine jezičnoga znanja

S obzirom da se test postignuća kojim smo ispitali razinu ovladanosti *present perfectom* sastojao od tri zadatka kojima smo mjerili receptivno i produktivno znanje te razinu razumijevanja razloga uporabe *present perfecta* u manje prototipnim primjerima rečenica, naš će prikaz rezultata biti podijeljen na dva dijela: dio koji će se odnositi na receptivno i produktivno znanje te dio koji će se odnositi na iskazano razumijevanje uporabe strukture.

a. Iskazivanje receptivnog i produktivnog znanja

Statistička analiza odnosila se na provjeravanje razlikuju li se eksperimentalna (u kojoj je poučavanje slijedilo spoznaje kognitivne gramatike) i kontrolna (u kojoj je poučavanje pratilo tradicionalan udžbenički prikaz ciljne strukture) skupina u iskazivanju receptivnog i produktivnog znanja kada je riječ o ciljnoj strukturi *present perfect*. Kao što se vidi iz tablice

20. neposredno nakon poučavanja eksperimentalna skupina bila je statistički značajno uspješnija u rješavanju prva dva zadatka post-testa. Naime, od ukupno 60 bodova koliko su mogli dobiti na dva zadatka, eksperimentalna je skupina bila statistički značajno uspješnija u prosjeku za 8 bodova. Pogledamo li standardnu devijaciju za obje skupine vidjet ćemo da je eksperimentalna skupina bila ujednačenija u uspjehu rješavanja zadataka, odnosno da pojedinačni rezultati učenika nisu toliko odstupali jedan od drugoga.

Tablica 20. Usporedba uspješnosti na zadacima receptivnog i produktivnog znanja na post-testu 1 učenika iz KOG 1 skupine (N= 33) i TRAD 1 skupine (N=31)

		M	SD	t-test	p
receptivno i produktivno znanje sveukupno	KOG 1	45,33	6,664	-3,733	,001*
	TRAD 1	37,87	9,065		
receptivno znanje	KOG 1	15,39	2,737	-1,605	,114
	TRAD 1	14,19	3,208		
produktivno znanje	KOG 1	29,93	5,994	-3,902	,001*
	TRAD 1	23,67	6,789		

Legenda: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *p*-značajnost (* $p < 0,01$; ** $p < 0,05$); *KOG 1*-eksperimentalna skupina niže razine jezičnoga znanja, *TRAD 1* – kontrolna skupina niže razine jezičnoga znanja.

Nakon općenitog uspjeha, provjerili smo i razlikuju li se eksperimentalna i kontrolna skupina učenika u svojem znanju ovisno o tome je li riječ o receptivnom ili produktivnom znanju (tablica 20.). Rezultati pokazuju da se dvije skupine ne razlikuju statistički značajno u svom receptivnom znanju odmah po završetku poučavanja. Objе skupine bile su podjednake čak i po uspješnosti rješavanja zadataka; od sveukupno 20 bodova imale su otprilike 15-ak pri čemu je eksperimentalna skupina pokazala tek neznatno veći rezultat.

Razlika je međutim zabilježena u iskazivanju produktivnoga znanja. Naime, naposredno nakon poučavanja učenici čije je poučavanje počivalo na postavkama kognitivne gramatike bili su značajno više uspješniji u uporabi *present perfecta* od učenika čije je poučavanje temeljeno na tradicionalnom udžbeničkom opisu. Pogledamo li prosječan rezultat, eksperimentalna skupina imala je u prosjeku 30-ak od mogućih 40 bodova, što je otprilike 6 bodova više od učenika u kontrolnoj skupini. Sažmemo li rezultate prikazane u tablici 20., možemo zaključiti da su učenici u eksperimentalnoj skupini bili statistički značajno uspješniji u uporabi ciljne strukture u traženom kontekstu. U uočavanju pravilne uporabe ciljne

strukture učenici se međusobno nisu razlikovali; drugim riječima, učenici eksperimentalne i kontrolne skupine bili su jednako uspješni u iskazivanju receptivnog znanja.

b. Razumijevanje razloga uporabe *present perfecta*

Pogledamo li tablicu 21. vidjet ćemo da je neposredno nakon poučavanja eksperimentalna skupina bila statistički značajno uspješnija u razumijevanju razloga uporabe ciljne strukture od one kontrolne. Naime, od mogućih 14 bodova koliko su mogli ostvariti (po dva boda za svaku od 7 rečenica), učenici u eksperimentalnoj skupini su u prosjeku ostvarivali nešto više od 5 bodova dok su učenici u kontrolnoj skupini ostvarivali u prosjeku nešto više od 2.5 boda. Dobiveni rezultati upućuju na to da su učenici u kontrolnoj skupini bili skloniji reprodukciji naučenih pravila koja s konkretnom uporabom strukture *present perfect* u manje prototipnom kontekstu nisu imala previše dodirnih točaka. Drugim riječima, učenici u kontrolnoj skupini pokazali su slabije razumijevanje razloga uporabe ciljne strukture ne mogavši primjeniti udžbeničke definicije *present perfecta* na njegove neprototipne primjere. Nizak rezultat općenito upućuje i na to da je zadatak učenicima bio zahtjevan; i to vjerojatno ne samo zbog same značenjske složenosti samog *present perfecta* i neprototipnih uporaba koje su morali komentirati već i zbog nenaviknutosti na rješavanje ovakvog tipa zadatka.

Tablica 21. Usporedba uspješnosti u razumijevanju razloga uporabe *present perfecta* na post-testu 1 između KOG 1 (N=22) i TRAD 1 (N=30) skupine

		M	SD	t-test	p
razumijevanje razloga uporabe <i>present perfecta</i>	KOG 1	5,25	2,680	-3,650	,001*
	TRAD 1	2,60	2,470		

Legenda: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *p*-značajnost (* $p < 0,01$; ** $p < 0,05$); KOG 1-eksperimentalna skupina niže razine jezičnoga znanja, TRAD 1 – kontrolna skupina niže razine jezičnoga znanja.

Neke od tipičnih učeničkih odgovora izdvojili smo u tablici 22. U skladu s metodologijom poučavanja eksperimentalna se skupina u svojim pojašnjenjima više oslanjala na koncept vremenskog okvira pokušavajući ga povezati sa sadašnjim trenutkom. Kontrolna se skupina pak više oslanjala na pravila različitih uporaba *present perfecta* usmjeravajući pozornost na trajanje radnje ili njezin ishod. Nadalje, učenici u kontrolnoj skupini više su značaja pripisivali mogućnosti ponavljanja radnje u budućnosti te su također bili skloniji uporabu *present perfecta* opravdati signalnim riječima („Zbog signalne riječi *for*.“) oslanjajući se na svoje reproduktivno znanje usvojenih gramatičkih pravila.

Tablica 22. Primjeri učeničkih odgovora o razlozima uporabe *present perfecta* na nižoj razini jezičnoga znanja na post-testu 1

grupa	bodovi	Racionalizacija uporabe ciljne strukture
		Reč. 1a.: <i>Yes, it has been great! We must do it again!</i>
KOG 1	0	<i>Zato što je tako dobro i želi to ponoviti. / Radnja je završila, ali će se ponoviti. Druga rečenica govori da radnja nije završila. / Zato što će se događaj ponoviti. Očekuje se da ponove ovaj događaj.</i>
	1	<i>Radnja se odvijala, ali može opet. / Radnja ima posljedice na sadašnjost.</i>
	2	<i>Radnja priče je otvorena. Trenutno je završena, ali posljedice još traju, odnose se na sadašnjost. Radnja ima posljedice na sadašnjost i drugom rečenicom pokazuje da misli to opet napraviti pa vrijeme radnje još zapravo traje. Događaj se vremenski zbio u bliskoj prošlosti i još utječe na naše raspoloženje, aktualan je. Ne zna se kada će se radnja ponovno ponoviti, a to znači da uključuje prije, sada i ubuduće.</i>
TRAD 1	0	<i>Priča se o prošlosti i događaju koji će se ponoviti. / Nešto je u prošlosti bilo divno. Zato što se radnja dogodila u prošlosti i ima veze s činjenicom. Radnja započeta u prošlosti i dalje se nastavlja. / Govore o prošlosti kako je bilo.</i>
	1	<i>Radnja koja se dogodila u prošlosti, ali ima posljedice u sadašnjosti. Radnja se dogodila u prošlosti, a možda će se dogoditi i u budućnosti. Dogodilo se u prošlosti i žele ponoviti radnju. Zato što nije precizno definirano kada se radnja događala. Present perfect je zbog iznošenja iskustva.</i>
	2	-
grupa	bodovi	Reč. 2a.: <i>He finally went to see his grandmother four months ago. He's been back to see her two months later, two weeks ago, and just yesterday.</i>
KOG 1	0	<i>Završena radnja u prošlosti. / Bio je i sada je trenutno tamo. Konačno ju je posjetio prije 4 mjeseca i opet ju je posjetio jučer.</i>
	1	<i>Zato što se radnja može ponoviti. / Možda će ju još vidjeti. Radnja ima posljedice na sadašnjost jer to misli opet napraviti. Može i danas otići vidjeti baku jer je još živa.</i>
	2	<i>Zato što je još uvijek sada pod dojmom pa vrijeme još traje. Radnja je u bližoj prošlosti pa je kao spojena sa „sada“. Vrijeme radnje je započelo u prošlosti i traje još i sada s tendencijom da se nastavi i u budućnosti. On je jučer ponovno došao i to je blizu „sada“. / Događaj je aktualan za sadašnji trenutak.</i>
TRAD 1	0	<i>Još uvijek ju posjećuje. / Činjenice koje su se dogodile prošlosti. Radnja za koju se zna kada je bila, on se vratio i to je precizirano kad.</i>
	1	<i>Radnja se može ponoviti. / Signalna riječ je „just“.</i>
	2	<i>Njihov je posjet počeo prije dva tjedna i netom je završio.</i>

grupa	bodovi	Reč. 3a. <i>They have published the magazine every month.</i>
KOG 1	0	<i>Izdaju magazin svaki mjesec. / Signalna riječ je „every“. Objavljaju magazin svaki mjesec, ali idućih mjeseci više neće.</i>
	1	<i>Zato što se radnja može ponoviti. / Nije precizirano kada će prestati izdavati časopis. Izdavat će časopis opet.</i>
	2	<i>Radnja traje svaki mjesec od nekog perioda do sada. Oni će i dalje izdavati časopis jer vrijeme radnje još uvijek traje. Radnja koja traje od nekog početka i to vrijeme još traje pa se radnja može ponoviti. Radnja je aktualna jer se još uvijek sada događa. Magazin se objavljuje svaki mjesec od prošlosti do sada. Jasno je da su do sada izdavali časopis svaki mjesec i dalje će to činiti.</i>
TRAD 1	0	<i>Izdaju određeni časopis. / Sada u trenutku dok govori oni rade na novom broju časopisa. Radnja se dogodila i ponavlja se u prošlosti. Moraju to učiniti svaki mjesec. Radnja je upravo sada završila.</i>
	1	<i>Radnja se može ponoviti. / Izvjseno je da će se radnja opet dogoditi. Nije precizirano točno kada. Zato što ima posljedice u budućnosti. / Radnja još uvijek traje.</i>
	2	<i>Objavljaju magazin svaki mjesec do sada.</i>
grupa	bodovi	Reč. 4a. <i>For the past five years several car manufacturers have developed hybrid vehicles.</i>
KOG 1	0	<i>To znači da su u zadnjih 5 godina razvijali hibridna vozila, ali to više ne rade.</i>
	1	<i>Implicira se da će se i dalje proizvoditi./ Radnja još traje. / Namjera im je da automonile proizvode i dalje.</i>
	2	<i>Radnja se može ponoviti jer je vrijeme radnje otvoreno, nije završilo. Radnja je počela prije 5 godina, ali vrijeme radnje još traje i uključuje sadašnjost što znači da mogu proizvoditi i dalje.</i>
TRAD 1	0	<i>U prošlosti se nekoliko puta nešto dešavalo. / Moraju proizvoditi aute. / Proizvodnja se dogodila i stala.</i>
	1	<i>Zbog riječi „for“. Present perfect koristimo uz „for“ i „since“. / Mora biti present perfect zbog riječi „for“. / Signalna riječ je „for“. To se dogodilo nekoliko puta, a rezultati su vidljivi danas. Još uvijek razvijaju hibridne aute. Daje se neka vijest koja se dogodila u prošlosti, ali ne znamo točno kada.</i>
	2	-
grupa	bodovi	Reč. 5a. <i>Have you seen the new production of Hamlet at the National Theatre?</i>
KOG 1	0	<i>Naglašavaju važnost prošlosti. / Upravo su u kazalištu.</i>
	1	<i>Možeš ju još otići pogledati. / Ne misli se na neko precizirano vrijeme. Aktualan Hamlet koji još uvijek traje.</i>
	2	<i>Predstava se može pogledati sada, u sadašnjem trenutku. / Vrijeme radnje još traje i sada pa još uvijek možeš pogledati predstavu</i>

		<i>Vrijeme radnje traje, predstava se već prikazuje i još će neko vrijeme trajati (ima vremena). Misli na radnju jako blizu sadašnjem trenutku. Jesi li vidio od nekada do sada. / Radnja se nastavlja do danas.</i>
TRAD 1	0	<i>Radnja koja je u prošlosti i nas zanima je li on vidio predstavu.</i>
	1	<i>Zbog nepoznavanja jesmo li vidjeli predstavu i daljnjeg uvoda u razgovor. / Ima veze s činjenicom da se može dogoditi. Pitaju ga za životno iskustvo. Pitanje je postavljeno bez nekog konkretnog vremena i ne isključuje odgovor „Nisam, ali hoću“. Prema pravilu ikada/nikada. Predstava još uvijek traje. / Zato što se pita je li pogledao ne kada je pogledao.</i>
	2	<i>Jesi li vidio Hamleta do sada. / Jesam li ikada do sada u životu..</i>
grupa	bodovi	Reč. 6a. <i>We have completed the report and will submit it tomorrow.</i>
KOG 1	0	<i>Napisali smo izvješće i gotovo je s tim, samo prepričavamo. Završili su izvješće i više ih ne zanima. / Izvještaj nije zaključen.</i>
	1	<i>Radnja ima utjecaj na budućnost.</i>
	2	<i>Vremenski radnja ide od prošlosti, preko sadašnjosti do budućnosti. Radnja još traje u sadašnjosti jer iako smo napisali izvješće, nismo ga predali. Završili smo izvješće „za sada“, ali do sutra ga imamo vremena eventualno nadopuniti. Razgovor se događa u vremenu neposredno nakon pisanja izvješća. Radnja se odvija u vrlo bliskoj prošlosti, uključuje sadašnjosti i nastavlja do sutra. Hoće naglasiti da su izvješće završili</i>
TRAD 1	0	<i>Izvještaj nije završen. / Događaj u prošlosti koji će se ponoviti.</i>
	1	<i>Radnja još zapravo traje. / Radnja ima veze sa sadašnjosti. Jedan dio radnje se dogodio, ali ima svoj nastavak. Nije određeno točno vrijeme kada su završili pisanje.</i>
	2	-
grupa	bodovi	Reč. 7a. <i>I don't believe we have met. My name is David.</i>
KOG 1	0	<i>Upoznali su se, ali će se u budućnosti i dalje viđati. Sreli su se i još se družu.</i>
	1	-
	2	<i>Taj se događaj nije dogodio sve od prošlosti pa sve do sada, trenutka kada se napokon dogodio. Radnja koja se nije dogodila u prošlosti, već sada, u sadašnjosti. Činjenica nepoznavanja traje cijeli život, sve do sada. Ne vjerujem da smo se do sada sreli.</i>
TRAD 1	0	<i>Postoji mogućnost da će David upoznati tu osobu. / Zamijenio ga je s nekim iz prošlosti. Misao da se nisu sreli u prošlosti te razlog zašto se trebaju upoznati. Čudi se kako se nisu još upoznali. To je za njega važno. Present perfect je upotrebljen da bi upoznavanje ljepše zvučalo. Sastali su se i prije, ali su se tek sad upoznali.</i>

	<i>Taj tren su se sreli, ali se radnja već dogodila i nije trajala dugo.</i>
1	<i>Činjenica iz prošlosti koja je važna za sadašnjost. Nije određeno vrijeme kada se nisu sreli. Prošlost i sadašnjost su povezani.</i>
2	<i>Zato što se radnja nije dogodila do sada.</i>

Legenda: Bodovi: 0-promašena racionalizacija/doslovan prijevod, 1–reprodukcija pravila, 2–eksplicitno ili implicitno referiranje na neprekinuto vrijeme opisivane situacije, KOG 1-eksperimentalna skupina niže razine jezičnoga znanja, TRAD 1 – kontrolna skupina niže razine jezičnoga znanja.

3.2.2. Rezultati na post-testu 2 skupina niže razine jezičnoga znanja

a. Iskazivanje receptivnog i produktivnog znanja

Kada je riječ o rezultatima testiranja provedenog s vremenskim odmakom od pet tjedana nakon poučavanja statistička obrada podataka upućuje na statistički značajno bolji rezultat eksperimentalne u odnosu na kontrolnu skupinu. Pogledamo li pobliže rezultate (tablica 23.), vidjet ćemo da je eksperimentalna skupina pokazala relativno visoko znanje ciljne strukture (u brojkama bi to značilo skoro 50 od ukupno 60 bodova, te 15 više od kontrolne skupine). Obje skupine bile su nešto uspješnije nego na post-testu 1. Eksperimentalna skupina ponovno je bila homogenija što se iskazivanja znanja tiče, dok su učenici u kontrolnoj skupini pokazali puno veće pojedinačne razlike u znanju.

Tablica 23. Usporedba uspješnosti na zadacima receptivnog i produktivnog znanja na post-testu 2 učenika iz KOG 1 skupine (N= 33) i TRAD 1 skupine (N=31)

		M	SD	t-test	p
receptivno i produktivno znanje sveukupno	KOG 1	49,12	6,348	-6,771	,001*
	TRAD 1	34,20	10,443		
receptivno znanje	KOG 1	16,87	2,190	-3,936	,001*
	TRAD 1	13,60	4,056		
produktivno znanje	KOG 1	32,24	5,148	-7,007	,001*
	TRAD 1	20,60	7,663		

Legenda: M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; p-značajnost (* $p < 0.01$; ** $p < 0.05$); KOG 1-eksperimentalna skupina niže razine jezičnoga znanja, TRAD 1 – kontrolna skupina niže razine jezičnoga znanja.

Pogledamo li uspjeh u iskazivanju receptivnoga znanja s vremenskim odmakom od poučavanja (tablica 23.), vidjet ćemo da je i na toj razini postoje jasne razlike među

skupinama. Naime, dok ista statistička značajnost u razlici iskazivanja receptivnog znanja nije zabilježena neposredno nakon poučavanja, pet tjedana nakon poučavanja učenici eksperimentalne skupine pokazali su statistički značajno više receptivno znanje ciljne strukture nego učenici kontrolne skupine.

Razliku među skupinama provjerili smo i za iskazivanje produktivnoga znanja. Jednako kao i neposredno nakon poučavanja, eksperimentalna skupina je i pet tjedana nakon poučavanja pokazala statistički značajno veće produktivno znanje ciljne strukture od kontrolne skupine. Drugim riječima, učenici u eksperimentalnoj skupini mogli su statistički značajno uspješnije upotrijebiti *present perfect* u zadanim okolnostima od učenika u kontrolnoj skupini. Uzmemo li u obzir brojčane podatke uspjeha na testu, eksperimentalna skupina bila je u prosjeku za 12 bodova uspješnija od one kontrolne; od ukupno 40 bodova učenici u eksperimentalnoj skupini imali su u prosjeku 32 boda.

b. Razumijevanje razloga uporabe *present perfecta*

S vremenskim odmakom od poučavanja učenici eksperimentalne skupine pokazali su bolje razumijevanje razloga uporabe *present perfecta* u manje prototipnim te rubnim primjerima iako statistički značajna razlika nije zabilježena (tablica 24.). Usporedimo li dobiveni rezultat sa uspjehom na testu neposredno nakon poučavanja, vidjet ćemo da je razlika u iskazanom razumijevanju između eksperimentalne i kontrolne skupine manja; odnosno, da su učenici kontrolne skupine s vremenom povećali svoje razumijevanje ciljne gramatičke kategorije.

Tablica 24. Usporedba uspješnosti u razumijevanju razloga uporabe *present perfecta* na post-testu 2 između KOG 1 (N=22) i TRAD 1 (N=30) skupine

		M	SD	t-test	p
razumijevanje razloga uporabe <i>present perfecta</i>	KOG 1	4,44	1,758	-1,255	,216
	TRAD 1	3,66	2,481		

Legenda: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *p*-značajnost; *KOG 1*-eksperimentalna skupina niže razine jezičnoga znanja, *TRAD 1* – kontrolna skupina niže razine jezičnoga znanja.

Osvrnemo li se na neke od tipičnih učeničkih odgovora (tablica 25.), vidjet ćemo da su učenici u eksperimentalnoj skupini zadržali sklonost povezivanja uporabe *present perfecta* s konceptom vremenskog okvira pokušavajući dodati referencu na vrijeme koje uključuje sadašnji trenutak kad god je to moguće. Iako su i dalje većinu svojih pojašnjenja temeljili na naučenim pravilima vezanima uz ishod prošle radnje ili njezino trajanje, učenici kontrolne

skupine pokazali su jaču osviještenost veze između uporabe *present perfecta* i koncepta vremenskog okvira koji i dalje traje. Mogućnost ponavljanja radnje u budućnosti i dalje je ostalo snažano razlikovno obilježje *present perfecta* u odnosu na *past simple*.

Tablica 25. Primjeri učeničkih odgovora o razlozima uporabe *present perfecta* na nižoj razini jezičnoga znanja na post-testu 2

grupa	bodovi	Racionalizacija uporabe ciljne strukture
		Reč. 1b.: <i>I've brought you a bottle of wine. I hope you like it!</i>
KOG 1	0	<i>Boca je još uvijek kod osobe koja ju je dobila. Radnja koja se dogodila u prošlosti, ali utječe na budućnost. Vjerojatno se vraćam i postoji mogućnost da drugi put ponovno ponudim vino.</i>
	1	-
	2	<i>Nadam se da ti se sviđa zato što smo sada zajedno na večeri i možda ćemo ga popiti. Radnja donošenja boce je povezana sa sada, sa sadašnjim trenutkom jer ti ju sada dajem. Pretpostavljam da je rečeno u istom danu. On je donio vino i nada se da će se njoj upravo sada svidjeti. Cijeli događaj još traje. On je donio bocu prije nekog vrlo kratkog vremena. Vrijeme radnje traje jer je kupio bocu u prošlosti, ali je sada poklanja.</i>
TRAD 1	0	<i>Ponio je bocu vina nakon dugo vremena. Događaj iz prošlosti koji se može ponoviti. / Donio je vino i možda će opet. Razgovor iz prošlosti povezan s današnjim razgovorom.</i>
	1	<i>Radnja je završila, ali ne znamo točno kada. Boca je još uvijek tamo. / Još imam bocu vina.</i>
	2	<i>Radnja ima utjecaj na sadašnjost jer sam kupio bocu prije, a dajem ju u sadašnjosti.</i>
grupa	bodovi	Reč. 2b.: <i>They finally went to see the refugees four months ago. They've been back to see them three months later, three weeks ago, and just yesterday.</i>
KOG 1	0	-
	1	<i>Radnja se može ponoviti. / Izbjeglice su još uvijek tu pa ih mogu opet posjetiti.</i>
	2	<i>Radnja je povezana s vremenom „ovih dana“. Upravo su ih jučer posjetili što se odnosi na blisku prošlost. Posjetili su ih nedavno, jučer, što je tako blizu sada. Vrijeme radnje ide od prošlosti, preko sadašnjosti pa možda i u budućnost kada će ih opet posjetiti Radnja se ponavlja sve do gotovo sada.</i>
TRAD 1	0	<i>Zato što je to radnja iz prošlosti. / Zbog nabiranja događaja.</i>
	1	<i>Bili su tamo tri puta i možda će ići opet. / Sve vodi k tome da će ih opet posjećivati. Radnja je završila, ali ne znamo kada. Vidjeli su ih prije, vidjet će ih opet- nezavršena radnja. U prvoj rečenici je opisan događaj koji se dogodio jednom u prošlosti, u drugoj koji se dogodio u prošlosti više puta i postoji mogućnost da će se opet dogoditi. Imamo marker „just“.</i>
	2	-

grupa	bodovi	Reč. 3b. <i>Our department has published a report every week.</i>
KOG 1	0	<i>Uobičajena radnja koja se ponavlja. / Radnja koja se ponavlja svaki tjedan.</i>
	1	<i>Zato što ga mogu napisati ponovno. / Taj odjel može napisati još izvješća u budućnosti.</i>
	2	<i>Moj odjel napiše izvješće svaki tjedan u mjesecu, godini, cijelog mog života. Mislim da je poanta da radnja izdavanja traje i dalje. Znači da piše izvješće još uvijek svaki tjedan od neke prošlosti Radnja koja se redovito odvijala u prošlosti, sve do danas..</i>
TRAD 1	0	<i>Dugo vremena pišu izvješće. / Naš odjel je pisao izvješće svaki tjedan. „Every week“ nam naznačuje da je present perfect. Odnosi se na kontinuitet, ali nije present simple..</i>
	1	<i>Ponovno će se dogoditi. / Vjerojatno ćemo nastaviti pisati ista izvješća.</i>
	2	<i>Radnja iz prošlosti, nastavlja se i danas.</i>
grupa	bodovi	Reč. 4b. <i>This is the first time we have had a hotel in a touristy place like Cornwall.</i>
KOG 1	0	<i>Prvi put smo u hotelu, inače kad smo na odmoru obično ne uzimamo hotel. Mi još možemo imati hotel u turističkom mjestu.</i>
	1	<i>Još uvijek imaju hotel. To im je prvi, ali ne i zadnji put.</i>
	2	<i>Radnja koja se događa prvi puta do sada. Prvi puta imaju hotel u svom životu. Očito je bilo hotela, ali nikad do sada u tom mjestu.</i>
TRAD 1	0	<i>Nakon dugo vremena su u hotelu. Odsjeli su po prvi puta u takvom hotelu i još uvijek su tamo. Htio je naglasiti da ga još uvijek imaju. Sad su u hotelu. / Prvi put su u hotelu od kata posjećuju Cornwall.</i>
	1	<i>Zbog „this is the first time“ fraze. To je prvi i ne posljednji put. / Možda će postati praksa i ubuduće. Radnja se događa u prošlosti, ali nije precizirano kada.</i>
	2	<i>Do sada nisu imali priliku imati takav hotel.</i>
grupa	bodovi	Reč. 5b. <i>Jane has never been so angry.</i>
KOG 1	0	<i>Radnja ljutnje ponavljala se u prošlosti i evo ponavlja se trenutno. Možda će Jane biti jako ljuta i neki drugi put.</i>
	1	<i>Zato što je još uvijek ljuta.</i>
	2	<i>Obično je ljuta, ali sada je najljuća. Radnja koja se nije nikada do sada dogodila, ali se dogodila sada. Jane nikada do sada nije bila tako ljuta. / Nije bila tako ljuta u svom životu do sada. Njezino raspoloženje je povezano sa sadašnjosti, sada je ljuta. Još je aktualno jer nikada nije bila tako ljuta od prošlosti do danas. Nije bila do sada od kad se sjeća. Sad je ljuta, ali u prošlosti nije bila tako ljuta.</i>
TR	0	<i>Nisu je vidjeli ljutu dugo vremena; trajalo je dugo vrijeme. Nikad se ne ljuti pa ni sada, a ni ubuduće. / Prepričavam prošlost.</i>

		<i>Podatak za prošlost koji vrijedi i danas.</i>
	1	<i>To je bio prvi put, ne znamo je li i zadnji. Ne znamo točno kada je bila ljuta. Present perfect je korišten zbog vremenskog okvira „never“. Sa „ever“ ili „never“ koristimo present perfect.</i>
	2	<i>Jane nikada nije bila tako ljuta do sada. Nikada nije bila tako ljuta kao sada trenutno. Odnosi se na nešto što se nikad nije dogodilo do sada. / Sada je trenutno ljuta.</i>
grupa	bodovi	Reč. 6b. <i>The team has established their base camp in the valley.</i>
KOG 1	0	-
	1	<i>Uspostavili su kamp i kamp još uvijek tamo stoji. / Oni su podigli kamp i on još uvijek postoji. Tim se još uvijek nalazi u bazi koji su postavili u dolini.</i>
	2	<i>Tim je vjerojatno uspostavio kamp ovih dana. S pretpostavkom da je još uvijek tamo kamp je uspostavljen ovih dana. Upravo su to napravili.</i>
TRAD 1	0	<i>Zato što je radnja započela u prošlosti i još uvijek traje. Radnja započela u prošlosti i još traje. / Moguće je ponavljanje događaja u bliskoj budućnosti.</i>
	1	<i>Zbog toga što pričamo o prošlosti, ali ne znamo točno kada je kamp postavljen. Kamp je još u dolini. / Oni su bazu postavili u prošlosti te ona još postoji. Nisu točno rekli kada su postavili kamp. / Tko za prije koliko su oni uspostavili bazu. Postavili su kamp i još je vidljiv u sadašnjosti. / Zato što je htio naglasiti da su još uvijek tamo.</i>
	2	-
grupa	bodovi	Reč. 7b. <i>I don't believe I have met Col Mathews. I'm Sgt Jackson.</i>
KOG 1	0	<i>Još uvijek je živ i nije ga vidio dugo vremena. / Možda će ga u budućnosti upoznati. Sretat će se opet. / Još ga uvijek imam priliku sresti. Znači da ga poznaje već duže vrijeme i upravo ga je sreo ovih dana možda jer se nisu dugo vidjeli.</i>
	1	-
	2	<i>Radnja se dogodila upravo sada. / Radnja je povezana sa sada jer se nisu upoznali do sada. Period od prije pa do danas.</i>
TRAD 1	0	<i>Ne vjeruje da ga je sreo jer se nisu vidjeli dugo vremena. / Neće ga niti upoznati. Nadam se da ću ga opet vidjeti. / Ne mogu vjerovati da sam ga upoznao. Sgt Jackson još uvijek razmišlja o susretu. / Upravo ga je upoznao i to ga se tiče i dalje. Završeni događaj bez mogućnosti ponavljanja. Sgt Jackson još nije upoznao Col Mathewsa, ali još ga može upoznati nekad u budućnosti. Činjenica koja se dogodila u prošlosti (upoznavanje) neće se prekinuti (zaboraviti).</i>
	1	<i>Razgovor koji se vodi u sadašnjosti povezan je sa prošlosti.</i>

		<i>Ne zna se kada ga je točno upoznao. Ako nekoga poznaješ onda je to iskustvo (u životu).</i>
2		<i>Kroz prošlost ga nije sreo do sadašnjeg trenutka, prošlost povezana sa sadašnjosti. Vjerujem da ga nisam sreo nikad do sad.</i>

Legenda: Bodovi: 0-promašena racionalizacija/doslovan prijevod, 1–reprodukcija pravila, 2–eksplicitno ili implicitno referiranje na neprekinuto vrijeme opisivane situacije, KOG 1-eksperimentalna skupina niže razine jezičnoga znanja, TRAD 1 – kontrolna skupina niže razine jezičnoga znanja.

3.3. Rezultati na post-testovima skupina više razine jezičnoga znanja

3.3.1 Rezultati na post-testu 1 skupina više razine jezičnoga znanja

Istovjetna analiza provedena za skupine niže razine jezičnoga znanja provedena je i za skupine više razine jezičnoga znanja. Prvo samo sagledali rezultate u iskazivanju receptivnog i produktivnog znanja učenika u obje skupine nakon čega je uslijedio prikaz pokazanog razumijevanja razloga uporabe ciljne strukture.

a. Iskazivanje receptivnog i produktivnog znanja

Kao što prikazuje tablica 26., eksperimentalna skupina bila je statistički značajnije uspješnija na svim razinama u iskazivanju znanja ciljne strukture u odnosu na onu kontrolnu. Naime, učenici u eksperimentalnij skupini pokazali su općenito statistički značajno bolji rezultat na testu ovladanosti ciljnom strukturom neposredno nakon poučavanja te je uspjeh među pojedincima unutar skupine bio ujednačeniji.

Tablica 26. Usporedba uspješnosti na zadacima receptivnog i produktivnog znanja na post-testu 1 učenika iz KOG 2 skupine (N= 45) i TRAD 2 skupine (N=39)

		M	SD	t-test	p
receptivno i produktivno znanje sveukupno	KOG 1	46,64	6,620	-4,428	,001*
	TRAD 1	39,41	8,129		
receptivno znanje	KOG 1	16,82	2,587	-2,663	,009*
	TRAD 1	15,33	2,527		
produktivno znanje	KOG 1	29,82	5,490	-4,165	,001*
	TRAD 1	24,07	6,933		

Legenda: M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; p-značajnost (* $p < 0,01$; ** $p < 0,05$); KOG 2-eksperimentalna skupina više razine jezičnoga znanja, TRAD 2 – kontrolna skupina više razine jezičnoga znanja.

Pogledamo li razinu receptivnoga znanja zasebno (tablica 26.), vidjet ćemo da su učenici u eksperimentalnoj skupini, iako bliski u rezultatu s učenicima u kontrolnoj skupini, bili statistički značajno uspješniji u uočavanju pogrešne uporabe *present perfecta*. Drugim riječima, bolje su prepoznavali kontekst koji zahtijeva uporabu *present perfecta*. Ista statistička značajnost u korist eksperimentalne skupine zabilježena je i na razini produktivnoga znanja. Naime, neposredno nakon poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini statistički su značajno bili bolji u uporabi ciljne strukture u zadanom kontekstu uspješnije raspoznavajući mentalnu konfiguraciju u pozadini rečeničnog primjera koja odgovara onoj *present perfecta*.

b. Razumijevanje razloga uporabe *present perfecta*

Kada je riječ o racionalizaciji uporabe ciljne strukture u neprototipnim primjerima, nije zabilježena statistički značajna razlika među eksperimentalnom i kontrolnom skupinom (tablica 27.).

Tablica 27. Usporedba uspješnosti u razumijevanju razloga uporabe *present perfecta* na post-testu 1 između KOG 2 (N=45) i TRAD 2 (N=39) skupine

		M	SD	t-test	p
razumijevanje razloga uporabe <i>present perfecta</i>	KOG 1	6,18	2,544	-1,851	,061
	TRAD 1	5,08	2,987		

Legenda: M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; p-značajnost; KOG 2-eksperimentalna skupina više razine jezičnoga znanja, TRAD 2 – kontrolna skupina više razine jezičnoga znanja.

Zadržimo se kratko na primjerima učeničkih odgovora (tablica 28.). Promotrimo li učenička pojašnjenja, uočiti ćemo da se sukladno poučavanju učenici u eksperimentalnoj skupini više oslanjaju na koncept vremenskog okvira u pojašnjenju primjera uporabe *present perfecta* u odnosu na one u kontrolnoj skupini. Ipak, primjećujemo i da su na višoj razini, u odnosu na nižu razinu, učenici u eksperimentalnoj skupini skloniji reprodukciji otprije im poznatih pravila o različitim uporabama ciljne strukture. Iako svjesniji vremenskog okvira u pozadini uporabe ciljne strukture u odnosu na učenike kontrolne skupine na nižoj razini, učenici u kontrolnoj skupini na višoj razini ipak češće uzimaju mogućnost ponavljanja radnje ili pak ishod radnje kao najznačajnije obilježje kategorije *present perfect*.

Tablica 28. Primjeri učeničkih odgovora o razlozima uporabe *present perfecta* na višoj razini jezičnoga znanja na post-testu 1

grupa	bodovi	Racionalizacija uporabe ciljne strukture
		Reč. 1a.: <i>Yes, it has been great! We must do it again!</i>
KOG 1	0	<i>Nešto rade što je blizu kraja, a što je odlično. Nešto što je bilo dobro u prošlosti i ostavljeno je prostora da se to ponovi.</i>
	1	<i>Govornik je još uvijek impresioniran. / Postoji poveznica prošlosti i sadašnjosti. Spustili smo se niz tobogan i još smo u bazenu. / Upravo kupuju u Arena centru. Događaj je završio, ali se sugovornici još nalaze na mjestu događaja. To je rečeno na kraju radnje, ali su sugovornici još uvijek skupa (npr. na kraju igre, ali skupa hodaju prema kući).</i>
	2	<i>Događaj se upravo zbio (ili nedavno). / Radnja je bila u bliskoj prošlosti. Radnja je počela u prošlosti, završena je u trenutku razgovora i rezultat je „snažan“ i naglašen, povezan sa sadašnjosti. / Događaj je završio, ali osjećaj je i dalje u sadašnjosti. Radnja je bila nedavno. / Pričaju o neposredno završenom događaju. Radnja je neposredno završila, ali se govornik još osjeća kao dio nje. Vrijeme još uvijek traje, odnosno to se događa u vrijeme pričanja. Zabava je počela u prošlosti, ali sada osjećamo da nam je lijepo pa je isti okvir zabave i osjećaja.</i>
TRAD 1	0	<i>Radnja započela u prošlosti, odvija se još i sada. / Uživali su u nekoj prošloj aktivnosti. Proveli su određeno vrijeme u prošlosti zajedno, ali je završeno. Korišten je present perfect jer još uvijek ponavljaju radnju iz prošlosti. Radnja još nije završena jer će se ponoviti.</i>
	1	<i>Radnja se dogodila u nedefiniranom prošlom vremenu./ Ne znamo kada se radnja točno dogodila. Radnja se dogodila u prošlosti, ali je moguće da se ponovi. Radnja iz prošlosti koja se može ponoviti. Zato što je ovo iskustvo koje se dogodilo u prošlosti, a ostavilo je traga na sadašnjost.</i>
	2	<i>Radnja je upravo završila. / Pozitivno iskustvo koje je upravo završilo. Događaj se proteže do sada. / Upravo smo završili i dok smo još tamo dogovaramo se da ponovimo. I sada se osjeća oduševljenje.</i>
grupa	bodovi	Reč. 2a.: <i>He finally went to see his grandmother four months ago. He's been back to see her two months later, two weeks ago, and just yesterday.</i>
KOG 1	0	<i>Još je kod bake. / radnja koja se ponavljala u prošlosti.</i>
	1	<i>Baka je još živa pa ju opet može posjetiti. Nastavit će ju posjećivati. Više događaja koji su počeli prije četiri mjeseca, svaki za sebe završava, ali su povezani sa sada, posjeta može biti još.</i>

		<p><i>Vrijeme od kad ju je počeo posjećivati je započelo prije četiri mjeseca i još uvijek traje. Radnja se ponavlja do nama bliske prošlosti. / Zadnji put kada ju je posjetio bilo je nedavno (jučer). / Njegovi su posjeti baki završeni, ali dosežu do bliske prošlosti (yesterday).</i></p> <p>2 <i>Događaj se proteže do sada. / Redovno ju posjećuje sad od prije četiri mjeseca. Znači da ju je posjetio unutar te godine; radnja i vrijeme traju kroz tu godinu koja još nije završila.</i></p> <p><i>Svi su se događaji dogodili u vremenu od kada je prvi put posjetio baku do sadašnjeg trenutka kada se govori.</i></p>
TRAD 1	0	<p><i>Imamo točno vrijeme u prošlosti. / Upotrebljen je present perfect jer se ne zna točno vrijeme.</i></p> <p><i>Radnja u prošlosti s naglaskom na vrijeme.</i></p>
	1	<p><i>Posjećivao ju je do jučer što utječe na sadašnjost.</i></p> <p><i>Povezana prošlost i sadašnjost – on ju sada redovito posjećuje.</i></p> <p><i>Bio je u posjetu, ali će opet doći što znači da radnja još nije završena.</i></p> <p><i>U prvoj rečenici ide past simple jer točno znamo kada je posjet bio, a u drugoj present perfect jer je bio više puta i zadnji posjet je bio u bliskoj sadašnjosti.</i></p> <p><i>Ima „just“. / Zbog konitnuiteta aktivnosti, a osobito „just“.</i></p>
	2	<p><i>Počelo je u prošlosti i trajalo do nedavno.</i></p> <p><i>Radnja ima dodirnih točaka s bliskom prošlošću.</i></p> <p><i>Do sad ju je vidio četiri puta. / Baku je posjetio četiri puta do sada.</i></p>
grupa	bodovi	Reč. 3a. <i>They have published the magazine every month.</i>
KOG 1	0	<i>Radnja se ponavlja u prošlosti.</i>
	1	<p><i>Radnja se ponavlja i traje. / Izdavali su časopis, sad ga izdaju i izdavat će ga.</i></p> <p><i>Prošla radnja izlaženja časopis povezana je sa sadašnjosti jer časopis još uvijek izlazi.</i></p>
	2	<p><i>Tek je ožujak, a časopis će izlaziti i dalje cijelu godinu.</i></p> <p><i>Objavili su časopis, ali unutar ove godine.</i></p> <p><i>Događaj se događa u sredini godine koja još nije završena.</i></p> <p><i>Objavili su „do sada“.</i></p>
TRAD 1	0	<p><i>Shvatili su da bi bilo dobro izdavati časopis jednom mjesečno.</i></p> <p><i>Zbog „every month“ trebao bi biti present simple.</i></p>
	1	<p><i>Nešto se kontinuirano događalo u prošlosti i vjerojatno će se nastaviti.</i></p> <p><i>Radili su to i prošlih mjeseci, a za ishod imamo izdani časopis.</i></p> <p><i>Učestala radnja koja nije definirana kada je bila. / Oni su to radili i nije nam bitno kada.</i></p> <p><i>Present perfect je korišten jer još uvijek tiskaju časopis.</i></p> <p><i>Izjava kojom se želi nekoga upoznati s navedenim časopisom.</i></p> <p><i>Izdavač još postoji, novinari još nisu dobili otkaz pa možemo i idući mjesec očekivati novi časopis.</i></p>
	2	<p><i>Radnja koja se događa kontinuirano sve do sada. / Do sada, znači i tekući mjesec.</i></p> <p><i>Ovaj časopis je u ovoj godini svaki mjesec izdao novi broj te će do kraja godine izdavati još brojeva.</i></p>
grupa	bodovi	Reč. 4a. <i>For the past five years several car manufacturers have developed hybrid vehicles.</i>

KOG 1	0	<i>Nekoilko tvornica je razvilo, nije precizirano koliko.</i>
	1	<i>Rade već pet godina, rade sad i radit će. / Vjerojatno će nastaviti i dalje. Proizvodnja hibridnih vozila je još uvijek velika vijest, važna za sada. Iako je radnja u prošlosti, njezini efekti osjećaju se i sada (hibridna vozila koriste se i sada).</i>
	2	<i>Početa točka je od prije pet godina i od tada traje proizvodnja. Do sada su ih razvijali. / U posljednjih nekoliko godina do danas.. Nema završenog perioda vremena, od pet godina do..</i>
TRAD 1	0	<i>Shvatili su da je budućnost proizvodnje u hibridnim vozilima. Naglasak je na posljednjih pet godina.</i>
	1	<i>Radnja je u prošlosti čije posljedice vidimo u sadašnjosti. Radnja je započela u prošlosti i još traje. Nekoliko godina su tvornice razvijale auto – za posljedicu imamo hibridni auto! Nije točno rečeno kada unutar tih pet godina. Zato što je vrijeme točno naznačeno – „for the past five years“. To je važna novost. / Ne govori se točno kada, to su važne činjenice.</i>
	2	<i>Uključujući i ovu godinu. / Vrijeme koje traje i sada.</i>
grupa	bodovi	Reč. 5a. <i>Have you seen the new production of Hamlet at the National Theatre?</i>
KOG 1	0	<i>Radnja se dogodila i završila u bliskoj prošlosti.</i>
	1	<i>Predstava je još u tijeku. / Predstava se odigrava sada i moguće ju je pogledati. Ako nisi, još uvijek možeš. / Ako još nije pogledao, ima mogućnosti. Present perfect u pitanju mi daje do znanja da još mogu pogledati predstavu ako nisam jer se još prikazuje.</i>
	2	<i>Je li ikada gledao. / Jesi li gledao od prvog trenutka kada je počela igrati do sada. Je li do sada pogledana predstava. / Jesi li do sada pogledao, uključujući i taj tren kada razgovaraju. Pretpostavlja se da je Hamlet nedavno postavljen. Ovih se dana predstava daje.</i>
TRAD 1	0	<i>Radnja se dogodila i može se ponoviti. Radnja koja se dogodila u prošlosti, a vrijeme je nepoznato, tj. nije točno određeno. Nije specificirano vrijeme kada je vidio Hamleta pa nam sugerira da bi to moglo biti vezano uz sadašnjost.</i>
	1	<i>Hamlet još igra. / Ne pita se kad ga je vidio. Radnja za koju se ne zna kada se dogodila. / Radnja se dogodila u nedefiniranom vremenu. Vrijeme nije definirano pa zato present perfect. / Nije bitan datum. To je vijest.</i>
	2	<i>Pitanje se odnosi na prošlost do današnjeg dana. / Jesi li do sada vidio novu predstavu. U prošlosti do današnjeg dana.</i>
grupa	bodovi	Reč. 6a. <i>We have completed the report and will submit it tomorrow.</i>
KOG 1	0	<i>Izveštaj je u fazi završavanja koje još uvijek traje i moguće su izmjene.</i>
	1	<i>Rezultat radnje je vidljiv sada.</i>

	2	<i>Radnja koja ima svoje trajanje u prošlosti i završila je sada. / Završili su ga danas. Upravo su završili – dotiče sadašnjost. / Izvješće su završili nedavno. Upravo je završio izvješće pa se zadovoljstvo izvršenim zadatkom osjeća još uvijek. Završili smo izvješće, ali „danas“ još traje.</i>
TRAD 1	0	<i>Radnja se dogodila i završila. / radnja se zapravo još odvija.</i>
	1	<i>Radnja ostavlja trag na sadašnjost. / Počeli smo i završili – sada je ono gotovo. Vrijeme radnje je nepoznato. / Završili su izvještaj, ali ne naglašavaju u kojem vremenu. Nije bitno kada smo završili; važna je radnja, ne vrijeme.</i>
	2	<i>Upravo smo završili izvješće. / Izvješće je završeno ne tako davno.</i>
grupa	bodovi	Reč. 7a. <i>I don't believe we have met. My name is David.</i>
KOG 1	0	<i>Ali ipak postoji mogućnost da smo se sreli. Nakon dugo vremena u prošlosti sreli su se u sadašnjosti što ne znači da se neće sresti u budućnosti.</i>
	1	<i>Ne naglašava vrijeme nego radnju.</i>
	2	<i>Nisu se upoznali do sada, radnja upoznavanja još traje. Nisam ga upoznao u prošlosti, ali ga sada upoznajem. Implicitno se misli da ga do danas nije upoznao. / Ne vjerujem da smo se upoznali ikada do sada. Nisu se prije sreli, ali su se upoznali sada pa uključuje i prošlost i sada. Smatra se da se nismo sreli do sada kada smo to upravo učinili.</i>
TRAD 1	0	<i>Zadovoljstvo susretom. Osoba pokazuje nevjericu da ima priliku upoznati se s XY. Radnja se dogodila u prošlosti i ima posljedicu sada. Sreli su se, nije bitno kada. / Već su se ranije sreli, ali se nisu upoznali. Na seminaru koji traje par dana susret poznanika koji se znaju otprije.</i>
	1	<i>Tu možemo staviti „ever“ pa je to slučaj za present perfect. Neodređeni period vremena.</i>
	2	<i>Do sada se nisu upoznali. / Radnja koja se dogodila (odnosno, nije se dogodila) do sada. Misli da se do sada nisu nikada sreli. Ovo im je prvi susret. Nismo se još sreli prije u prošlosti. Govornik obuhvaća vremenski period od prošlosti do sada, do trenutka govorenja..</i>

Legenda: Bodovi: 0-promašena racionalizacija/doslovan prijevod, 1-reprodukcija pravila, 2–eksplicitno ili implicitno referiranje na neprekinuto vrijeme opisivane situacije, KOG 2–eksperimentalna skupina više razine jezičnoga znanja, TRAD 2 – kontrolna skupina više razine jezičnoga znanja.

3.3.2. Rezultati na post-testu 2 skupina više razine jezičnoga znanja

a. Iskazivanje receptivnog i produktivnog znanja

Iz tablice 29. vidljivo je da nije dobivena statistički značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine pet tjedana nakon poučavanja što se tiče njihovog sveukupno iskazanog znanja ciljne strukture. Ipak, zabilježena je granična statistički značajna razlika u uspješnosti rješavanja u korist eksperimentalne skupine. U iskazivanju receptivnoga znanja skupine se također nisu statistički značajno razlikovale. Razlika je uočena u uporabi ciljne strukture u zadanom kontekstu gdje su učenici u eksperimentalnoj skupini bili statistički značajno uspješniji od učenika u kontrolnoj skupini.

Tablica 29. Usporedba uspješnosti na zadacima receptivnog i produktivnog znanja na post-testu 2 učenika iz KOG 2 skupine (N= 44) i TRAD 2 skupine (N=38)

		M	SD	t-test	p
receptivno i produktivno znanje sveukupno	KOG 1	46,79	6,063	-1,933	,058
	TRAD 1	43,65	8,270		
receptivno znanje	KOG 1	16,44	2,678	1,056	,295
	TRAD 1	15,88	2,025		
produktivno znanje	KOG 1	30,90	5,066	-2,848	,006*
	TRAD 1	27,21	6,473		

Legenda: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *p*-značajnost (* $p < 0,01$; ** $p < 0,05$); KOG 2-eksperimentalna skupina više razine jezičnoga znanja, TRAD 2 – kontrolna skupina više razine jezičnoga znanja.

b. Razumijevanje razloga uporabe *present perfecta*

Pet tjedana nakon poučavanja uočena je razlika u razumijevanju razloga uporabe ciljne strukture između eksperimentalne i kontrolne skupine. Naime, učenici u eksperimentalnoj skupini statistički su značajno bili uspješniji u svojim pojašnjenjima uporabe *present perfecta* u neprototipnim primjerima, odnosno, rjeđe su pogrešno tumačili značenje primjera.

Tablica 30. Usporedba uspješnosti u razumijevanju razloga uporabe *present perfecta* na post-testu 2 između KOG 2 (N=45) i TRAD 2 (N=39) skupine

		M	SD	t-test	p
razumijevanje razloga uporabe <i>present perfecta</i>	KOG 1	5,40	2,734	-2,139	,036**
	TRAD 1	4,14	2,727		

Legenda: *M*-aritmetička sredina; *SD*-standardna devijacija; *p*-značajnost (** $p < 0,05$); KOG 2-eksperimentalna skupina više razine jezičnoga znanja, TRAD 2 – kontrolna skupina više razine jezičnoga znanja.

Pogledamo li primjere pojašnjenja uporabe ciljne strukture (tablica 31.) uviđamo da je i dalje osnovni kriterij odabira *present perfecta* mogućnost ponavljanja radnje, kao i naglašavanje posljedice koju radnja ima na sadašnjost, odnosno, na ishod radnje.

Tablica 31. Primjeri učeničkih odgovora o razlozima uporabe *present perfecta* na višoj razini jezičnoga znanja na post-testu 2

grupa	bodovi	Racionalizacija uporabe ciljne strukture	
		Reč. 1b.: <i>I've brought you a bottle of wine. I hope you like it!</i>	
KOG 1	0	<i>Razgovor se odvija sada pa je boca vina otišla iz prošlosti u sadašnji kontekst razgovora.</i>	
	1	<i>Donio sam bocu vina i ona je još uvijek tu (povezanost sa sadašnjim vremenom). Prošli događaj kupnje boce vina povezan je sa sadašnjim trenutkom kada se osobi daje boca. Ne zna se kada sam ti kupio vino, ali sada ga nosim. / Nije navedeno kada. Naglašava prošli događaj, ali ga povezuje sa sadašnjosti (nada se da se boca sviđa).. To još uvijek utječe na govornika jer se nada da će se boca vina svidjeti, emotivno je nagažiran.</i>	
	2	<i>Upravo je donio bocu vina i sada ga imaju. Prije sam kupio bocu i sada se nadam da će ti se svidjeti. Donio je bocu vina u bliskoj prošlosti. / Kupio je bocu vina koju je netom poklonio.</i>	
TRAD 1	0	<i>Ovo je početak večere na koju je gost donio vino i nada se da će ga kušati. Vjerojatno će donijeti drugu bocu u budućnosti. Vjerojatno je i prije nosio bocu vina.</i>	
	1	<i>Nosio sam bocu vina i još uvijek je nosim. Radnja u prošlosti, a rezultat radnje vidljiv u budućnosti. / Vidljiva posljedica u sadašnjosti. Bit rečenice je u kupovini vina, a ne kada. / Vino je još uvijek tamo. / Bitan je rezultat.</i>	
	2	<i>Upravo su se našli.</i>	
grupa	bodovi	Reč. 2b.: <i>They finally went to see the refugees four months ago. They've been back to see them three months later, three weeks ago, and just yesterday.</i>	
KOG 1	0	<i>Bit radnje je da se naglasi koliko puta su išli. / Počeli su ih češće obilaziti.</i>	
	1	<i>Posjećivanje vjerojatno nije završeno; posjetit će ih opet. Kad vidim u rečenici „just“ to me odvodi odmah na present perfect.</i>	
	2	<i>Pretpostavka je da se radnja odvija unutar ove godine. Godina tijekom koje su posjetili izbjeglice nije završila. Zadnji posjet je bio nedavno. / Period od prošlosti do sada. Radnja koja se vršila više puta u prošlosti do trenutka u sadašnjosti (bliskoj prošlosti). Razlog je što se radnja završila vrlo blizu u prošlosti pa je govornik još uvijek u tom vremenskom kontekstu („just yesterday“).</i>	
TRAD 1	0	<i>Nabrajanje više radnji u prošlosti. / Zato jer se radnja ponavlja kroz vrijeme.</i>	
	1	<i>Vjerojatno će nastaviti i u budućnosti posjećivati izbjeglice. Zbog „just“.</i>	
	2	<i>Radnja koja ima kontinuitet do danas. / Zato što radnja traje od prošlosti do sada. Isto kao da je upotrijebio „since“.</i>	

grupa	bodovi	Reč. 3b. <i>Our department has published a report every week.</i>
KOG 1	0	<i>Radi se o redovnom poslu.</i>
	1	<i>I danas traje radnja, nije završena. / Radnja koja je započela u prošlosti i traje u sadašnjosti.</i>
	2	<i>Izveštaj je išao svaki tjedan do sada. / Izdavali smo od početka do sada. Radi se o razdoblju od npr. ove godine koja još nije završila. Odjel je do sada pisao izvješće svaki tjedan i očekuje se nastavak takve aktivnosti.</i>
TRAD 1	0	<i>Događaji se ponavljaju u prošlosti. / Sam proces pisanja je u tijeku. „Every week“ implicira nesvršenu radnju.</i>
	1	<i>Da se istakne radnja koja se ponavlja. / Pretpostavlja se da će nastaviti. Radnja je počela u prošlosti i još traje. Nije specificirano koji je to tjedan.</i>
	2	<i>Izdavali smo do sada.</i>
grupa	bodovi	Reč. 4b. <i>This is the first time we have had a hotel in a touristy place like Cornwall.</i>
KOG 1	0	<i>Još uvijek su tamo. / Došli su u hotel i tu će provestii neko vrijeme.</i>
	1	<i>Nije važno vrijeme već radnja; nije navedeno kada je napravljen hotel, nego je važno da ga imaju Radi se o obavijesti. Iza fraze „this is the first time“ ide present perfect.</i>
	2	<i>Prvi puta do sada imaju takav hotel. / Nisu do sada. Hotel je nedavno izgrađen i oni su još pod dojmom da ga imaju u svom mjestu pa to nije stvar prošlosti već sadašnjosti. Do sada nije bilo takvog hotela u tom mjestu. / Do sada ga tamo nije bilo.</i>
TRAD 1	0	<i>Radnja u sadašnjosti s naglaskom da nemaju takav hotel. Hotel je izgrađen i još uvijek postoji. / Vjerojatno su još u hotelu. Radnja započela u prošlosti. / U budućnosti će možda tražiti drugi smještaj Već smo bili na takvom turističkom mjestu pa smo iznenađeni tako dobrim hotelom.</i>
	1	<i>Po prvi put nije bilo hotela. / Prvi put imaju hotel, a imat će ga i dalje. Radnja izgradnje je završena, ali hotel je prisutan u sadašnjosti.</i>
	2	<i>Prvi put u povijesti. / Prvi put do sada imamo takav hotel. / Nisu do sada imali hotel. Upravo su im izgradili hotel.</i>
grupa	bodovi	Reč. 5b. <i>Jane has never been so angry.</i>
KOG 1	0	<i>Nešto što se dogodilo ne tako davno. / Nije bila ljuta, ali će možda biti.</i>
	1	<i>Vrijeme nije određeno. / Ona je sada ljuta. Svjedoci ljutnje su još pod dojmom njenog ponašanja.</i>
	2	<i>Nije nikada bila tako ljuta do sada. / Do sada u njezinom životu. Cijelog života nije bila tako ljuta, ali sada je. / Stanje koje nikada bilo do sada. Cijelu prošlost do sada nije nije bila tako ljuta. Čim čujem „never“ to me odmah asocira na present perfect.</i>
T	0	<i>Radnja je počela i vjerojatno još traje. / Jane se razljutila prije i još uvijek je ljuta.</i>

	1	<i>Da se istakne radnja. / Osjećaju se posljedice i sada. Nije bitno kada, bitno je da je ljuta. „Never“ je karakteristično za present perfect. / Zbog upotrebljenog „never“.</i>
	2	<i>Po prvi put, nikada do sada. Jane nikada do sada nije bila tako ljuta, znači, prije u prošlosti pa sve do sada. Nikad nije bila ljuta do sada tako jako; ima veze sa sadašnjosti.</i>
grupa	bodovi	Reč. 6b. <i>The team has established their base camp in the valley.</i>
KOG 1	0	<i>Napravili su kamp, ali ga nisu završili.</i>
	1	<i>Kamp je u dolini i još je tamo. / Radnja je završila u prošlosti, ali kamp i dalje postoji. Prošlost povezana sa sadašnjosti, baza je još tamo. Počelo je u prošlosti, ali je rezultat u sadašnjosti.</i>
	2	<i>Pretpostavljam da je to uvod u nešto što se dogodilo ne tako davno. / Upravo su završili.</i>
TRAD 1	0	<i>Zato što se ta radnja odvila i završila.</i>
	1	<i>Posljedice su u sadašnjosti: još su uvijek tamo. Radnja iz prošlosti koja ima utjecaj na trenutnu situaciju. / I danas imaju kamp. Kamp je uspostavljen i još uvijek postoji. / Vidimo posljedicu. / Posljedica se osjeća. Nije navedeno vrijeme kada je utvrđen kamp. / Ne znamo kad je postavljen kamp.</i>
	2	<i>Upravo su uspostavili bazu. / Radnja koja je započela u prošlosti i završila ovog trenutka. Tim je vjerojatno još u dolini gdje su neposredno prije podigli kamp.</i>
grupa	bodovi	Reč. 7b. <i>I don't believe I have met Col Mathews. I'm Sgt Jackson.</i>
KOG 1	0	<i>Sreo ga je nedavno. / Osjeti se posljedica tog susreta. Dogadjaj je vijest i ima veze sa sadašnjosti.</i>
	1	<i>Nije važno kada. / Važan je rezultat.</i>
	2	<i>Nije ga sreo do sada. / Nije ga upoznao do sada. / Nikada u životu ga nije sreo, do sada. Nije ga upoznao u prošlosti do sada. / Od prošlosti do sada ga nije vidio. Do sada ga nisam upoznao što znači da se radnja iz prošlosti produžuje na sadašnjost.</i>
TRAD 1	0	<i>Radnja se dogodila u prošlosti, a ima posljedicu u sadašnjosti. / Rezultat prijašnje radnje sad. Još ga nije sreo. / Nešto što se dogodilo ne tako davno. / Vidio ga je prije u prošlosti i sada.</i>
	1	<i>I sada ga znam. Govorimo o iskustvu iz prošlosti. / Prijašnje iskustvo.</i>
	2	<i>Nije ga susreo do sada. / U svom životu ga nije upoznao. / Nije ga upoznao nikada do sada.</i>

Legenda: Bodovi: 0-promašena racionalizacija/doslovan prijevod, 1–reprodukcija pravila, 2–eksplicitno ili implicitno referiranje na neprekinuto vrijeme opisivane situacije, KOG 2-eksperimentalna skupina više razine jezičnoga znanja, TRAD 2 – kontrolna skupina više razine jezičnoga znanja.

Na kraju prikaza rezultata, valja spomenuti da su zbog jednostavnosti prikaza i interpretacije rezultata prikazani rezultati parametrijskih t-testova, unatoč tome što distribucije pojedinih zadataka odstupaju od normalne. S ciljem osiguranja što veće validnosti danoga prikaza, dodatno smo provjerili razlike između učenika iz dvije skupine i neparametrijskim Mann-Whitneyevim testom koji ne ovisi o normalnosti distribucije. Svi rezultati dobiveni neparametrijskim testovima isti su kao i rezultati dobiveni t-testom.

3.4. Napredak unutar skupina i retencija znanja

Do sada smo pokazali da se sudionici kod kojih je poučavanje temeljeno na shematičnosti opisa *present perfecta* značajno razlikuju od onih čije je poučavanje temeljeno na tradicionalnom udžbeničkom opisu, posebice na razini iskazivanja produktivnoga znanja, i to ne samo odmah nakon poučavanja već i pet tjedana nakon poučavanja. Međutim, još uvijek ostaje pitanje koliko se znanje sudionika povećalo kroz tri točke testiranja (pred-testiranja te dva post-testiranja). Također, zanimalo nas je i jesu li učenici slabije razine znanja postigli veći napredak u svojem znanju kroz vrijeme (kao što smo pretpostavljali u svojoj hipotezi) u odnosu na one više razine znanja, a zanimalo su nas i razlike u dugoročnim efektima poučavanja temeljenog na kognitivnogramatičkom opisu ciljne strukture pri čemu smo pretpostavljali da će u obje eksperimentalne skupine biti manja razlika između rezultata na post-testovima 1 i 2 u odnosu na kontrolne skupine.

Da bismo odgovorili na ova pitanja proveli smo složenu miješanu (zavisno-nezavisnu) analizu varijance, pri čemu su nezavisni faktori bili „*kognitivno poučavanje*“¹³³ na dvije razine (je li poučavanje temeljeno na kognitivnogramatičkom opisu ili nije) i jezično znanje sudionika, odnosno, „*razina*“ poznavanja jezika (učenici niže i više razine jezičnog znanja). Zavisni faktor bile su tri točke testiranja (pred-test, post-test 1 i post-test 2). S obzirom na različit broj zadataka ovisno o točki testiranja pretvorili smo uspjeh sudionika u zadacima u postotak uspješno riješenih zadataka kako bismo ih mogli međusobno uspoređivati po točkama. Provedene su dvije složene analize varijance. Nezavisni faktori uvijek su bili isti, međutim u jednoj smo analizi provjerili njihovo djelovanje na postotak uspješno riješenih svih zadataka u testu poznavanja glagolskih vremena (skraćeno „*SVE*“), dok smo u drugoj provjerili njihovo

¹³³ Radi potrebe unosa podataka u statistički program SPSS odlučili smo se za pomalo nespretan termin „*kognitivno poučavanje*“. Pod navedenim terminom podrazumijeva se poučavanje *present perfecta* temeljeno na kognitivnogramatičkom opisu, odnosno na poučavanju utemeljenom na jedinstvenoj shematskoj definiciji *present perfecta*.

djelovanje na postotak uspješno riješenih zadataka koji se odnose specifično na poznavanje glagolske kategorije *present perfect* (skraćeno „PrP“).

a. Sveukupan uspjeh na testu

Zadržat ćemo se prvo na opisu rezultata analize koja se odnosi na uspjeh rješivosti cjelokupnoga testa. Kao što je vidljivo iz tablica 32. i 33., svi glavni efekti bili su značajni, kao i svi nama važni interakcijski efekti. Općenito govoreći, učenici iz eksperimentalnih skupina postižu vremenom bolje rezultate od učenika iz kontrolne skupine što potvrđuje ranije dobivene rezultate. Doduše, treba naglasiti da ovaj rezultat sam po sebi ne bi trebalo gledati, već ga promatrati isključivo vezanog uz rezultate značajne interakcije sa stupnjem poznavanja jezika, na što ćemo se kasnije vratiti. Potpuno očekivano, značajan je i glavni efekt poznavanja jezika na način da sudionici koji imaju više razine znanja kroz sve tri točke testiranja postižu bolji uspjeh od onih s nižom razinom znanja.

Zanimljiva dodatna informacija koju smo dobili ovom analizom je razlika u poznavanju glagolskih vremena ovisno o vremenskoj točki testiranja. Post-hoc LSD usporedbe pokazale su kako na razini značajnog glavnog efekta sudionici u odnosu na pred-test postižu značajno bolji uspjeh i na prvom ($p=.0001$) i na drugom post-testu ($p=.0001$). Nije bilo statistički značajne razlike u uspjehu između prvog i drugog post-testa ($p=.297$). Ovi rezultati pokazuju kako su se učenici poboljšali u svom poznavanju glagolskih vremena nakon poučavanja neovisno o korištenoj metodi, te su uspješno zadržali svoje znanje tijekom vremena, drugim riječima, nije bilo pada u njihovom znanju između dva post-testa.

Tablica 32. Deskriptivni podaci za ukupni uspjeh u testovima postignuća

			M	SD	N
	Kognitivno poučavanje	Razina jezičnoga znanja			
Pred-test (prva točka testiranja prije poduke)	nema	niža	57.71	17.537	30
		viša	68.61	13.359	36
	ukupno bez kog.poučavanja		63.66	16.225	66
	ima	niža	53.14	20.530	33
viša		65.87	15.604	43	

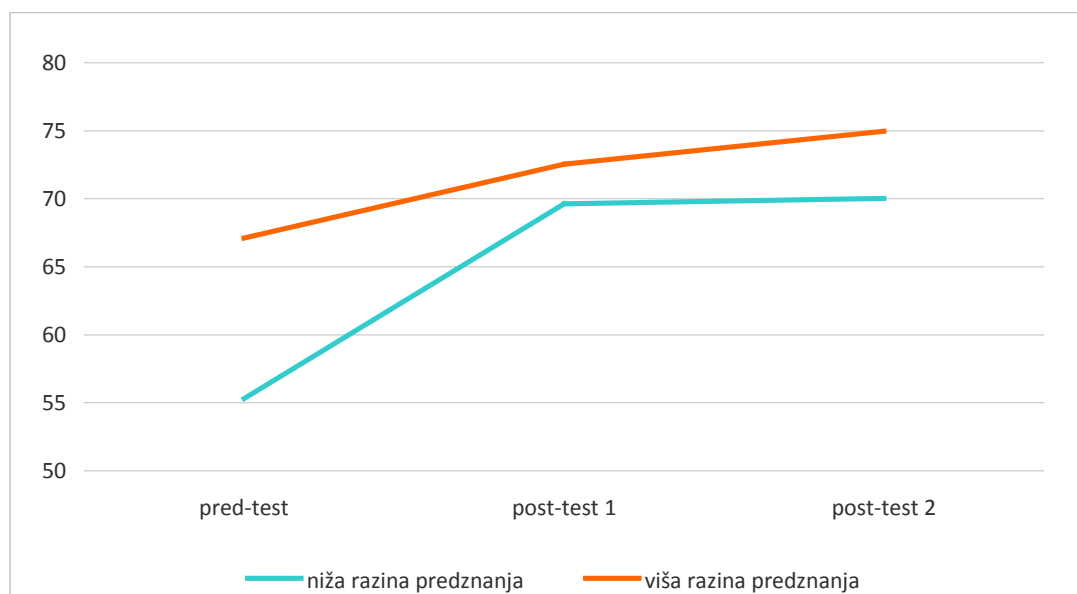
		ukupno s kog.poučavanjem	60.35	18.882	76
	ukupno	niža	55.32	19.149	63
		viša	67.12	14.597	79
		ukupno pred-test	61.88	17.713	142
Post-test 1 (druga točka testiranja)	nema	niža	63.11	15.367	30
		viša	66.38	13.543	36
		ukupno bez kog.poučavanja	64.90	14.382	66
	ima	niža	75.56	11.108	33
		viša	77.71	11.234	43
		ukupno s kog.poučavanjem	76.78	11.157	76
ukupno	niža	69.63	14.608	63	
	viša	72.55	13.508	79	
	ukupno post-test 1	71.26	14.032	142	
Post-test 2 (druga točka testiranja)	nema	niža	57.00	17.406	30
		viša	71.57	14.436	36
		ukupno bez kog.poučavanja	64.95	17.345	66
	ima	niža	81.87	10.580	33
		viša	77.79	10.136	43
		ukupno s kog.poučavanjem	79.56	10.461	76
ukupno	niža	70.03	18.874	63	
	viša	74.96	12.592	79	
	ukupno post-test 2	72.77	15.824	142	

Legenda: M – aritmetička sredina (prosječni postotak riješenosti zadataka); SD – raspršenje rezultata; N – broj sudionika po skupinama.

Tablica 33. Rezultati složene zavisno-nezavisne analize varijance za ukupni uspjeh u testovima postignuća

	df	F	p
glavni efekt točke testiranja	2	37.264	.001
glavni efekt kognitivno poučavanje	1	18.084	.001
glavni efekt razine poznavanja jezika	1	12.518	.001
interakcija kognitivno poučavanje* razina poznavanja jezika	1	2.576	.111
interakcija točke testiranja * kognitivno poučavanje	2	28.395	.001
interakcija točke testiranja * razina poznavanja jezika	2	6.028	.003
interakcija točke testiranja* kognitivno poučavanje * razina poznavanja jezika	2	8.377	.001

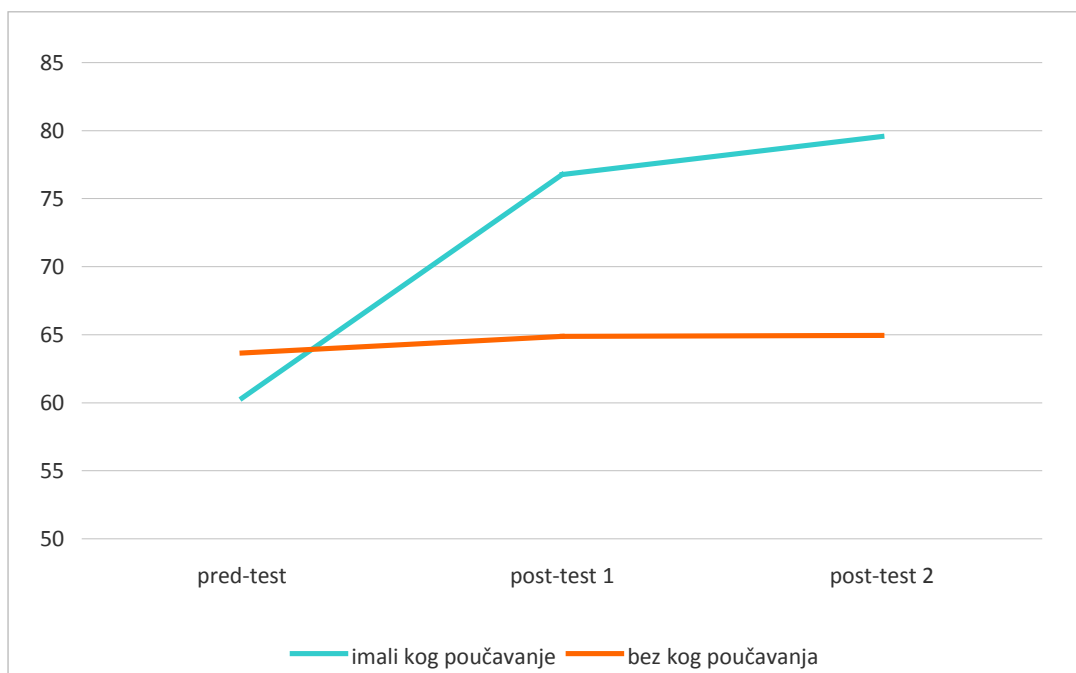
Međutim, s obzirom na ciljeve našega istraživanja, ono što nas je zapravo zanimalo jest kakav su uspjeh naši učenici postizali ovisno o prethodnoj razini poznavanja engleskog jezika i tome jesu li ili ne bili izloženi poučavanju temeljenom na kognitivnogramatičkom opisu ciljne strukture. Osim iz gornjih tablica, tražene informacije vidljive su iz spomenutih značajnih interakcijskih efekata prikazanih na slikama 21, 22 i 23.



Slika 21. Dvostruki interakcijski efekt predznanja jezika i točke mjerenja

Dvostruki interakcijski efekt kognitivnog poučavanja i točke mjerenja ponovno potvrđuje već navedeno: eksperimentalna skupina kod koje je poučavanje temeljeno na kognitivnogramatičkom opisu ciljne strukture pokazuje bolje znanje ciljne strukture nakon poučavanja u odnosu na kontrolnu skupinu. Dvostruki interakcijski efekt jezičnog predznanja

i točke mjerenja osim što pokazuje da, očekivano, oni s višim predznanjem dosljedno postižu bolji uspjeh na testu poznavanja glagolskih vremena, također pokazuje kako su učenici nižeg jezičnog predznanja općenito (i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj skupini) postigli veći napredak u odnosu na one višeg jezičnog predznanja. Veći napredak u skupinama niže razine jezičnog znanja vidljiv je iz nagiba pravca na slici 21. (koja prikazuje interakciju predznanja i točke mjerenja), a koji je strmiji kod onih sa slabijim predznanjem. Dobiveni rezultat (da se sudionici različitog predznanja razlikuju po točkama testiranja) dodatno samo provjerili post-hoc t-testovima. Naime, na pred-testiranju na samome početku istraživanja učenici niže razine znanja postizali su značajno slabiji uspjeh u testu poznavanja glagolskih vremena ($t=3.738$, $df=146$, $p<.0001$). Međutim, prilikom prvog post-testa između onih s nižim i višim predznanjem više nije bilo značajne razlike što znači da su oni nižeg znanja dostigli skupinu višeg znanja ($t=1.195$, $df=146$, $p<.234$). U post-testu 2 ove dvije skupine granično su se značajno razlikovale ($t=1.925$, $df=141$, $p<.0056$), pri čemu je skupina višeg predznanja očekivano postigla bolji uspjeh u testu poznavanja glagolskih vremena. Ukratko, dobivenim smo rezultatima potvrdili svoja očekivanja postavljena u petoj hipotezi.

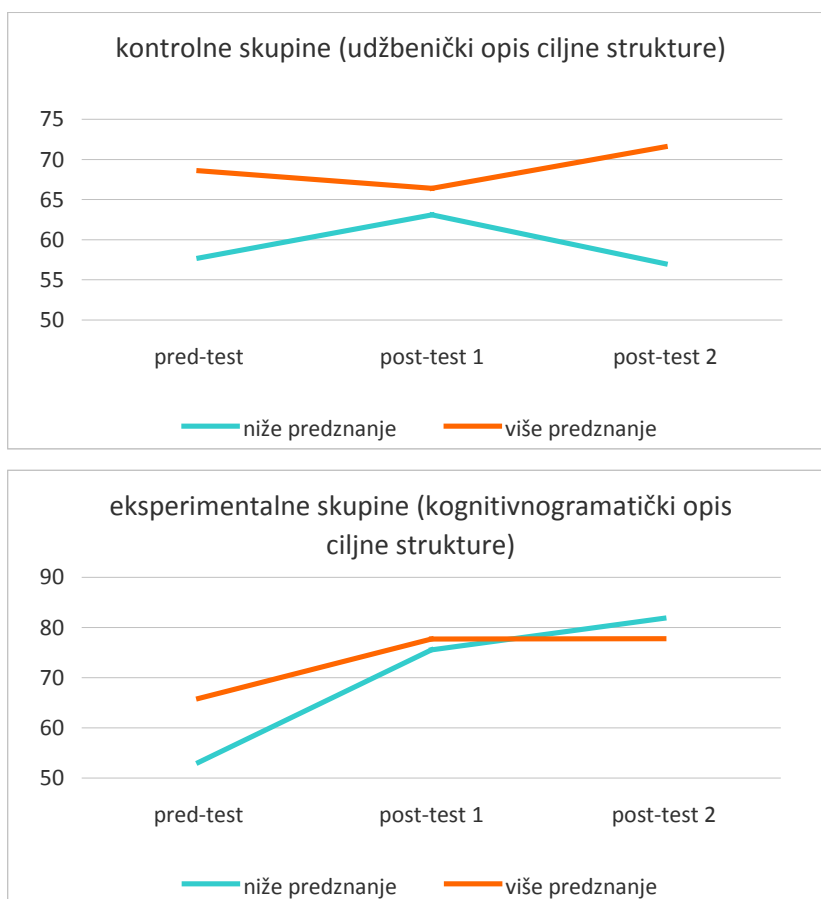


Slika 22. Dvostruki interakcijski efekt kognitivnog poučavanja i točke mjerenja

Najsveobuhvatniju informaciju o našim rezultatima možemo iščitati iz dobivene značajne trostruke interakcije kognitivnog poučavanja, jezičnog predznanja i točaka mjerenja. Iz slike 19. vidimo da kod učenika iz kontrolne skupine oni s višim jezičnim predznanjem na početku ($t=2.602$, $df=67$, $p<.01$) i na kraju ($t=3.719$, $df=64$, $p<.0001$) logično pokazuju bolje

poznavanje glagolskih vremena u odnosu na one nižeg predznanja. Međutim, razlika nije zabilježena u prvom post-testu ($t=0.752$, $df=66$, $p=.455$).

Kod učenika u eksperimentalnoj skupini zabilježeni su ponešto drugačiji rezultati. Iako se na početku značajno razlikuju u istom smjeru ($t=2.772$, $df=77$, $p<.01$), zanimljivo je da nakon poučavanja utemeljenog na kognitivnogramatičkom opisu više nema značajnih razlika između onih nižeg i višeg jezičnog predznanja niti u prvom ($t=0.758$, $df=78$, $p<.451$) niti u drugom post-testu ($t=1.632$, $df=75$, $p<.107$). Dobiveni rezultat koji upućuje da nema razlika između skupina različitog predznanja u eksperimentalnim skupinama, ali ima u kontrolnim skupinama govori nam da smo potvrdili svoju šestu hipotezu prema kojoj smo očekivali da će u obje eksperimentalne skupine biti manja razlika između rezultata na post-testovima 1 i 2 u odnosu na kontrolne skupine.



Slika 23. Trostruki interakcijski efekt kognitivnog poučavanja, predznanja jezika i točke mjerenja

b. Uspjeh na rečenicama isključivo vezanima uz present perfect

Iako se poznavanje pojedine glagolske kategorije ne može odvojiti od poznavanja cjelokupnog glagolskog sustava jezika (znanje da u pojedinom kontekstu treba upotrijebiti strukturu *past simple* ili *present simple* također podrazumijeva i implicitno znanje da u istom kontekstu ne treba upotrijebiti *present perfect*), odlučili smo provjeriti učenički uspjeh vezan isključivo uz uporabu kategorije *present perfect*. Iz tablica 34. i 35., vidljivo je da su svi glavni efekti bili značajni, kao i svi interakcijski efekti. Općenito govoreći, učenici iz eksperimentalnih skupina (čije je poučavanje temeljeno na kognitivnogramatičkom opisu ciljne strukture) postižu vremenom bolje rezultate od sudionika iz kontrolne skupine (čije je poučavanje uključivalo tradicionalan udžbenički prikaz ciljne strukture), što potvrđuje naše ranije nalaze. No, i u ovom slučaju ovaj rezultat sam po sebi ne bi trebalo gledati, već ga promatrati isključivo vezanog uz rezultate značajne interakcije sa stupnjem poznavanja jezika, na što ćemo se kasnije vratiti. Potpuno očekivano, značajan je i glavni efekt poznavanja jezika na način da učenici koji imaju više razine znanja kroz sve tri točke testiranja postižu bolji uspjeh od onih s nižom razinom znanja.

Glavni efekt vremenske točke testiranja, odnosom post-hoc LSD usporedbe pokazale su kako sudionici u odnosu na pred-test postižu značajno bolji uspjeh i na prvom ($p=.0001$) i na drugom post-testu ($p=.0001$). Ovdje također nije zabilježena statistički značajna razlika u uspjehu između prvog i drugog post-testa ($p=.459$). Dobiveni rezultati pokazuju kako su se učenici poboljšali u svom poznavanju *present perfecta* nakon poučavanja neovisno o korištenoj metodi, te su uspješno zadržali svoje znanje tijekom vremena, odnosno nije bilo pada u njihovom znanju između dva post-testa.

Tablica 34. Deskriptivni podaci za uspjeh u testovima u primjerima vezanima isključivo za *present perfect*

			M	SD	N
	Kognitivno poučavanje	Razina jezičnoga znanja			
Pred-test	nema	niža	16.67	24.891	30
(prva točka testiranja prije poduke)		viša	46.67	24.142	36
		ukupno bez kog.poučavanja	33.03	28.580	66
	ima	niža	17.27	26.607	33

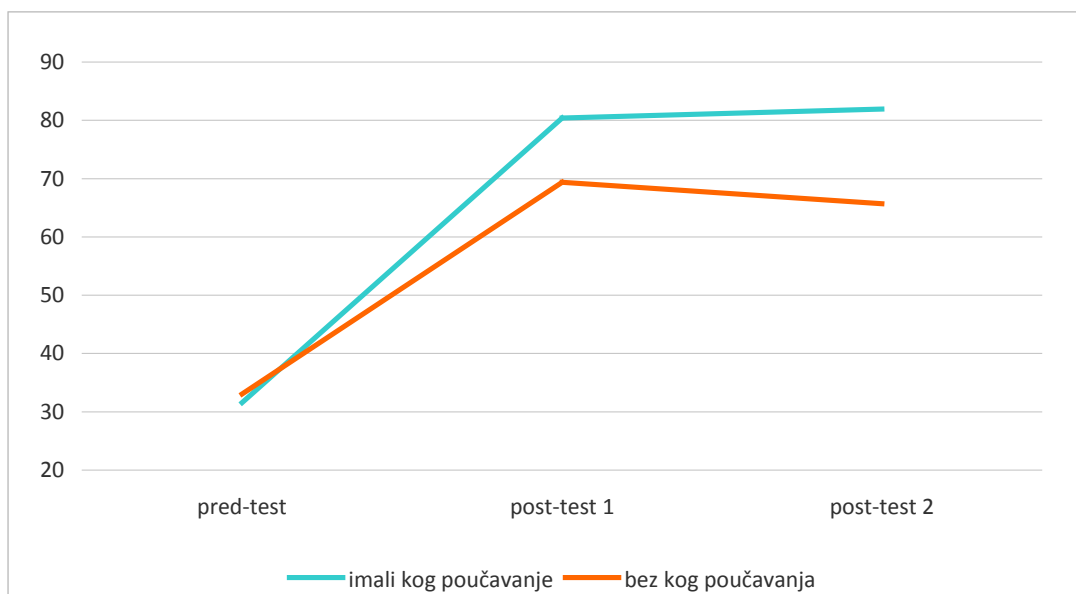
		viša	42.56	32.171	43
		ukupno s kog.poučavanjem	31.58	32.262	76
	ukupno	niža	16.98	25.598	63
		viša	44.43	28.689	79
		ukupno pretest	32.25	30.507	142
Post- test 1 (druga točka testiranja)	nema	niža	64.75	16.601	30
		viša	73.19	13.277	36
		ukupno bez kog.poučavanja	69.36	15.357	66
	ima	niža	77.50	11.057	33
		viša	82.62	10.676	43
		ukupno s kog.poučavanjem	80.40	11.068	76
	ukupno	niža	71.43	15.271	63
		viša	78.32	12.758	79
		ukupno post-test 1	75.26	14.297	142
Post-test 2 (druga točka testiranja)	nema	niža	55.17	19.586	30
		viša	74.51	17.777	36
		ukupno bez kog.poučavanja	65.72	20.869	66
	ima	niža	83.49	10.532	33
		viša	80.76	9.105	43
		ukupno s kog.poučavanjem	81.94	9.778	76
	ukupno	niža	70.00	20.974	63
		viša	77.91	14.008	79
		ukupno post-test 2	74.40	17.820	142

Legenda: M – aritmetička sredina (prosječni postotak riješenosti zadataka); SD – raspršenje rezultata; N – broj sudionika po skupinama.

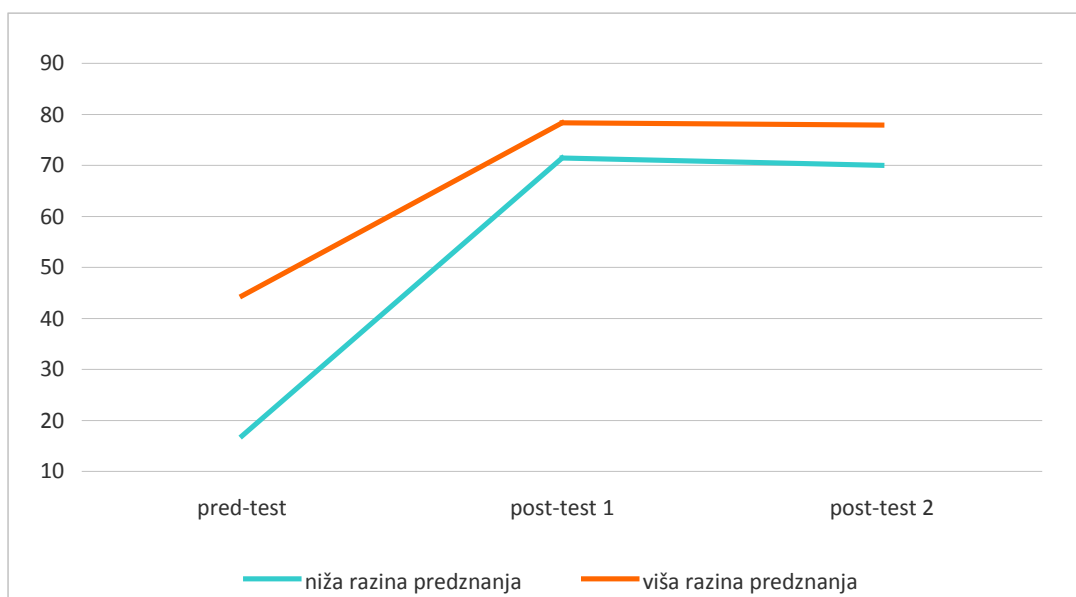
Tablica 35. Rezultati složene zavisno-nezavisne analize varijance za uspjeh u poznavanju isključivo kategorije *present perfect*

	df	F	p
glavni efekt točke testiranja	2	295.181	.001
glavni efekt kognitivnog poučavanja	1	15.085	.001
glavni efekt razine poznavanja jezika	1	38.887	.001
interakcija kognitivno poučavanje* razina poznavanja jezika	1	4.830	.030
interakcija točke testiranja * kognitivno poučavanje	2	11.169	.001
interakcija točke testiranja * razina poznavanja jezika	2	16.030	.001
interakcija točke testiranja* kognitivno poučavanje* razina poznavanja jezika	2	3.234	.041

Dvostruki interakcijski efekt kognitivnog poučavanja i točke mjerenja ponovno potvrđuje već navedeno: eksperimentalna skupina čije se poučavanje temeljilo na kognitivnogramatičkom opisu *present perfecta* pokazuje bolje znanje *present perfecta* nakon poučavanja u odnosu na kontrolnu skupinu. Dvostruki interakcijski efekt jezičnog predznanja i točke mjerenja osim što pokazuje da, očekivano, oni s višim predznanjem konstantno postižu bolji uspjeh u rješavanju primjera vezanih uz *present perfect*, također pokazuje kako su učenici nižeg jezičnog predznanja općenito (i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj skupini) postigli veći napredak u odnosu na one višeg jezičnog predznanja. Navedeni rezultat vidljiv je iz nagiba pravca na slici 25. (koja prikazuje interakciju predznanja i točke mjerenja), a koji je strmiji kod onih sa slabijim predznanjem. Ponovno smo proveli dodatne post-hoc t-testove kako bismo potvrdili razlikuju li se učenici različitog predznanja po točkama testiranja. Dobiveni rezultati pokazuju kako su na početku u pred-testu učenici niže razine znanja postizali značajno slabiji uspjeh u poznavanju *present perfecta* ($t=3.738$, $df=146$, $p<.0001$). Međutim, prilikom prvog post-testa između onih s nižim i višim predznanjem više nije bilo značajne razlike što znači da su oni nižeg znanja dostigli skupinu višeg znanja ($t=1.195$, $df=146$, $p<.234$). U post-testu 2 ove dvije skupine opet su se granično značajno razlikovale ($t=1.925$, $df=141$, $p<.0056$), pri čemu je skupina višeg predznanja postigla bolji uspjeh u rješavanju primjera isključivo vezanih uz ciljnih strukturu. Da sažmemo, rezultati su potvrdili pretpostavljena očekivanja izražena u petoj hipotezi.

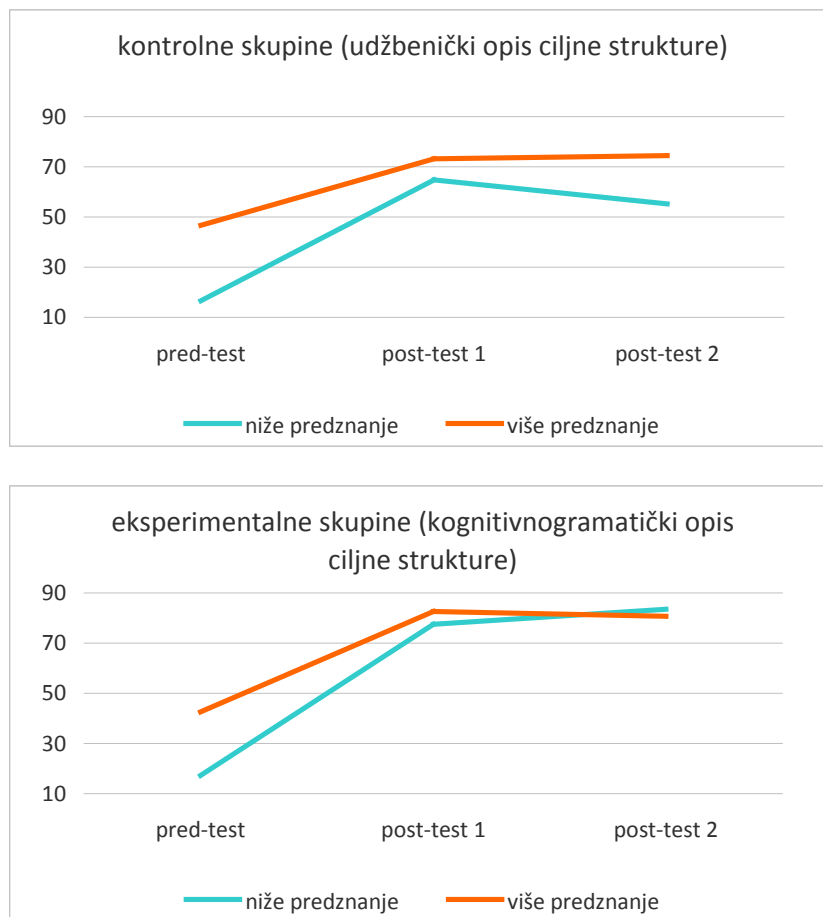


Slika 24. Dvostruki interakcijski efekt kognitivne poduke i točke mjerenja na poznavanje *present perfecta*



Slika 25. Dvostruki interakcijski efekt predznanja jezika i točke mjerenja na poznavanje *present perfecta*

Kao i u prethodno opisanoj analizi, najsvieobuhvatniju informaciju o rezultatima možemo iščitati iz dobivene značajane trostruke interakcije kognitivnog poučavanja, jezičnog predznanja i točaka mjerenja. Iz slike 26. vidimo da kod učenika iz kontrolne skupine oni s višim predznanjem dosljedno pokazuju bolje poznavanje *present perfecta* u odnosu na one s nižim predznanjem. Post-hoc usporedbe pokazale su da se njihovi rezultati značajno razlikuju i na početku ($t=4.716$, $df=67$, $p<.0001$) i nakon prvog post-testa ($t=2.228$, $df=64$, $p<.029$) i nakon drugog post-testa ($t=4.204$, $df=67$, $p<.0001$).



Slika 26. Trostruki interakcijski efekt kognitivnog poučavanja, predznanja jezika i točke mjerenja na poznavanje *present perfecta*

Situacija za učenike koji su bili u eksperimentalnoj skupini nešto je drugačija. Iako se na početku značajno razlikuju u istom smjeru ($t=3.363$, $df=77$, $p<.01$), nakon poučavanja temeljenog na kognitivnogramatičkom opisu ciljne strukture ista razlika između onih nižeg i višeg predznanja jest značajna, ali uz nešto viši stupanj rizika ($t=2.054$, $df=78$, $p<.043$). U drugom post-testu značajna razlika između onih s nižim i višim stupnjem predznanja nije zabilježena ($t=1.206$, $df=75$, $p<.232$). Drugim riječima, poučavanje temeljeno na kognitivnogramatičkom opisu ciljne strukture dugoročno je izjednačilo sudionike u poznavanju *present perfecta* bez obzira na njihovo inicijalno jezično znanje. Rezultati koji upućuju na to da nema razlika između skupina različitog predznanja u eksperimentalnim skupinama, ali ima u kontrolnim skupinama govori nam da smo u slučaju poznavanja *present perfecta* djelomično potvrdili svoju šestu hipotezu prema kojoj smo očekivali da će u obje eksperimentalne skupine biti manja razlika između rezultata na post-testovima 1 i 2 u odnosu na kontrolne skupine. Ukratko, dobiveni rezultati potvrđuju postavljenu hipotezu samo za rezultate u drugom post-testu.

4. RASPRAVA

U poglavlju koje slijedi zadržat ćemo se na interpretaciji prethodno predstavljenih rezultata empirijskog dijela našega istraživanja. Prije same analize, kratko ćemo se podsjetiti da su osnovni ciljevi našega istraživanja bili utvrditi odnos shematičnosti i naučljivosti u ovladavanju kategorijom *present perfect* odraslih govornika kojima je prvi jezik hrvatski, a koji engleski kao strani jezik uče u institucionaliziranom obliku. Nadalje, cilj nam je bio i utvrditi utjecaj razine jezičnoga znanja na uspješnost primjene shematičnosti prikaza kada je riječ o ovladavanju ciljnom strukturom. Interpretacija dobivenih rezultata pratit će postavljene hipoteze rada te biti podijeljena na dva dijela ovisno o promatranoj razini jezičnoga znanja.

4.1. Rezultati na nižoj razini jezičnoga znanja

U skladu s postavljenom hipotezom, učenici eksperimentalne skupine niže razine jezičnoga znanja pokazali su statistički značajno bolju ovladanost ciljnom strukturom na testu neposredno nakon poučavanja. Pretpostavljamo da je zbog konceptualne ujednačenosti shematičnoga prikaza *present perfecta* učenicima u eksperimentalnoj skupini bilo olakšano savladavanje tog prvog koraka u oformljivanju nove gramatičke kategorije. S obzirom da je jednostavnije usvajati nova znanja ukoliko se pozornost ne mora usmjeravati na nekoliko pravaca već samo jedan, pretpostavili smo da će jedinstven shematičan prikaz *present perfecta* olakšati oformljivanje cijele kategorije u međujeziku učenika u odnosu na njegovo razlaganje na nekoliko različitih uporaba. Slijedom očekivanog, učenici u eksperimentalnoj skupini bili su statistički značajno bolji i u uporabi ciljne strukture u traženom kontekstu, odnosno u iskazivanju produktivnoga znanja. Kao što smo i pretpostavili, razlika između skupina nije uočena na razini receptivnog znanja. Iako tek neznatno uspješniji od učenika kontrolne skupine, uspjeh učenika u eksperimentalnoj skupini nije popraćen statističkom značajnošću u iskazivanju receptivnoga znanja. Kako bismo pojasnili dobiveni rezultat valja se prisjetiti da prvi korak u ovladavanju gramatičkom strukturom uključuje uočavanje primjene strukture u jezičnoj uporabi dok je jezična proizvodnja, odnosno njezina konkretna uporaba tek onaj sljedeći korak. Svako poučavanje, bez obzira na osnove na kojima je utemeljeno, podiže razinu osvještenosti ciljne strukture te nužno rezultira njezinim povećanim uočavanjem u datom kontekstu uporabe. Uzimajući u obzir upravo navedeni učinak samog poučavanja, naša je pretpostavka zato od početka i bila da se dvije skupine učenika međusobno neće razlikovati u uočavanju pravilnosti uporabe *present perfecta*. S druge pak strane, konkretna jezična uporaba ciljne strukture zahtijeva dodatno produblјivanje znanja te

dublje procesiranje i snažnije oformljivanje nove gramatičke kategorije u čemu se shematičnost prikaza ciljne strukture pokazala kao važan faktor.

Slijedom svega navedenog očekivali smo da će učenici u eksperimentalnoj skupini biti uspješniji u racionalizaciji razloga uporabe *present perfecta* u manje prototipnom kontekstu. Iako je oslanjanje na koncept vremenskog okvira bilo očekivano i u skladu s metodologijom samog poučavanja, učenici u eksperimentalnoj skupini pokazali su se uspješnijima u pokušaju da razumiju razloge uporabe ciljne strukture u kontekstima u kojima im ona možda i nije bila sasvim prihvatljiva. S druge strane, učenici u kontrolnoj skupini češće su se oslanjali na svoje reproduktivno znanje povezujući uporabu strukture sa signalnim riječima. Naime, iako im je bio predstavljen kao glagolsko vrijeme, učenici u kontrolnoj skupini rjeđe su *present perfect* dovodili u vezu sa samom dimenzijom vremena oslanjajući se prvenstveno na opisivanu radnju, njezin ishod te mogućnost njezina ponavljanja kao osnovne kriterije uporabe. Razlika u promišljanjima o razlozima uporabe *present perfecta* učenika u dvije skupine bit će nam jasnija pogledamo li pobliže odgovore učenika vezane uz izuzetno neprototipnan primjer uporabe *present perfecta* (*He finally went to see his grandmother four months ago. He's been back to see her two months later, two weeks ago, and just yesterday*):

(46) a. *Radnja se može ponoviti; on opet može posjetiti baku.*

b. *Signalna riječ je „just“.*

Naime, učenici u kontrolnoj skupini većinom su dati primjer pokušali pojasniti mogućnošću ponavljanja radnje (što ilustrira odgovor 41a) te vezivanjem uz signalnu riječ *just* bez obzira što je ista upotrebljena uz vremenski okvir koji se ne može povezati s *present perfectom*, odnosno koji je eksplicitno vezan uz završenu prošlost (*yesterday*) (što pak ilustrira primjer odgovora 41b). U pojašnjavanju izrazito rubnih primjera uporabe kao što je ovaj gore navedeni, prikaz *present perfecta* koji se ponudio učenicima u kontrolnoj skupini te koji prati udžbenički prikaz pokazao se nedovoljno informativnim. Nasuprot onima u kontrolnoj, učenici su u eksperimentalnoj skupini očekivano pokušavali pojasniti uporabu *present perfecta* u navedenom primjeru rastežući koncept vremenskog okvira ne bi li opravdali uporabu ciljne strukture u krajnje neprototipnom kontekstu:

(47) a. *Radnja je u bližoj prošlosti pa je kao spojena sa „sada“.*

b. *Zato što je još uvijek sada pod dojmom posjeta pa vrijeme radnje još uvijek traje.*

Bilo bi naravno nesmotreno ovdje zanemariti učinak samog oblika poučavanja, odnosno ulogu induktivnog tipa poučavanja na osposobljavanje učenika za samostalno traženje

pojašnjenja i uočavanje parametara u pozadini uporabe pojedine strukture. Ipak, uzimajući u obzir izrazitu homogenost grupa u jezičnom predznanju i motivaciji za učenje te istovjetnost faktora nastavnika (poglavlje 2), te prisutnost induktivnog oblika poučavanja u kontrolnoj skupini, bilo bi neoprezno tvrditi da je isključivo induktivan tip poučavanja zaslužan za statistički značajan bolji uspjeh eksperimentalne skupine. Možda bi prikladnije bilo tvrditi da je shematičnost prikaza ciljne strukture u kombinaciji s induktivno vođenim poučavanjem uzrok snažnijeg oformljivanja kategorije *present perfect* kod učenika u eksperimentalnoj skupini, odnosno uzrok više razine njegove ovladanosti. Nadalje, ovdje valja spomenuti i velik broj odgovora u obje skupine koji odražavaju učenikovo nerazumijevanje kategorije *present perfect* što je u skladu sa značenjskom složenošću i slojevitošću same strukture. Ne smijemo zanemariti niti kognitivnu zahtjevnost samoga zadatka na čije rješavanje učenici najčešće nisu bili naviknuti. Drugim riječima, učenici u obje skupine nisu pokazali razvijenu sposobnost promišljanja o jeziku i njegovoj uporabi što se pokazalo kao otegotna okolnost prilikom rješavanja trećega zadatka.

Osvrnemo li se na rezultate dobivene testiranjem s vremenskim odmakom od poučavanja, vidjet ćemo da su rezultati većim dijelom u skladu s postavljenim početnim hipotezama. Naime, učenici u eksperimentalnoj skupini pokazali su statistički značajno bolju ovladanost ciljnom strukturom i na razini receptivnog i na razini produktivnoga znanja. Dobiveni su rezultati naime u skladu s osnovnim spoznajama o procesu ovladavanja inim jezikom (poglavlje 1.1.) koje bolje razumijevanje povezuju s dubinskim procesiranjem, a dubinsko procesiranje dovode u vezu s dugoročnijim pamćenjem. Shematičnost opisa ciljne strukture povećala je razumijevanje učenika, čime se stvorio preduvjet za dubinsko procesiranje te za dugoročnije pamćenje što se potom odrazilo na rezultatima pet tjedana nakon poučavanja. Naravno, ovdje ne smijemo zanemariti učestalost ciljne strukture u jezičnome unosu kojemu su učenici obje skupine bili izloženi tijekom pet tjedana između dva testiranja, a koje je također od velike važnosti kada se govori o ovladanosti strukturom. No, budući da su dvije skupine imale istovjetne uvjete u okviru provedbe intenzivnog tečaja učenja jezika (što drugim riječima znači istovjetan jezični unos ciljne strukture) te da su bile homogene u pogledu svojih individualnih karakteristika koje bi mogle utjecati na uspjeh učenja (jezično znanje te motivaciju), možemo zaključiti da je upravo samo poučavanje onaj razlikovni faktor koji je rezultirao većim iskazanim znanjem ciljne strukture učenika u eksperimentalnoj skupini.

Pogledamo li dobivene rezultate u razumijevanju razloga uporabe ciljne strukture (vidi tablicu 24.) vidjet ćemo da je izostala potvrda početne hipoteze. Naime, iako smo pretpostavljali da će učenici u eksperimentalnoj skupini zadržati svoju prednost na statistički značajnoj razini, pet tjedana nakon poučavanja nije uočena razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine. Bolje razumijevanje neprototipne uporabe ciljne strukture učenika u eksperimentalnoj skupini bilo je neznatno. Razloge možemo potražiti u već spomenutoj zahtjevnosti zadatka i složenosti same strukture, ali i u činjenici da tijekom pet tjedana od poučavanja do drugoga testiranja učenici u eksperimentalnoj skupini više nisu imali doticaja s pristupom gramatičkome opisu u okviru kognitivne gramatike. Drugim riječima, oformljena kategorija *present perfecta* nije se dodatno učvršćivala na istim parametrima što je, možemo pretpostaviti, oslabilo sposobnost učenika za fleksibilnu primjenu stečenoga znanja ne bi li pokušali pojasniti i krajnje neprototipne primjere uporabe ciljne strukture. Ipak, zadržimo li se opet na krajnje neprototipnom primjeru uporabe *present perfecta* („*They finally went to see the refugees four months ago. They've been back to see them three months later, three weeks ago, and just yesterday.*“), vidjet ćemo da su učenici u eksperimentalnoj grupi zadržali svoju sklonost povezivanja uporabe ciljne strukture s konceptom vremenskog okvira tražeći načine da isti povežu sa sadašnjim trenutkom (tablica 25.):

- (48) a. *Radnja je povezana s vremenom ovih dana.*
b. *Upravo su ih jučer posjetili što se odnosi na blisku prošlost.*
c. *Posjetili su ih nedavno, jučer, što je tako blizu sada.*
d. *Radnja se ponavlja sve do gotovo sada.*

Pojašnjenja učenika u kontrolnoj skupini bila su pak više vezana ili uz mogućnost ponavljanja same radnje (primjer 44) ili uz nespretne pokušaje primjene pojašnjenja različitih uporaba ciljne strukture (primjer 45):

- (49) a. *Bili su tamo tri puta i možda će ići opet.*
b. *Vidjeli su ih prije, vidjet će ih opet – nezavršena radnja.*
(50) a. *Radnja je završila, ali ne znamo kada.*
b. *Imamo marker „just“.*

Ipak, sagledamo li odgovore učenika u cjelini, u svojim pojašnjenjima uporabe *present perfecta* u ostalim rečeničnim primjerima učenici kontrolne skupine pokazali su snažniju osviještenost veze između uporabe *present perfecta* i koncepta vremenskog okvira koji traje. Snažnije oslanjanje na dimenziju vremena pet tjedana nakon poučavanja otvara mogućnost da izlaganje primjerima uporabe u jezičnome unosu (kojemu su učenici bili izloženi u tjednima između testiranja) može iznjedrili koncept vremenskog okvira kao važno obilježje kategorije

present perfect. Drugim riječima, kroz izlaganje nizu primjera uporabe učenici u kontrolnoj skupini su od prethodno im predstavljena četiri značenja (ili uporabe) *present perfecta* samostalno počeli češće doživljavati vremensku referencu kao njegovo važno značenjsko obilježje.

Sažmemo li dobivene rezultate, možemo zaključiti da shematičnost opisa ima važnu ulogu na nižoj razini jezičnoga znanja na kojoj se kategorija *present perfect* uvodi ili još preciznije, da može značajno pozitivno utjecati na razinu njezine naučljivosti, odnosno, ovladanosti.

4.2. Rezultati na višoj razini jezičnoga znanja

Prije nego li se zadržimo na rezultatima učenika na višoj razini jezičnoga znanja, podsjetimo se da je na višoj razini jezičnoga znanja (tzv. *intermediate* razini) kategorija *present perfect* već oformljena u učenikovu međujeziku te da se ista na datoj razini samo dodatno proširuje te uvježbava. Naš cilj je stoga bio istražiti kakav će utjecaj shematičnost opisa imati na već postojeću kategoriju *present perfecta* te hoće li se taj utjecaj kretati u pozitivnom ili negativnom smjeru. Naime, nezahvalno je već postojećem znanju pristupati iz potpuno drugačije perspektive što može imati dvojak učinak: onaj pozitivan u obliku produbljanja postojećeg razumijevanja ili pak onaj negativan u obliku ometanja jasnoće već oformljene kategorije.

Rezultati statističke analize jasno pokazuju da su neposredno nakon poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini bili statistički značajno uspješniji u prepoznavanju pogrešne uporabe ciljne strukture kao i u njezinoj konkretnoj uporabi u traženom kontekstu. Time su potvrđene naše pretpostavke da će shematičnost opisa produbiti razumijevanje uporabe ciljne strukture te učiniti već oformljenu kategoriju učenicima jasnijom i konceptualno ujednačenijom. Pretpostavili smo također da zbog samog učinka poučavanja neće biti razlike među skupinama u iskazivanju receptivnoga znanja, no rezultati su pokazali suprotno. Prisjetimo li se izostanka istog učinka kod skupina niže razine jezičnoga znanja, možemo pretpostaviti da uvođenje shematičnosti opisa kada je struktura već prisutna u međujeziku učenika ima izrazito pozitivan učinak na razjašnjavanje konceptualne zamršenosti kategorije koja je prethodno oformljena na konceptualno različitom prikazu.

Još jedna pretpostavka koju nisu potvrdili rezultati istraživanja jest i ona o uspješnosti razumijevanja razloga uporabe ciljne strukture. Naime, iako smo očekivali suprotno,

neposredno nakon poučavanja nije zabilježena statistički značajna razlika između učenika eksperimentalne i kontrolne skupine u racionalizaciji razloga uporabe ciljne strukture u manje prototipnim primjerima (iako su učenici u eksperimentalnoj skupini bili neznatno uspješniji). Uzmemo li u obzir da su učenici u eksperimentalnoj skupini pokazali općenito višu razinu ovladanosti ciljnom strukturom neposredno nakon poučavanja (koja bi pretpostavljala i višu razinu razumjevanja razloga uporabe), prepostavljamo da razloge treba tražiti u nenaviknutosti učenika kako na sam tip zadatka tako i na neprototipnu uporabu ciljne strukture. Naime, nastavu stranoga jezika karakterizira izlaganje učenika prototipnim primjerima uporabe ciljne strukture često i niske razine autentičnosti, dok su oni neprototipni primjeri najčešće ostavljeni po strani. Izlaganje izrazito rubnim primjerima uporabe od učenika zahtijeva rastezanje značenja kategorije *present perfect* što se pokazalo izrazito zahtjevnim za učenike čije početno formiranje značenja počiva na drugačijim postavkama. Naviknuti na usmjeravanje pozornosti na signalne vremenske oznake te njihovo strogo povezivanje s pojedinim uporabama *present perfecta*, učenicima se pokazalo prezahtjevnim odbaciti stare obrasce promatranja strukture te primijeniti one netom naučene. Promotrimo nakratko primjere učeničkih odgovora vezane uz izrazito neprototipnu uporabu *present perfecta* („*He finally went to see his grandmother four months ago. He's been back to see her two months later, two weeks ago, and just yesterday.*“) (tablica 28.):

(51) a. „*Bio je u posjetu, ali će opet doći što znači da radnja još nije završena.*“

b. „*Upotrebljen je present perfect jer se ne zna točno vrijeme.*“

Prvi odgovor pokazuje nam da se zbog neprestanog naglašavanja mogućnosti ponavljanja radnje ili njenog trajanja kao osnovnih obilježja kategorije *present perfect* u udžbeničkom prikazu učenika navodi na ne potpuno točnu konceptualizaciju opisivanog događaja. Takav prikaz smanjuje učenikovu sposobnost uočavanja da u navedenom primjeru nije događaj taj koji traje (događaj posjeta je kao takav završio) već vremenski okvir u kojemu je smještena opisana situacija. Drugi je pak odgovor primjer naglašene učenikove zaokupljenosti pravilom zbog koje propušta uočiti da je vrijeme radnje u rečenici zapravo eksplicitno izrečeno. Oba primjera naime ilustriraju snažnu ukorijenjenost starih obrazaca pristupa *present perfectu* koji su se pokazali nedostatnima za pojašnjavanje izrazito rubnih primjera uporabe.

Opasnost oslanjanja na nedorečena i nedodovoljno precizna gramatička pravila ili pak na uočavanje signalnih riječi vidljiva je i u gotovo oprečnim pojašnjenjima rečenice *For the past five years several car manufacturers have developed hybrid vehicles.*:

(52) a. *Nije točno rečeno kada unutar tih pet godina.*

b. *Zato što je vrijeme točno naznačeno – „for the past five years“.*

Ipak, kao što je vidljivo iz tablice 28. bez obzira na sklonost reprodukciji otprije im poznatih pravila različitih uporaba ciljne strukture, odgovori učenika na višoj razini jezičnoga znanja otkrivaju da viša razina poznavanja jezika uporabu *present perfecta* češće spontano veže uz vremenski okvir koji uključuje sadašnji trenutak.

Testiranje s vremenskim odmakom od poučavanja donijelo je također neke neočekivane rezultate. Kako smo i očekivali, nije zabilježena statistički značajna razlika između skupina na višoj jezičnoj razini općenito u iskazivanju znanja na testu pet tjedana nakon poučavanja te pojedinačno na razini receptivnoga znanja (tablica 29.). Ovdje pojašnjenje treba najprije potražiti u značajnom faktoru koji utječe na razinu ovladanosti strukturom, a to je kvantiteta jezičnoga unosa. Naime, na tzv. *intermediate* razini, *present perfect* jedna je od ciljnih struktura učenja što znači da je češće prisutna, kako u razrednom diskurzu te nastavnim materijalima, tako i jezičnoj proizvodnji učenika. Dodamo li učestalost strukture u jezičnome unosu prethodnom poznavanju strukture (odnosno, prisutnosti strukture u učenikovu međujeziku), postaje jasnije zašto se prednost učenika u eksperimentalnoj skupini izgubila tijekom pet tjedana intenzivne nastave jezika. Iznenaduje statistički značajna prednost učenika u eksperimentalnoj skupini na razini produktivnoga znanja te iskazanog razumijevanja razloga uporabe ciljne strukture (tablica 30.). Iako suprotna našim očekivanjima, zabilježena prednost upućuje na dugotrajan pozitivan učinak shematičnosti opisa na uporabu ciljne strukture u jezičnoj proizvodnji, ali i na sposobnost razumijevanja manje prototipnih primjera uporabe. Zadržimo se kratko na primjerima pojašnjenja uporabe ciljne strukture (tablica 31.). Iako se mogućnost ponavljanja radnje kao i naglašavanje posljedice koju radnja ima na sadašnjost, (odnosno, na ishod radnje) i dalje doživljavaju kao osnovni kriteriji odabira *present perfecta*, u izrazito rubnim primjerima (kao npr. *They finally went to see the refugees four months ago. They've been back to see them three months later, three weeks ago, and just yesterday.*) učenici u eksperimentalnoj skupini bili su skloniji uporabu *present perfecta* povezivati s konceptom vremenskog okvira:

(53) a. *Pretpostavka je da se radnja odvija unutar ove godine.*

b. *Radnja koja se vršila više puta u prošlosti do trenutka u sadašnjosti (bliskoj prošlosti).*

c. *Razlog je što se radnja završila vrlo blizu u prošlosti pa je govornik još uvijek u tom vremenskom kontekstu („just yesterday“).*

Uočenu prednost učenika u eksperimentalnoj skupini možemo pokušati pojasniti svojevrsnim reprogramiranjem otprije poznatog pravila i njegovim usklađivanjem s novim spoznajama za što je bio potreban određeni protok vremena. Drugim riječima, vremenski odmak od poučavanja omogućio je učenicima više razine jezičnoga znanja vrijeme potrebno da novu, produbljenju konceptualizaciju *present perfecta* ugrade unutar već postojećeg znanja jezika.

Ukratko, na višoj se razini jezičnoga znanja shematičnost opisa pokazala kao vrijedan doprinos razvoju učenikova međujezika značajno utječući na razinu naučljivosti ciljne strukture. Možemo pretpostaviti da je razlog tomu konceptulano ujednačavanje otprije oformljene kategorije koju je odlikovala konceptualna zbrka uzrokovana nedovoljno preciznim prikazom u udžbeniku.

Nakon pojašnjenja dobivenih rezultata na obje razine jezičnoga znanja ovdje se valja kratko zadržati na uočenoj učeničkoj sklonosti oslanjanja na vremensku dimenziju u promišljanju o uporabi *present perfecta*. Naime, osvrnemo li se na učenička pojašnjenja razloga uporabe *present perfecta* na obje razine jezičnoga znanja, uočiti ćemo da su učenici kontrolne skupine na nižoj razini s vremenskim odmakom od poučavanja (odnosno, nakon dulje izloženosti primjerima uporabe u jezičnome unosu), počeli uočavati informaciju o vremenu kao važnu značenjsku odrednicu *present perfecta* dok je ista sklonost uočena kod učenika i kontrolnih i eksperimentalnih skupina više razine jezičnoga već na testiranju neposredno nakon poučavanja. Drugim riječima, izloženost primjerima uporabe iznjedrila je vremensku dimenziju kao važno određenje značenja *present perfecta* za učenika. Uočena sklonost oslanjanja na vremensku dimenziju u skladu je i s učeničkim doživljavanjem ove složene kategorije kao glagolskoga vremena. Pitanje koje se ovdje nužno nameće jest ono o nužnosti pedagoške intervencije u proces apstrahiranja značenja koji bi pretpostavljamo i onako trebao biti dijelom učenikova ovladavanja strukturom. Ipak, u kontekstu institucionaliziranog učenja učenja, pedagošku intervenciju koja ubrzava proces i kvalitetu ovladavanja (posebice složenom) jezičnom strukturom smatramo doprinosom kojeg ne bi trebalo olako odbaciti, osobito uzimajući u obzir često nametnuta vremenska ograničenja učenja stranoga jezika u odrasloj dobi.

4.3. Napredak unutar skupina i retencija znanja

Složenom miješanom (zavisno-nezavisnom) analizom varijance potvrdili smo pretpostavke da će retencija znanja biti veća u eksperimentalnim skupinama. Analiza je također potvrdila samorazumljivo: da će učenici više razine jezičnoga znanja dosljedno ostvarivati više rezultate na testovima postignuća, da će se učenici poboljšati u svom poznavanju ciljne strukture nakon poučavanja neovisno o korištenoj metodi, te da će uspješno zadržati svoje znanje tijekom vremena, drugim riječima, da neće biti pada u njihovom znanju između dva post-testa. Naime, za očekivati je da će poučavanje, ma kakvog tipa bilo, rezultirati povećanim znanjem budući da ono dotada nepoznato uvodi u sferu poznatog. Također je bilo za očekivati da će učenici zadržati svoje znanje u vremenskom razdoblju između dva post-testiranja budući da je utjecaj same učestalosti ciljne strukture u jezičnome unosu kojemu su učenici bili izloženi, ali i učeničke jezične proizvodnje na zadržavanje znanja neizbježan.

Međutim, ono što je zanimljivo jest da nakon poučavanja utemeljenog na kognitivnogramatičkom opisu u eksperimentalnim skupinama nisu dobivene značajne razlike između učenika nižeg i višeg jezičnog znanja niti u prvom niti u drugom post-testu. Budući da istovjetni rezultati nisu zabilježeni u kontrolnim skupinama, navedeni rezultat možemo interpretirati kao potvrdu visoke učinkovitosti poučavanja temeljenog na kognitivnogramatičkom opisu koje je u poznavanju ciljne strukture dugoročno izjednačilo učenike bez obzira na njihovo inicijalno znanje. Možemo pretpostaviti da je shematičnost opisa ciljne strukture koja je rezultirala formiranjem konceptualno ujednačene i jasne kategorije učenicima niže razine jezičnoga znanja dala svojevrsnu prednost nad onima više razine koji su se prvo morali suočiti s raščišćavanjem konceptualne zbrke već postojeće kategorije ciljne strukture te njezinim svojevrsnim restrukturiranjem. Time se ponovno potvrdilo da je razumijevanje osnova dubinskog procesiranja, odnosno, učenja te da može biti potencijalno značajnije od ostalih važnih faktora u učenju stranoga jezika, kao što je razina jezičnoga znanja, odnosno, kvantiteta jezičnoga unosa kojemu je učenik izložen (viša razina, češća uporaba ovako složene strukture).

Zaključno, osvrnemo li se na postavljene hipoteze našega istraživanja, sažetak interpretacije rezultata u obliku njihove analize bio bi sljedeći:

1. Na pismenom testu ispitivanja ovladanosti kategorijom *present perfect* odmah nakon poučavanja (post-test 1) eksperimentalna skupina niže razine jezičnog znanja (KOG 1) postići će općenito značajno bolje rezultate od kontrolne skupine niže razine jezičnog znanja (TRAD 1).

Hipoteza je potvrđena. Neposredno nakon poučavanja učenici niže razine jezičnoga znanja čije je poučavanje temeljeno na shematičnosti prikaza ciljne strukture bili su statistički značajnije uspješniji u rezultatima od učenika čije je poučavanje temeljeno na udžbeničkom prikazu ciljne strukture ($t=-3.733$, $df=62$, $p<.0001$).

1a. Na post-testu 1 neće biti razlika u iskazivanju receptivnog znanja ciljane gramatičke strukture između KOG 1 i TRAD 1.

Hipoteza je potvrđena. Neposredno nakon poučavanja učenici eksperimentalne i kontrolne skupine niže razine jezičnoga znanja nisu se razlikovali statistički značajno u iskazivanju receptivnog znanja ($t=-1.605$, $df=62$, n.s.).

1b. Na post-testu 1 KOG 1 postići će značajno bolje rezultate u iskazivanju produktivnog znanja ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.

Hipoteza je potvrđena. Neposredno nakon poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini niže razine jezičnoga znanja bili su statistički značajnije uspješniji u iskazivanju produktivnoga znanja u odnosu na učenike u kontrolnoj skupini ($t=-3.902$, $df=62$, $p<.0001$).

1c. Na post-testu 1 KOG 1 pokazat će značajno veće razumijevanje o razlozima uporabe ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.

Hipoteza je potvrđena. Neposredno nakon poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini niže razine jezičnoga znanja bili su statistički značajnije uspješniji u razumijevanju uporabe od učenika u kontrolnoj skupini ($t=-3.650$, $df=50$, $p<.0001$).

2. Na pismenom testu ispitivanja ovladanosti *present perfectom* s vremenskim odmakom od poučavanja (post-test 2) KOG 1 postići će općenito značajno bolje rezultate od TRAD 1.

Hipoteza je potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini niže razine jezičnoga znanja postigli su statistički značajno bolje rezultate od učenika u kontrolnoj skupini ($t=-6.771$, $df=61$, $p<.0001$).

2a. Na post-testu 2 KOG 1 postići će značajno bolje rezultate u iskazivanju receptivnog znanja ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.

Hipoteza je potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini bili su statistički značajnije uspješniji u iskazivanju receptivnoga znanja u odnosu na učenike u kontrolnoj skupini ($t=-3,936$, $df=61$, $p<,0001$).

2b. Na post-testu 2 KOG 1 postići će značajno bolje rezultate u iskazivanju produktivnog znanja ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.

Hipoteza je potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini bili su statistički značajnije bolji u iskazivanju produktivnoga znanja od učenika u kontrolnoj skupini. ($t=-7,007$, $df=61$, $p<,0001$).

2c. Na post-testu 2 KOG 1 pokazat će značajno veće razumijevanje o razlozima uporabe ciljane gramatičke strukture od TRAD 1.

Hipoteza nije potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja nije zabilježena statistički značajna razlikama među grupama u razumijevanju razloga uporabe ciljane strukture iako su učenici u eksperimentalnoj skupini pokazali veće razumijevanje od učenika u kontrolnoj skupini ($t=-1,255$, $df=45$, n.s.).

3. Na post-testu 1 eksperimentalna grupa više razine jezičnog znanja (KOG 2) postići će općenito značajno bolje rezultate od kontrolne grupe više razine jezičnog znanja (TRAD 2).

Hipoteza je potvrđena. Neposredno nakon poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini više razine jezičnoga znanja pokazali su statistički značajno bolje rezultate od učenika u kontrolnoj grupi ($t=-4,428$, $df=82$, $p<,0001$).

3a. Na post-testu 1 neće biti razlika u iskazivanju receptivnog znanja ciljane gramatičke strukture između KOG 2 i TRAD 2.

Hipoteza nije potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini više razine jezičnoga znanja bili su statistički značajnije uspješniji u iskazivanju receptivnog znanja ciljane strukture od učenika u kontrolnoj skupini ($t=-2,663$, $df=82$, $p<,0001$).

3b. Na post-testu 1 KOG 2 postići će značajno bolje rezultate u iskazivanju produktivnog znanja ciljane gramatičke strukture od TRAD 2.

Hipoteza je potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini više razine jezičnoga znanja bili su statistički značajnije uspješniji u iskazivanju produktivnog znanja ciljane strukture od učenika u kontrolnoj skupini ($t=-4,164$, $df=82$, $p<,0001$).

3c. Na post-testu 1 KOG 2 pokazat će značajno veće razumijevanje o razlozima uporabe ciljane gramatičke strukture od TRAD 2.

Hipoteza nije potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja nije bilo iskazanih razlika između eksperimentalne i kontrolne skupine ($t=-1,851$, $df=89$, $p=,061$).

4. Na post-testu 2 neće biti razlika u između KOG 2 i TRAD 2.

Hipoteza je potvrđena. Nije dobivena statistički značajna razlika u iskazivanju znanja između učenika eksperimentalne i kontrolne skupine s vremenskim odmakom od poučavanja ($t=-1,933$, $df=80$, n.s.).

4a. Na post-tesu 2 neće biti razlika u iskazivanju receptivnog znanja ciljane gramatičke strukture između KOG 2 i TRAD 2.

Hipoteza je potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja nije dobivena statistički značajna razlika u iskazivanju receptivnog znanja između učenika eksperimentalne i kontrolne skupine više razine jezičnoga znanja ($t=1,056$, $df=80$, n.s.).

4b. Na post-testu 2 neće biti razlika u iskazivanju produktivnog znanja ciljane gramatičke strukture između KOG 2 i TRAD 2.

Hipoteza nije potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini više razine jezičnoga znanja bili su statistički značajnije uspješniji u iskazivanju produktivnog znanja ciljane strukture od učenika u kontrolnoj skupini ($t=-2,848$, $df=80$, $p<,01$).

4c. Na post-testu 2 neće biti razlika u razumijevanju razloga uporabe strukture *present perfect* između KOG 2 i TRAD 2.

Hipoteza nije potvrđena. S vremenskim odmakom od poučavanja učenici u eksperimentalnoj skupini više razine jezičnoga znanja bili su statistički značajnije uspješniji u razumijevanju razloga uporabe ciljne strukture od učenika u kontrolnoj skupini ($t=-2,139$, $df=86$, $p<,05$).

5. Najveći napredak unutar obje eksperimentalne i kontrolne skupine postići će učenici slabije razine jezičnog znanja.

Hipoteza je potvrđena. Iako su na početku sudionici niže razine znanja postizali značajno slabiji uspjeh u poznavanju *present perfecta* ($t=3.738$, $df=146$, $p<.0001$), nakon poučavanja između onih s nižim i višim predznanjem više nije bilo značajne razlike što znači da su oni nižeg znanja dostigli skupinu višeg znanja, odnosno da su ostvarili najveći napredak u znanju ($t=1.195$, $df=146$, $p<.234$). U post-testu 2 ove dvije skupine opet su se granično značajno razlikovale ($t=1.925$, $df=141$, $p<.0056$) u korist skupina više razine jezičnoga znanja.

6. U obje eksperimentalne skupine bit će manja razlika između rezultata na post-testovima 1 i 2 u odnosu na kontrolne skupine.

Hipoteza je potvrđena. U obje eksperimentalne skupine biti manja razlika između rezultata na post-testovima 1 i 2 u odnosu na kontrolne skupine

5. ZAKLJUČAK

U procesu učenja stranog jezika poučavanje gramatičkog sustava zauzima važno mjesto stoga ne čudi što samo poučavanje obilježava raznolikost pristupa i stavova. Većina se istraživača procesa ovladavanja inim jezikom slaže da gramatički elementi visokog stupnja apstrakcije ili teže uočljivosti u jezičnoj proizvodnji zahtijevaju izravno poučavanje s obzirom da ono ubrzava razvoj učenikova međujezika te rezultira višim stupnjem gramatičke točnosti. Uzimajući u obzir pozitivan učinak obraćanja učenikove pozornosti na pojedinu gramatičku strukturu, pitanje koje se nužno nameće jest i kako tu istu strukturu predstaviti učeniku; drugim riječima, koji će teorijski okvir u pozadini prikaza dati učinkovitije rezultate. U okviru kognitivne gramatike, gramatičke se jedinice vide kao simboličke jedinice s maksimalnim stupnjem shematičnosti pri čemu značenje zauzima središnje mjesto jezičnoga opisa. Naglašavanje važnosti značenja koje proizlazi iz cjelokupnog društvenog i pragmatičkog konteksta jezične uporabe smatra se najvećom prednosti kognitivne gramatike u odnosu na tradicionalne prikaze gramatičkog sustava kada je riječ o ovladavanju inim jezikom.

U Hrvatskoj, a niti šire koliko nam je poznato, odnos shematičnosti opisa *present perfecta* i razine njegove naučljivosti do sada nije bio predmetom istraživanja. Stoga su ciljevi našega istraživanja bili utvrditi odnos shematičnosti i naučljivosti u ovladavanju gramatičkom kategorijom *present perfect* u učenju engleskoga kao stranoga jezika kod odraslih govornika hrvatskoga jezika. Budući da je razina jezičnoga predznanja važan faktor u učenju stranoga jezika, cilj nam je bio i utvrditi utjecaj razine jezičnog znanja na uspješnost primjene shematičnosti prikaza gramatičke strukture *present perfect* u procesu njegova ovladavanja. U istraživanju je sudjelovalo 149 ispitanika od čega 65 na nižoj te 84 na višoj razini jezičnoga znanja, a odabrana metoda bila je ona kvazi-eksperimenta. Razina ovladanosti ciljne strukture pratila se neposredno nakon poučavanja te s vremenskim odmakom od pet tjedana nakon poučavanja. Rezultati našega istraživanja potvrdili su da kategorija *present perfect* predstavlja značajan izazov u ovladavanju engleskim kao stranim jezikom, ali i pokazali da shematičan opis ove slojevite strukture može statistički značajno pozitivno utjecati na razinu njezine naučljivosti. Drugim riječima, shematičnost opisa može na konceptualnoj razini doprinijeti jasnoći prikaza *present perfecta* kao značenjski izrazito složene gramatičke kategorije. Naime, jedinstven shematičan opis doprinio je većem razumijevanju te dubinskom procesiranju znanja što je rezultiralo i dugoročnijim pamćenjem. Doprinos je bio značajan na obje razine jezičnoga znanja, na nižoj (A2 prema ZEROJ-u) na kojoj se ciljna struktura uglavnom uvodi u

većem opsegu osiguravajući oformljivanje konceptualno jasne kategorije ciljne strukture, ali i na višoj (B1 prema ZEROJ-u) na kojoj je shematičnost opisa produbila razumijevanje već postojeće kategorije *present perfect* u učenikovu međujeziku.

Rezultati našega istraživanja podupiru tako stajališta o pozitivnom učinku pristupa opisu gramatičkih struktura koji je usmjeren na njihovo pozadinsko značenje, odnosno konceptualno uporište, te za sobom povlače niz implikacija na teorijskoj i praktičnoj razini. Na onoj teorijskoj služe kao empirijska potvrda prikazu gramatičkoga znanja u okviru kognitivne gramatike unutar koje gramatika služi značenju te nije cilj samoj sebi, a pri čemu svaka gramatička struktura ima svoje značenje. Dobiveni rezultati također otvaraju niz pitanja na praktičnoj razini nastave engleskoga kao stranoga jezika prije svega isticanjem važnosti propitkivanja same naravi gramatičkoga opisa koji se predstavlja učeniku. Naime, za većinu udžbenika stranoga jezika i dalje je karakterističan tradicionalan prikaz jezičnoga sustava utemeljen na neovisnosti jezika odvojenog od ostalih kognitivnih sposobnosti unutar kojega se jezik prikazuje kao sustav vlastitih pravila i svojstava, često prikazanih kao arbitrarnih i nedokučivih učeniku. Spomenuti pristup podržava dojam da je učenje jezika zapravo učenje niza gramatičkih pravila, niza leksema koje treba jednostavno uključiti u ta ista pravila te niza izuzetaka. Bez ikakvog pokušaja da se učeniku predoči semantička motiviranost jezičnih struktura, ovladavanje jezikom svodi se tako na učenikovo memoriranje pravila i njihovih izuzetaka. Iako se u okviru tradicionalnog prikaza jezika još na prijelazu stoljeća sve veća pozornost počela posvećivati funkcionalnim, odnosno pragmatičkim aspektima jezične uporabe (npr. kako na pristojan način izraziti zahtjev ili ispriku), prikaz jezika u kontekstu njegovog poučavanja još uvijek ne predstavlja jezik kao cjelovit, motiviran sustav bez obzira na spomenuto oslanjanje na funkcionalnost i kontekst jezične uporabe. Spomenuto uključivanje funkcionalnih aspekata jezika možda jest važan doprinos razumijevanju jezičnog sustava, no njegov puni potencijal ostaje neiskorišten budući da se funkcionalnoj uporabi jezika pristupa isključivo kao dodatku neovisnom od njegovog gramatičkog sustava. Time se čak niti u okviru pristupa više orijentiranom na funkcionalnu uporabu jezika nastavniku ne nude nužna pojašnjenja pravilnosti i sustavne povezanosti jezičnih struktura, a učenika se ponovno upućuje na već poznato memoriranje prividno nepovezanih jezičnih obrazaca.

Dobiveni rezultati našega istraživanja tako skreću pozornost na samu teorijsku pozadinu organizacije gramatičkoga znanja kao važne metodičke odluke u poučavanju gramatičkoga sustava. Naime, promišljanje o teorijskoj pozadini prikazivane jezične strukture prije svega

treba uzeti u obzir poteškoće koje se javljaju tijekom procesa njezina ovladavanja kod pojedine skupine učenika. Uzmemo li primjer ciljne strukture našega rada, *present perfecta*, temeljna poteškoća s kojom se učenik suočava bila bi izazov savladavanja mentalne konfiguracije u njegovoj pozadini, točnije restrukturiranje konceptualizacije dimenzije vremena koju je hrvatski učenik usvojio prilikom ovladavanja hrvatskim kao prvim jezikom. Nakon učavanja poteškoće koja učeniku predstavlja izazov treba uslijediti promišljanje o onom elementu teorijsko-lingvističkoga opisa koji potencijalno predstavlja najbolju osnovu za razrješenje uočene poteškoće, odnosno najbolji temelj za savladavanje uočenog izazova. Kod *present perfecta* to bi bilo razrješenje konceptualnih nejasnoća vezanih uz vremenski odsječak na koji se isti odnosi; drugim riječima, sabiranje svih onih informacija o vremenu koje se učeniku daju kroz razlaganje ove složene strukture na nekoliko različitih uporaba i njihovo sažimanje u jedinstveno značenjsko obilježje. Na taj bi se način pokušao iskoristiti pedagoški potencijal shematičnosti opisa gramatičke strukture kao osnove kognitivnogramatičkoga prikaza, odnosno obraćanja učenika na njezinu značenjsku pozadinu.

Naime, usporedimo li ga s tradicionalnim pristupom jeziku u kontekstu poučavanja i njegovog ovladavanja, uočiti ćemo da pristup u okviru kognitivne gramatike nudi visok stupanj ujednačenosti i sustavnosti shematskih prikaza, konceptualno utemeljenje gramatičkih struktura iz kojega se naknadno izvode tzv. značenja, funkcije ili uporabe pojedine strukture, te vizualne prikaze koji prikazuju konceptualizaciju u pozadini gramatičke strukture. Ovdje ne smijemo zanemariti niti važnost induktivnog pristupa poučavanju koji je kao oblik poučavanja najbliži duhu kognitivne gramatike imamo li u vidu važnost uporabe jezika (ili u pedagoškom kontekstu, izlaganja učenika primjerima uporabe ciljne strukture) kao temelja njegova ovladavanja. Sagledamo li ga u širem kontekstu poučavanja usmjerenog na učenika te razvijanja učenikove autonomije i njegovog osposobljavanja za samostalan rad, bit ćemo slobodni zaključiti da se naglašavanje važnosti induktivnog pristupa može također smatrati važnim doprinosom kognitivne gramatike (odnosno, kognitivne lingvistike) procesu učenja stranoga jezika. Ovdje valja naglasiti njegovu vrijednost posebice kada je riječ o složenim strukturama inoga jezika čije ovladavanje zahtijeva dublje razumijevanje i procesiranje, odnosno angažiraniji mentalni napor učenika.

Ipak, bez obzira na spomenute prednosti kognitivne gramatike kao osnove one pedagoške, treba biti oprezan te sagledati moguće poteškoće na koje se tijekom primjene spoznaja kognitivne gramatike u pedagoške svrhe može naići (a koje su predstavljale izazov i tijekom

osmišljavanja metodologije poučavanja u našem istraživanju). Naime, elementi koje kognitivna gramatika mora uzeti u obzir ukoliko postoji sklonost njezinoj široj pedagoškoj primjeni u okviru poučavanja jezika i njegovog ovladavanja jesu sljedeći:

1. uporaba terminologije nepoznate kako nastavniku, tako i učeniku (na primjer, lik, pozadina, mrežni model, i slično),
2. visok stupanj apstrakcije i složenosti pojmova koji se kriju iza nekonvencionalne terminologije, te
3. uporaba apstraktnih i često teško razumljivih vizualnih prikaza kao popratnih pojašnjenja gramatičkih struktura.

Drugim riječima, terminologija i način prikaza gramatičkih struktura u kontekstu primjene kognitivne gramatike u pedagoške svrhe moraju biti što jednostavniji i razumljiviji te samim time lako dostupni kako nastavniku u prvome redu, tako i učeniku kao krajnjem korisniku. Imajući u vidu pragmatične okolnosti nastave stranoga jezika, nastavnik ne smije osjećati prevelik teret tijekom savladavanja osnovnih postavki kognitivnogramatičkoga pristupa kako se već postojeći jaz između teorijskolingvističkih promišljanja s jedne i nastavne prakse s druge strane ne bi dodatno produbio. Učenik također ne smije osjećati savladavanje semantičke motiviranosti u pozadini gramatičkih struktura kao dodatan teret i opterećenje u ionako izazovnom procesu ovladavanja jezikom. Nadalje, vizualni prikazi korišteni u poučavanju stranoga jezika trebaju potpomoći proces učenja pridonoseći dvojnomo kodiranju znanja, a svoju zadaću moći će ispuniti samo ako su jednostavni i lako razumljivi. Sasvim je jasno da dijagrami u obliku u kojem ih nudi Langacker (1987) nisu primjenjivi u kontekstu poučavanja jezika jer njihovo savladavanje predstavlja izazov ne samo učeniku već i samome nastavniku. Nužno je dakle da se učeniku predstavi što jednostavniji, vizualno pročišćen prikaz koji time ipak neće gubiti na svojoj preciznosti opisa konceptualizacije koja je u pozadini prikazivane gramatičke strukture. Ukratko, ponuđena rješenja za navedene izazove s kojima se suočava primjena kognitivne gramatike u pedagoške svrhe mogu se svesti na:

1. izbjegavanje korištenja nepoznate terminologije učeniku koliko god je to moguće te uporaba samo onih konceptualno lako razumljivih termina koji neće dodatno opteretiti proces učenja,
2. oslanjanje na kognitivnu gramatiku u onim slučajevima kada je njezin učinak potencijalno najvidljiviji, odnosno kada je njezina uporaba potencijalno najučinkovitija (drugim riječima, kada je konceptualno uporište iza pojedine strukture ili značenjska povezanost naizgled nepovezanih struktura učeniku lako razumljiva i jasna),

3. uporabu pročišćenih i jednostavnih vizualnih prikaza koji služe kao dodatna pomoć, a ne prepreka u procesu učenja, te
4. postepeno upoznavanje učenika s postavkama kognitivne gramatike koje zauzvrat neće zahtijevati detaljno razrađena pojašnjenja.

Da sažmemo, naše istraživanje trebalo je doprinijeti razvoju spoznaja o poučavanju i naučljivosti gramatičke strukture u procesu ovladavanja inim jezikom, no bilo bi korisno provjeriti i dopuniti rezultate sličnim budućim istraživanjima. Navedeni rezultati upućuju na zaključak da shematičnost opisa gramatičke strukture značajno doprinosi njezinoj naučljivosti i na razinama kada se ciljna struktura uvodi, ali i na onima na kojima već postoji u međujeziku učenika. Ovdje ipak valja također osvijestiti i ograničenja našega rada, a to je u prvom redu specifičnost uzorka na kojemu je istraživanje provedeno. Naime, činjenica da je riječ o uzorku kojeg čine većinom odrasli muškarci u vrlo specifičnom radnom okruženju (vojnom) može dovesti u pitanje mogućnost generalizacije dobivenih rezultata. Iako smo mišljenja da bi shematičnost opisa *present perfecta* pozitivno utjecala na razinu njegove naučljivosti i na drugačijem uzorku odraslih učenika engleskoga kao stranoga jezika, poželjno bi bilo potvrditi iskazani stav provedbom istovjetnog istraživanja na novom uzorku. Nadalje, ograničenja rada vezana uz uzorak otvaraju i pitanja uloge shematičnosti opisa u učenju engleskoga za one dobne skupine kod kojih je moguće učenika pratiti slijedno kroz dulji vremenski period u razvojnim fazama njegovoga ovladavanja stranim jezikom. Podsjetimo, naš je uzorak uključivao učenike na dvije razine jezičnoga znanja: onoj na kojoj se *present perfect* tek počeo oformljivati u učenikovom međujeziku, te onoj na kojoj je on bio već djelomično oformljen te nismo imali mogućnost praćenja istih učenika u njihovu učenju slijedno sa jedne na drugu razinu jezičnoga znanja. Naime, vjerovanja smo da bi shematičan opis *present perfecta* i dalje zadržao svoju važnu ulogu kada je riječ o počecima oformljivanja ove glagolske kategorije u učenikovu međujeziku (jednako kao što ima pozitivan učinak na produblivanje razumijevanja kod onih učenika koji su njime već djelomice ovladali), no pitanje koje ostaje otvorenim jest je li on dostatan (ili pak previše redukcionistički) za učeničko iznijansirano razumijevanje složenosti njegove uporabe; drugim riječima, u kojoj mjeri učenici u sljedećoj fazi svojega učenja mogu iz shematičnog opisa *present perfecta* dokučiti njegove različite uporabe.

Metodološka ograničenja rada također uključuju problematiku mjerenja eksplicitnog i implicitnog znanja jezika, posebice receptivne razine znanja, odnosno jasnog razgraničenja

opsega znanja kojeg mjeri zadatak određivanja gramatičke točnosti primjera uporabe. Buduća istraživanja trebala bi također uzeti u obzir i važnost mjerenja implicitnoga znanja jezika koje bi predstavljalo informativan i vrijedan uvid u proces ovladavanja jezičnim strukturama. Isto tako, bilo bi vrijedno proširiti područje interesa i na druge gramatičke strukture te istražiti odnos shematičnosti i naučljivosti i na širem rasponu razina jezičnoga znanja.

Zaključno, u našem smo istraživanju odnosa shematičnosti i naučljivosti u ovladavanju kategorijom *present perfect* utvrdili da shematičnost opisa ima pozitivan učinak na naučljivost ove složene kategorije, odnosno da značajno doprinosi uspješnosti njezina ovladavanja. Ipak, bez obzira na dobivenu potvrdu o učinkovitosti usmjeravanja učenikove pozornosti na značenjsku osnovu u pozadini gramatičke strukture, složenost procesa ovladavanja inim jezikom, kao i širok raspon potreba nastavnika i učenika, zahtijevaju, kako je i ranije naglašeno, hibridni pristup koji crpi spoznaje iz niza teorija. Malo je vjerojatno da će isključivo jedan teorijski okvir ponuditi pedagoški u potpunosti zadovoljavajući opis jezičnoga sustava, no, kognitivna gramatika i njezina shematičnost opisa gramatičkih struktura te motiviranost u pozadini jezičnih struktura, mogu značajno doprinijeti procesu učenja jezika, što je i pokazalo naše istraživanje. Drugim riječima, pedagoška gramatika treba uzeti u obzir spoznaje i formalne gramatike i one funkcionalne, te u njezinu užem smislu, i kognitivne gramatike kako bi se proces učenja stranoga jezika ubrzao i olakšao onome koji je u konačnici u njemu i najznačajniji, samome učeniku.

LITERATURA

- Achard, M. (2004). Grammatical instruction in the natural approach: A cognitive grammar view. U Achard, M. i Niemeier, S. (ur.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*, 165-194. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Achard, M. (2008). Teaching Construal: Cognitive Pedagogical Grammar. U Robinson, P. i Ellis, N.C. (ur.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, 432-456. New York/London: Routledge.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Anderson, J. R. (1992). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369–406.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory*. New York: Wiley.
- Athanasiadou, A. (2004). Teaching Temporal Connectors and their Prototypical Non-temporal Extensions. U Archard, M. i Niemeier, S.: *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 195-211. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Bache, C. (2008). *English Tense and Aspect in Halliday's Systemic Functional Grammar A Critical Appraisal and Alternative*. London/Qakville: Equinox.
- Baker de Altamirano, Y. i Mellor-Clark, S. (2005). *Campaign 2, English for the military*. Oxford:Macmillian Education.
- Barcelona, A. (2010). Metonymic inferencing and second language acquisition. U Littlemore, J. i Juchem-Grundmann, C. (ur.), *AILA Review: Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*, 134-155. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bardovi-Harling, K. (2001). Another piece of the puzzle: The emergence of the present perfect. U Ellis, R. et al. (ur.), *Form-focused instruction and second language learning*, 215-264 Oxford: Blackwell Publishers.
- Bauer, G. (1970). *The English 'Perfect' reconsidered*. *Journal of Linguistics* 6, 189–198.
- Belaj, B. (2008). Pre-locativity as the schematic meaning of the Croatian verbal prefix *pred-*. *Jezikoslovlje*, 9.1-2, 123-140.
- Belaj, B. i Tanacković Faletar, G. (2013). Kognitivna gramatika u kontekstu konstrukcijskih modela. *Filologija*, 61, 17-65.
- Belaj, B. i Tanacković Faletar, G. (2014), *Kognitivna gramatika hrvatskoga jezika, Knjiga prva: Imenska sintagma i sintaksa padeža*, Zagreb: Disput.

- Berry, R. (2012). *English Grammar A resource book for students*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality. *Language learning*, 37, 385-407.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. i Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Bielak, J. i Pawlak, M. (2013a). *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom: Teaching English Tense and Aspect*. Heidelberg / New York / Dordrecht / London: Springer.
- Bielak, B., Pawlak, M. i Mystkowska-Wiertelak, A. (2013b). Teaching the English active and passive voice with the help of cognitive grammar: An empirical study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 581-619.
- Binnick, R. I. (1991). *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. Oxford: Oxford University Press.
- Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. U Rutherford, W. i Sharwood Smith, M. (ur.), *Grammar and second language teaching: A book of readings*, 19-30. New York: Newbury House.
- Birdsong, D. (1999). Introduction: Whys and why nots of the Critical Period Hypothesis. U Birdsong, D. (ur.), *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*, 1-23. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boers, F. i Demecheleer, M. (1988). A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *English Language Teaching Journal*, 53, 187-204.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics* 21, 553-571.
- Boers, F. (2001). Remembering figurative idioms by hypothesizing about their origins. *Prospect* 16, 35-43.
- Boers, F., Demecheleer, M. i Eyckemans, J. (2004a): Etymological elaboration as a strategy for learning figurative idioms. U Bogaards, P. i Laufer, B. (ur.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*, 53-78. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Boers, F. (2004b). Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? U Archard, M. i Niemeier, S.: *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 211-233. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Boers, F. i Lindstromberg, S. (2006). Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation. U Kristiansen, G., Achard, M., Dirven, R. i Ruiz de Mendoza Ibáñez, F.J. (ur.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, 305-359. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. i Lindstromberg, S. (ur.) (2008). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brinton, L. J. (1988). *The development of English aspectual systems: Aspectualizers and post-verbal particles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broccias, C. (2008). Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching. U De Knop, S. i De Rycker, T. (ur.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar.*, 67-91. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of learning and teaching*, (4th edition). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles, An interactive approach to language pedagogy*, (2nd edition). White Plains, NY: Pearson Education.
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English*. London: Longman.
- Cadierno, T. (2004). Expressing Motion Events in a Second Language. U Archard, M. i Niemeier, S.: *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 13-51. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Casad, E. i Langacker, R. (1985). "Inside" and "Outside" in Cora Grammar. *International Journal of American Linguistics*, 51, 247-281.
- Chen, L. (2004). Review of Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching, Michael Achard and Susanne Niemeier (eds), *Linguist*, 15.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind, Enlarged Edition*. New York/San Francisco/Chicago/Atlanta: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- Chomsky, N. (1993). A minimalist program for linguistic theory. U Hale, K. i Keyser, S. J. (ur.): *The view from building 20*, 1-52. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, E. (1990). The pragmatics of contrast. *Journal of Child Language* 17: 417-431.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Cotton, D., Falvey, D. i Kent, S. (2008). *Language Leader Intermediate Coursebook*. Essex: Pearson Education Limited.
- Croft, W. i Cruse, D.A. (2004): *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Croft, W. (2005). Logical and typological arguments for Radical Construction Grammar. U Fried, M. i Östman, J. (ur.): *Construction grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions*, 273-314. Amsterdam: John Benjamins.
- Croft, W. (2007). Construction Grammar. U Geeraerts, D. i Cuyckens, H. (ur.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, 463-509. Berlin i New York: Mouton de Gruyter.
- Csábi, S. (2004). A Cognitive Linguistic View of Polysemy in English and its Implications for Teaching. U Archard, M. i Niemeier, S.: *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 233-257. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Cunningham, S. i Moor, P. (2005). *New Cutting Edge Pre-intermediate Student's Book*, Essex: Pearson Longman.
- Cunningham, S. i Moor, P. (2005). *New Cutting Edge Intermediate Student's Book*. Essex: Pearson Longman.
- Cvikić, L. (2007). Temeljno nazivlje u usvajanju jezika: hrvatski nazivi za *input*, *output* i *intake*. *LAHOR*, 3, 100-108.
- Dahl, Ö. (1985). *Tense and aspect systems*. Oxford: Blackwell.
- Dahl, Ö. (1999). Perfect. U Brwon, K. i Miller, J. (ur.): *Concise Encyclopaedia of Grammatical Categories*, 290-291. Oxford: Elsevier.
- Dahl, Ö. i Hedin, E. (2000). Current relevance and event structure. U Dahl, Ö. (ur.): *Tense and Aspect in the Languages of Europe*, 385-401. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Dahl, Ö. i Velupillai, V. (2011). The perfect. U Dryer, M.S. i Haspelmath, M. (ur.), *The world atlas of language structures online*. Munich: Max Planck Digital Library, poglavlje 68. <<http://wals.info/chapter/68>>
- Davydova, J. (2011). *The Present Perfect in Non-Native Englishes A Corpus-Based Study of Variation*. Berlin/Boston: DeGruyter Mouton.

- Declerck, R., Reed, S. i Cappelle, B. (2006). *The Grammar of the English Tense System: A Comprehensive Analysis*. (Topics in English Linguistics, 60.1.), Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Deconinck, J., Boers, F. i Eyckmans, J. (2010). Helping learners engage with L2 words: The form-meaning fit. U Littlemore, J. i Juchem-Grundman, S. (ur.), *AILA Reivew, Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning*, 23, 95-114. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DeKeyser, R.M. (1995). Learning second language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 379-410.
- DeKeyser, R. M. (1997). Beyond explicit rule learning: automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-221.
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar. U Doughty, C. i Williams, J. (ur.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, 42-63. Malden, MA: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-221.
- DeKeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization. U Robinson, P. (ur.), *Cognition and second language instruction*, 125-151. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. U Doughty, C. J. i Long, M. H., *The Handbook of Second Language Acquisition*, 313-349. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- DeKnop, S. i De Rycker, T. (ur.) (2008). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Depraetere, I. (1996). *The tense system in English relative clauses: A corpus-based analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dirven, R. (1989). Cognitive linguistics and pedagogic grammar. U Leitner, G. i Graustein, G. (ur.), *Linguistic Theorizing and Grammar Writing*. 56-75. Tübingen: Max Niemeyer.
- Dirven, R. (2001). English Phrasal Verbs: Theory and didactic application. U Pütz, M. Niemeier, S. i Dirven, R. (ur.), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*, 3-29. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Dirven, R. i Ruiz de Mendoza Ibañez, F. J. (2010). Looking back at 30 years of Cognitive Linguistics. U Tabakowska, E., Choiński, M i Wiraszka, L. (ur.) *Cognitive Limguistics in Action from Theory to Application and Back*, 13-70. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers London.
- Dörnyei, Z. (2009). Communicative language teaching in the 21st century: The principled communicative approach. *Perspectives*, 36 (2), 33-43.
- Dörnyei, Z. (2010a). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. U Hunston, S. i Oakey, D. (ur.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, 74-83. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2010b). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2. izdanje). London: Routledge (poglavlje 5, prilozi A i B).
- Doughty, C. J. (1995). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Doughty, C. i Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C.J. i Long, M.H. (2003). (ur.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Dowty, D. R. (1979). *Word Meaning and Montague Grammar: The Semantics of Verbs and Times in Generative Semantics and in Montague's PTQ*. Dordrecht: Reidel.
- Dowty, D. R. (1986): The affects of aspectual class on the temporal structure of discourse: Semantics or pragmatics? *Linguistics and Philosophy*, 18, 1-19.
- Eastwood, J. (1992). *Oxford practice grammar* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Eastwood, J. (1994). *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckersley, C.E. (1933). *A Concise English Grammar for Foreign Students*. London: Longmans Green and Co Ltd.
- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive*, 19, 145-171.
- Ellis, N. (1998). Emergentism, connectionism, and language learning. *Language Learning*, 48 (4), 631-664.
- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.

- Ellis, N. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. U Doughty, C.J. i Long, M.H., *The Handbook of Second Language Acquisition*, 63-103. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2002). Grammar teaching-practice or consciousness raising? U Richards, J.C. i Renandya, W.A. (ur.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 167-177. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83-107.
- Ellis, R. (2008a). *The study of second language acquisition* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008b). Explicit form-focused instruction and second language acquisition. U Spolsky, B. i Hult, F.M., *The handbook of educational linguistics*, 437-455. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. U Ellis, R. (ur.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, 3-25. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Fauconnier, G. (1997). *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Felix, S. (1985). More evidence on competing cognitive systems, *Second Language Research*, 1 (1), 47-72.
- Fenn, P. (1987). *A Semantic and Pragmatic Examination of the English Perfect*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ferbežar, I. i Požgaj-Hadži, V. (2008). Kako izraditi jezični test. *LAHOR*, 6, 165-182.
- Fillmore, C.J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, VI (2), 222-254.
- Fillmore, C., Kay, P. i O'Connor, M. K. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of *let alone*. *Language* 64: 501-538.

- Fillmore, J.C. (2006). Frame semantics. U Geeraerts, D. (ur.): *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, 373-401. Berlin i New York: Mouton de Gruyter.
- Fitts, P. M. i Posner, M. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Flynn, S. (1987). *A parameter-setting model of L2 acquisition: Experimental studies in anaphora*. Dordrecht: D. Reidel.
- Gass, S. i Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course* (2nd edition). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Geld, R. (2006a). Konceptualizacija i vidovi konstruiranja značenja: temeljne kognitivnolingvističke postavke i pojmovi. *Suvremena lingvistika*, 62, 183-211.
- Geld, R. (2006b). Strateško konstruiranje značenja engleskih fraznih glagola. *Jezikoslovlje*, 7.1-2, 67-111.
- Geld, R. i Đurđek, S. (2009). Gradience in L2 Processing: The Importance of the Non-Prototypical. U Brdar, M., Omazić, M. i Pavičić Takač, V. (ur.), *Cognitive Approaches in English: Fundamental, Methodological, Interdisciplinary and Applied Aspects*, 363-385. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Gelderen, E. (2010). *An Introduction to the Grammar of English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Geeraerts, D. (2006) (ur.). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin i New York: Mouton de Gruyter.
- Geeraerts, D. i Cuyckens, H. (2007) (ur.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Giorgi, A. i Pianesi, F. (1997). *Tense and Aspect From Semantics to Morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Givón, T. (1993). *English grammar: A function-based introduction*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Goddard, C. (2004). „Cultural Scripts“: a New Medium for Ethnopragmatic Instruction. U Archard, M. i Niemeier, S. (ur.): *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 143-163. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*, Chicago: Chicago University Press.
- Greenbaum, S. i Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Greenbaum, S. (2000). *The Oxford Reference Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

- Hammerly, H. (1982). *Synthesis in second language teaching. An introduction to linguistics*. Blaine (Wash).
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 303-317.
- Herron, C. i Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *French Review*, 65, 708-718.
- Hinkel, E. i Fotos, S. (2002). From Theory to Practice: A Teacher's View. U Hinkel, E. i Fotos, S. (ur.), *New Perspectives on Grammar Teaching in SL Classrooms*, 1-12. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Holme, R. (2010). Construction grammars: Towards a pedagogical model. U Littellmore, J. I Juchem-Grundmann, C. (ur.), *AILA Review: Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*, 115-134. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Honebein, P.C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. U Wilson, B. G. (ur.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*, 11-24. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications:.
- Hornstein, N. (1991). *As Time Goes By: Tense and Universal Grammar*. Cambridge MA: MIT Press.
- Housen, A. (2002). The development of Tense-Aspect in English as a second language and the variable influence of inherent aspect. U Salaberry, R. i Shirai, Y. (ur.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, 155-197. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Housen, A. i Pierrard, M. (2006). Investigating Instructed Second Language Acquisition. U Housen, A. i Pierrard, M., *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, 1-31. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Huddleston, R. i Pullum, G.K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huddleston, R. i Pullum, G.K. (2005). *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (1995). Not all grammar rules are equal: giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching. U Schmidt, R. (ur.), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 359-389. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.
- Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18, 193-223.

- Hulstijn, J.H. (2003). Incidental and intentional learning. U Doughty, J.C. i Long, M.H. (ur.), *The Handbook of Second language Acquisition*, 349-381. Malden, MA: Blackwell Publishing
- Huong, N. T. (2005). *Vietnamese learners mastering English articles*. (neobjavljena doktorska disertacija, Sveučilište u Groningenu) (<http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/ppsw/2005/h.n.thu/thesis.pdf>; 29.06.2014)
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. U Pride, J.B. i Holmes, J. (ur.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Jelaska, Z. (2007a). Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novim školskim programima hrvatskoga jezika. U Češi, M. i Barbaroša-Šikić, M. (ur.), *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: Suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama*, 9-33. Zagreb: Naklada Slap.
- Jelaska, Z. (2007b). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *LAHOR* 3, 86-99.
- Jelaska, Z. (2013). O člancima i njihovom znanstvenom vrednovanju. *LAHOR*, 15, 1-8.
- King, A. (2002.). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into Practice*, 41(1), 33-39.
- Klein, W. (1994). *Time in Language*. London/New York: Routledge.
- Klein, Wolfgang. (2009). Concepts of time. U Klein, W. i Li, P. (ur.), *The expression of time*, 5-38. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kochańska, A. (1996). Temporal meanings of spatial prepositions in Polish: The case of *przez* and *w*. U Pütz, M. i Dirven, R. (ur.), *The construal of space in language and thought*, 491-508. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kochańska, A. (2004). How perfect can an imperfective be? A cognitive grammar contrastive analysis of the Polish past imperfective and the English present perfect". U Lewandowska-Tomaszczyk, B. & Kwiatkowska, A. (ur.), *Imagery in language. Festschrift in honour of professor Ronald W. Langacker*, 269-278. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kövecses, Z. (2001). A cognitive linguistics view of learning idioms in an FLT context. U Pütz, M., Niemeier, S. i Dirven, R. (ur.), *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*, 87-117. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. U Burt, M. Dulay, H. i Finocchiaro, M., (ur.), *Points in English as a second language*, 152-161. New York: Regents.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1985). *Input Hypothesis*. London and New York: Longman.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. U Ellis, N. (ur.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 45-77. London: Academic Press.
- Król-Markefka, A. (2010). *Metalinguistic knowledge and the accurate use of English articles: The effects of applying Cognitive Grammar in second language teaching*. (neobjavljena doktorska disertacija, Sveučilište Jagielloński, Krakov).
- Król-Markefka, A. (2011). What type of EFL learners benefit from Cognitive Grammar? (izlaganje na međunarodnoj konferenciji *Topics in Applied Linguistics: Cognitive and Affective Language Processes in Intercultural Contexts*, Sveučilište Opole, 14.-16.11.2011).
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Thing: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. i Johnson, M (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. i Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Langacker, R.W. (1976). Semantic representations and the linguistic relativity hypothesis. *Foundations of Language*, 14, 307-357.
- Langacker, R. W. (1982). Space grammar, analysability, and the English passive. *Language* 58, 22-80.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1988). A usage-based model. U Brygida Rudzka-Ostyn (ur.): *Topics in Cognitive Linguistics*, 127-161. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, volume 2*. Stanford: Standford University Press.
- Langacker, R.W. (1999). *Grammar and conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Langacker, R. W. (2005). Construction Grammars: cognitive, radical and less so. U Ruiz de Mendoza, F. J. i Peña Cervel, S. M. (ur.): *Cognitive Linguistics, Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*, 101-163. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R.W. (2006). Cognitive Grammar, Introduction to Concept, Image, and Symbol. U Geeraerts, D. (ur.): *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, 29-67. Berlin i New York: Mouton de Gruyer.
- Langacker, R.W. (2007). Cognitive Grammar. U Geeraerts, D. i Cuyckens, H.: *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, 421-463. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. (2008a). Cognitive Grammar as a basis for language instruction. U Robinson, P. i Ellis, N. C. (ur.): *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 66-89. New York: Routledge.
- Langacker, R. (2008b). The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. U De Knop, S. i De Rycker, T. (ur.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, 7-37. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R.W. (2008c). *Cognitive Grammar: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R.W. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Larsen-Freeman, D. (1996): The role of linguistics in language teacher education. U Alatis, J. Straehle, C., Gallenburger, B. i Ronkin, M. (ur.): *Proceedings of the 1995 Georgetown Roundtable*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. U Celce-Murcia, M. (ur.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd edition), 251-266. Boston: Heinle&Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2002). Understanding language. U Pulverness, A. (ur.), *IATEFL 2002: York Conference selections*, 23-31. Whitstable: IATEFL.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Toronto: Thomson and Heinle.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K. i Congdon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21, 202-226.
- Lebeau, I. i Rees, G. (2008). *Language Leader Pre-intermediate Coursebook*. Essex: Pearson Education Limited.
- Lebeau, I. i Rees; G. (2008). *Language Leader Pre-intermediate Coursebook*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Lebeau, I. i Rees, G. (2008). *Language Leader Intermediate Coursebook*. Essex: Pearson Education Limited.

- Leech, G. N. (1971). *Meaning and the English Verb*. London: Longmans.
- Leech, G. i Svartvik, J. (1975). *A Communicative Grammar of English*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Leech, G. N. (2004). *Meaning and the English verb*. Harlow: Pearson Longman.
- Leino, J. (2005). Frames, profiles, and constructions: Two collaborating CGs meet the Finnish Permissive Construction. U Östman, J. i Fried, M. (ur.), *Construction grammars: Cognitive grounding and theoretical extensions*, 89-120. Amsterdam: John Benjamins.
- Lightbown, P., Spada, N. i Wallace, R. (1980). Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners. U Scarcella, R. i Krashen, S. (ur.), *Research in Second Language Acquisition*, 162-172. Rowley, Mass: Mewbury House.
- Lightbown, P. (1985). Can language acquisition be altered by instruction?. U Hyltenstam, K. i Pienemann, M. (ur.), *Modelling and assessing second language acquisition*, 101-112. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. (1992). Getting quality input in second/foreign language classroom. U Kramsch, C. i McConnell-Ginet, S. (ur.), *Text and context: Cross-disciplinary perspectives on language study*, 187-197. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Lindstromberg, S. i Boers, F. (2005). From movement to metaphor with manner-of-movement verbs. *Applied Linguistics* 26, 241-261.
- Littlemore, J. (2004). Conceptual metaphor as a vehicle for promoting critical thinking skills amongst international students. U Sheldon, L. E. (ur.), *Directions for the Future: Directions in English for Academic Purposes*, 43-50. Oxford: Peter Lang.
- Littlemore, J. i Juchem-Grundmann, C. (eds.) (2010). *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*. AILA Review 23. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar: An introduction to second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1983). Does Second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17, 359-382.
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. U Gass, S.M. i Madden, C.G. (ur.), *Input in second language acquisition*, 377-393. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Long, M.H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. U Ritchie, W.C. i Bhatia, T.K. (ur.), *Handbook of Second Language Acquisition*, 413-68. San Diego CA: Academic Press.

- Llopis-García, R. (2010). Why cognitive grammar works in the L2 classroom. U Littelmore, J. i Juchem-Grundmann, C. (ur.), *AILA Review: Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*, 72-95. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lyons, J. (1969). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marinova-Todd, S., Marshall, D. i Snow, C. (2000). Three Misconceptions About Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34, 1, 9-34.
- Marlowe, B. A. i Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom* (2. izdanje.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McCawley, J.D. (1971). Tense and Time Reference in English. U Fillmore, C. J. I Langendoen, D. T. (ur.): *Studies in Linguistic Semantics*, 96-113. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McCoard, R. (1978). *The English Perfect: Tense Choice and Pragmatic Inferences*. Amsterdam: North Holland.
- McLaughlin, B. (1990). „Conscious” versus “unconscious” learning. *TESOL Quarterly* 24, 617–634.
- MacWhinney, B. (1997). Second language acquisition and the competition model. U de Groot, A.B.M. i Kroll, J.F. (ur.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Medved-Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam international.
- Meisel, J. (1997). The acquisition of the syntax of negation on French and German: Contrasting first and second language development. *Second Language Research*, 13, 227-263.
- Michaelis, L. (1994). The ambiguity of the English present perfect. *Journal of Linguistics* 30(1), 111–157.
- Michaelis, L. (1998). *Aspectual Grammar and Past-Time Reference*. London/New York: Routledge.
- Michaelis, L. (2006a). Time and Tense. U Aarts, B. i McMahon, A. (ur.): *The Handbook of English Linguistics*, 220-244. Oxford: Blackwell.
- Michaelis, L. (2006b). Construction Grammar. U Brow, K. (ur.): *The Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd edition, Vol 3*, 73-84. Oxford: Elsevier.

- Miller, G. A. i Johnson-Laird, P.N. (1976). *Language and Perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montgomery, C. i Einstein, M. (1985). Real reality revisited: An experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly*, 19, 317-333.
- Mystkowska-Wiertelak, A. i Pawlak, M. (2012). *Production-Oriented and Comprehension – Based Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom*. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer.
- Nassaji, H. i Fotos, S. (2010). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*, New York/London: Routledge Taylor Francis Group.
- Niemeier, S. (2004). Linguistic and cultural relativity – reconsidered for the foreign language classroom. U Archard, M. i Niemeier, S.: *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 95-118. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Niemeier, S. (2013). A Cognitive Grammar perspective on tense and aspect. U Salaberry, R. i Comajoan, C. (ur.): *Research Design and Methodology in Studies in L2 Tense and Aspect*, 11-55. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Norris, J. i Ortega, L. (2001). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Novak Milić, J. (2010). Što je to u aspektologiji, *LAHOR 10*, 125-143.
- Oakley, T. (2007). Image schemas. U Geeraerts, D. i Cuyckens, H.: *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, 214-236. Oxford: Oxford University Press.
- Oxenden, C., Latham-Koenig, C. i Seligson, P. (2005). *New English File Pre-intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxenden, C. i Latham-Koenig, C. (2006). *New English File Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and second language acquisition. U Ellis, N. (ur.), *Implicit and Explicit Language Learning*, 393-419. London: Academic Press.
- Pavesi, M. (1986). Markedness, discursal modes and relative clause formation in a formal and informal context. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-55.
- Pawlak, M. (2006). *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań: Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak.
- Perkins, K. i Larsen-Freeman, D. (1975). The effects of formal language instruction on the order of morpheme acquisition. *Language Learning*, 25, 237-243.

- Pica, T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language learning*, 34, 465-497.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- Pienemann, M. (2005) (ur.). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. New York: Benjamins.
- Požgaj Hadži, V., Balažić Bulc T. i Ferbežar, I. (2008). Jezično testiranje hrvatskoga jezika kao stranog/drugog, *Metodika*, 9/16, 29-38.
- Pütz, M., Niemeier, S. i Dirven, R. (ur.) (2001). *Applied cognitive linguistics I: Theory and language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pütz, M. (2007). Cognitive Linguistics and Applied Linguistics. U Geeraerts, D. i Cuyckens, H.: *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, 1139-1160. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. i Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London i New York, Longman.
- Radden, G. (1997). Time is space. U Smieja, B. i Tasch, M. (ur.), *Human Contact Through Language and Linguistics*, 147–166. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Radden, G. i Panther, K. (2004). Introduction: reflections on motivation. U Radden, G. i Panther, K. (ur.), *Studies in Linguistic Motivation*, 1-46. Berlin/nNew York: Mouton de Gruyter.
- Radden, G. i Dirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam/Philadephia: John Benjamins Publishing Company.
- Raffaelli, I. (2004). Polisemija pridjeva: sprega sintaktičkih i semantičkih struktura. *Filologija* 43, 105-128.
- Rathert, M. (2004). *Textures of time*. Berlin: Akademie.
- Reber, A.(1976). Implicit learning of synthetic languages: the role of instructional set. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 2, 88-94.
- Redston, C. i Cunningham, G. (2005). *Face2Face Pre-intermediate Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Redston, C. i Cunningham, G. (2006). *Face2Face Intermediate Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. New York: Macmillan.
- Richards, J.C. i Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 223-247.
- Robinson, P. i Ellis, N.C. (ur.) (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*. 104 (3): 192-233.
- Rudzka-Ostyn, B. (2003). *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds A Cognitive Approach*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Centre for Curriculum Development.
- Savignon, Sandra J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. U Celce-Murcia, M. (ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 13–28. Heinle & Heinle, Boston.
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to universal grammar. *Applied Linguistics*, 9, 3: 219-235.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. W. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.
- Schmidt, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. U Schmidt, R. W. (ur), *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 1-63. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Schmidt, R. (2001). Attention. U Robinson. P. (ur.), *Cognition and second language instruction*, 3–32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data affecting and effecting competence and linguistic behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-164.
- Scott, V. M. (1990). Explicit and implicit grammar teaching strategies: new empirical data. *French Review*, 63, 779-789.

- Seliger, H. (1987). Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 13, 1-18.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 7, 239-256.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, England: Oxford
- Spada, N. (1986). The interaction between the types of contact and type of instruction: some effects of the L2 proficiency of adult learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 181-199.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. U Cummins, J. i Davison, C. (ur.), *International Handbook of English Language Teaching, Vol. 1*, 271-288. New York: Springer.
- Stanojević, M. i Geld, R. (2005). Current relevance in Croatian: a cognitive account. *Glossos*, 6.
- Stanojević, M. (2013). *Konceptualna metafora: Temeljni pojmovi, teorijski pristupi i metode*. Zagreb: Srednja Europa.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. U Gass, S. M. i Madden, C. G. (ur.), *Input in Second Language Acquisition*, 235-253. Rowely, MA: Newbury House.
- Tabakowska, E. (2005). *Gramatika i predočavanje: Uvod u kognitivnu lingvistiku*. Zagreb: FF Press.
- Taylor, J.R. (1989, 1997) *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory* (2. izdanje). Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J.R (1995). *Linguistic Categorization, Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Taylor, J.R. (2002). *Cognitive Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J. R. (2008): Some pedagogical implications of cognitive linguistics. U De Knop, S. i De Rycker, T. (ur.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*, 37-67. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Tenbrink, T. (2007). *Space, Time and the Use of Language: An Investigation of Relationships*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Thomson, A.J. i Martinet, A.V. (1986). *A Practical Grammar, English IV*. izdanje. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education.

- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tuđman Vuković, N. (2009). Značenje u kognitivnoj lingvistici, *Suvremena lingvistika*, 67, 125-150.
- Tuđman Vuković, N. (2020). *Glagoli govorenja: kognitivni modeli i jezična uporaba*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Tyler, A. i Evans, V. (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, A. i Evans, V. (2004). Applying Cognitive Linguistics to Pedagogical Grammar: The Case of *Over*. U Archard, M. i Niemeier, S. (ur.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 257-281. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Tyler, A. (2008). Cognitive linguistics and second language instruction. U Robinson, P. i Ellis, N. C. (ur.): *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 456-489. New York: Routledge.
- Tyler, A., Mueller, C. M. i Ho, V. (2010). Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: The English modals. U Littellmore, J. I. Juchem-Grundmann, C. (ur.), *AILA Review: Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*, 30-50. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- VanPatten, B. i Okkenon, S. (1996). Explanation vs structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 495-510.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *Philosophical Review*, 66, 43-160.
- Verspoor, M. i Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning* 53, 547-586.
- Visser, F. (1966). *An Historical Syntax of the English Language*, Part II. Leiden: E. J. Brill.
- Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Waara, R. (2004). Construal, Convention and Constructions in L2 Speech. U Archard, M. i Niemeier, S.: *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, 51-77. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Werner, V. (2014). *The Present Perfect in World Englishes, Charting Unity and Diversity*. University of Bamberg Press.
- Wierzbicka, A. (1972). *Semantic Primitives*. Translated by Anny Wierzbicka and John Besemeres. Frankfurt/M: Athenäum Verlag.
- Wierzbicka, A. (1988) *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Wierzbicka, A. (1996). *Semantics, Primes and Universals*. Oxford: Oxford University Press.
- Žic Fuchs, M. (1991). *Znanje o jeziku i znanje o svijetu: Semantička analiza glagola kretanja u engleskome jeziku*. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za opću lingvistiku i orijentalne studije.
- Žic-Fuchs, M. (2009). *Kognitivna lingvistika i jezične strukture: engleski present perfect*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike – učenje, poučavanje i vrednovanje* (2005), Zagreb: Školska knjiga.

PRILOZI

- PRILOG 1 Ulazno usmeno testiranje (tablica ocjenjivača)
- PRILOG 2 Ulazno usmeno testiranje (komentari ocjenjivača)
- PRILOG 3 Test postignuća A
- PRILOG 4 Test postignuća B
- PRILOG 5 Pred-test poznavanja glagolskoga sustava engleskoga jezika
- PRILOG 6 Motivacijski upitnik
- PRILOG 7 Demografski upitnik

PRILOG 1

Ulazno usmeno testiranje (tablica ocjenjivača)

ENTRANCE INTERVIEW

Name: _____ / ALCPT: _____ %

Date: _____ Language Learner History: _____

Interlocutor: _____

Assessor: _____

PARTS OF THE INTERVIEW	SCORE
I ELICITING BACKGROUND INFORMATION (2 – 3 min)	/25
II PAST NARRATION (3 - 4 min)	/25
III GIVING AND SUPPORTING OPINION (3 - 4 min)	/25
IV FUTURE (1 min)	/25
TOTAL SCORE	/100

ENTRANCE INTERVIEW PERCENTAGE (EIP)	%
ALCPT	%
FINAL SCORE (EIP+ALCPT/2)	%

RECOMMENDED LEVEL	0 - 1 - 1+ - 2 - 3
--------------------------	---------------------------

Note: Please circle the recommended level.

PRILOG 2

Ulazno usmeno testiranje (komentari ocjenjivača)

Name _____ /ALCPT: _____

Interlocutor: _____

Date: _____ Language Learner History: _____

Assessor: _____

CATEGORY	ASSESSOR'S NOTES FOR ENTRANCE INTERVIEW	RECOMMENDED LEVEL
GRAMMAR		0 - 1 - 1+ -2 -3
VOCABULARY		0 - 1 - 1+ -2 -3
FLUENCY		0 - 1 - 1+ -2 -3
PRONUNCIATION		0 - 1 - 1+ -2 -3
NOTE		
RECOMMENDED LEVEL (OVERALL)	0 - 1 - 1+ -2 -3	

PRILOG 3

Post-test 1 (Test postignuća A)

Testing Present Perfect (A)

Pred Vama se nalaze rečenice kojima se testira poznavanje Present Perfecta. Test se provodi za potrebe Poslijediplomskog doktorskog studija glotodidaktike Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu s ciljem dobivanja što potpunijeg uvida u problematiku poučavanja ovog glagolskog vremena.

Hvala Vam na pomoći!

1. Are these sentences correct or not? Tick the sentences that are correct and correct the ones that are incorrect!

1. I know them well, we travelled together a few times, but each time there was a problem at the hotel.

2. Pvt Lewis has just been to San Antonio to pick up a guest.

3. We went to Iraq twice, but our last deployment was two years ago.

4. He was a soldier since 1994 and he still loves his job!

5. My parents are here at the moment – this is the third time they have visited us this year!

6. They have published a new report on the situation in Afghanistan this week.

7. Martin is 45 and he preferred coffee since he can remember.

8. They have owned the house for 10 years but now they want to sell it.

9. Thanks for a great meal. I've really enjoyed myself!

10. Jack is going to Afghanistan again next month but he has never served in Iraq.

2. Put the verbs in brackets in the correct tense (Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, Past Continuous, Will Future/Going to future)!

1. Jay, I'm looking for my newspaper. _____ it? (you, see)
2. Sgt Lewis usually _____ (carry out) the inspections, but today Sgt Brown will do it.
3. The Andersons _____ (not visit) their relatives for 10 years so they don't know all the family gossip.
4. They _____ (go) to Australia for their last holiday.
5. I _____ (already, read) your book several times.
6. Look at those clouds! It _____ (rain).
7. The kids _____ (grow) so much!
8. They _____ (pay) for everything when we had dinner last time.
9. There _____ (be) problems during the 2008 military exercise.
10. In the previous year, we _____ (double) our income.
11. Bill _____ (look) sad. What's the matter with him?
12. Lt Clarkson _____ (live) in Texas since the 2008 deployment.
13. The neighbours _____ (renovate) two rooms this year and it's only March!
14. They _____ (smoke) cigarettes when the boss saw them.
15. Pvt Baker and Sgt Young _____ (meet) twice in Iraq since their military careers started.
16. Our department _____ (publish) three manuals since last June.
17. Sheila _____ (work) at the hair salon until September.
18. She _____ (already, wear) those boots many times.
19. Jack _____ (break) the glass again when we were camping in the mountains.

20. Maj Locke _____ (be) ill for 2 weeks and he won't be back until next month.

3. Why did the speaker use Present Perfect in these sentences? What is the story behind each sentence? Add context to each sentence! If it is easier for you, give your explanations in Croatian!

1. Yes, it has been great! We must do it again!

2. He finally went to see his Grandmother four months ago. He's gone back to see her two months later, two weeks ago, and just yesterday.

3. They have published the magazine every month.

4. For the past five years several car manufacturers have developed hybrid vehicles.

5. Have you seen the new production of Hamlet at the National Theatre?

6. We have completed the report and will submit it tomorrow.

7. I don't believe we have met. My name is David.

PRILOG 4

Post-test 2 (Test postignuća B)

Testing Present Perfect (B)

Pred Vama se nalaze rečenice kojima se testira poznavanje Present Perfecta. Test se provodi za potrebe Poslijediplomskog doktorskog studija glotodidaktike Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu s ciljem dobivanja što potpunijeg uvida u problematiku poučavanja ovog glagolskog vremena.

Hvala Vam na pomoći!

1. Are these sentences correct or not? Tick the sentences that are correct and correct the ones that are incorrect!

1. Pvt Black has just gone to the mess hall to arrange the meal.

2. He has depended on his parents for 30 years but now it's time he becomes independent.

3. I know this programme well, I worked with it a few times, but each time there was a problem with the internet connection.

4. Thanks for showing me the movie! I've really enjoyed it!

5. We went to Iraq twice, but our last deployment was two years ago.

6. Sheila is almost 90 and she lived in Seattle since she can remember.

7. The delegation is here at the moment – this is the second time they have visited us this year!

8. Harrison is travelling to Greece again next month but he has never visited another Mediterranean country.

9. Sgt Martinez was in the Navy since 2003 and he enjoys it a lot!

10. They have published a new manual for urgent medical assistance this week.

2. Put the verbs in brackets in the correct tense (Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Past Simple, Past Continuous, Will Future/Going to future)!

1. Mr Harrison _____ (be) away for 2 weeks and I don't know when he'll be back.
2. Pvt Cortez, I'm looking for Sgt Smith. _____ him? (you, see)
3. John _____ (learn) English during his stay in London.
4. Mr Johnson _____ (not repair) his car for 10 years so it's time he fixes it.
5. Look at Lt Moore. He _____ (not look) well. Is he ill?
6. Our company _____ (launch) three new products since last June.
7. Maj Poole _____ (already, rewrite) the report on the last exercise several times.
8. Look at that traffic! I _____ (be) late.
9. You _____ (not change) at all!
10. Mark usually _____ (do) his homework before lunch, but today he was so hungry he couldn't wait to eat.
11. Pvt Baker and Sgt Young _____ (have) a lot of arguments since their military careers started.
12. The Andersons _____ (serve) white wine when they prepared dinner last time.
13. Our unit _____ (have) problems during the 2008 military exercise.
14. I _____ (spend) 2 000 euros this week and it's only Wednesday!
15. She _____ (already, hear) that song many times.
16. Where were you last night? I _____ (work) out at the fitness centre when your wife called.
17. I can't come with you now. I _____ (finish) my report.
18. Mike _____ (shoot) a bear when they were camping in the mountains.
19. Jill and Jeremy _____ (work) in the same company since they finished the university.
20. In the previous year, the income from tourism _____ (double).

3. Why did the speaker use Present Perfect in these sentences? What is the story behind each sentence? Add context to each sentence! If it is easier for you, give your explanations in Croatian!

1. The team has established their base camp in the valley.

2. They finally went to see the refugees four months ago. They've gone back to see them three months later, three weeks ago, and just yesterday.

3. I don't believe I have met Col Mathews. I'm Sgt Jackson.

4. I've brought you a bottle of wine. I hope you like it!

5. This is the first time we have had a hotel in a touristy place like Cornwall.

6. Jane has never been so angry.

7. Our department has written a report every week.

PRILOG 5

Pred-test poznavanja glagolskoga sustava engleskoga jezika

MIXED TENSES TEST

Pred Vama se nalaze rečenice kojima se testira poznavanje različitih glagolskih vremena engleskoga jezika. Test se provodi za potrebe poslijediplomskog doktorskog studija glotodidaktike Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu s ciljem dobivanja što potpunijeg uvida u problematiku poučavanja glagolskih vremena.

Hvala vam na pomoći!

Put the verbs in the brackets in the correct tense!

1. It's eleven o'clock now. Pvt Black _____ (eat) at the mess hall.
2. I don't think I _____ (pass) the test.
3. He _____ (die) in India in 1542.
4. From Monday to Friday we _____ (have) breakfast at 0630.
5. We _____ (go) to the cinema. Would you like to come?
6. _____ (you ever see) Buckingham Palace?
7. During WW1 soldiers _____ (not have) modern weapons.
8. We _____ (go) to Iraq next summer.
9. Every day Col Jackson _____ (get up) at 0600.
10. It _____ (not rain) when we came to London.
11. The Wilsons _____ (live) in three different countries so far.
12. _____ (you/go) to Afghanistan last year?
13. The Walkers _____ (not come) to lunch with us next Saturday.
14. In the 16th century there _____ (not be) any tanks.
15. My boss Col Davies _____ (speak) French.
16. Paul _____ (not change) a lot since he was a teenager.
17. I _____ (not like) snakes because they are dangerous.
18. Sgt Wood _____ (not have) breakfast yet.

19. He _____ (work) when she called.
20. I _____ (never fly) in a plane.
21. During boot camp, the soldiers _____ (learn) all aspects of military training.
22. There _____ (be) a storm next weekend.
23. A company _____ (have) three platoons.
24. James _____ (live) in the USA next year.
25. Were they training when you _____ (arrive)?
26. They _____ (live) in London for two years and they love it.
27. What _____ (you/drink)? It looks awful!
28. They _____ (already serve) chicken three times in the mess hall this week.
29. Sue? Where are you? - I _____ (have) a shower?
30. Lt Brown _____ (visit) the 16th brigade twice this year and it's only April!
31. I'm sure they _____ (come) to the meeting tomorrow.
32. They _____ (eat) at a good restaurant two nights ago.
33. Sgt Thomas _____ (not drive) when the accident happened.
34. I _____ (study) English at the moment.
35. _____ (you/learn) French at school?
36. How long _____ (you/ be) a military observer? Do you plan to retire any time soon?
37. I broke my leg when I _____ (play) football.
38. We _____ (not know) where to go last night.
39. Where _____ (you/work) at the moment?
40. Sgt Harris _____ (write) six reports since last week.

PRILOG 6

Motivacijski upitnik

STAVOVI O UČENJU ENGLESKOG JEZIKA

Pred Vama se nalaze tvrdnje kojima se ispituju stavovi prema učenju engleskog jezika. Upitnik se provodi za potrebe poslijediplomskog doktorskog studija glotodidaktike Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu s ciljem dobivanja što potpunijeg uvida u problematiku poučavanja engleskog kao stranog jezika.

Ovdje nema točnih i netočnih odgovora: ono što je važno jest Vaše mišljenje. Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i date odgovor koji najbolje opisuje Vaše mišljenje.

Hvala vam na pomoći!

PRVI DIO

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i da na priloženoj skali od 5 stupnjeva zaokružite svoj stupanj slaganja.

1	2	3	4	5
uopće se ne odnosi na mene	ne odnosi se na mene	niti se odnosi niti ne odnosi na mene	odnosi se na mene	u potpunosti se odnosi na mene

1. Vrlo često aktivno razmišljam o onome što sam naučio na satu engleskog.	1	2	3	4	5
2. Da engleski nije dio moje vojne obuke, učio bih engleski u nekoj privatnoj školi stranih jezika.	1	2	3	4	5
3. Kada imam poteškoća u razumijevanju nečega na satu engleskog, odmah pitam nastavnika/icu.	1	2	3	4	5
4. Kada je riječ o pisanju zadaće, radim vrlo pažljivo, pazeći da razumijem sve vezano uz zadaću.	1	2	3	4	5
5. Zbilja se trudim naučiti engleski.	1	2	3	4	5
6. Da moj nastavnik/ica želi da netko napravi dodatan zadatak, definitivno bih se ponudio.	1	2	3	4	5
7. Kada dobijem nazad svoj pisani zadatak, uvijek ga pogledam i prepravim pogreške.	1	2	3	4	5
8. Kada sam na satu engleskog, javljam se za sudjelovanje što je više moguće.	1	2	3	4	5
9. Često gledam televizijske programe na engleskom.	1	2	3	4	5
10. Kada na radiju čujem pjesmu na engleskom, slušam pažljivo i pokušavam razumjeti sve riječi.	1	2	3	4	5
11. Da se engleski ponudi kao jedan od mogućih tečajeva koje mogu pohađati u budućnosti, iskoristio bih tu priliku.	1	2	3	4	5

1	2	3	4	5
uopće se ne odnosi na mene	ne odnosi se na mene	niti se odnosi niti ne odnosi na mene	odnosi se na mene	u potpunosti se odnosi na mene

12. Učio bih engleski čak da to i ne zahtijeva moj posao.	1	2	3	4	5
13. Spreman sam uložiti znatan trud u učenje engleskog.	1	2	3	4	5
14. Marljivo radim na učenju engleskog.	1	2	3	4	5
15. Mislim da dajem sve od sebe da naučim engleski.	1	2	3	4	5
16. U usporedbi s kolegama u skupini, mislim da marljivo učim engleski.	1	2	3	4	5

DRUGI DIO

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i da na priloženoj skali od 5 stupnjeva zaokružite svoj stupanj slaganja.

1	2	3	4	5
definitivno ne	ne	niti ne niti da	da	definitivno da

17. Vjerujete li da će te uspjeti savladati engleski ako uložite više truda?	1	2	3	4	5
18. Vjerujete li da ćete moći čitati i razumjeti većinu tekstova na engleskom ako nastavite učiti engleski?	1	2	3	4	5
19. Vjerujete li da imate sposobnosti potrebne za učenje engleskog?	1	2	3	4	5
20. Možete li se zamisliti da živite u inozemstvu i sudjelujete u raspravi na engleskom jeziku?	1	2	3	4	5
21. Možete li se zamisliti da pohađate vojnu školu gdje se nastava provodi isključivo na engleskom?	1	2	3	4	5
22. Kad razmišljate o svojoj karijeri u budućnosti, možete li se zamisliti da upotrebljavate engleski?	1	2	3	4	5
23. Možete li zamisliti situaciju u kojoj razgovarate na engleskom sa strancima?	1	2	3	4	5
24. Možete li se zamisliti da razgovarate na engleskom s kolegama iz drugih zemalja?	1	2	3	4	5
25. Možete li se zamisliti da govorite engleski kao izvorni govornik?	1	2	3	4	5
26. Zamišljate li sebe kao nekoga tko zna govoriti engleski?	1	2	3	4	5
27. Možete li se zamisliti kako tečno pišete emailove/izvještaje na engleskom?	1	2	3	4	5
28. Zahtijevaju li stvari koje želite raditi u budućnosti da znate engleski?	1	2	3	4	5

TREĆI DIO

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i da na priloženoj skali od 5 stupnjeva zaokružite svoj stupanj slaganja.

1	2	3	4	5
uopće se ne odnosi na mene	ne odnosi se na mene	niti se odnosi niti ne odnosi na mene	odnosi se na mene	u potpunosti se odnosi na mene

29. Zbilja volim učiti engleski.	1	2	3	4	5
30. Engleski je važan dio vojne obuke danas.	1	2	3	4	5
31. Planiram učiti engleski što je više moguće.	1	2	3	4	5
32. Radije bih provodio vrijeme učeći nešto drugo, a ne engleski.	1	2	3	4	5
33. Učenje engleskog je dosadno.	1	2	3	4	5
34. Kada tečaj završi, prestat ću učiti engleski zato što me to ne zanima.	1	2	3	4	5
35. Veselim se satu engleskog.	1	2	3	4	5
36. Učenje engleskog mi je zbilja zanimljivo.	1	2	3	4	5
37. Tijekom sata engleskog volio bih da se govori samo engleski.	1	2	3	4	5
38. Da imam priliku govoriti engleski izvan učionice, govorio bih engleski većinu vremena koristeći hrvatski samo kada je to nužno.	1	2	3	4	5
39. Da imam priliku pogledati predstavu na engleskom, sigurno bih išao.	1	2	3	4	5
40. Da u mojem susjedstvu živi obitelj čiji je materinji jezik engleski, govorio bih s njima engleski što je više moguće.	1	2	3	4	5
41. Da znam dovoljno engleskog i da imam priliku, često bih čitao novine i časopise na engleskom.	1	2	3	4	5
42. Prilikom posjeta zemlji u kojoj se govori engleski, volio bih se znati služiti engleskim.	1	2	3	4	5
43. Volio bih tečno govoriti engleski.	1	2	3	4	5
44. Volio bih čitati djela engleskih pisaca u originalu, a ne prijevode.	1	2	3	4	5
45. Volim se susretati s ljudima koji govore engleski.	1	2	3	4	5
46. Volim čuti kada netko govori engleski.	1	2	3	4	5
47. Razlike između engleskog i hrvatskog vokabulara su mi zanimljive.	1	2	3	4	5
48. Sviđa mi se zvuk engleskog.	1	2	3	4	5

ČETVRTI DIO

Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i da na priloženoj skali od 5 stupnjeva zaokružite svoj stupanj slaganja.

1	2	3	4	5
definitivno ne	ne	niti ne niti da	da	definitivno da

49. Postanete li nervozni i zbunjeni kada trebate govoriti na satu engleskog?	1	2	3	4	5
50. Brine li vas što će kolege u skupini misliti o Vama kada govorite engleski?	1	2	3	4	5
51. Bi li vam bio nelagodno razgovarati na engleskom sa izvornim govornikom engleskog jezika?	1	2	3	4	5
52. Da upoznate izvornog govornika engleskog jezika, biste li se osjećali nervozno?	1	2	3	4	5
53. Biste li bili napeti kada bi Vas stranac pitao za upute na engleskom jeziku?	1	2	3	4	5
54. Je li Vas strah da će Vas smatrati glupim zbog pogrešaka koje činite kada govorite engleski?	1	2	3	4	5
55. Jeste li zabrinuti da će ostali govornici engleskog jezika vaš engleski smatrati čudnim?	1	2	3	4	5

Hvala Vam na pomoći!

PRILOG 7

Demografski upitnik

Demografski podaci o sudioniku

Pred Vama se nalazi kratak upitnik koji se provodi za potrebe poslijediplomskog doktorskog studija glotodidaktike Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu s ciljem dobivanja što potpunijeg uvida u problematiku poučavanja engleskog kao stranog jezika.

Ovdje nema točnih i netočnih odgovora. Molimo Vas da pažljivo pročitate svaku tvrdnju i date odgovor koji najbolje opisuje Vaše iskustvo i mišljenje.

Hvala vam na pomoći!

Spol : M Ž

Dob: _____

PRETHODNO ISKUSTVO UČENJA

1. Jeste li prije dolaska na ovaj intenzivni tečaj engleskog jezika u Školi za strane jezike „Katarina Zrinska” učili engleski? DA NE

- Ako da, napišite gdje (npr. osnovna škola, srednja škola, fakultet, privatne škole stranih jezika itd.)?

- Koliko dugo ste učili engleski (godine učenja)?

- Koliko ste godina imali kada ste započeli s učenjem engleskog?

2. Jeste li učili neki drugi strani jezik osim engleskog?

- Ako da, koji jezik(e) ste učili osim engleskog? _____

- Ako da, napišite gdje (npr. osnovna škola, srednja škola, fakultet, privatne škole stranih jezika itd.)?

- Koliko dugo ste učili taj drugi/treći, itd. strani jezik (godine učenja)?

SAMOPROCJENA ZNANJA ENGLESKOG JEZIKA

Po vašem mišljenju koliko dobro govorite engleski? (Zaokružite odgovor koji najbliže opisuje vaše znanje engleskog jezika. Možete zaokružiti samo **JEDAN** odgovor.)

1. Mogu razumjeti poznate riječi i osnovne fraze ako sugovornik govori polako i razgovijetno, voditi jednostavan razgovor uz uvjet da e sugovornik spreman sporije ponoviti ili preformulirati svoje rečenice, te mogu napisati kratku, jednostavnu razglednicu ili ispuniti formulare osobnim podacima..
2. Mogu razumjeti fraze i najčešće korištene riječi iz područja osobnog interesa (npr. jednostavne podatke o sebi i obitelji, informacije vezane uz kupovanje, neposrednu okolinu, posao), komunicirati u jednostavnim i uobičajenim o poznatim temama i aktivnostima, te mogu pisati kratke, jednostavne bilješke, poruke i vrlo jednostavno osobno pismo.
3. Mogu razumjeti glavne misli razgovora o poznatim i razumjeti glavne poruke mnogih radijskih i televizijskih programa o tekućim događajima, te mogu napisati jednostavan vezani tekst o poznatoj temi.
4. Mogu razumjeti duže govore i predavanja, pratiti čak i složenu argumentaciju ako mi je tema barem donekle poznata i razumjeti većinu filmova na standardnom jeziku. Mogu komunicirati dovoljno tečno i spontano, te aktivno sudjelovati u raspravama unutar poznatih situacija obrazlažući i braneći svoja stajališta. Mogu napisati jasan, podroban tekst o velikom broju tema s područja svog interesa..
5. Mogu razumjeti dugačak govor čak i kad nije jasno strukturiran i kad veze među rečenicama nisu jasno iskazane, već se samo podrazumijevaju te bez prevelika napora razumjeti televizijske programe i filmove. Mogu precizno izraziti svoje ideje i mišljenja te se svojim doprinosom spretno uključiti u raspravu drugih govornika. Mogu pisati o složenim temama u pismu, sastavu ili izvještaju naglašavajući ono što smatram važnim odabirući stil koji odgovara čitatelju kojemu je to namijenjeno.
6. Nemam poteškoća u razumijevanju bilo koje varijante govornog jezika, bilo u izravnoj komunikaciji, bilo preko medija, čak ni kad se govori brzinom izvornog govornika. Mogu bez napora sudjelovati u bilo kakvom razgovoru ili raspravi te se tečno izražavati i precizno prenositi i finije nijanse značenja. Mogu napisati jasan, tečan tekst primjerenim stilom te pisati sažetke i prikaze stručnih ili književnih djela.

ŽIVOTOPIS

Tea Glavaš rođena je 02.09.1983. godine u Zagrebu. Osnovno i srednjoškolsko obrazovanje završila je također u Zagrebu. Diplomirala je engleski jezik i književnost te hrvatski jezik i književnost 2007. godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Radila je kao profesor engleskoga jezika u privatnim školama stranih jezika, a od 2009. godine zaposlena je u Središtu za strane jezike „Katarina Zrinska“ Hrvatskog vojnog učilišta „Dr. Franjo Tuđman“ na radnom mjestu višeg stručnog savjetnika-nastavnika engleskoga jezika.

Sudjelovala je na nekoliko domaćih i međunarodnih znanstvenih konferencija.

Područje njezinog znanstvenog zanimanja obuhvaća primjenjenu kognitivnu lingvistiku te kognitivne aspekte ovladavanja jezikom.

Objavljeni radovi:

Glavaš, T. (2015). The Self-concept Related Dimension of Motivation in Intensive Adult EFL Learning Setting. U Letica Krevelj, S. i Mihaljević Djigunović, J. (ur.), *UZRT 2104 Empirical studies in Applied Linguistics*, Zagreb: FF Press, 43-54.

Glavaš, T. (2014). Developmental Aspects of Motivational Intensity in Intensive Adult EFL Learning. U Katkova, L. i Archipova, I. (ur), *Topical Issues of Philology and Foreign Language Teaching*, Novosibirsk: NSPU, 207-2017.