

<https://doi.org/10.18485/primling.2018.19.6>
371.3::811.111

Оригинални научни рад
Примљен: 09.05.2018.
Прихваћен: 11.11.2018.

Jelena Grubor

Državni univerzitet u Novom Pazaru
Departman za filološke nauke

VANNASTAVNI INPUT I STAV PREMA UČENJU ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

Sažetak: Input je dugi niz godina predmet istraživanja primenjenolingvističkih radova zbog uverenja da se njegovom analizom mogu otkriti mehanizmi koji su u osnovi usvajanja jezika. U ovom istraživanju imali smo za cilj da utvrdimo stepen izloženosti ispitanika engleskom jeziku van učionice i njegovu povezanost sa stavom prema učenju jezika. Rezultati pokazuju očekivane vrednosti u odnosu na učestalost izloženosti jeziku van učionice. Takođe, što su ispitanici više izloženi engleskom van školskog okvira to im je pozitivniji stav prema učenju engleskog jezika. Zaključak je da je poželjno da nastavnici rade na negovanju pozitivnih stavova i podsticanju na rad van učionice.

Ključne reči: OKLD model, stavovi prema učenju engleskog jezika, vannastavni input

1. Uvodne napomene

Input je već dugi niz godina predmet istraživanja radova iz oblasti usvajanja drugog/stranog jezika (L2). Jedan od glavnih razloga zašto je input u fokusu istraživanja je činjenica da nijedan jezik ne bi mogao da se usvoji bez postojanja inputa (Pearson 2007). Najprostije rečeno, input je „jezik koji učenici čuju ili vide i na osnovu koga mogu da nauče neki sadržaj“ (Richards and Schmidt 2010: 286). Ono što je zajedničko većini istraživanja iz navedene oblasti jeste uverenje da se analizom inputa kojem je učenik izložen mogu otkriti mehanizmi usvajanja L2. Input igra značajnu ulogu u svim modelima usvajanja jezika (Unsworth 2016). Prema *modelu ciklusa input-znanje-upotreba*, L2 sadržaji se mogu usvojiti, ali bez dovoljne količine inputa njegovi korisnici ne dostižu potreban nivo koji im daje sigurnost da koriste ciljani jezik (Pearson et al 1997). Prema *teoriji procesiranja inputa*, on je neophodan za usvajanje jezika i za stvaranje mentalnih reprezentacija jezičkog sistema (VanPatten 2002). Vrlo je važno međutim naglasiti da se ne usvajaju sve informacije koje su na raspolaganju učenicima, niti one automatski postaju deo njihovog međujezičkog sistema, već je neophodno da postoji uslov koji omogućava pretvaranje inputa u intejk. Input stoga treba posmatrati kao kombinaciju eksternih draži i učeničkog internog sistema, a ne kao strogo eksterni faktor (Sun 2008).

Istorijat ispitivanja inputa je ukratko imao sledeću putanju. Rane, mahom biheviorističke, teorije iz oblasti usvajanja jezika su pretpostavljale linearnu vezu između inputa i produkcije, tj. da je ključno naučiti gramatička pravila, potom ih primeniti a zatim i uvežbavati u različitim konverzacijskim situacijama. Jednostavno rečeno, konverzacijske situacije su bile „forum za uvežbavanje gramatičkih struktura” (Gass and Varonis 1994: 284). Kasnije, konverzacija dobija drugačiju ulogu: oblici interakcije u konverzaciji postaju osnova za konstruisanje rečenica, odnosno smatralo se da sintaksa proizilazi iz konverzacije, a ne obrnuto (Wagner-Gough and Hatch 1975).

Postoji nekoliko ključnih teorija koje su formulisane sa ciljem da se rasvetli kako učenici bolje razumeju ili konačno bolje usvajaju određene jezičke sadržaje. Krašen u svojoj *hipotezi o inputu* (Krashen 1982, 1985) tvrdi da je neophodno da učenici budu izloženi razumljivom inputu kako bi usvojili određeni sadržaj iz drugog/stranog jezika. Nakon Krašena, istraživači su zagovarali ideju da nije dovoljan samo optimalan input, već da je neophodno da učenici usavršavaju svoje poznavanje jezika tokom direktne jezičke interakcije sa svojim sagovornicima (Johnson and Johnson 1999). Zbog fokusa na interakciju koju sagovornici uspostavljaju, ovaj pravac poznat je pod nazivom „interakcionistička istraživanja”. Jedna od teorija koja pripada navedenom pravcu je Longova *hipoteza o interakciji* (1980). Long (1980, 1992) ističe da pregovaranje značenja u vidu modifikovanog inputa i interakcije (npr. ponavljanje, traženje potvrde o razumevanju, provera razumevanja, traženje pojašnjenja ...) doprinosi boljem razumevanju, a samim tim, posledično, i usvajanju jezika. Tokom devedesetih godina, interakcionistička istraživanja su pokušala da utvrde vezu između modifikovanog inputa, interakcije i usvajanja L2. Generalni zaključak je da interakcijske modifikacije mogu uticati na bolje razumevanje sadržaja, ali istraživači uglavnom nisu uspeli da uspostave njihovu vezu sa usvajanjem jezika. Iz navedenog razloga, fokus istraživača se pomerio na produkciju (eng. *output*). Jedna od teorija je Svejnina *hipoteza o produkciji* (Swain 1985, 1995), koja se bavi razvojem međujezičkog sistema. Autorka naglašava da pored uvežbavanja, produkcija ima i funkciju opažanja (usmeravanja pažnje), funkciju testiranja hipoteza i metalingvističku funkciju (Swain 1995). I sa aspekta istraživača koji se bave procesiranjem inputa, značaj produkcije je neosporan. Ona može imati funkciju skretanja pažnje učenicima na one delove inputa koji su u neskladu sa njihovom trenutnom strukturom znanja, a može dovesti i do razvoja ispravne i fluentne upotrebe jezika (VanPatten 2002). Nesumnjivo je da je produkcija neophodna za poboljšanje fluentnosti govora i da učenici moraju uvežbavati konverzaciju kako bi počeli da koriste međujezički sistem rutinski.

U novije vreme, sve je veći broj istraživanja koja se bave ispitivanjem uticaja količine (i kvaliteta) inputa na postignuće. Razlog tome je činjenica da bilingvalni govornici dobijaju srazmerno manje inputa *po jeziku* od monolingvalnih (Unsworth 2016). Razne studije su pokazale da količina izloženosti L2 inputu utiče na stepen usvajanja različitih morfosintaksičkih jedinica (v. Unsworth 2013). Međutim, ukoliko se osvrnemo na usvajanje stranog jezika, situacija je gotovo potpuno nejasna jer sprovedena istraživanja uključuju sredine gde je L2 drugi jezik, raspon ispitivanih jezičkih jedinica je ograničen (tj. ispituju se određene jedinice, na određenim populacijama, a ne i različite jedinice na istim populacijama), a uzrasna kategorija mahom uključuje malu decu koja odrastaju u dvojezičnim sredinama. U literaturi iz oblasti usvajanja L2 mogu se pronaći različiti *izvori inputa* koji su se pokazali kao mogući značajni činioci. Ako izvršimo generalnu podelu inputa na *nastavni* (NI) i *vannastavni* (VNI), možemo govoriti o *nastavniku* kao glavnom izvoru NI, zajedno sa nastavnim materijalima (npr. udžbenicima, dodatnim nastavnim materijalima, lektirama

i sl), *vršnjacima*, koji mogu biti izvori i NI i VNI, i *različitim sadržajima* (mahom zabavnog karaktera) koji su prevashodno izvori VNI (filmovi, muzika, članci/knjige itd). S obzirom da je predmet našeg istraživanja VNI, fokusiraćemo se na moguće izvore inputa relevantne za tu vrstu inputa (sa tim ograničenjem što su ispitivanja vršena u bilingvalnim sredinama).

Palermo i sar. (2014) su na primer utvrdili da je intenzitet izloženosti inputu koji dolazi od vršnjaka direktno povezan sa usvajanjem „ekspresivnog vokabulara“ kod populacije bilingvalnih predškolaca (špansko-engleskih). U jednom petogodišnjem istraživanju (Jia and Fuse 2007), koje se bavilo usvajanjem najfrekventnijih engleskih gramatičkih morfema od strane izvornih govornika mandarinskog, jezičko okruženje (broj vršnjaka sa kojim su komunicirali na L2, broj sati provedenih u gledanju televizije, broj pročitanih knjiga, frekventnost upotrebe L2 kod kuće) se pokazalo kao jači prediktor postignuća od uzrasta kada su se ispitanici doselili u SAD. Sa druge strane, Paradis (Paradis 2011) je pokazala da su talenat, uzrast, tipologija L1, dužina izloženosti engleskom jeziku i raznolikost okruženja (L2) značajni prediktori varijacije u postignuću ispitanika koji su se doselili u Kanadu, ali da su „interni“ faktori objašnjavali veći procenat varijanse. Oprečni rezultati istraživanja idu u prilog tvrdnji da veza između količine inputa kojima su učenici izloženi i stepena postignuća ipak nije direktna, što potvrđuju i rezultati drugih studija (npr. Gutiérrez-Clellen and Kreiter 2003). Dakle, iako input nepobitno igra značajnu ulogu u usvajanju L2, on to ne čini direktno, već samo u sprezi sa drugim faktorima. Drugim rečima, količina inputa može igrati značajnu ulogu u usvajanju jezika kao deo složenog sistema koji uključuje stavove, vrednosne sisteme i društvene prilike koji imaju funkciju usklađivanja količine raspoloživog i neophodnog inputa (Pearson 2007).

Najzad, bez obzira na navedene probleme vezane za ispitivajne inputa (fokus na bilingvalne sredine, ograničen raspon godina ispitanika, neispitivanje različitih domena jezika na istim populacijama i sl), glavna poteškoća pri ispitivanju inputa i njegove uloge u usvajanju jezika jeste njegova operacionalizacija. Primarno pitanje koje se postavlja je *kako ekstrahovati input?* Samim tim javlja se i problem njegove merljivosti. Drugim rečima, ako input ne možemo precizno izdvojiti (npr. NI od VNI sa ciljem da se utvrdi stepen uticaja svakog na postignuće), kako ćemo ga onda izmeriti da bismo mogli da vršimo bilo kakva ispitivanja? Jedno od kompromisnih rešenja koji su istraživači do sada ponudili jeste uključivanje „kumulativne izloženosti jeziku“ (Unsworth 2013), ali u situacijama kada se uči strani jezik ona bi se mogla primeniti u modifikovanom obliku (npr. da se ne meri izloženost L2 od rođenja, već od perioda kada deca počnu (ne)formalno da stupaju u kontakt sa tim jezikom). Sledeća prepreka se tiče odabira istraživačke metode: da li koristiti kvalitativnu ili kvantitativnu metodu? Prva nam dozvoljava detaljniji uvid i analizu određenih pojava, ali sa druge strane njeni rezultati mogu biti primenljivi samo na analizirani uzorak, zbog malog broja ispitanika uključenog u ovakve studije. Sa druge strane, kvantitativna nam pruža zadovoljavajući broj ispitanika, i uz korektno izvedene i sofisticirane statističke analize može pružiti i generalizacije, ali zbog svoje prirode ne daje prostor za individualne razlike, što protivnici kvantitativnih istraživanja često ističu kao manu. Stoga se čini da je ponovo kompromis neophodan: utvrditi tendencije u ponašanju u kvantitativnom istraživanju, a zatim na manjem uzorku primeniti kvalitativno kako bi se detaljnije ispitala određena pojava (tzv. *kombinovani pristup*). Takođe, u vezi sa pomenutom količinom inputa, postavlja se pitanje da li je sama količina izloženom inputu dovoljna, ili je pak kvalitet pruženog inputa važniji. Sa tim u vezi, koji su kriterijumi za određivanje kvaliteta inputa? Kako postupiti u sredinama gde je L2 strani jezik, pa samim tim učenici najčešće nisu ni izloženi govoru izvornih govornika, ako uzmemo u obzir da studije pokazuju značaj (veće) izloženosti in-

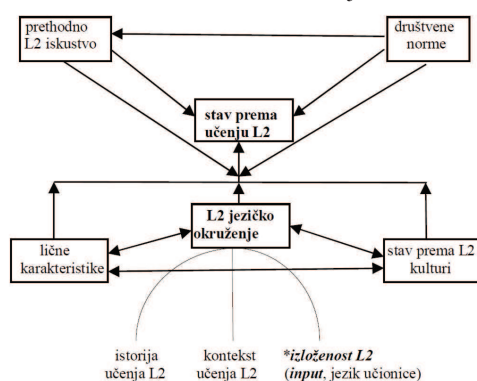
putu koji dolazi od izvornih govornika (Unsworth 2016)? Sa druge strane, da li je input koji dolazi od izvornog govornika nužno znak da je on „kvalitetan“? Najzad, još pre pola veka Korder (1967) je istakao da pûko prezentovanje određene jezičke jedinice ne čini tu jedinicu inputom jer je input ono što se usvaja, a ne ono što je raspoloživo za usvajanje. Posledično možemo postaviti pitanje u kojoj meri i šta konkretno učenici usvajaju od „ponuđenog inputa“ kada donosimo zaključke na osnovu sprovedenih istraživanja?

2. OKLD model formiranja stavova: jezičko okruženje (L2)

S obzirom na to da rezultati različitih studija sugerišu da input nema direktnu vezu na postignućem, već da je razumski pretpostaviti da svoj uticaj vrši u konstelaciji sa drugim varijablama, jedna od varijabli koja se često dovodi u vezu sa njim, pa i sa postignućem, jesu *stavovi* jer se veruje da predviđaju ponašanje. Stav je složen konstrukt koji predstavlja strukturu znanja sačuvanu u memoriji ili stvorenu u trenutku evaluacije (Fabrigar, MacDonald and Wegener 2005). On je nezavistan konstrukt, koji se ne sme svesti na jednu od svojih dimenzija, što je slučaj sa mnogim istraživanjima koja tvrde da ispituju „stavove“, jer „i mišljenja, i emocije, i namere i ponašanje čine stav“ (Grubor 2015: 144)¹. Zbog prostornog ograničenja, na ovom mestu ćemo se samo kratko osvrnuti na teorijski model, koji je nastao na osnovu psihološke literature o stavovima (OKLD model)², sa naglaskom na komponentu koja pripada jezičkom okruženju, *izloženost L2*, u skladu sa predmetom istraživanja.

OKLD model formiranja stavova prema L2 uključuje obrazovnu, kulturnu, ličnu i društvenu dimenziju (v. Sliku 1). *Obrazovnu* čini jezičko okruženje (L2): input, kontekst i istorija učenja, *kulturnu*: stavovi prema kulturi ciljnog jezika (samom jeziku, govornicima, kulturnim sadržajima i sl), *ličnu*: nivo aspiracija, motivacija za učenje L2, motiv postignuća itd, *društvenu*: stavovi referentnih grupa, društveno-istorijske okolnosti i sl. Pored navedenih dimenzija (OKLD), ovaj teorijski model pretpostavlja da je *prethodno iskustvo* sa L2 takođe važan činilac u formiranju stavova jer utiče i oblikuje stavove, ali je ostvarivao uticaj i na druge varijable iz modela u prošlosti.

Slika 1 OKLD model formiranja stavova



1 Više o L2 stavovima i problemima ispitivanja stavova (*ibid*).

2 OKLD model će biti detaljno predstavljen u radu *The attitude to learning English as a foreign language: Towards a model of L2 attitude formation*.

Jezičko okruženje obuhvata „sve što učenik čuje ili vidi u novom jeziku“ (Dulay et al. 1982: 13) i čine ga: (1) *istorija učenja jezika* (frekventnost i broj časova u školi i van nje, dužina učenja jezika i sl), (2) *kontekst učenja jezika* (nastavnik, atmosfera na času, nastavne metode i materijali), (3) *izloženost engleskom jeziku* (input: nastavni/NI, vannastavni/VNI; jezik učionice). VNI obuhvata recepciju (članci, knjige, muzika, filmovi, igrice*, sadržaji na internetu*) i produkciju (konverzacija sa izvornim i neizvornim govornicima/IG, NIG engleskog jezika)³. Sve navedene komponente u izvesnom smislu predstavljaju izvor određene količine informacija o L2 jer su psihološka istraživanja pokazala da su stavovi formirani na osnovu značajne količine dostupnih informacija značajniji prediktori ponašanja od onih formiranih na osnovu manje količine informacija (npr. Davidson and Yantis 1985), a u lingvističkim se takođe naglašava značaj količine inputa, koji predstavlja upravo informacije dostupne učenicima (v. poglavlje 1).

Iako je NI veoma važna kategorija jer ima autora koji tvrde da je u nekim slučajevima moguće da jedini input kome su učenici stranog jezika izloženi dolazi upravo iz učionice (Gass and Selinker 2008), mi verujemo da je realnije pretpostaviti da velika (ili eventualno najveća) količina inputa pripada NI, ali da u savremeno doba učenici moraju biti izloženi jednom internacionalnom jeziku kao što je engleski i van školskog okvira. Upravo je to jedan od razloga zašto smo želeli da ispitamo povezanost stavova i količine VNI kojem su ispitanici izloženi, kao i činjenica da input igra ulogu u usvajanju jeziku samo kao deo jednog složenog sistema, u kome interaguje sa drugim varijablama. Pored toga, zbog pomenutih problema operacionalizacije inputa u istraživanjima, kao kompromisno rešenje utvrđivanja prosečne količine inputa kojem su ispitanici izloženi, koristili smo skalu procene jer nam ona daje raspon vrednosti.

3. Metodologija

Glavni zadatak istraživanja je da se ispita da li postoji veza između količine VNI kojima su ispitanici prosečno izloženi ili su bili izloženi u periodu od godinu dana i njihovog generalnog stava prema učenju engleskog jezika (GS), kao i pojedinačnih komponentata stava dobijenih faktorskom analizom (v. 3.2. FNE, KIF, N/L). Iz tog razloga, osnovni ciljevi su da se utvrdi: (1) u kojoj su meri ispitanici izloženi engleskom jeziku van učionice (u pogledu ispitivanih kategorija), i (2) da li je izloženost jeziku van škole povezana sa stavom prema učenju engleskog jezika. U skladu sa postavljenim ciljevima, postavili smo sledeće hipoteze: (1) filološki orijentisani ispitanici (FOI) su više izloženi engleskom jeziku van učionice od nefilološki orijentisanih (NFOI) jer su više motivisani da uče taj jezik, imaju pozitivniji stav te žele što više da stupaju u kontakt sa njim; (2) u skladu sa teorijskim postulatima da izloženost objektu stava pojačava intenzitet stava, prepostavljamo da postoji proporcionalna veza između dve ispitivane varijable, odnosno što su ispitanici više izloženi objektu stava (ovde: engleskom jeziku), to im je stav prema učenju istog pozitivniji.

³ Sadržaji označeni zvezdicom nisu ispitivani u ovom istraživanju.

3.1. Uzorak

U sprovedenom istraživanju učestvovalo je ukupno N=223 ispitanika, oba pola (M=67; Ž=156), uzrasta od 16 do 24 godina (M=18,69; SD=2,00). Uzorak su činila dva stratuma, dalje podeljena u dve uzrasne potkategorije: (a) gimnazijalce (N=113) i (b) studente (N=110). Obrazovni profili su uključivali: (1) FOI (učenike filološkog smera gimnazije i studente Anglistike) i (2) NFOI (učenike opšteg smera gimnazije i studente Ekonomskog fakulteta). Razlog za ovakvo uzorkovanje leži u činjenici da primenjena skala stavova nije do sada standardizovana, te se nije mogla izvršiti njena eksterna validacija, a pretpostavka je da se navedene grupe značajno razlikuju u stepenu motivisanosti jer su FOI voljno izabrali da uče taj jezik i uložili napor polaganjem prijemnog ispita. Odabir druge i treće godine učenika srednje škole i studenata fakulteta bio je takođe ciljan. Smatramo da su ove dve godine najreprezentativniji predstavnici svojih uzrasnih grupa jer se prva i četvrta nalaze na prelazu između trenutne i prethodne (u slučaju prve) i naredne (u slučaju četvrte) starosne grupe.

3.2. Instrumenti

U svrhu utvrđivanja pretpostavljene veze između VNI i stava, koristili smo skalu procene za utvrđivanje vannastavnog inputa (PVNI) i skalu stavova prema učenju engleskog jezika (SUEJ) (Grubor 2012). Skala PVNI sa deset pitanja imala je za cilj da utvrdi u kojoj su meri ispitanici izloženi engleskom jeziku van učionice po pitanju: 1) gledanja filmova/serija (sa čitanjem titla ili bez) i slušanja muzike na engleskom jeziku (uz napor da razumeju tekst pesama ili bez); 2) boravka u zemljama engleskog govornog područja; 3) komunikacije sa (ne)izvornim govornicima engleskog jezika; 4) čitanja knjiga i članaka na ovom jeziku. Skala SUEJ, sedmostepena skala Likertovog tipa sa prvobitnih 18 tvrdnji i rasponom vrednosti od 1 (*U potpunosti se ne slažem*) do 7 (*U potpunosti se ne slažem*), nakon izbacivanja tri tvrdnje na osnovu rezultata eksplorativne faktorske analize pokazala je dobru internu konzistentnost u prvobitnom istraživanju $\alpha=0,815$ (v. Grubor 2012), ali i u kasnijim primenama. Analizom glavnih komponenti, primenom Kajzerovog kriterijuma, izdvojila su se tri faktora koji objašnjavaju oko 60% ukupne varijanse: (1) faktor namere i emocija (FNE npr. T2: *Rešen/rešena sam da što bolje ovladam engleskim jezikom*, T10: *Uživam u učenju engleskog jezika*), (2) kognitivno-instrumentalni faktor (KIF npr. T1: *Mislim da je osoba obrazovanija ukoliko zna engleski jezik*, T9: *Mislim da znanje engleskog može da mi pomogne u životu*), i (3) nacionalizam/liberalizam (N/L npr. *Mislim da korišćenje stranog jezika, npr. engleskog, polako ali sigurno uništava naš jezik*).

Budući da je istraživanje kvantitativno, prikupljeni podaci su analizirani pomoću statističkog programa *IBM SPSS Statistics 21*, korišćenjem sledećih analiza: deskriptivne statistike (procenti, srednje vrednosti, standardna devijacija), eksplorativne faktorske analize, analize varijanse (ANOVA) i Tukijevo *post hoc* testa, analize korelacije, interne konzistentnosti (Kronbahova alfa), kao i veličine efekta za statistički značajne korelacije.

4. Rezultati i diskusija

U ovom delu predstaviceemo najvažnije rezultate u skladu sa postavljenim ciljevima, i kratko ih prokomentarisati. Prvi cilj je bio da se utvrdi koliko su ispitanici izloženi engleskom jeziku van učionice, i u skladu sa njim smo pretpostavili da postoje razlike između FOI i NFOI, u korist FOI. Radi lakšeg praćenja, prikazani rezultati će pratiti korišćenu skalu procene (PVNI). Drugi cilj je bio da se ispita veza između izloženosti jeziku van učionice i stava prema učenju istog (ukrsticeemo podatke dobijene na osnovu PVNI i SUEJ).

4.1. Izloženost engleskom jeziku van učionice

Filmovi i serije. Prvo pitanje na skali PVNI ticalo se recepcije, odnosno koliko često ispitanici gledaju filmove/serije na engleskom jeziku. Ako izuzmemo prve tri vrednosti: *nikada*, sa očekivanih 0%, *retko*, sa zanemarljivih 2,8% i *ponekad*, sa skromnih 13,8%, najveće vrednosti se očekivano nalaze na najčešćim kategorijama: *često* sa 31,2% i *vrlo često* sa 52,3% (rezultati deskriptivne statistike, prikazani su u Tabeli 1¹). Međutim, u skladu sa gorepomenutom Korderovom distinkcijom između inputa i intejka, koja važi u kontekstu NI, paralela se može povući i sa VNI. Konkretno, sama činjenica da učenici i/ili studenti prate filmove/serije na nekom jeziku ne znači da su oni aktivno izloženi sadržajima na tom jeziku, već mogu i bez imalo pažnje da prate iste. Iz tog razloga smo postavili i sledeće potpitanje koje se ticalo čitanja titla (v. Tabelu 1²), a rezultati govore da najveći broj ispitanika pomalo čita titl a pomalo pokušava da razume (73,4%). Zanimljivo je da nijedan ispitanik nije odabrao opciju *nikada*, dok 15,6% *uvek* čita titl, što govori da ovaj procenat ispitanika ili ne želi ili ne veruje da može da razume engleski kada ga govore (mahom) izvorni govornici, koje je „teško“ razumeti.

Filmovi/serije ¹ Čitanje titla ²	N ⁴	M ¹ /M ²		SD ¹ /SD ²		SE ¹ /SE ²	
FG	56	4,50	1,95	0,74	0,48	0,10	0,06
OG	57	4,30	2,13	0,87	0,56	0,12	0,08
FF	50	4,45	1,84	0,79	0,43	0,12	0,06
EF	60	4,10	2,23	0,82	0,50	0,10	0,06
Ukupno	223	4,33	2,05	0,81	0,51	0,05	0,03

FG: filološki smer gimnazije, OG: opšti smer gimnazije, FF: studenti Anglistike, EF: Ekonomski fakultet; Vrednost¹: filmovi/serije, vrednost²: titl

Tabela 1 Učestalost praćenja filmova/serija na EJ i čitanje titla

Budući da naš uzorak čine dva obrazovna profila, gde jedan voljno uči engleski a drugi ima engleski samo kao još jedan predmet u okviru nastavnog plana i programa, sproveli smo analizu varijanse (ANOVA test) kako bismo proverili da li postoje razlike između ispitivanih grupa. U pogledu učestalosti praćenja filmova/serija na engleskom jeziku, utvrđena je skromna razlika između grupa ($F(3, 214)=2,843$; $p=0,039$; $\eta^2=0,04$), dok je kod

4 S obzirom da su svi ispitanici odgovorili na sva pitanja na PVNI skali, nećemo ponavljati ovaj podatak u ostalim tabelama.

čitanja titla, razlika značajna i jaka ($F(3, 214)=7,086$; $p=0,000$; $\eta^2=0,09$). Sa ciljem da utvrdimo između kojih grupa konkretno postoji razlika, sproveli smo Tukijev *post hoc* test koji je pokazao da prednjači pre svega FF. Naravno, ovaj rezultat nije iznenađujući ako uzmemo u obzir jednu od varijabli koja se ispituje u kontekstu usvajanja L2 – *samopouzdanje*. Zapravo, očekuje se da oni ispitanici koji bolje vladaju nekom materijom (ovde: engleskim), osećaju veće samopouzdanje bilo na planu recepcije bilo produkcije, te nemaju poteškoća da razumeju, niti usled nesigurnosti pribegavaju „lakšem načinu“, gde dobijaju gotov proizvod bez i trunke uloženog mentalnog napora koje bi slušanje konkretno iziskivalo.

Muzika. Sledeće pitanje na skali procene se takođe ticalo recepcije, odnosno intenziteta praćenja muzike na engleskom jeziku. Očekivano, najveći broj ispitanika to čini *vrlo često* (64,7%), *često* (17%), ali su i sve ostale vrednosti zastupljene, doduše u malim procentima (*nikada* 0,5%, *retko* 4,1% i *ponekad* 13,8%). Najveći broj ispitanika se *uvek trudi* da razume tekst pesama (72,5%), 23,9% *ponekad* to čini, dok samo 2,8% *ne obraća pažnju* na tekst pesama.

Muzika ¹ / Tekst pesama ²	M ¹ /M ²		SD ¹ /SD ²		SE ¹ /SE ²	
FG	4,64	2,83	0,82	0,38	0,11	0,05
OG	4,21	2,57	0,97	0,64	0,13	0,09
FF	4,76	2,88	0,60	0,33	0,08	0,05
EF	4,10	2,57	1,00	0,56	0,13	0,07
Ukupno	4,41	2,70	0,91	0,51	0,06	0,03

Vrednost¹: praćenje muzike, vrednost²: napor da se razume tekst pesama

Tabela 2 Učestalost praćenja muzike na EJ i napor da se razume tekst pesama

Kao što se vidi iz Tabele 2, FOI češće prate muziku na engleskom jeziku i više se trude da razumeju tekst pesama od NFOI. Ovo je potvrđeno analizom varijanse koja je pokazala da postoji razlika između grupa (praćenje muzike: $F(3, 214)=7,400$; $p=0,000$; $\eta^2=0,09$, slušanje teksta: $F(3, 212)=6,081$; $p=0,001$; $\eta^2=0,08$), a Tukijev test pokazao da razlika postoji upravo između FOI i NFOI.

Boravak u zemljama engleskog govornog područja. Treće pitanje je uključeno u skalu procene jer mnogi autori smatraju da interkulturalni kontakt ima veliki značaj u usvajanju L2, ne samo iz razloga što pruža prilike za razvijanje jezičkih veština, već i zato što utiče na oblikovanje dispozicija stava i motivacije kod učenika (Dörnyei and Csizér 2005). Pored toga, veliki broj studija je pokazao da je izloženost inputu koji dolazi od izvornih govornika veoma značajna za razvoj jezičkih veština (Unsworth 2016), i da je značajan prediktor usvajanja leksike (v. Place and Hoff 2011). Zanimljivo je da u istraživanju u kome su bile uključeni kanadski monolingvalni i bilingvalni govornici (obe grupe su od ranog uzrasta bile izložene inputu koji dolazi od izvornih govornika), razlike u postignuću nisu utvrđene između dveju grupa (Paradis and Kirova 2014), što dalje govori u prilog ideji da je input koji pružaju izvorni govornici vrlo važan za usvajanje L2. Međutim, iako je pretpostavka da boravak u zemljama ciljnog jezika i upoznavanje sa ciljnom kulturom značajno utiču na formiranje stavova prema tom jeziku i posledično učenju jezika, u našem istraživanju nećemo moći da ispitamo ovu varijablu zbog neznatnog broja ispitanika koji su boravili u zemljama engleskog govornog područja.

Komunikacija sa IG i NIG engleskog jezika. Pitanje usko povezano sa gorenavedenim kontaktom, sa fokusom na produkciju (usmenu i pisanu), ticalo se intenziteta komunikacije sa izvornim (IG), ali i neizvornim govornicima engleskog jezika (NIG). Kao što se vidi iz Tabele 3, najveći broj ispitanika ili *nema* ili *vrlo retko* ostvaruje komunikaciju i sa IG i NIG.

Vrsta komunikacije intenzitet	Razgovor sa IG (%)	Razgovor sa NIG (%)	Čet/mejl sa IG (%)	Čet/mejl sa NIG (%)
Nepostojanje komunikacije	45,9	16,5	39,9	31,2
Retko	34,9	29,4	30,3	35,8
Ponekad	13,3	25,2	/	/
Često	5,5	17,4	/	/
Vrlo često	0,5	11,5	/	/
Nekoliko puta mesečno	/	/	17	15,1
Nekoliko puta nedeljno	/	/	9,2	10,1
Svakodnevno	/	/	3,7	7,8

Tabela 3 Vrsta i intenzitet komunikacije sa IG i NIG engleskog jezika

Pošto četvrtina ispitanika *ponekad* ostvaruje komunikaciju sa NIG, ispitali smo srednje vrednosti na ovaj varijabli, i kao što vrednosti pokazuju, FOI imaju češću komunikaciju sa NIG od NFOI (v. Tabelu 4). Ovaj rezultat je potvrđen i analizom varijanse, kojom je utvrđeno da je razlika između grupa značajna samo u komunikaciji sa NIG ($F(3, 214)=16,424$; $p=0,000$; $\eta^2=0,19$). Ovoga puta Tukijev test je pokazao da razlika ne postoji samo između FOI i NFOI, već i između FF i FG, što nije iznenađujuće jer je očekivano da studenti FF najčešće vode komunikaciju na engleskom jeziku van nastave.

Komunikacija sa NIG	M	SD	SE
FG	3,55	1,13	0,15
OG	2,51	1,17	0,16
FF	2,96	1,21	0,17
EF	2,15	1,02	0,13
Ukupno	2,78	1,24	0,08

Tabela 4 Razgovor sa NIG engleskog jezika

Što se tiče pisane komunikacije (v. Tabelu 5 za srednje vrednosti), razlika je utvrđena samo sa NIG (čet/mejl: $F(3, 214)=9,230$; $p=0,000$; $\eta^2=0,11$), ali je zanimljivo da Tukijev test pokazuje da FG (a ne FF) pravi razliku.

Čet/Mejl sa NIG	M	SD	SE
FG	2,93	1,28	0,17
OG	2,06	1,17	0,16
FF	2,29	1,21	0,17
EF	1,85	0,10	0,13
Ukupno	2,28	1,22	0,08

Tabela 5 Pisana komunikacija (čet/mejl) sa NIG engleskog jezika

Knjige/članci. Naredna dva pitanja se tiču (ponovo) recepcije, tj. koliko su pročitali u proseku a) knjiga, b) članaka (novine, internet) na engleskom jeziku u poslednjih godinu dana. Najveći broj ispitanika ili nije pročitao *nijednu* knjigu (48,2%) ili je pročitao *više od tri* (23,9%), dok je situacija kod preostale dve vrednosti dosta izjednačena (jednu 12,4%, dve–tri 15,6%). Što se tiče članaka, vrednosti su ravnomernije raspoređene: *retko* (23%), *ponekad* (26,3%), *često* (18,9%), *vrlo često* (20,7%), dok ih najmanji broj ispitanika *uopšte nije čitao* (11,1%). Vrednosti deskriptivne statistike prikazane su u Tabeli 6.

Knjige ^{1/} Članci ²	M ^{1/} M ²		SD ^{1/} SD ²		SE ^{1/} SE ²	
FG	2,86	3,68	1,05	1,15	0,14	0,15
OG	1,21	2,74	0,63	1,35	0,09	0,18
FF	3,55	3,61	0,61	1,24	0,09	0,18
EF	1,18	2,64	0,50	1,11	0,06	0,14
Ukupno	2,15	3,15	1,25	1,29	0,08	0,09

Vrednost ¹: knjige, vrednost²: članci

Tabela 6 Pročitane knjige/članci na EJ

U pogledu razlika između grupa, kod pročitanih knjiga je ustanovljena značajna i velika razlika između grupa ($F(3,214)=141,401$; $p=0,000$; $\eta^2=0,67$). Tukihev test je potvrdio da razlika postoji između FOI i NFOI, ali je razlika prisutna i između podgrupa FOI (FF i FG). Ovi rezultati su očekivani, ali neophodno je naglasiti mogući scenario u vezi sa drugim nalazom da je u ovom slučaju potencijalno moglo doći do preklapanja NI sa VNI jer studenti FF čitaju knjige van učionice u sklopu zadataka/lektira koji su sastavni deo časova književnosti, te da ovi podaci ne moraju nužno govoriti o „čisto“ VNI. Navedena interpretacija je u skladu sa rezultatima za pročitane članke, gde je utvrđena značajna i velika razlika između grupa ($F(3, 213)=11,460$; $p=0,000$; $\eta^2=0,14$), Tukihev test je potvrdio da razlika leži upravo između FOI i NFOI, ali ne i unutar podgrupe FOI.

4.2. Vannastavni input i stav prema učenju EJ (kao i njegove komponente)

Kao što smo već naveli, input dobija na značaju samo u okviru složenog sistema. Jedna od varijabli koja predstavlja deo tog sistema jesu stavovi. Potencijalna veza je najverovatnije dvosmerna jer količina informacija o objektu stava (ovde: VNI) sa jedne strane utiče prema teoriji na stav, a sa druge strane, stav ima povratno dejstvo na intenzitet izloženosti inputu, u tom smislu što ljudi više stupaju u kontakt sa sadržajima prema kojima imaju pozitivniji stav, odnosno „traže“ više VNI, i obrnuto.

Da bismo proverili da li su stav (i njegove pojedinačne komponente) i VNI povezani, sproveli smo korelacionu analizu (v. Tabelu 7)⁵. Kada se pogledaju pojedinačne ispitivane kategorije vezane za VNI, iz tabele možemo primetiti da je na celom uzorku (red *t*) većina njih u slaboj korelaciji sa GS, ako izuzmemo broj pročitanih knjiga gde je korelacija umerenog intenziteta. Kod FNE, utvrđena je slaba korelacija sa filmovima/serijama i muzikom/razumevanjem teksta, što je očekivano s obzirom da najveći broj ispitanika prati ove sadržaje na engleskom jeziku i trudi se da razume tekstove pesama. Slična situacija je i sa četom sa NIG. Umerena korelacija je utvrđena kod čitanja titla, članaka i komunikacije sa NIG. Ako se navratimo na rezultate analize varijanse, primećujemo da je FF taj koji prednjači (manje čitaju titl i ostvaruju češću komunikaciju sa NIG), što je i očekivano, a kod čitanja članaka je razlika utvrđena samo između FOI i NFOI, a ne i unutar FOI, što je slučaj kod prve tri kategorije. Jaka korelacija postoji samo kod broja pročitanih knjiga, gde ponovo prednjači FF, ali kao što smo već skrenuli pažnju, na ovom mestu je moglo doći do preklapanja NI i VNI (v. 4.1). Najzad, ukupan skor na skali PVNI ostvaruje umerenu korelaciju sa GS ($r=0,416$; $p=0,000$) i korelaciju umerenog ka jakom intenzitetu sa FNE ($r=0,486$; $p=0,000$). Najzad, pošto je naše prethodno istraživanje pokazalo značaj veze između vannastavnog inputa i stava, u kome je putem regresione analize utvrđeno da tri faktora (po redosledu značaja): kontekst učenja jezika (KU), vannastavni input (VNI) i stav prema izvornim govornicima (SIG), objašnjavaju oko 60% ukupne varijansa GS-a kod srednjoškolaca, dok kod studenata to nije bio slučaj (Grubor 2012), ponovili smo korelacionu analizu samo za srednjoškolce. Kao što se vidi iz tabele (red *s*), vrednosti koeficijenta *r* značajno su se povećali (boldirane vrednosti), osim kod pročitanih knjiga i članaka, gde je vrednost malo porasla (kurziv). Dobijeni rezultati korelacione analize kod srednjoškolaca govore u prilog ideji da je ova varijabla od većeg značaja za ovu populaciju, što treba uzeti u obzir u budućim istraživanjima.

<i>r, p</i>	titl ⁵	tekst pesama	knjige	članci	kom. sa NIG	čet sa NIG
GS (t)	-0,282 0,000	0,234 0,001	0,422 0,000	0,272 0,000	0,284 0,000	0,235 0,000
GS (s)	-0,418 0,000	0,376 0,000	0,529 0,000	0,433 0,000	0,494 0,000	0,375 0,000
FNE (t)	-0,364 0,000	0,272 0,000	0,553 0,000	0,373 0,000	0,351 0,000	0,260 0,000
FNE (s)	-0,424 0,000	0,340 0,000	<i>0,581</i> 0,000	<i>0,390</i> 0,000	0,541 0,000	0,384 0,000

GS: generalni stav; FNE: faktor namere i emocija; t: ceo uzorak; s: srednjoškolci

Tabela 7 Uporedne vrednosti korelacija između stava i VNI kategorija kod srednjoškolske grupe i celog uzorka

5. Zaključne napomene

Kao što smo već naglasili u ovom radu, input je varijabla koju je teško operacionalizovati u istraživanjima jer ju je nemoguće izolovati. Kompromisno rešenje su skale procene jer nam daju raspon vrednosti, ali sa druge strane u odabiru takve skale kao mernog instrumenta ujedno leži i ograničenje istraživanja: mera je subjektivna procena, a ne naučno-objektivan rezultat.

⁵ Jedina komponenta stava koja je pokazala statistički značajne korelacije je FNE, što je razlog odsustva preostala dva faktora iz tabele (tj. KIF i N/L).

Ako se ukratko osvrnemo na rezultate, oni pokazuju da je većina naših ispitanika izložena engleskom jeziku u velikoj meri u vidu filmova/serija i muzike, što je i očekivano. Međutim, kada se uzmu u obzir situacije kada ispitanici treba aktivno da učestvuju, odnosno da ulože mentalni napor, onda je situacija drugačija i utvrđene su značajne razlike između FOI i NFOI. U nečitanju titla i čitanju knjiga prednjačio je FF, sa umerenom veličinom efekta kod titla i izuzetno velikom kod knjiga. Kod čitanja članaka i komunikacije sa NIG, razlika je jasno utvrđena između FOI i NFOI, sa velikom veličinom efekta kod obe kategorije. Kada su u pitanju korelacije, one nam govore o postojanju veze, ali ne i o njenom smeru, te tako ne možemo tvrditi pravac. Pretpostavka je, doduše, da je veza između stava i VNI dvosmerna. Prva analiza, sprovedena na celom uzorku, pokazala je da je većina veza slabog ili umerenog intenziteta, dok je situacija bila povoljnija kod FNE. Međutim, druga analiza, sprovedena samo na srednjoškolskoj populaciji, dala je dosta drugačiju sliku: većina korelacija ima intenzitet „umeren ka jakom“, dok čitanje knjiga na prvom mestu, i u izvesnom smislu komunikacija sa izvornim govornicima ima jak intenzitet. Ponovo, kod FNE, situacija je još povoljnija. To nam govori da su VNI i stav kod srednjoškolaca definitivno povezani, bilo direktno, bilo indirektno, ako uzmemo u obzir predstavljeni OKLD model (v. odeljak 2).

Najzad, u skladu sa teorijskim polaznim okvirima i rezultatima našeg istraživanja, razumno je pretpostaviti da input igra ulogu u postignuću ali samo u sprezi sa drugim faktorima (u ovom istraživanju je to GS prema učenju engleskog jezika), naročito kod srednjoškolske populacije. S obzirom na to da u ovom istraživanju nismo ispitivali NI, ne možemo tvrditi sa sigurnošću da i ova vrsta inputa utiče na stav prema učenju jezika, međutim izgledno je da je tako, sudeći prema rezultatima dobijenim za VNI. U svakom slučaju, činjenica da je količina inputa koju učenici dobiju povezana sa stavom, ima praktične implikacije. U kontekstu postignuća, ne može se uticati na varijable koje su relativno trajne i stabilne (npr. tip ličnosti, inteligencija, talenat i sl), dok se na stav može uticati, i to mogu činiti nastavnici, roditelji, medijski sadržaji, u idealnom slučaju vršnjaci. Iz tog razloga je važno da svi navedeni činioци utiču na oblikovanje i intenziviranje pozitivnih stavova prema učenju engleskog (ili bilo kog stranog jezika), a naročito namera (o uticaju namera na jezičko ponašanje, v. Grubor 2012).

Reference

- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5: 161-170.
- Davidson, A.R. and S. Yantis (1985). Amount of information about the attitude object and attitude-behavior consistency. *Journal of Personality and Social Psychology* 49: 1184-1198.
- Dörnyei, Z. and K. Csizér (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology* 24, 327-357.
- Fabrigar, L.R. et al (2005). The structure of attitudes. In: *The Handbook of Attitudes* (D. Albarracín et al, eds.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 79-124.
- Gass, S.M. and L. Selinker (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. 3rd edition. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gass, S. and E.M. Varonis (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 283-302.

- Grubor, J. (2015). Ispitivanje L2 stavova. *Inovacije u nastavi* 28: 140-148.
- Grubor, J. (2012). Stavovi prema učenju engleskog kao stranog jezika i njihov uticaj na postignuće. Neobjavljena doktorska disertacija. Filološki fakultet, Beograd.
- Gutiérrez-Clellen, V.F. and J. Kreiter (2003). Understanding child bilingual acquisition using parent and teacher reports. *Applied Psycholinguistics* 24: 267-288.
- Jia, G. and A. Fuse (2007). Acquisition of English grammatical morphology by native Mandarin-speaking children and adolescents: Age-related differences. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50: 1280-1299.
- Johnson, K. and H. Johnson (1999). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics. A handbook for language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- Long, M. (1992). "Input, focus on form, and second language acquisition". Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Annual Meeting. Seattle, WA.
- Long, M. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation. Los Angeles: University of California.
- Palermo, F. et al (2014). English exposure in the home and classroom: Predictions to Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary skills. *Applied Psycholinguistics* 35: 1163-1187.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1: 213-237.
- Paradis, J. and A. Kirova (2014). English second-language learners in preschool: Profile effects in their English abilities and the role of home language environment. *International Journal of Behavioral Development* 38: 342-349.
- Pearson, B.Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28: 399-410.
- Pearson, B.Z. et al (1997). Input factors in lexical learning of bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics* 18: 41-58.
- Place, S. and E. Hoff (2011). Properties of dual language exposure that influence two-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development* 82: 1834-1849.
- Richards, J. and R. Schmidt (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. (4th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Sun, Y.A. (2008). Input processing in second language acquisition: A discussion of four input processing models. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 8.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (G. Cook and B. Seidlhofer, eds.), Oxford: Oxford University Press, 125-44.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: *Input in second language acquisition* (S. Gass and C. Madden, eds.), Rowley, MA: Newbury House, 235-53.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In *Lifespan perspectives on bilingualism* (E. Nicoladis and S. Montanari, eds.), Berlin: Mouton de Gruyter, 136-196.
- Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition* 16: 86-110.
- VanPatten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning* 52: 755-803.
- Wagner-Gough, K. and E. Hatch (1975). The importance of input in second language acquisition studies. *Language Learning* 25: 297-308.

Jelena Grubor

EXTRA-CURRICULAR INPUT AND THE ATTITUDE
TO LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: Input has long been the subject of applied linguistics research due to the belief that we can reveal mechanisms underlying SLA by analysing it. The aims of this study were to determine the degree of the participants' exposure to English out of class, and its relation with the attitude to L2 learning. The results show the expected values in terms of the frequency of exposure outside the class. In addition, the more the participants are exposed to English outside school, the more positive their attitude to learning English is. The conclusion is that it is preferable that teachers work towards fostering positive attitudes and encouraging students to work outside the classroom.

Key words: attitude to learning English, ECPS model, extra-curricular input