

Izvorni naučni rad

UDK 81'36

Mirjana Matea KOVAČ (Split)

Filozofski fakultet u Splitu

mirjana@ffst.hr

RETROSPEKTIVNA ANALIZA POUČAVANJA NA TEMELJU ZADATAKA

Poučavanje jezika na temelju zadataka proizlazi iz kognitivno-interakcijskih teorija koje zagovaraju nenamjerno usvajanje, za razliku od eksplicitnog poučavanja ili namjernog (svjesnog) učenja jezika (Long, 2015). U istraživanju je sudjelovalo 17 studenata prve godine diplomskog studija i 13 studenata druge i treće godine preddiplomskog studija njemačkog jezika i književnosti. Prva skupina ($N = 17$) prakticirala je poučavanje na temelju zadataka u sklopu kolegija *Razvoj govorne fluentnosti* tijekom dvanaest uzastopnih tjedana, dok je druga skupina ($N = 13$) odradila tri ciklusa govornih zadataka u dva tjedna. Na kraju istraživanja ispitanici su ispunili *online* upitnik s ciljem utvrđivanja: i) percepcije učinkovitosti ponavljanja na govornu izvedbu u postfazi u odnosu na prethodno izvršenje zadatka te ii) utjecaja poučavanja jezika na temelju zadataka na individualne varijable – afektivne (motivacija i govorna anksioznost) i kognitivne (samovrednovanje govorne izvedbe). Upitnik je sastavljen od tvrdnji vezanih uz afektivne i kognitivne varijable u prvom (središnjoj fazi) i ponovljenom (postfazi) izvođenju govornog zadatka. Nastavnik je nadgledao i ispravljao pogrešne ili neprimjerene jezične oblike u postfazi izvođenja zadatka. Statističkom analizom ustanovljene su razlike u percepciji ponavljanja pedagoškog zadatka u postfazi. Ispitanici procjenjuju da u ponovljenoj izvedbi znatno više kontroliraju (samonadgledaju) svoj izričaj nego u prvoj izvedbi. Drugim riječima, u ponovljenoj izvedbi više pozornosti posvećuju leksičkoj prikladnosti, gramatičkoj točnosti kao i elementima fluentnog govora (upotreba neleksikaliziranih poštapalica). Analizom retrospektivnih komentara mogu se primijetiti vrlo pozitivni stavovi vezani uz poučavanje na temelju zadataka – unaprijeđenje govorne izvedbe u svim aspektima, to jest u upotrebi složenijih izričaja, raznovrsnijeg leksika, veće

gramatičke točnosti te fluentnijeg govora, ali i afektivnih varijabli (motivacija, manji strah od govorenja).

Ključne riječi: *ponavljanje zadatka, motivacija, poučavanje na temelju pedagoških zadataka, fluentan govor*

1. Uvod

Komunikacijska kompetencija kao krajnji cilj poučavanja u stranome jeziku prepoznaje se u lingvističkom diskursu već u ranim 70-im godinama prošloga stoljeća. Iako su istraživači predlagali bliskoznačne termine za sličan koncept, većini definicija zajednički je naglasak na sposobnosti uporabe znanja o jeziku s namjerom ostvarenja komunikacijskog cilja (Bagarić i Mihaljević Djigunović, 2007). Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007: 91) navode „da biti kompetentan korisnik jezika u komunikaciji ne znači samo posjedovati znanje o jeziku nego i sposobnost i vještinu za aktiviranje toga znanja u komunikacijskom činu.“

U ostvarenju toga cilja u formalnom okružju (učionici) pedagoški zadatak definira se kao svaka aktivnost koja uključuje uporabu stranog jezika sa svrhom prenošenja namjeravanog sadržaja (Willis, 1996; Willis i Willis, 2007; Ellis i et al., 2020). U toj aktivnosti postoji određen zahtjev koji je potrebno zadovoljiti te jasno definiran komunikacijski ishod, a govornik se pritom oslanja na vlastite, postojeće lingvističke resurse. Van den Branden (2006) u pregledu dostupne literature navodi čak sedamnaest sličnih definicija pedagoškog zadatka. Važno je naglasiti da je aktivnost govorenja samo jedna od mogućih pedagoških aktivnosti jer komunikacijski zadatak može uključivati i čitanje, pisanje kao i neverbalnu povratnu informaciju na govorni input.

U okviru postupnog razvoja komunikacijske kompetencije postavlja se pitanje načina prezentacije jezičnih sadržaja. S jedne strane, nekolicina autora navodi da se ciljni jezični sadržaji ne bi trebali eksplicitno objašnjavati, nego da bi nastavnik trebao upozoriti na pogrešku te objasniti pravilo ili ponuditi leksičku jedinicu u trenutku kada se učenik suoči s poteškoćom u oblikovanju izričaja. To je takozvani reaktivni fokus na pogrešku (Long, 2015). S druge strane, eksplicitno predstavljanje i objašnjavanje jezičnih oblika (leksičkih jedinica i gramatičkih pravila) tradicionalniji je pristup kod poučavanja i naziva se poučavanje jezika potpomognuto zadatcima (engl. *task-supported language teaching*) (Ellis, 2019). Bliskoznačni je izraz kratica PPP (engl. *presentation-practice-production*), a riječ je o glavnoj metodologiji u strukturiranoj nastavi jezika (Ellis, 2019: 456).

Poučavanje na temelju zadataka (engl. *Task-based language teaching*), bez eksplicitnog poučavanja gramatičkih oblika, uključuje autentičnu komunikacijsku potrebu koja će rezultirati upotrebom određenog gramatičkog obli-

ka. Ovaj oblik poučavanja omogućuje veću kreativnost u načinu oblikovanja i implementacije pedagoških zadataka za razliku od PPP-a. Temeljno je obilježje poučavanja na temelju zadataka provedba ciklusa u tri faze – pripreмноj, glavnoj i završnoj fazi. Međutim, za razliku od PPP-a, kod poučavanja na temelju zadataka mogući su različiti oblici pripreme i izvršavanja zadataka u tri faze. Primjerice, u pripreмноj je fazi moguća aktivnost planiranja. Ellis i sur. (2020) navode da je planiranje u trajanju od jedne do tri minute idealno vrijeme za maksimalnu učinkovitost kod izvedbe zadatka, posebice ako se učenicima/studentima daju jasne smjernice o tome što se od njih očekuje u predviđenom vremenu za planiranje. Ako je cilj zadatka usvajanje određene gramatičke strukture, ona se može predstaviti u fazi planiranja, uvježbavati u glavnoj te ponoviti u završnoj fazi.

Za razliku od Ellisa i sur. (2020), Long (2015) se protivi eksplicitnom poučavanju gramatike vjerujući da će tim pristupom učenici/studenti zadatak percipirati kao uvježbavanje gramatike, a ne kao izvršenje autentičnog komunikacijskog zadatka. Long (2015) svoj pristup temelji na pretpostavci da bi se gramatička pravila trebala poučavati implicitno (usputno) te da je nastavnikova reakcija bitna tek ako se učenik/student suoči s poteškoćom kod oblikovanja sadržaja poruke. Tada je usmjeravanje pozornosti na gramatički oblik svojevrsna nužna reakcija na nastalu poteškoću, to jest nastavnik ima prigodu eksplicitno objasniti određeno gramatičko pravilo (DeKeyser, 2013).

U pripreмноj su fazi moguće različite aktivnosti. Učenike/studente može se upoznati sa sadržajem, ali ne i s postupcima u glavnoj fazi. U pripreмноj fazi učenici/studenti mogu, primjerice, pogledati kratak film. Kod te aktivnosti naglasak je na razvoju vještine aktivnog slušanja. S obzirom na složenost mentalnih procesa uključenih u proces slušanja i znanja o kojima ovisi uspješnost izvršenja zadatka (lingvističko, pragmatičko, diskursno znanje), slušanje se smatra jednom od najzahtjevnijih vještina i za učenike i za nastavnike u procesu poučavanja (Field, 2009). Nowrouzi i sur. (2015) razlikuju tri nelinearne i uzajamno povezane poteškoće u procesu slušanja – i) poteškoće kod percepcije (fonološke i leksičke), ii) sintaktičke i semantičke poteškoće te iii) diskursne i pragmatičke.

Detaljno planiranje zadatka iznimno je bitno, a nastavnik treba obratiti pozornost na to da se kod oblikovanja pedagoškog zadatka očuva prirodnost (autentičnost) zadatka koji je svojevrsna preslika svakodnevnih komunikacijskih situacija. U drugoj, glavnoj, fazi nastavnik se može koristiti korektivnom povratnom informacijom (engl. *corrective feedback*) kako bi se kod učenika/studenta pozornost usmjerila na pogrešan ili neprikladan jezični oblik. Također, upozoravanjem na pogreške kod učenika/studenta neizravno se podiže razina svjesnosti o nužnosti samopraćenja govora.

U posljednjoj, završnoj fazi obrađeni sadržaj može se ponavljati, a naglasak je na problematiziranju točno određenih lingvističkih aspekata koje su učenici/studenti uočili za vrijeme izvršenja zadatka u glavnoj fazi. Kod ponavljanja zadatka procedure su iste, ali je potrebno blago modificirati input kako se kod učenika/studenata ne bi pojavila dosada. Drugim riječima, riječ je o proceduralnom ponavljanju u kojem govornici slijede slične korake, ali im je ponuđen sadržaj drukčije prezentiran u odnosu na prvo predstavljanje. Drukčiji način prezentacije istog ili sličnog sadržaja pokazao se pozitivnim pristupom kada je riječ o motivaciji (Long, 2016).

Zbog upoznatosti sa zadatkom, učenici će primijetiti ili će pozitivnije reagirati na nastavnikovo ispravljanje pogreške. Pozitivan učinak ponovljene izvedbe u završnoj fazi objašnjava se proceduraliziranim znanjem i određenim stupnjem automatizacije koja je posljedica ponavljanja. DeKeyser (2007) smatra da je ključni cilj automatizacija, a obilježava je nenamjerno, nekontrolirano, nesvjesno, učinkovito i brzo procesiranje. Upoznatost sa sadržajem radnje i umanjeni kognitivni zahtjevi na razini planiranja sadržaja i organizacije govornih činova, ali i formulacije i artikulacije pozitivno će se odraziti na primjećivanje određenog jezičnog oblika.

Osim ponavljanja, samoanalize, snimanja vlastite izvedbe, transkripcije govornih uzoraka, uočavanje i ispravljanje pogrešaka također su vrlo korisne metode koje se mogu primijeniti u završnoj fazi (Ellis i et al., 2020). Ellis (2008) naglašava da zadatci usmjereni prema podizanju svjesnosti o pojedinim aspektima jezika ne moraju nužno rezultirati većom gramatičkom točnošću, ali će se pozitivno odraziti na buduće uočavanje nepravilna oblika kao i na opću motivaciju.

Za razliku od poučavanja na temelju zadataka, kod eksplicitnog poučavanja jezičnih oblika (PPP) specifična se jezična struktura predstavlja u prvoj fazi poučavanja. Nakon izravnog poučavanja učenici uvježbavaju jezični oblik kroz kontrolirane vježbe. To je priprema za završnu fazu u kojoj se učenici koriste poučanim strukturama izvršavajući komunikacijski zadatak (Ellis, 2019). Long, kao protivnik eksplicitnog poučavanja gramatike, navodi mogućnost fokusiranja na gramatički oblik u završnoj fazi PPP-a jer je riječ o reakciji, odnosno o osvrtnu na poteškoće koje je govornik imao za vrijeme izvođenja zadatka u glavnoj fazi. Drugim riječima, učenik/student uočio je određene nedostatke u svom outputu te ih je problematizirao u završnoj fazi.

Jedan je od potvrđenih pozitivnih učinaka poučavanja na temelju zadataka veći stupanj motivacije kod izvršavanja pedagoških zadataka. Proučavanje učeničke motivacije već se dugo nameće kao središnja tema u obrazovnom kontekstu formalnog poučavanja stranih jezika. Motivacija za učenje jedan je od temeljnih čimbenika koji utječu na kvalitetno ovladavanje stranim jezikom.

Gardnerov socioedukacijski model uvodi koncepte integrativne i instrumentalne motivacije za učenje stranog jezika i jedan je od najutjecajnijih modela u području istraživanja motivacije u stranome jeziku (Gardner, 2006). Važnu ulogu u sklopu toga modela imaju učenički stavovi prema nastavi stranog jezika – integrativnost (pokazivanje interesa prema ciljnoj kulturi) i instrumentalnost (praktični razlozi učenja jezika), koji mogu utjecati na razinu učenikove motivacije. Dörnyei (2005: 65) navodi da „motivacija daje primarni poticaj za početak učenja stranog jezika i kasnije je pokretačka snaga za održavanje dugog i često zamornog procesa“. Motivacija je ovisna o brojnim čimbenicima kao što su stavovi prema načinu poučavanja, percepciji zahtjevnosti/težine i složenosti pojedinog zadatka, načinu implementacije, stupnju interaktivnosti itd.¹ „Nedostatak motivacije učenika smatra se glavnom preprekom provedbi TBLT-a“ (Ellis i et al., 2020: 154). Osim motivacije, osjećaj anksioznosti drugi je faktor koji uvelike djeluje na uspješnost ovladavanja leksičkim jedinicama i gramatičkim strukturama u stranome jeziku. Anksioznost u govoru uključuje subjektivan osjećaj nelagode, nervoze i zabrinutosti, a najčešće se pojavljuje kod spontane komunikacije te je povezana sa strahom od negativne procjene ili sa strahom od testiranja (Ellis i et al., 2020).

Poučavanje na temelju zadataka nailazilo je na oštre kritike jer je u nedovoljnoj mjeri stavilo naglasak na poučavanje gramatičkih aspekata jezika (npr. Burrows, 2008). Ellis (2009: 232) je na kritike odgovorio da se “attention to grammar is not carried out as a separate activity, but incorporated into the focus on form which refers to teaching where learners’ attention is focused on form in the context of communicative activities“.

Lyster i Saito (2010) navode da je implicitno (neizravno) signaliziranje pogreške (engl. *prompt*) učinkovitija strategija od eksplicitnog ispravljanja (engl. *recast*) u formalnom okružju. Stoga je korektivna povratna informacija izvrsna zamjena za poučavanje gramatike u pripremnoj fazi (Ellis i sur., 2020).

Ellis (2018) ističe superiornost poučavanja na temelju zadataka u odnosu na PPP jer rezultira primjećivanjem (fokusiranom pažnjom) određenih lingvističkih oblika, proizvodnjom većeg outputa te je usmjereno prema uspješnijoj komunikaciji. Shintani (2015) je uspoređivala učinkovitost poučavanja gramatičkog oblika (množina imenica u engleskom jeziku dodavanjem nastavka -s) kod dviju skupina ispitanika (jednu skupinu poučavali su na temelju zadataka, a drugu prema PPP-u). Kod klasičnog načina poučavanja (PPP) naj-

¹ Osim temeljnog koncepta složenosti koji jedan zadatak razlikuje od drugoga te se izravno povezuje s pozitivnim učincima na izvedbu (govorenu/pisanu), Robinson (2011) uvodi i koncept težine ili zahtjevnosti zadatka (engl. *difficulty*). Dok se složenost odnosi na kognitivne faktore, težina/zahtjevnost zadatka podrazumijeva afektivne i intelektualne faktore – govornikovu percepciju o tome koliko je pojedini zadatak jednostavan ili složen.

prije se objasnila tvorba množine imenica, zatim se uvježbavala upotreba kroz ciljno odabrane zadatke, a tek su onda ispitanici demonstrirali svoje znanje u zadacima koji su zahtijevali upotrebu poučavanog oblika. Za razliku od prve, druga skupina (poučavana na temelju zadataka) aktivno se koristila jezikom i izvršavala je govorni zadatak uz pomoć postojećeg lingvističkog repertoara, bez eksplicitnog poučavanja gramatičkog oblika množine imenica. Nastavnik je učenike eksplicitno ispravljao kada bi oni pogriješili, što je rezultiralo deduktivnim zaključivanjem o razlici između tvorbe jednine i množine imenica. Autorica zaključuje da skupina ispitanika kojima je eksplicitno objašnjeno pravilo koje su potom uvježbavali nije u govornoj produkciji pokazala bolju usvojenost ciljne jezične strukture, za razliku od skupine koja se bez eksplicitnog objašnjenja pravila uspješnije koristila gramatičkim oblikom kod izvršenja govornog zadatka.

Zagovornici pristupa poučavanja na temelju zadataka navode tri temeljne dobrobiti za usvajanje stranog jezika – primjećivanje, veću jezičnu produkciju i uspješniju komunikaciju (Ellis, 2018). U cijelom ciklusu (pripremna, glavna i završna faza) nastavnik je koordinator cijelog procesa koji, između ostaloga, ima bitnu funkciju kod pružanja korektivne povratne informacije – postupka koji implicitno dovodi do usmjeravanja pozornosti na gramatički oblik (Nunan, 2004; Shintani, 2016). Međutim, Ellis (2018) ističe potrebu longitudinalnih studija koje će potvrditi superiornost pojedinog pristupa.

Učinkovitost pojedinog pristupa moguće je ustanoviti primjenom retrospektivnih upitnika – retrospektivni komentari daju uvid u učinkovitost ili neučinkovitost poučavanja na temelju zadataka ili PPP-a te služe kako bi se kod govornika osvijestili različiti aspekti izvedbe (svjesnost o samopraćenju govora, primjećivanje pogrešaka, poštapalica, učestalost pogrešaka i samoispravljanja). Stoga je cilj takvih samoprocjena da učenika/studenta potaknu na razmišljanje o jeziku, što postupno vodi prema osvještavanju određenih aspekata jezika, ali i prema samopraćenju vlastite izvedbe.

Cilj je ovoga rada da se na temelju retrospektivnih upitnika kao deskriptivne studije ispita: i) percepcija učinkovitosti ponavljanja u postfazi na govornu izvedbu u odnosu na prethodno izvršenje zadatka te ii) utjecaj poučavanja jezika na temelju zadataka na afektivne (motivacija i govorna anksioznost) i kognitivne (samovrednovanje govorne izvedbe) varijable. Naime, dosadašnja su istraživanja uglavnom ispitivala korisnost ovog tipa poučavanja na mjerljive varijable govorne izvedbe u stranome jeziku (sintaktička složenost, leksička raznovrsnost, gramatička točnost i govorna fluentnost), dok su longitudinalne, samoevaluacijske studije rijetke. Jednu od rijetkih takvih istraživanja učinkovitosti poučavanja na temelju zadataka u autentičnom formalnom okružju proveli su Bryfonski i McKay (2019), čiji rezultati upućuju

na iznimno pozitivnu percepciju implementacije pristupa poučavanja stranog jezika na temelju komunikacijskih zadataka.

Metodološki postupci

U istraživanju je sudjelovalo 17 studenata prve godine diplomskog studija i 13 studenata druge i treće godine preddiplomskog studija njemačkog jezika i književnosti. Studenti diplomskog studija ($N = 17$) oblikovali su i izvodili pedagoške zadatke u okviru kolegija *Razvoj govorne fluentnosti* tijekom trinaest tjedana. Svaki tjedan jedan je student, uz pomoć nastavnika, oblikovao pedagoški zadatak koji se izvršavao u tri faze (pripremna faza, glavna faza i završna faza). Isti postupak primijenili su studenti druge i treće godine ($N = 13$) u dva tjedna. Na kraju odrađenih ciklusa studenti su ispunili *online* anketni upitnik s ciljem utvrđivanja percepcije poučavanja jezika na temelju zadataka. Tvrdnje su se odnosile na varijable individualnih razlika, tj. afektivne varijable (motivacija i govorna anksioznost) te kognitivne varijable (samovrednovanje sposobnosti) koje znatno utječu na izvođenje zadataka.

U pripreмноj fazi studenti su pogledali film u trajanju do pet minuta. U glavnoj fazi trebali su prepričati sadržaj filma uz pomoć kartica s predloženim leksičkim jedinicama. Prema Skehanu (2003), vizualni materijali predstavljeni bez popratnog teksta zahtijevaju povećan kognitivni napor kod procesiranja govora – planiranja i oblikovanja izričaja zbog ograničena vremena te nedovoljne automatizacije jezičnih struktura. Stoga su kartice s ponuđenim leksičkim jedinicama i/ili gramatičkim oblicima vrlo učinkovita metoda koja će govornicima pomoći kod oblikovanja izričaja.

Također, ispred sebe imali su popis vrlo učestalih formulaičnih izraza koje su trebali upotrijebiti u oblikovanju govora. Cilj je bio da se koriste različitim izrazima kako bi se izbjeglo ponavljanje istih. Za vrijeme izvođenja zadataka nastavnik je nadgledao govornu izvedbu studenata koji su komunicirali u malim skupinama te je implicitno (ponavljajući pogrešan oblik) signalizirao studentu da je napravio pogrešku. Ako student nije reagirao na implicitni zahtjev za samoispravljanjem, nastavnik je ispravio pogrešan gramatički oblik ili pogrešno upotrijebljenu leksičku jedinicu. Na kraju cijelog ciklusa studenti su ispunili anketni upitnik – osvrt na poučavanje na temelju zadataka. Nastavnik je sastavio tvrdnje iz anketnog upitnika.

U ovom istraživanju korišten je ponešto modificiran pristup poučavanja na temelju zadataka jer su studentima u glavnoj fazi ponuđene kartice s leksičkim jedinicama koje su se pojavile u filmu te formulaični izrazi, što je trebalo olakšati oblikovanje izričaja u glavnoj fazi te omogućiti da se resursi pažnje usmjere na nadgledanje gramatičkih oblika i oblikovanje složenijih izričaja u

fazi ponavljanja. Također, cilj je bio da ispitanici proizvedu sintaktički složenije i leksički raznovrsnije izričaje koji bi se postupno ponavljanjem automatizirali.

U razradi triju faza za potrebe ovog istraživanja upotrijebljen je jedan element PPP-a. Naime, u glavnoj fazi studentima su ponuđene leksičke jedinice i formulaični izrazi te se oni nisu morali oslanjati isključivo na vlastiti, postojeći lingvistički repertoar. Isto tako, u završnoj fazi studenti su imali prigodu ponoviti te automatizirati predstavljene strukture.

2. Rezultati i rasprava

Deskriptivna analiza relevantnih podatka sažeta je u vrijednostima aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (sd) i postotcima (%). Da bi se utvrdile razlike u pojedinim varijablama, korišten je Studentov t test i prezentirana je p vrijednost kao i prag značajnosti od $p < 0,05$. Analiza podataka izvršena je s pomoću softvera Statistica 12.

Ispitanici ($N = 40$) su svoj stupanj slaganja ili neslaganja s tvrdnjama označili na Likertovoj ljestvici (1 – 5). Ponuđeni su odgovori glasili: slažem se potpuno, slažem se, ne mogu procijeniti, ne slažem se, apsolutno se ne slažem.

U prvom dijelu istraživanja (tablica 1) ljestvica je sastavljena od parova (ukupno 24 tvrdnje). Tvrdnje su se odnosile na uspoređivanje izvedbe u glavnoj i završnoj fazi – fazi ponavljanja. Ispitanici navode da u ponovljenoj izvedbi značajno više kontroliraju (samonadgledaju) svoj izričaj nego u prvoj izvedbi ($t(78) = 2,73$, $p < 0,01$). Naime, u ponovljenoj izvedbi više pozornosti obraćaju na leksičku prikladnost, gramatičku točnost kao i na upotrebu poštapalica (tablica 1, B). Naglasak je na podizanju svijesti o nužnosti praćenja vlastitoga govora kroz implementaciju komunikacijskih aktivnosti koje zahtijevaju aktivno govorenje, što postupno dovodi do proceduralizacije govornikova međujezika. Ponavljanje u završnoj fazi zahtijeva manji kognitivni napor jer je govornik upoznat sa sadržajem (Kovač, 2020). Ellis (2018) ističe superiornost poučavanja na temelju zadataka jer rezultira primjećivanjem određenih lingvističkih oblika, proizvodnjom većeg outputa te je usmjereno prema uspješnijoj komunikaciji.

Nadalje, u ponovljenoj izvedbi studenti značajno više primjećuju izgovorne pogreške svojih kolega ($t(78) = 2,54$, $p < 0,05$) i više pozornosti obraćaju na učestalou upotrebu poštapalica ($t(78) = 2,76$, $p < 0,01$) u odnosu na prvu izvedbu (tablica 1, E – F). U ponovljenoj izvedbi oslobađaju se kognitivni resursi koje govornik može usmjeriti prema nadgledanju govora te uočavanju neželjenih disfluentnih oblika (Kovač, 2020).

Rezultati pokazuju da studenti lošije procjenjuju vlastitu govornu fluenost ($t(78) = 9,67$, $p < 0,01$) te im je teže pristupiti traženim leksičkim jedini-

cama i gramatičkim oblicima ($t(78)=8,83$, $p<0,01$) u odnosu na ponovljenu izvedbu (tablica 1, G – H).

Studenti preferiraju implicitno poučavanje gramatike (kroz aktivnu govornu komunikaciju ili *input flood*) ($t(78)=5,14$, $p<0,01$) u odnosu na eksplicitno poučavanje gramatike (uvježbavanje izoliranih primjera ili *drill*). Može se primijetiti da je implicitno poučavanje jezičnih oblika i korektivna povratna informacija izvrsna zamjena za poučavanje gramatike (Ellis i sur., 2020). Ti rezultati potvrđuju kritičke procjene klasičnog pristupa poučavanju jezika (PPP) na temelju i) prezentiranja jezičnih sadržaja, ii) uvježbavanja kroz ciljno odabrane zadatke (practiciranje) te iii) aktivnog korištenja usvojenih struktura u zadacima (prezentiranje) (Ellis i sur., 2020).

Osim toga, ispitanici preferiraju takav oblik poučavanja vokabulara (kroz autentične zadatke) ($t(78)=10,01$, $p<0,01$) i smatraju da je tip poučavanja temeljen na zadacima prikladniji za višu razinu vladanja jezikom ($t(78)=-5,37$, $p<0,01$). Slične zaključke navodi Dörnyei (2005) te naglašava da poučavanje na temelju zadataka nije prikladno za govornike na nižoj razini vladanja jezikom zbog ograničenih jezičnih resursa ako je cilj vježbi razvoj govorne kompetencije. Ispitanici smatraju da izvršavanjem govornih zadataka implicitno usvajaju gramatičke strukture koje proizlaze iz potrebe zadatka, bez eksplicitnog objašnjenja određenog gramatičkog pravila, odnosno nije im potrebno eksplicitno objašnjenje zašto je upotrijebljen neki gramatički oblik ($t(78)=-4,82$, $p<0,01$) (tablica 1, I – L).

Tablica 1. Razlike u slaganju s pojedinim tvrdnjama koje izražavaju stav prema aspektima uspješnosti ponavljanja

Parovi tvrdnji	M	sd	t	p
A				
U prvoj sam izvedbi više pozornosti usmjerio/la prema gramatičkoj točnosti, a manje prema sadržaju iskaza.	2,45	1,08		
U ponovljenoj sam izvedbi više pozornosti usmjerio/la prema gramatičkoj točnosti, poglavito prema oblicima koji su mi bili zahtjevniji pri prvoj izvedbi.	2,15	1,03	1,27	0,205
B				
U prvoj sam izvedbi više kontrolirao/la (samonadgledanje) svoj izričaj (obraćao/la sam pozornost na leksičku prikladnost, gramatičku točnost i poštapalice.	2,58	1,15	2,73	0,007**
U ponovljenoj sam izvedbi više kontrolirao/la (monitoring) svoj izričaj.	1,95	0,88		

C	U prvoj sam izvedbi uočavao/la gramatičke pogreške (tvorba i/ili sintaktička struktura) svojih kolega.	2,30	1,02		
	U ponovljenoj sam izvedbi uočavao/la gramatičke pogreške (tvorba i/ili sintaktička struktura) svojih kolega.	1,98	0,83	1,56	0,121
D	Formulaični izrazi kojima smo se koristili kod pripreme zadataka veoma su mi pomogli u prvoj izvedbi.	2,08	1,00		
	Formulaični izrazi kojima smo se koristili kod pripreme zadataka više su mi pomogli u drugoj izvedbi.	1,98	0,89	0,47	0,631
E	U prvoj izvedbi manje primjećujem izgovorne pogreške svojih kolega.	2,98	1,12		
	U ponovljenoj izvedbi više primjećujem izgovorne pogreške svojih kolega.	2,35	1,08	2,54	0,012*
F	U prvoj izvedbi više čujem učestalu upotrebu poštapalica svojih kolega.	2,75	1,01		
	U ponovljenoj izvedbi više obraćam pozornost na učestalu upotrebu poštapalica kod svojih kolega.	2,20	0,76	2,76	0,007**
G	Smatram da je moj govor u prvoj izvedbi vrlo fluentan (brži tempo, manje poštapalica, manje pogrešaka).	3,63	1,10		
	Smatram da je moj govor u ponovljenoj izvedbi fluentniji (brži tempo, manje poštapalica, manje pogrešaka).	1,70	0,61	9,67	<0,001*
H	U prvoj izvedbi lako pristupam leksemima i gramatičkim formulacijama (brzo ih prizivam).	3,23	0,95		
	U ponovljenoj izvedbi lakše pristupam leksemima i gramatičkim formulacijama (brže ih prizivam).	1,73	0,51	8,83	<0,001**
I	Preferiram eksplicitno poučavanje gramatike (vježbanje zadataka „drill“).	3,15	1,08		
	Preferiram implicitno poučavanje gramatike (kroz aktivnu govornu komunikaciju ili <i>input flood</i>). Dok govorim, uočavam pogreške koje se ponavljaju.	1,95	1,01	5,14	<0,001**
J	Preferiram klasični oblik poučavanja vokabulara (eksplicitno poučavanje).	3,58	1,03		
	Preferiram ovakav oblik poučavanja vokabulara (kroz autentične zadatke).	1,63	0,67	10,01	<0,001**

Retrospektivna analiza poučavanja na temelju zadataka

K	Ovaj tip poučavanja na temelju zadatka prikladniji je za višu razinu vladanja jezikom.	2,03	0,86	-5,37	<0,001**
	Ovaj tip poučavanja na temelju zadatka prikladniji je za nižu razinu vladanja jezikom.	3,13	0,97		
L	Izvršavanjem govornih zadataka usvajam gramatičke strukture koje proizlaze iz potrebe zadatka, bez eksplicitnog objašnjenja određenog gramatičkog pravila. Drugim riječima, gramatiku učim „usputno“ ili implicitno.	2,00	0,82	-4,82	<0,001**
	Potrebno mi je eksplicitno objašnjenje zašto je upotrijebljen neki gramatički oblik.	3,05	1,11		

*M – aritmetička sredina; sd – standardna devijacija; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$*

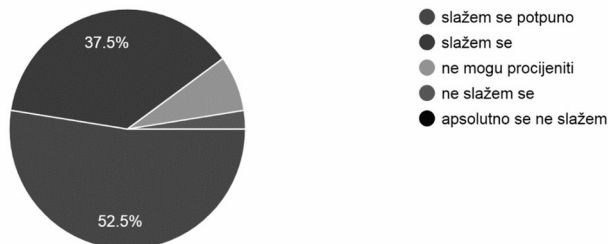
U drugom dijelu istraživanja ispitanici su trebali procijeniti stupanj slaganja ili neslaganja s tvrdnjama koje se odnose na određene aspekte učenja na temelju zadataka (engl. *task based learning*). Većina sudionika jasna je u stupnju slaganja s ponuđenim tvrdnjama, odnosno većina se slaže ili potpuno slaže da zadatci potiču na interaktivnost (97,5 %), da zadatci imaju jasno definiran komunikacijski cilj (95 %), da su povezani s autentičnim govornim situacijama (100 %) i da je kod izvršavanja zadataka naglasak na prenošenju sadržaja (72,5 %) (tablica 2). Također, smatraju da ponavljanje zadataka ne izaziva dosadu (tablica 2). Studenti procjenjuju da imaju više samopouzdanja dok govore njemačkim jezikom u odnosu na prijašnje godine (90 %) (slika 1) te su motivirani aktivno govoriti i svi smatraju ponavljanje zadataka vrlo korisnim (100 % se slaže ili se potpuno slaže). Afektivni faktori pokazali su se iznimno bitnim za učinkovito usvajanje jezika. Prema Banduri (1997: 3) samoučinkovitost je vjerovanje u vlastite sposobnosti organiziranja i provođenja postupaka potrebnih za postizanje zadanih postignuća. Ta definicija implicira da će osoba vrlo vjerojatno uspješno odraditi zadatak ako vjeruje da to može. Afektivni faktori, posebice samoučinkovitost, još su nedovoljno istraženi faktori kod usvajanja stranog jezika (Ellis i sur., 2020).

Tvrdnje	M	sd	%*
Zadaci potiču na interaktivnost.	1,43	0,55	97,5
Kod izvršavanja zadataka naglasak je na prenošenju sadržaja.	2,18	0,93	72,5
Zadatak je povezan s autentičnim (svakodnevnim) govornim situacijama.	1,58	0,50	100
Zadatak ima jasno definiran komunikacijski cilj.	1,50	0,60	95
Ponavljjanje zadataka izaziva mi dosadu.	4,05	0,88	5
Imam više samopouzdanja dok govorim na njemačkom jeziku u odnosu na prijašnje godine.	1,60	0,74	90
Motiviran/a sam aktivno govoriti.	1,70	0,82	87,5
Ponavljjanje zadatka smatram vrlo korisnim.	1,40	0,50	100
Kroz kolegij sam osvijestio/la funkciju poštapalica.	1,75	0,81	87,5
Sada više pozornosti posvećujem poštapalicama.	1,78	0,80	87,5
Ovakav tip zadataka relativno je nova pojava u mom dosadašnjem obrazovnom iskustvu.	1,55	0,78	92,5
Vizualni input (projektor, sličice) doprinosi primjećivanju i dugotrajnijem pamćenju obrađivanih sadržaja (bogatiji vokabular, različiti formulaični izrazi).	1,25	0,44	100
Nastavnik implicitno (neizravno) ispravlja moje pogreške.			
Ako više puta pogriješim istu gramatičku konstrukciju, nastavnik će ponoviti ispravan oblik.	1,63	0,74	97,5
U suradnji s kolegama cilj je ostvariti zadani ishod zadatka (svatko u grupi odrađuje svoj dio) i zajedno prezentira.	1,35	0,53	97,5
Novi vokabular lakše pamtim ako je posebno/drukčije prezentiran (na karticama, u bojama, s crtežima...).	1,55	0,64	92,5
Odgovara mi veća samostalnost u izvršavanju zadatka/samostalno rješavanje poteškoća.	2,45	1,06	52,5
Usredotočen/a sam na način na koji ću prenijeti sadržaj, a manje na formu.	2,63	0,98	42,5
Prakticiranim sadržajem mogu se koristiti i izvan formalnog konteksta (učionice).	1,53	0,55	97,5
Mislim da je kod ovakva tipa poučavanja zanemarena uloga nastavnika.	3,93	0,86	5
Više bih volio/voljela da se najprije obrađuje vokabular (odvojeno), a zatim zadatci.	3,10	1,13	32,5
Kod ovog tipa poučavanja student je u središtu poučavanja, a ne nastavnik.	1,77	0,74	85

*M – aritmetička sredina; sd – standardna devijacija; * – postotak odgovora „slažem se potpuno“ i „slažem se“*

U istraživanju razlika između dvaju pristupa – PPP-a i poučavanja na temelju zadataka na procjenu samoučinkovitosti – Harris i Leeming (2021) došli su do sljedećih zaključaka. Vjerojatnije je da će učenici s visokom razinom percipirane samoučinkovitosti pri rješavanju određenog zadatka ustrajati usprkos mogućim poteškoćama te će biti manje razočarani u slučaju neuspjeha. Nakon godinu dana aktivnog poučavanja autori navode značajne promjene kod obje poučavane skupine glede većeg stupnja osobne procjene samoučinkovitosti. Međutim, retrospektivni komentari ipak potvrđuju superiornost klasičnog načina poučavanja (PPP), a razlog koji ispitanici navode jest jednostavnost u izvršenju komunikacijskih zadataka. Autori smatraju da je razlog tomu prijašnje iskustvo poučavanja te opća tendencija prema jednostavnijem načinu ispunjavanja zadanih ciljeva. Također, autori ističu da su potrebne daljnje studije kako bi se ispitala valjanost dobivenih zaključaka ispitivanja. Uspoređujući ta dva pristupa, Leeming (2017) također nalazi veću razinu samoučinkovitosti kod dviju razmatranih skupina (PPP i poučavanje na temelju zadataka).

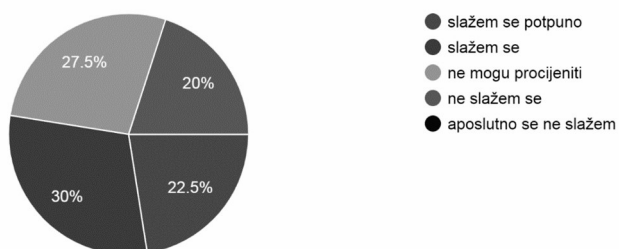
Slika 1. Procjene slaganja s tvrdnjom – *Imam više samopouzdanja dok govorim na njemačkom jeziku u odnosu na prijašnje godine*



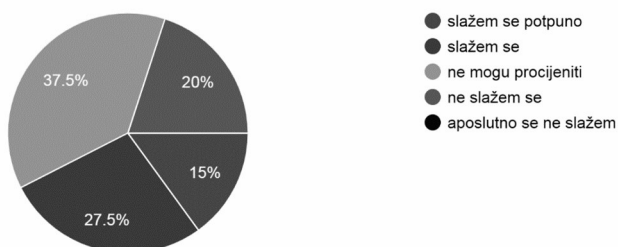
Većina je studenata preko kolegija osvijestila funkciju poštapalica (87,5 %) i sada više pozornosti posvećuje poštapalicama (87,5 %). Smatraju da je takav tip zadataka relativno nova pojava u njihovu dosadašnjem obrazovnom iskustvu (92,5 %). Svi studenti smatraju da vizualni input (projektor, sličice) doprinosi primjećivanju i dugotrajnijem pamćenju obrađivanih sadržaja (100 % se slaže ili potpuno se slaže) (Skehan, 2003). Ispitanici se slažu da nastavnik implicitno ispravlja njihove pogreške (97,5 %), da u suradnji s kolegama namjerava zajedno ostvariti ciljeve zadatka (97,5 %) te da se novi vokabular lakše pamti ako je posebno/drukčije prezentiran (97,5 %). Tvrdnje u vezi s kojima su se studenti dvoumili: odgovara li im veća samo-

stalnost u izvršavanju zadatka (samostalno rješavanje poteškoća) (52,5 % se slaže ili potpuno se slaže), ii) primarna usredotočenost na sadržaj, a manje na lingvistički oblik (42,5 %) te iii) način prezentacije sadržaja – željeli bi da se najprije obrađuje vokabular (odvojeno u pripreмноj fazi), a zatim zadatci (32,5 %) (slika 2 – 4). Iz navedenih odgovora može se primijetiti da bi se poučavanje vokabulara, slično kao i kod PPP-a, moglo uvesti u pripreмноj fazi za vrijeme planiranja. Isto tako, bez obzira na primarnu važnost prenošenja sadržaja, ispitanici navode visoku razinu svjesnosti o nužnosti nadgledanja ispravnosti gramatičkog oblika. Te tvrdnje mogu se objasniti prijašnjim iskustvom poučavanja i učenikovom navikom primanja korektivnih povratnih informacija koje sadržavaju odgovor na učenikov pogrešan iskaz (Ellis, 2009).

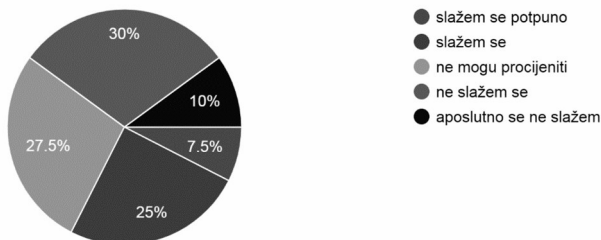
Slika 2. Procjene slaganja s tvrdnjom – *Odgovara mi veća samostalnost u samostalnom izvršavanju zadatka (samostalno rješavanje poteškoća)*



Slika 3. Procjene slaganja s tvrdnjom – *Primarno sam usredotočen/a na sadržaj, a manje na lingvistički oblik*



Slika 4. Procjene slaganja s tvrdnjom – *Volio/voljela bih da se najprije obrađuje vokabular u pripreмноj fazi (odvojeno), a potom zadatci u glavnoj fazi*



Studenti također smatraju da se uvježbavanim sadržajem mogu koristiti i izvan formalnog konteksta (učionice) (97,5 %), da je kod tog tipa poučavanja student u središtu poučavanja (85 %) te da uloga nastavnika nije zanemarena (95 %). Nastavnik je koordinator cijelog procesa koji, između ostalog, ima bitnu funkciju kod pružanja korektivne povratne informacije – postupka koji implicitno dovodi do usmjeravanja pažnje na gramatički oblik (Shintani, 2016). Na kraju istraživanja sudionike se pitalo kojom bi ocjenom ocijenili koncept *poučavanja na temelju zadataka*. Većina studenata ocijenila je koncept odličnim (67,5 %), a 32,5 % vrlo dobrim.

Nakon predstavljenih tvrdnja studentima je postavljeno pitanje otvorenog tipa, a dobiveni odgovori uključuju kritičku procjenu – subjektivni dojam o općoj korisnosti takva pristupa kod poučavanja. U nastavku su navedeni pojedini retrospektivni komentari koji se odnose na različite aspekte govorne izvedbe (strukturnu složenost, leksičku raznovrsnost, gramatičku točnost, govornu fluentnost), ali i na afektivne varijable (motivacija, strah od govorenja, samovrednovanje izvedbe i sl.). Iz analize odgovora možemo primijetiti da studenti vrlo učestalo navode prednosti takva načina poučavanja koje se očituju u afektivnim faktorima – većoj motivaciji (*poticanje studenata na govorenje; zbog opuštene atmosfere mislim da smo bili motivirani i nije nam bilo nelagodno govoriti njemački*), većoj procjeni samoučinkovitosti, umanjenom strahu od govora. Nadalje, studenti navode kognitivne faktore kao što su primjećivanje pogrešaka i poštapalica u govoru te olakšano procesiranje kod ponavljanja zadatka (*Pri ponavljanju zadatka je lakše; Razvijam svijest o svojim greškama; uvježbavanje komunikacije i izbjegavanje pauza kao i poštapalica u govoru; Zadatci su definitivno utjecali na smanjenje pogrešaka i poštapalica*). Isto tako, navode učinkovitost ponuđenih formulaičnih izraza i utjecaj na opću govornu prirodnost (go-

vor je fluentniji, 'prirodniji'; Najveća korist je iskustvo korištenja jezika u autentičnom i spontanom govoru; Interaktivnost, prirodni govor, vježbanje self-monitoringa). Također, studenti navode „usputno“ usvajanje jezika u poučavanju na temelju zadataka (*nesvjesno usvajanje vokabulara; bolje upamćivanje; učenje jezika 'bez truda'*) te obraćanje pažnje na gramatičku točnost (*Kroz ove je vježbe lakše uočiti pogreške koje činim dok govorim, npr. upotreba pogrešnog člana; Ponavljanjem zadataka studenti postaju svjesniji svojih pogrešaka i svakim ponavljanjem ih ispravljaju; u drugom ponavljanju pravimo manji broj gramatičkih grešaka*) kao i složenija sintaktička struktura (*koristim dulje izričaje*). Studenti navode umanjeni strah od govorenja (*Ukoliko postoji nelagoda od govora i komunikacije, ona se postupno smanjuje; Govorna anksioznost je i dalje prisutna, ali je umanjena korištenjem formulaičnih izraza te boljim poznavanjem sadržaja nakon prve izvedbe*). Iz retrospektivnih komentara moguće je ustanoviti da pojedini studenti navode usvajanje novog vokabulara (*Vokabular je opsežniji; koristim se novim riječima*), dok jedan ispitanik navodi poboljšanje svih aspekata govorne izvedbe, osim leksika (*Ponavljanje zadataka se pozitivno odrazilo na sve elemente osim vokabulara, nove riječi se ne ponavljaju u tolikoj mjeri da bi se pohranile u dugoročno pamćenje*).

Iz retrospektivnih komentara može se primijetiti da ispitanici navode upotrebu složenijih sintaktičkih struktura i raznovrsniji vokabular, što opravdava učinak ovog tipa poučavanja na različite segmente govorne izvedbe. Naime, kritičari ovog pristupa navode *fosilizaciju* (korištenje istim leksičkim jedinicama iz postojećeg lingvističkog repertoara) kao temeljni nedostatak, što se negativno odražava na usvajanje novih struktura. Međutim, poučavanje na temelju zadataka kako je oblikovano za potrebe ovog istraživanja potvrđuje pozitivne učinke na i) automatizaciju (ponavljanje) postojećeg lingvističkog znanja, ii) usvajanje novih struktura kroz predstavljene leksičke jedinice i formulaične izraze (usložnjavanje jezika) te iii) ponavljanje (proceduralizaciju znanja) u postfazi. Također, naglasak je na interaktivnosti koja, prema Ellisu (2009: 229), motivira učenike da iskoriste većinu raspoloživih kognitivnih resursa za izvršenje zadatka. Međutim, autor naglašava da priroda i učinkovitost tijekom izvođenja zadatka ovise o razini znanja učenika, obilježjima oblikovanja zadatka i načinu provedbe. Stoga je prethodna upoznatost s leksičkim jedinicama u glavnoj fazi te ponavljanje u postfazi povezana s automatizacijom kroz „the repetition of speakers' selection of words, morphemes, and grammatical structures“ (Fukuta, 2016: 322).

3. Zaključak

U istraživanju svrhovitosti poučavanja jezika na temelju zadataka te ponavljanja u postfazi sudjelovalo je 17 studenata prve godine diplomskog studija i 13 studenata druge i treće godine preddiplomskog studija njemačkog jezika i književnosti. Prva skupina ($N = 17$) prakticirala je poučavanje na temelju zadataka u sklopu kolegija *Razvoj govorne fluentnosti* u trajanju od dvanaest uzastopnih tjedana, dok je druga skupina ($N = 13$) odradila tri ciklusa govornih zadataka u dva tjedna. Svaki je ciklus uključivao pripremnu, središnju i postfazu. Na kraju istraživanja ispitanici su ispunili *online* upitnik koji je uključivao tvrdnje koje se odnose na individualne varijable – afektivne (motivacija i govorna anksioznost) i kognitivne (samovrednovanje govorne izvedbe) te na opću korisnost ponavljanja u postfazi. Statističkom analizom ustanovljene su razlike u percepciji ponavljanja pedagoškog zadatka u završnoj fazi u odnosu na izvođenje zadatka u središnjoj fazi. Sudionici istraživanja procjenjuju da u ponovljenoj izvedbi značajno više kontroliraju (samonadgledaju) svoj izričaj u odnosu na prethodnu izvedbu, drugim riječima, u ponovljenoj izvedbi više pozornosti posvećuju leksičkoj prikladnosti, gramatičkoj točnosti kao i elementima fluentnog govora (upotrebi neleksikaliziranih poštapalica, tihih stanki i sl.). Nadalje, u ponovljenoj izvedbi studenti značajno više primjećuju izgovorne pogreške svojih kolega te više pozornosti usmjeravaju na učestalu upotrebu poštapalica u odnosu na prvu izvedbu. Rezultati pokazuju da studenti lošije procjenjuju vlastitu govornu fluentnost u prvom zadatku. Također, oni navode već poteškoće u prizivanju leksičkih jedinica i odgovarajućih gramatičkih oblika u središnjoj fazi (kod prvog prepričavanja) u odnosu na ponovljenu izvedbu u postfazi. Studenti preferiraju implicitno poučavanje gramatike (gramatička se pravila ponavljaju ili uče kroz aktivnu govornu komunikaciju) u odnosu na eksplicitno poučavanje (uvježbavanje izoliranih primjera izvan konteksta). Osim toga, oni preferiraju ovakav oblik poučavanja vokabulara (kroz autentične zadatke) te smatraju da je pristup poučavanja na temelju zadataka prikladniji za višu razinu vladanja jezikom. Ispitanici ističu da izvršavanjem govornih zadataka implicitno usvajaju gramatičke strukture koje proizlaze iz potrebe zadatka, bez eksplicitnog objašnjenja određenog gramatičkog pravila.

Na temelju retrospektivnih komentara primjećuju se pozitivni stavovi vezani uz poučavanje na temelju zadataka – unaprjeđenje govorne izvedbe u svim razmatranim segmentima, to jest što se tiče veće strukturne složenosti izričaja, veće leksičke raznovrsnosti, gramatičke točnosti te fluentnijeg govora, ali i afektivnih varijabli (motivacija, manji strah od govorenja, samoprocjena izvedbe i sl.).

Literatura

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bagarić, V. i Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8 (1), 84–93.
- Burrows, C. (2008). Socio-cultural barriers facing TBL in Japan. *The Language Teacher*, 32 (8), 15–19.
- Bryfonski, L., i McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23, 603–632.
- DeKeyser, R. (2007). *Practicing in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2013). Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding. *Language Learning*, 63(1), 52–67.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2019). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23 (4), 454–475.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221–246.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. i Lambert, C. (2020). *Task-Based Language Teaching – Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fukuta, J. (2016). Effects of task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. *Language Teaching Research*, 20(3), 321–340.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: *A research paradigm*. U S. H. Foster Cohen, M. Medved Krajnovic, i J. Mihaljević Djigunović (ur.), *Eurosla yearbook* (237–260). Amsterdam: John Benjamins.
- Harris, J., i Leeming, P. (2022). The impact of teaching approach on growth in L2 proficiency and self-efficacy. A longitudinal classroom-based study of TBLT and PPP. *Journal of Second Language Studies*, 5 (1), 114–143.
- Kovač, M. M. (2020). *Govorna fluentnost u stranome jeziku*. Filozofski fakultet u Splitu.

- Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2 (12), 1–18.
- Lyster, R., i Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265–302.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Long, M. (2016). In defence of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 361, 5–33.
- Nowrouzi, S., Tam, S. S., Zareian, G., i Nimehchisalem, V. (2015). Iranian EFL students' listening comprehension problems. *Theory and Practice in Language Studies*, 5 (2), 263–269.
- Nunan, David. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shintani, N. (2016). *Input-based Tasks in Foreign Language Instruction for Young Learners*. John Benjamins Publishing Company.
- Shintani, N. (2015). The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for young learners. *TESOL Quarterly* 49, 115–140.
- Skehan, P. 2003. Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1–14.
- Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge, UK: CUP.
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Harlow, UK: Longman.
- Willis, J. R., i Willis, D. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Mirjana Matea KOVAČ

RETROSPECTIVE ANALYSIS ON THE USEFULNESS OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

Task-based language teaching stems from cognitive-interactional theories that advocate unintentional acquisition, as opposed to explicit teaching or intentional (conscious) language learning (Long, 2015). 17 first-year graduate students and 13 second- and third-year undergraduate students of German studies participated in this research. The first group (N=17) practiced task-based teaching as part of the course Development of speech fluency for twelve consecutive weeks, while the second group (N=13) did three cycles of speaking tasks lasting two weeks. At the end of the research, the respondents filled out an online questionnaire with the aim of determining the impact of task-based language teaching on individual variables - affective (motivation and speech anxiety) and cognitive (self-evaluation of speech performance). The questionnaire was composed of statements related to affective and cognitive variables in the first and repeated performance of the speaking task. The teacher monitored and corrected wrong or inappropriate language forms in the post-phase of the task. Statistical analysis revealed differences in the perception of repetition of the pedagogical task in the post-phase. The students estimate that in the repeated performance they control (self-monitor) their utterance significantly more than in the first performance, in other words, in the repeated performance they pay more attention to lexical appropriateness, grammatical accuracy, as well as to the elements of fluent speech (use of non-lexicalized fillers, silent pauses, etc.). Analyzing retrospective comments, one can notice very positive attitudes related to task-based teaching - improvement of speech performance in all aspects, that is, regarding the use of more complex expressions, more diverse lexis, greater grammatical accuracy and more fluent speech, but also affective variables (motivation, less fear of speaking).

Key words: *task repetition, motivation, task-based learning, speech fluency*