

НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ ФИЛОЛОШКОГ ФАКУЛТЕТА
УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

ИЗВЕШТАЈ О ПРЕГЛЕДУ И ОЦЕНИ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ
„Развој ученичке аутономије: градирање задатака за самоевалуацију у уџбеницима
енглеског као страног језика на нивоу основне школе“ Слободанке Глигорић

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

1. Датум и орган који је именовао Комисију:

Комисију је именovalo Наставно-научно веће Филолошког факултета на седници од 25.4.2018. године.

2. Састав Комисије:

Ментор: др Ивана Трбојевић Милошевић, ванредни професор, Филолошки факултет – Београд

Ужа научна област: Англистика

Датум избора у звање: 20.6. 2017.

др Ненад Томовић, доцент, Филолошки факултет – Београд

Ужа научна област: Англистика

Датум избора у звање: 14.7. 2016.

др Данијела Ђорђевић, Пољопривредни факултет, Београд

Ужа научна област: Англистика

Датум избора у звање: 27.3.2018.

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

Име, име једног родитеља, презиме	Слободанка, Слободан, Глигорић
Датум и место рођења	27.01.1978. Панчево
Наслов мастер рада	<i>Designing a Coursebook for Young Language Learners – A Case Study</i>
Датум и место одбране мастер тезе	05. 06. 2011., Филолошки факултет, Београд
Научна област из које је стечено академско звање мастер	Наука о језику – енглески језик

III НАСЛОВ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Развој ученичке аутономије: градирање задатака за самоевалуацију у уџбеницима енглеског као страног језика на нивоу основне школе

IV ПРЕГЛЕД ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ и VII ЗАКЉУЧЦИ, ОДНОСНО РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Докторска дисертација мар Слободанке Глигорић обухвата 309 компјутерски штампаних страница, а подељена је на следећа поглавља: 1. Уводне напомене (стр. 1–8); 2. Самоевалуација као услов саморегулисаног учења и аутономије ученика (9–53); 3. Истраживања самоевалуације (54–91); 4. Утицај задатака за самоевалуацију на развој ученичке аутономије у основној школи (98–118); 5. Методологија истраживања (119–141); 6. Резултати истраживања (142–192); 7. Дискусија (193–208); 8. Закључак (209–211); Литература (212–226); Прилози (227–307). Списак литературе садржи 182 библиографске јединице. Дисертација садржи 28 табела и 16 слика.

У **Уводним напоменама** мастер Слободанка Глигорић као предмет свог рада дефинише утицај који дидактичко обликовање задатака за самоевалуацију у уџбеницима енглеског као страног језика на нивоу основне школе има на развој ученичке аутономије, посматране кроз две кључне компоненте: способност самоевалуације и способност саморегулисаног учења. Споменуто дидактичко обликовање засновано је на истраживањима самоевалуације у учењу, као и идејама социјалног конструктивизма, те обухвата постепени развој способности самоевалуације кроз градирану праксу у колаборацији са вршњацима.

Поглавље 2 бави се значајем самоевалуације за развој саморегулисаног учења и ученичке аутономије.

2.1. *Аутономије ученика и концепт доживотног учења.* У овом делу рада кандидаткиња описује историјат развоја идеја доживотног учења и ученичке аутономије од 1968. године до данас, са посебним освртом на еволуцију концепта аутономије у учењу од индивидуалистичког приступа намењеног самообразовању одраслих, до аутономије ученика у учионици уз обавезну компоненту друштвене интеракције, настале под утицајем социјалног конструктивизма.

2.2. *Самоевалуација као компонента аутономије и саморегулације.* Овде се кандидаткиња фокусира на начине укључивање ученика у процес евалуације, те наводи резултате истраживања улоге ученика у овом процесу од педесетих година прошлог века до данас, уз образложење разлике између колаборативне, вршњачке и самоевалуације. Као циљ самоевалуације, кандидаткиња посебно истиче рад на развоју саморегулације која би требало да опреми ученике когнитивним и метакогнитивним способностима за аутономно доживотно усвајање знања. Посебан фокус овог поглавља кандидаткиња ставља управо на значај самоевалуације у развоју саморегулисаног учења, за коју наводи да заузима централно место у овом процесу, без обзира на теоријску перспективу, кроз улогу у процесу праћења, то јест, мониторинга сопственог напретка неопходног за развој саморегулације. У овом делу рада, кандидаткиња се осврће на контекст развоја саморегулације, те наводи школу као примарну средину за одвијање обуке самоевалуативним и саморегулативним способностима, у складу са идејама социјалног конструктивизма и теорије социјалног учења.

2.3. *Закључак.* Овде кандидаткиња сумира идеје изнете у поглављу 2 и поново истиче значај самоевалуације у развоју саморегулисаног учења и ученичке аутономије, као и утицај школске средине на развој наведених способности.

Поглавље 3 даје преглед истраживања самоевалуације у настави, као и проблема које имплементација ових активности у наставни процес носи са собом.

3.1. *Истраживања формативне евалуације.* Кандидаткиња у овом делу рада скреће пажњу на проблем разноврсне номенклатуре у литератури из посматране области, те објашњава како је из тог разлога у овом прегледу користила превасходно прегледне научне радове и мета-аналитичка истраживања формативне евалуације, често посматране као надређени појам за сва три споменута типа укључивања ученика у процес евалуације (колаборативна, вршњачка и самоевалуација). Такође наводи да иако се у свом раду бави специфично самоевалуацијом у оквиру предмета Енглески као страни језик на нивоу основне школе, већина наведених анализа не ограничава се на једну научну дисциплину или узраст. Кандидаткиња затим даје преглед најзначајнијих истраживања формативне евалуације, са посебним освртом на вршњачку и самоевалуацију, те цитира резултате истраживања који наводе значај самоевалуације и карактеришу је као круцијалну компоненту формативне евалуације. Као један од најзначајнијих закључака намеће се потреба за развојем такозване „последичне валидности“ самоевалуације, то јест позитивног ефекта који она може имати на учење, а самим тим и на постигнуће. Такође, истиче се и значај који тренинг у наведеним активностима има на валидност и поузданост ових начина евалуирања.

Када су у питању проблеми формативне евалуације, кандидаткиња наводи истраживања ставова ученика и наставника укључених у ове процесе, те подвлачи честа неподударна између прокламованих ставова наставника и стварне наставне праксе као резултат нормативних и контролних уверења. Веома често, ни сами ученици немају поверења у сопствене способности самопроцене, као ни у способности својих вршњака да прецизно оцене туђи рад. Кандидаткиња овде наводи званична истраживања образовних институција појединих земаља, која скрећу пажњу на неопходност институционалне подршке наставницима при организацији и имплементацији ових активности.

3.2. *ЗЕРО и ЕЈП и њихов утицај на европску језичку политику.* У овом делу текста кандидаткиња се бави питањем готових дидактичких материјала који би олакшали активности самопроцене, те покушаја Савета Европе да проблем стандардизације реши доношењем два значајна документа: Заједничког европског референтног оквира и Европског језичког порфолија. Кандидаткиња затим детаљно описује употребу ЕЈП-а као алатке самопроцене, те предности и потенцијалне проблеме при његовој употреби у ове сврхе.

3.3. *Закључак.* У закључку, кандидаткиња истиче значај јасно конципираног истраживања, уз прецизно дефинисану терминологију и квантитативне податке који би олакшали будућа поређења и мета-аналитичка истраживања.

Поглавље 4 бави се утицајем задатака за самоевалуацију на развој ученичке аутономије у основној школи, те скреће пажњу на предмет истраживања у оквиру ове дисертације.

4.1. *Појам самоевалуације у оквиру овог истраживања.* У складу са закључком претходног поглавља, кандидаткиња овде дефинише термин *самоевалуација* у оквиру

овога рада као искључиво формативан процес, као и два различита типа самоевалуације са којима ће се ученици сретати у току истраживања: први, учинковито-оријентисан и деконтекстуализован, у виду нумеричке и описне скале процене знања и други, развојно-оријентисан и контекстуализован, у виду модификованих градираних задатака за самоевалуацију.

4.2. *Усвајање страног језика у контексту основне школе.* У овом делу рада, кандидаткиња се детаљније бави изабраном циљном групом испитаника, те прави осврт на значај узраста и „критичног периода“ за усвајање страног језика, да би се затим фокусирала на ученике основне школе, такозване „млађе ученике“, као изабрану популацију испитаника, њихове карактеристике, те неопходност даље поделе ове групације на *млађе* и *старије основце* према категоријама раста, степена писмености и осетљивости, то јест рањивости. Кандидаткиња наводи како ове карактеристике имају значајан утицај на начине језичке евалуације млађих ученика, што се морало узети у обзир приликом дизајна истраживања.

4.3. *Значај уџбеника за самоевалуацију знања енглеског као страног језика.* У овом делу рада, кандидаткиња скреће пажњу на улогу уџбеника у процесу развоја способности самоевалуације, пре свега директно кроз задатке за самоевалуацију у уџбеницима за наставу енглеског као страног језика на нивоу основне школе. Кандидаткиња овде уз помоћ табеле даје преглед типова задатака за самоевалуацију у акредитованим уџбеницима енглеског као страног језика у основним школама у Србији, уз напомену да постојање задатака није гаранција да ће се они обрадити на часу. Како би поткрепила ову тврдњу, кандидаткиња наводи резултате истраживања које је обавила на 78 наставника енглеског као страног језика у основним школама у Србији коју показују да само четвртина испитаних наставника редовно ради ове активности са својим ученицима, као и да им за израду ових задатака углавном не треба више од 5 до 10 минута. Као посебну занимљивост, кандидаткиња истиче како је за чак 70% испитаника приручник за наставнике из уџбеничког комплета примарно средство инструкције у организацији активности самоевалуације, као и да највећи број ових наставника сматра да им није неопходан даљи тренинг на овом пољу.

4.4. *Закључак.* У закључку кандидаткиња истиче значај истраживања улоге уџбеника у развоју ученичке аутономије кроз самоевалуацију због његове двојачке улоге: извора готовог дидактичког материјала – најчешће јединог вида самоевалуативне обуке са којом се ученици овог узраста срећу – као и основног средства обуке наставника у спровођењу самоевалуативне праксе.

Поглавље 5 бави се методологијом спроведеног истраживања и наводи могуће теоријске и практичне импликације рада.

5.1. *Дизајн истраживања.* Кандидаткиња описује истраживање као лонгитудинални квази-експеримент са паралелним групама, где је независну варијаблу чинио тип дидактичког материјала за самоевалуацију: контролна група радила је постојеће задатке из уџбеника, док је експериментална група радила модификоване градиране и кооперативне задатке. Квантитативни подаци анализирани су уз помоћ дескриптивне статистичке анализе у СПСС програму, док је од квалитативних анализа коришћена анализа писаног и усменог дискурса.

5.2. *Циљеви и основне хипотезе.* Кандидаткиња наводи да су основни циљеви истраживања утврђивање да ли и у којој мери изложеност градираним кооперативним

задацима за самоевалуацију (ГКЗС) утиче на ученичку аутономију посматрану кроз способност ученика за самоевалуацију и саморегулацију или на њихово академско постигнуће; да ли је утицај ставова наставника према ученичкој способности за самоевалуацију значајан за развој ученичке аутономије према наведеним критеријумима, као и да ли је узраст ученика значајна варијабла у процесу развоја аутономије.

5.3. *Узорак.* У овом делу рада, кандидаткиња даје детаљну анализу узорка по полу, узрасту и компонентама језичког окружења и показује да не постоје статистички значајне разлике између посматраних група када је у питању историја учења језика, контекст учења језика и изложеност језику.

5.4. *Инструменти и процедуре.* Овде кандидаткиња описује процес моделовања градираног дидактичког материјала (ГКЗС), наводи мерне инструменте који су коришћени током истраживања и даје нацрт плана спровођења истраживања.

Поглавље 6 даје резултате спроведеног истраживања подељене на анализу самоевалуације, анализу саморегулације, анализу постигнућа и анализу ставова наставника у односу на припадност групи, припадност школи, узраст и пол.

6.1. *Анализа способности самоевалуације.* У овом делу рада кандидаткиња износи резултате поређења ученичких самоевалуација на нумеричкој и описној скали са наставничком проценом знања представљеном аритметичком средином свих оцена добијених током школске године. Добијени резултати не показују значајне разлике у способности самоевалуације експерименталне у односу на контролну групу на крају посматраног периода, иако укрштање категорија групе и академског успеха показује да је експериментални третман имао већи утицај на ученике са бољим успехом. Када је у питању самопроцена на описној скали, кандидаткиња скреће пажњу на значајне налазе у категорији узраста: наиме, ученици четвртог разреда показали су се подједнако способни да самостално процене своје знање језика као и њихове старије колеге, док су ученици трећег разреда имали значајно слабије резултате. Кандидаткиња наводи како је могуће да проблем не лежи у зрелости ученика, већ у познавању, то јест, непознавању метакогнитивне терминологије употребљене при описној самопроцени.

6.2. *Анализа саморегулације.* Код анализе способности саморегулисаног учења, у овом делу текста описује се мерни инструмент који бележи три типа мотивационих уверења (самоефикасност, интринзичка вредност и тестовна анксиозност) и два типа саморегулативних стратегија учења (употреба когнитивних стратегија и саморегулација). Добијени резултати индицирају да код припадника експерименталне групе веровање у сопствену самоефикасност утиче на повећање унутрашње мотивације изражене кроз убеђење да је задатак који се ради битан или занимљив, што резултира и нижом вредношћу тестовне анксиозности него код припадника контролне групе. Укрштање категорија саморегулисаног учења са категоријама узраста, групе и постигнућа показује да код млађих ученика који су били изложени експерименталном третману веровање да су у стању да изврше задатак, као и уверење да је задатак који раде битан и занимљив значајно утичу на постигнуће, што код њихових старијих колега није случај. Кандидаткиња наводи како би овај резултат могао да нас наведе на претпоставку да рад на развоју саморегулативне способности кроз градирану самоевалуативну праксу има већу вероватноћу да се одрази на постигнуће уколико се примени у првом циклусу школовања.

6.3. *Анализа постигнућа.* У овом делу рада кандидаткиња описује резултате три различита вида мерења постигнућа: постигнуће изражено просечном оценом, постигнуће

на улазном и излазном тесту и постигнуће на екстерном тесту. Једини случај у ком постоје статистички значајне разлике у резултатима су приликом мерења постигнућа израженог просечном оценом, где су испитаници експерименталне групе у оквиру трећег разреда показали нешто бољи успех након завршетка истраживања, док су испитаници контролне групе шестих разреда показале нешто већи напредак од својих колега у контролној групи. Како ови подаци нису конзистентни у односу на целу категорију, кандидаткиња их не наводи као значајне.

6.4. *Ставови наставника о самоевалуацији.* У овом делу текста кандидаткиња описује резултате квалитативних анализа ставова наставника кроз призму Теорије планираног понашања Ицака Ајзена. Анализом писаног дискурса (анкета о самоевалуацији и аутономији ученика, наставнички дневник) и усменог дискурса (семи-структуриран интервју), кандидаткиња долази до закључка да је генерални став испитаника према самоевалуацији у теорији позитиван, али како се поклапају са наставном праксом где контролна и нормативна уверења врше опструкцију. Као категорија од централног значаја истиче се сврха спровођења самоевалуације, то јест перципиран недостатак мотивације и способности ученика да изводе наведене активности. Кандидаткиња уочава значајну разлику у ставовима наставника који предају вишим и нижим разредима, где наставници запослени у другом циклусу школовања показују далеко негативнији став према самоевалуацији у контексту учионице од њихових колега који раде са млађим ђацима, те да је могуће да су се оваква уверења одразила на наставну праксу, што је затим утицало на став ученика о значају ових активности.

Поглавље 7 представља дискусију у којој кандидаткиња резимира своје резултате, те наводи да они у највећој мери не потврђују основне хипотезе истраживања, иако неки од индикатора сугеришу на могућност да је препоручљиво започети овакав градиран вид обуке у првом циклусу школовања. Она наводи ограничења спроведеног истраживања, у која спада дужина истраживања, и сугерише постојање могућности да би резултати били значајнији након дужег излагања ученика модификованом материјалу, као и недоступност одређених података, и још једном скреће пажњу на проблем „мерљивости“ ученичке аутономије. На самом крају, кандидаткиња наводи како је истраживање показало како је компоненте градираности и кооперативности могуће уградити у задатке за самоевалуацију у оквиру дидактичког склопа уџбеника и указује на потребу за лонгитудиналним пилотирањем задатака уз ширу институционалну подршку.

У **Закључку** кандидаткиња резимира своје резултате.

V ВРЕДНОВАЊЕ ПОЈЕДИНИХ ДЕЛОВА ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Докторска дисертација кандидаткиње Слободанке Глигорић представља изузетно зрело и педантно урађено истраживање, чија је вредност многострука: прво, већ сам избор теме и проблема на тремеђи примењене лингвистике, методике наставе и педагогије представља вредност по себи. Ученичка аутономија, поготову самоевалуација, која се наметнула као незаобилазан стандард у уџбеницима и настави страног језика у нашој средини заправо није темељно нити систематски истраживана до овог рада Слободанке Глигорић. Друго, приступ теми, исцрпан и критички преглед релевантне литературе, избор инструмената у истраживању, као и реалистични контекст и опсег самог

истраживања и интерпретација резултата овај рад чине изузетно вредним доприносом корпусу методичке и педагошке литературе не само у домену наставе енглеског/страног језика у нашој средини, већ и знатно шире.

VI СПИСАК НАУЧНИХ И СТРУЧНИХ РАДОВА КОЈИ СУ ОБЈАВЉЕНИ ИЛИ ПРИХВАЋЕНИ ЗА ОБЈАВЉИВАЊЕ У ОКВИРУ РАДА НА ДОКТОРСКОЈ ДИСЕРТАЦИЈИ

1. Глигорић, С. (2017). Дидактичко обликовање задатака за самоевалуацију у уџбеницима енглеског као страног језика. *Philologia*, 15, 29-35
2. Глигорић, С. (2016). Теорије усвајања језика: генеративни или емергентистички приступ. *Живи језици: часопис за стране језике и књижевности*, 36 (1), 119-131
3. Gligorić, S. (2015). Junior Portfolio as a Tool for Promoting Intercultural Competence – The Importance of Starting Early, u Vesna Bratić and Milica Vuković (ur.): *Word across Cultures, Conference Proceedings from the 5th International Conference of the Institute of Foreign Languages- ICIFL5 and the Society of Applied Linguistics of Montenegro*. (139-146). Podgorica: Institute of Foreign Languages
4. Gligorić, S. (2014). The (Ab)Uses of CEFR in Designing Language Policies in Europe: Marginalization of Migrant Population. U Biljana Mišić-Ilić i Vesna Lopičić (ur.): *Jezik, Književnost, Marginalizacija, Zbornik radova*. (503-512). Niš: Filozofski fakultet
5. Gligorić, S. (2014). Fostering Student Autonomy through the European Language Portfolio: Looking Beyond the Limitations. In Zoran Paunović (ed.): *English Language and Literature Studies: Embracing Edges, ELLSEE Conference Proceedings*. (233-246). Beograd: Filološki Fakultet
6. Gligorić, S. (2013). Literature and Language Teaching – Re-Examining the Values. U Biljana Mišić-Ilić i Vesna Lopičić (ur.): *Jezik, Književnost, Vrednosti, Zbornik radova*. (691-700). Niš: Filozofski fakultet

VIII ОЦЕНА НАЧИНА ПРИКАЗА И ТУМАЧЕЊА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Резултате свога истраживања, како квантитативне тако и квалитативне, кандидаткиња је представила и протумачила компетентно, прегледно и надасве систематично, самеравајући их на критички начин са постављеним хипотезама.

IX ПРЕДЛОГ

С обзиром на горе изнету оцену, са задовољством препоручујемо Наставно-научном већу Филолошког факултета и Већу групација друштвено-хуманистичких наука да рад Слободанке Глигорић, мастера, под насловом **„Развој ученичке аутономије: градирање задатака за самоевалуацију у уџбеницима енглеског као страног језика на нивоу основне школе“** прихвати као докторску дисертацију, а кандидата позове на усмену одбрану пред овом комисијом.

Комисија:

др Ивана Трбојевић Милошевић, ван. проф.



др Ненад Томовић, доцент

др Данијела Ђорђевић, доцент