



UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSEK ZA ANGLISTIKU

**METAKOGNICIJA I KOGNITIVNE
STRATEGIJE U RAZUMEVANJU
TEKSTA U UNIVERZITETSKOJ
NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: doc. dr Biljana Radić-Bojanić

Kandidat: mr Jagoda Topalov

Novi Sad, 2015. godine

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

| | |
|---|---|
| Redni broj: RBR | |
| Identifikacioni broj: IBR | |
| Tip dokumentacije: TD | Monografska dokumentacija |
| Tip zapisa: TZ | Tekstualni štampani materijal |
| Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR | Doktorska disertacija |
| Ime i prezime autora: AU | mr Jagoda Topalov |
| Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN | doc. dr Biljana Radić-Bojanić |
| Naslov rada: NR | Metakognicija i kognitivne strategije u razumevanju teksta u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika |
| Jezik publikacije: JP | srpski |
| Jezik izvoda: JI | srp. / eng. |
| Zemlja publikovanja: ZP | Srbija |
| Uže geografsko područje: UGP | Vojvodina, Novi Sad |
| Godina: GO | 2015. |
| Izdavač: IZ | autorski reprint |
| Mesto i adresa: MA | Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2 |
| Fizički opis rada: FO | (8 poglavlja / 246 stranica / 47 tabela / 7 slika / 10 grafikona / 217 referenci / 9 priloga) |
| Naučna oblast: NO | Anglistika – nauka o jeziku |
| Naučna disciplina: ND | Primenjena lingvistika, metodika nastave engleskog jezika |
| Predmetna odrednica, ključne reči: PO | Samoregulacija, metakognicija, kognitivne strategije, čitanje na engleskom jeziku, |

| | |
|-----------------------|--|
| | Kolaborativno strategijsko čitanje |
| UDK | |
| Čuva se: ČU | Biblioteka Odseka za anglistiku, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu |
| Važna napomena: VN | |
| Izvod: IZ | <p>Predmet istraživanja ove disertacije jesu strategije čitanja na engleskom jeziku koje čitaoci koriste prilikom razumevanja pročitanoog teksta. Osnovni cilj istraživanja jeste najpre prikaz strategija čitanja koje koriste studenti koji pohađaju nastavu engleskog na univerzitetskom nivou, a zatim i analiza uspešnosti posebno koncipiranog programa pod nazivom <i>Kolaborativno strategijsko čitanje – KSC</i> (Klingner & Vaughn, 1996) u razvijanju veštine čitanja na engleskom jeziku, inventara strategija čitanja tekstova na engleskom i učestalosti u njegovom korišćenju. Istraživanje sprovedeno za potrebe ove disertacije postavljeno je u kognitivni teorijski okvir koji čitaoce tretira kao razumne, aktivne učesnike u procesu čitanja. U takvom okviru najpre se tumači veština čitanja na stranom jeziku i analizira se na koji način različite kognitivne sposobnosti doprinose razumevanju pročitanoog teksta; zatim se razmatraju strategije u okviru šireg teorijskog koncepta samoregulacije; konačno, Hipotezom inputa i interakcije postavlja se okvir za tumačenje interakcije u procesu čitanja na stranom jeziku.</p> <p>Četiri ključna pitanja na koje je ovo istraživanje pokušalo da pruži odgovor su: (1) U kojoj meri je razvijeno strategijsko znanje u razumevanju teksta kod studenata koji pohađaju časove engleskog jezika na univerzitetskom nivou? (2) Da li postoji značajna razlika u razumevanju pročitanoog teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave? (3) Da li postoji značajna razlika između metakognicije i strateške kompetencije u razumevanju pročitanoog teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave? (4) Da li postoji razlika između strategija čitanja koje koriste uspešni i manje uspešni čitaoci prilikom razumevanja teksta na engleskom jeziku u zavisnosti od nastavne metode kojoj su čitaoci bili izloženi?</p> <p>Imajući u vidu složenost cilja i istraživačkih pitanja koja iz njega proističu u istraživanju su primenjene mešovite metode istraživanja tokom dve faze. Tokom prve faze izvršeno je kvantitativno istraživanje deskriptivnog tipa s obzirom na to da je cilj bio da se opiše inventar strategija čitanja kod ispitanika i izmeri učestalost u njegovom korišćenju. U prvoj fazi je u istraživanju učestvovalo 487 studenata koji studiraju na filozofskim fakultetima u okviru jednog od tri univerziteta u Srbiji: na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu (N1=203), na FILUMu u Kragujevcu (N2=132) i na Filozofskom fakultetu u Nišu (N3=152). Ispitanici su popunili Inventar strategija čitanja (Mokhtari & Sheorey, 2002), putem koga su prikupljeni podaci i izvršena statistička analiza. Za potrebe istraživanja u drugoj fazi usvojen je istraživački nacrt u kome se kombinuju kvantitativne i kvalitativne metode. Primenjena je eksperimentalna metoda nacrta pred-test – post-test sa nejednakom kontrolnom grupom. U drugoj fazi istraživanja učestvovalo je ukupno 50 studenata koji su na prvoj i drugoj godini Filozofskog fakulteta u Novom Sadu pohađali časove vežbanja iz predmeta Engleski</p> |

jezik B2.1 i B2.2. U eksperimentalnoj grupi bilo je 24 studenta, dok je u kontrolnoj bilo 26 studenata. U ovoj fazi istraživanja podaci su prikupljeni putem eksperimenta, upitnika i protokola čitanja naglas u cilju smanjenja subjektivnosti pri tumačenju rezultata. Kvantitativni podaci su prikupljeni u tri navrata, i to pre početka eksperimenta, na polovini i po okončanju eksperimenta, dok su kvalitativni podaci prikupljeni nakon eksperimentalnog toka.

Rezultati prve faze istraživanja pokazali su da se navike u upotrebi strategija čitanja kod studenata mogu dovesti u vezu sa polom, kontekstom učenja, prethodnom izloženosti strategijama i samoprocenom znanja. Rezultati druge faze istraživanja pokazali su da strukturisana grupna interakcija prilikom čitanja na engleskom jeziku generalno povoljno utiče na razvoj veštine čitanja i razumevanja teksta, kao i na razvoj veština samoregulacije. Glavna pedagoška implikacija sprovedenog istraživanja tiče se izražene potrebe za uvođenjem eksplicitne nastave strategija koje bi učenicima poslužile kao pomoćno sredstvo za postizanje uspeha u razumevanju složenih tekstova i zahtevnih tema.

| | |
|---|---|
| Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP | 21.5.2010. |
| Datum odbrane: DO | |
| Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO | predsednik: doc. dr Biljana Radić-Bojanić član: član: |

University of Novi Sad
Key word documentation

| | |
|--------------------------------|--|
| Accession number: ANO | |
| Identification number: INO | |
| Document type: DT | Monograph documentation |
| Type of record: TR | Textual printed material |
| Contents code: CC | PhD thesis |
| Author: AU | Jagoda Topalov |
| Mentor: MN | Dr. Biljana Radić-Bojanić, Assistant Professor |
| Title: TI | Metacognition and cognitive strategies during reading comprehension at the university level of EFL |
| Language of text: LT | Serbian |
| Language of abstract: LA | eng. / srp. |
| Country of publication: CP | Serbia |
| Locality of publication: LP | Vojvodina, Novi Sad |
| Publication year: PY | 2015 |
| Publisher: PU | Author reprint |
| Publication place: PP | Novi Sad, dr Zorana Đinida 2 |
| Physical description: PD | (8 chapters / 246 pages / 47 tables / 7 pictures / 10 graphs / 217 references / 9 appendices) |
| Scientific field SF | Linguistics |
| Scientific discipline SD | Applied linguistics, ELT methodology |
| Subject, Key words SKW | Self-regulation, metacognition, cognitive strategies, reading in the English language, Collaborative Strategic Reading |
| UC | |

| | |
|--|---|
| Holding data: HD | The library of the Department of English Studies, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad |
| Note: N | |
| <p data-bbox="223 392 343 459">Abstract: AB</p> <p data-bbox="223 459 1348 996">This dissertation analyzes reading strategies that are employed by readers during the process reading comprehension. The main goals of the research was first to establish which reading strategies are used by students who are taking a course in EFL at the university level and then to analyze the effects of <i>Collaborative strategic reading – CSR</i> (Klingner & Vaughn, 1996), a specially designed instructional treatment aimed at improving students’ reading skills in the English language, their strategic inventory and the frequency of its use. The research reported in this thesis is set within a cognitive theoretical framework, which views readers as logical, active participants in the process of learning. The theoretical considerations first included an analysis of the reading skill in the context of foreign language learning and focused on the ways in which different cognitive processes contributed to reading comprehension, which was followed by an examination of reading strategies within a broader theoretical concept of self-regulation. The introduction of the Input and Interaction Hypothesis set the basis for the interpretation of student interaction in the process of foreign language reading comprehension.</p> <p data-bbox="223 996 1348 1444">The research reported in this dissertation investigated the following questions: (1) What is the extent to which strategic competence is developed among university EFL students? (2) Is there a significant difference in reading comprehension scores between the students who are engaged in cooperative reading activities within a structured strategic framework and the students who are taught within a teacher-centered approach to reading instruction? (3) Is there a significant difference between metacognition and strategic competence between the students who are engaged in cooperative reading activities within a structured strategic framework and the students who are taught within a teacher-centered approach to reading instruction? (4) Is there a significant difference between reading strategies used by successful and less successful readers during the process of reading comprehension with respect to the teaching approach the students were exposed to?</p> <p data-bbox="223 1444 1348 2016">Bearing in mind the complexity of the research aim and its corresponding research questions, this investigation adopted a mixed methods design during two research phases. The first phase was conducted within a quantitative framework since the goal was to describe the students’ strategic inventory and to measure the frequency of its use. The investigation in the first phase included a total of 487 students studying at the Faculty of Philosophy in Novi Sad (N1=203), at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac (N2=132) and at the Faculty of Philosophy in Niš (N3=152). The instrument used in this phase included the Survey of Reading Strategies developed by Mokhtari and Sheorey (2002). In the second phase, the research included a combination of qualitative and quantitative methods within a pre-test – post-test experimental design. The experiment included a total of 50 first and second year students studying at the Faculty of Philosophy in Novi Sad who were taking a course in English as a faculty requirement. The experimental group included a total of 24 students, whereas the control group included 26 students. Data collection methods included reading comprehension tests, questionnaires and think-aloud protocols in order to minimize the risk of a subjective interpretation of the results. The quantitative</p> | |

data were collected before the beginning of the experimental treatment, at the middle and in the end of the experiment, whereas the qualitative data were collected after the experimental treatment was completed.

The results of the first phase of research indicate that the use of reading strategies among students can be tied to gender, the learning context, the previous exposure to reading strategies and the self-reported proficiency. The results of the second phase imply that the structured group interaction during the process of reading English texts has a favorable effect on the development of the students' reading and comprehension skills, as well as their self-regulatory techniques. The main pedagogical implication of the research concerns the need to introduce explicit strategy instruction in EFL classes which would enable students to achieve success in comprehending complex texts and difficult topics.

| | |
|--|--|
| Accepted on Scientific Board on: AS | 25 th May 2010 |
| Defended: DE | |
| Thesis Defend Board: DB | president: Dr. Biljana Radić-Bojanić member: member: |

PREDGOVOR

Zanimanje za ovu temu proniklo je, s jedne strane, iz višegodišnjeg iskustva u nastavi engleskog jezika kao stranog na univerzitetskom nivou, a s druge strane se javilo kao posledica teorijskog i praktičnog izučavanja koncepta motivacije tokom izrade magistarskog rada. Iskustva u učionici su nedvosmisleno pokazala da studenti koji preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje su ti koji postižu najbolje rezultate, a zadatak je nastavne prakse da usmerava učenike koji teže uspehu, nezavisnosti i samoostvarenju. U tom cilju, najpre se razvilo moje interesovanje za recipročnu nastavu, da bi se na kraju *Kolaborativno strategijsko čitanje* (Klingner & Vaughn, 1996) javilo kao jedno od mogućih praktičnih rešenja.

Zahvalnost dugujem doc. dr Gordani Petričić, koja mi je pružila pomoć prilikom formulacije teme i koja je dugo potom usmeravala proces istraživanja. Neizmerno hvala dugujem doc. dr Biljani Radić-Bojanić na njenim savetima, ogromnoj podršci i motivacijskom podsticaju. Zahvaljujem se i prof. dr Vladislavi Gordić-Petković i prof. dr Tvrtku Prčiću zbog pomoći na formulaciji teme, kao i na kasnijoj podršci. Ovom prilikom bih takođe želela da se zahvalim svim koleginicama i kolegama koji su mi pružili pomoć prilikom prikupljanja podataka i time umnogome doprineli izradi ove doktorske disertacije: prof. dr Savki Blagojević sa Filozofskog fakulteta u Nišu, doc. dr Jeleni Danilović i Danici Igrutinović sa FILUM-a, kao i koleginicama i kolegi sa Odseka za anglistiku, doc. dr Ani Halas, doc. dr Danijeli Prošić-Santovac, mr Viktoriji Krombholz, Maji Bjelici i Akošu Geroldu. Ani, Viktoriji i Maji posebno hvala na neprestanoj podršci i razumevanju.

Neizmernu zahvalnost dugujem svojoj porodici, majci i sestrama, koje su bile uz mene kroz dug proces izrade ove teze. Hvala vam na strpljenju, savetima i безусловnoj podršci.

Tipografske konvencije:

| | |
|--|--|
| polucrno | uvođenje termina na srpskom jeziku |
| <i>kurzivno</i> | izvorni termin na engleskom jeziku |
| Verdana 10 | deo inputa |
| Verdana 10 | citati iz protokola čitanja naglas |
| <i>Verdana 10</i> | doslovno pročitana rečenica iz teksta protokola čitanja naglas |

SADRŽAJ

| | |
|---|-----|
| 1. UVODNA RAZMATRANJA | 12 |
| 1.1. Predmet istraživanja..... | 12 |
| 1.2. Cilj i hipoteze istraživanja | 12 |
| 1.3. Metodi i tehnike istraživanja..... | 14 |
| 1.4. Ranija istraživanja..... | 15 |
| 1.5. Struktura disertacije | 16 |
| 2. RAZUMEVANJE PROČITANOG TEKSTA NA STRANOM JEZIKU..... | 18 |
| 2.1. Razumevanje pročitanoog teksta u okviru kognitivne teorije..... | 18 |
| 2.2. Definicija čitanja | 20 |
| 2.2.1. Razumevanje pročitanoog teksta – kognitivni procesi..... | 24 |
| 2.2.1.1. Niži kognitivni procesi | 24 |
| 2.2.1.2. Viši kognitivni procesi | 27 |
| 2.2.2. Modeli čitanja..... | 31 |
| 2.2.3. Teorije čitanja na stranom jeziku | 37 |
| 2.3. Teorijski zaključci – model čitanja na stranom jeziku..... | 41 |
| 3. KOGNITIVNI PRISTUP UČENJU STRANOG JEZIKA..... | 45 |
| 3.1. Samoregulacija učenja | 48 |
| 3.2. Taksonomija strategija učenja | 52 |
| 3.2.1. Metakognicija..... | 53 |
| 3.2.2. Kognitivne strategije | 56 |
| 3.3. Strategije čitanja na stranom jeziku | 57 |
| 3.4. Faktori koji utiču na korišćenje strategija čitanja | 68 |
| 3.5. Zaključak – potreba za uvođenjem strategija čitanja u nastavu..... | 71 |
| 4. UČENIČKA INTERAKCIJA U UČIONICI STRANOG JEZIKA | 73 |
| 4.1. Kooperativno učenje | 75 |
| 4.2. Recipročna nastava | 80 |
| 4.3. Kolaborativno strategijsko čitanje – spoj strategijskog okvira i kooperativne učeničke interakcije | 83 |
| 5. METODOLOŠKI OKVIR..... | 88 |
| 5.1. Prva faza istraživanja | 90 |
| 5.1.1. Ispitanici | 90 |
| 5.1.2. Instrument..... | 91 |
| 5.1.3. Varijable | 92 |
| 5.1.4. Procedura prikupljanja i obrade podataka..... | 93 |
| 5.2. Druga faza istraživanja | 93 |
| 5.2.1. Ispitanici | 95 |
| 5.2.1.1. Ispitanici u kvalitativnom istraživanju | 98 |
| 5.2.2. Input | 98 |
| 5.2.2.1. Input – eksperimentalna grupa | 99 |
| 5.2.2.2. Input – kontrolna grupa | 103 |
| 5.2.3. Instrumenti | 104 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.4. Varijable | 113 |
| 5.2.5. Procedura prikupljanja i obrade podataka | 114 |
| 6. REZULTATI | 115 |
| 6.1. Rezultati prve faze istraživanja | 115 |
| 6.2. Rezultati druge faze istraživanja | 128 |
| 6.2.1. Rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe na testu razumevanja pročitano teksta..... | 128 |
| 6.2.2. Rezultati upotrebe samoregulativnih strategija | 140 |
| 6.2.3. Rezultati analize protokola čitanja naglas | 152 |
| 7. DISKUSIJA | 155 |
| 7.1. Prva faza | 155 |
| 7.1.1. Pol..... | 157 |
| 7.1.2. Kontekst učenja engleskog jezika | 161 |
| 7.1.3. Afinitet prema čitanju i izloženost tekstovima na engleskom..... | 163 |
| 7.1.4. Prethodna izloženost strategijama čitanja | 163 |
| 7.1.5. Samoprocena znanja i samoprocena veštine čitanja | 164 |
| 7.1.6. Prediktivni doprinos nezavisnih varijabli..... | 166 |
| 7.2. Druga faza..... | 166 |
| 7.2.1. Test razumevanja pročitano testa | 167 |
| 7.2.2. Strategije čitanja – diskusija kvantitativnih rezultata..... | 175 |
| 7.2.3. Strategije čitanja – diskusija kvalitativnih rezultata..... | 179 |
| 7.2.3.1. Uspešni čitaoci..... | 181 |
| 7.2.3.2. Manje uspešni čitaoci | 193 |
| 8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA | 202 |
| 8.1. Opšti zaključci | 202 |
| 8.2. Pedagoške implikacije | 205 |
| 8.3. Dalja istraživanja | 207 |
| LITERATURA | 208 |
| DODACI..... | 221 |
| Dodatak 1. Saglasnost za učešće u istraživanju | 222 |
| Dodatak 2. Testovi razumevanja pročitano teksta | 223 |
| Dodatak 3. Upitnik korišćen u prvoj fazi istraživanja | 234 |
| Dodatak 4. Upitnik korišćen u drugoj fazi istraživanja | 236 |
| Dodatak 5. Tekst za protokol čitanja naglas | 238 |
| Dodatak 6. Primer protokola čitanja naglas s uspešnim čitaocem iz eksperimentalne grupe | 239 |
| Dodatak 7. Primer protokola čitanja naglas s uspešnim čitaocem iz kontrolne grupe .. | 241 |
| Dodatak 8. Primer protokola čitanja naglas s manje uspešnim čitaocem iz eksperimentalne grupe | 243 |
| Dodatak 9. Primer protokola čitanja naglas s manje uspešnim čitaocem iz kontrolne grupe | 245 |

1. UVODNA RAZMATRANJA

1.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Doktorska disertacija *Metakognicija i kognitivne strategije u razumevanju teksta u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika* bavi se strategijama čitanja na engleskom jeziku koje čitaoci koriste prilikom razumevanja pročitano g teksta. Predmet istraživanja ove disertacije jeste analiza uspešnosti posebno koncipiranog programa pod nazivom *Kolaborativno strategijsko čitanje – KSC* (Klingner & Vaughn, 1996) u razvijanju veštine čitanja na engleskom jeziku, inventara strategija čitanja tekstova na engleskom i učestalosti u njegovom korišćenju. Program je sproveden u okviru nastave engleskog kao stranog jezika za studente filološkog i nefilološkog profila na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu i zasniva se na kombinaciji strategijskog inputa i strukturisane studentske kooperacije prilikom čitanja tekstova na času.

1.2. CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Osnovni cilj istraživanja jeste najpre prikaz strategija čitanja koje koriste studenti koji pohađaju nastavu engleskog na univerzitetskom nivou, a zatim i provera pretpostavke da postoji povezanost između samoregulativnih aktivnosti studenata i nastavnih metoda pod kojima sa nastava odvija. U skladu s tako obrazovanim ciljevima, istraživanje je sprovedeno tokom dve faze. U prvoj fazi postavljeno je sledeće istraživačko pitanje:

- 1) U kojoj meri je razvijena strateška kompetencija u razumevanju teksta kod studenata koji pohađaju časove engleskog jezika na univerzitetskom nivou?

U vezi s prvim istraživačkim pitanjem formulisana je prva hipoteza:

H(1) – Repertoar strategija čitanja i učestalost u njegovom korišćenju prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku mogu se dovesti u vezu sa individualnim razlikama kod studenata.

Tokom druge faze istraživanja postavljena su tri istraživačka pitanja u vezi s kojima su formulisane hipoteze:

2. Da li postoji značajna razlika u razumevanju pročitanoog teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave?

Kako bi se došlo do odgovora na drugo istraživačko pitanje, formulisane su sledeće hipoteze:

H(2) – Eksperimentalna grupa ostvaruje značajno bolje rezultate u razumevanju pročitanoog teksta od kontrolne grupe po okončanju eksperimenta.

H(3) – Postoji značajna razlika između rezultata početnog i završnog testiranja kod eksperimentalne grupe.

3. Da li postoji značajna razlika između metakognicije i strateške kompetencije u razumevanju pročitanoog teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave?

Kako bi se došlo do odgovora na drugo istraživačko pitanje, formulisane su sledeće hipoteze:

H(4) – Studenti u eksperimentalnoj grupi po okončanju eksperimenta imaju razvijeniju stratešku kompetenciju i bolje veštine samoregulacije prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku od studenata u kontrolnoj grupi.

H(5) – Postoji značajna razlika između strateške kompetencije i veština samoregulacije studenata u eksperimentalnoj grupi pre i nakon eksperimentalnog inputa.

4. Da li postoji razlika između strategija čitanja koje koriste uspešni i manje uspešni čitaoci prilikom razumevanja teksta na engleskom jeziku u zavisnosti od nastavne metode kojoj su čitaoci bili izloženi?

Da bi se dao odgovor na poslednje istraživačko pitanje, formulisana je sledeća hipoteza:

H(6) – Postoji značajna razlika u upotrebi strategija prilikom čitanja teksta na engleskom jeziku kod uspešnih i manje uspešnih studenata iz eksperimentalne grupe i kontrolne grupe.

1.3. METODI I TEHNIKE ISTRAŽIVANJA

Imajući u vidu složenost cilja, istraživačkih pitanja i hipoteza koje iz njih proističu u istraživanju su primenjene mešovite metode istraživanja.

Tokom prve faze izvršeno je kvantitativno istraživanje deskriptivnog tipa s obzirom na to da je cilj bio da se opiše karakteristično ponašanje ispitanika i izmeri njegova učestalost. Kvantitativni nacrt u ovoj fazi omogućava izvođenje generalizacija nalaza uz pomoć rezultata statističke obrade podataka. U prvoj fazi primenjena je metoda upitnika, a dobijeni podaci obrađeni su različitim statističkim testovima u zavisnosti od tipa varijabli koje su testirane, tako da su pored deskriptivnih statističkih testova aritmetičke sredine i standardne devijacije primenjeni i t-test nezavisnih uzoraka, bivarijantna korelacija, jednosmerna analiza varijanse (ANOVA) i multipla regresija.

Za potrebe istraživanja u drugoj fazi usvojen je istraživački nacrt u kome se kombinuju kvantitativne i kvalitativne metode. Razlog zbog koga je primenjena mešovita

metoda jeste što je cilj bio da se u najvećoj meri iskoriste prednosti obe metode, i istovremeno nadomeste potencijalne slabosti nastale usled primene samo jedne metode. U ovom istraživanju podaci su prikupljeni putem eksperimenta, upitnika i protokola čitanja naglas u cilju smanjenja subjektivnosti pri tumačenju rezultata. Kvantitativni podaci su prikupljeni u tri navrata, i to pre početka eksperimenta, na polovini i po okončanju eksperimenta, dok su kvalitativni podaci prikupljeni nakon eksperimentalnog toka. Kao i u prvoj fazi, i tokom druge faze primenjeni statistički testovi u kvantitativnom delu istraživanja zavisili su od merenih varijabli, tako da su uključili deskriptivnu statistiku, kao i t-test nezavisnih uzoraka i jednosmernu analizu varijanse. U kvalitativnom delu izvršeno je snimanje protokola čitanja naglas po okončanju eksperimentalnog toka. Snimci su najpre transkribovani, a dobijeni podaci su obrađeni tekstualnom analizom i kategorizovani.

Prilikom statističke obrade korišćen je paket SPSS 20.

1.4. RANIJA ISTRAŽIVANJA

Veoma je mali broj istraživanja koja su do sada ispitivala efikasnost predloženog strategijskog okvira i učeničke kooperacije u razvijanju veštine čitanje na engleskom jeziku kao stranom i poboljšanju samoregulativnih aktivnosti učenika.

Nekoliko empirijskih istraživanja do sada ispitalo je efikasnost kolaborativnog strategijskog okvira u nastavi čitanja na maternjem jeziku, kao i kod učenika sa poteškoćama u učenju. KSČ je u kontekstu nastave engleskog jezika kao maternjeg doprineo razvoju veštine razumevanja teksta kod većine učenika (Klingner & Vaughn, 1996). Kombinacija KSČ-a i strategije prepoznavanja reči (Lenz, Schumaker, Deshler & Beals, 1984) i partnerskog čitanja (Mathes, Fuchs, Fuchs, Henley & Sanders, 1994)

donekle je efikasna u nastavi engleskog kao maternjeg jezika kod srednjoškolaca sa poteškoćama u učenju.

Još je manji broj istraživanja koja su ispitala uticaj kolaborativnog strategijskog okvira na razvoj veštine čitanja i razumevanja teksta na stranom jeziku. Jedno od malobrojnih istraživanja u ovom kontekstu jeste istraživanje koje je sproveda Fan (Fan, 2010) sa studentima u Tajvanu koji se nalaze na nivou B1 ZEO-a. Prema predstavljanim rezultatima studenti su ostvarili značajno bolji rezultat u razumevanju glavne ideje teksta i pronalaženju pomoćnih detalja.

Koliko nam je poznato, ne postoje do sada objavljena istraživanja koja su ispitala efikasnost KSČ-a u kontekstu nastave stranog jezika sa studentima na višim nivoima jezičkog znanja.

1.5. STRUKTURA DISERTACIJE

Nakon prvog, uvodnog poglavlja u kome su predstavljeni predmet istraživanja, cilj i hipoteze, slede tri teorijska poglavlja.

U drugom poglavlju razmatra se proces razumevanja teksta u kognitivnom teorijskom okviru, najpre u kontekstu maternjeg, a zatim i stranog jezika. Razlog zbog koga analiza uključuje prvo kontekst maternjeg jezika jeste taj što su glavni teorijski zaključci i praktične smernice nastali kao rezultat istraživanja daleko brojniji u odnosu na kontekst stranog jezika i, nažalost nisu u dovoljnoj meri primenjeni u učionici stranog jezika. U tekstu se takođe razmatraju saznanja o nižim i višim kognitivnim procesima koji su aktivni prilikom čitanja, kao i modeli čitanja koji su danas imaju najviše uticaja na tumačenje procesa čitanja i razumevanja teksta. Poglavlje završava predlogom modela čitanja na stranom jeziku.

Treće poglavlje bavi se modelom samoregulacije koji je postavljen u kognitivni teorijski okvir, i koji pruža polaznu tačku najpre za analizu strategija učenja, a zatim i strategija čitanja. U poglavlju se sintetišu rezultati istraživanja koji su omogućili formiranje slike o uspešnom čitaocu kao aktivnom učesniku u procesu čitanja koji je upoznat sa nizom kognitivnih strategija, zna da ih pravilno primeni i ume da planira svoje mentalne procese, da ih nadgleda i kontroliše njihovo izvođenje.

U četvrtom poglavlju razmatra se uređena učenička interakcija u okviru časa stranog jezika, kao jedna od alternativa tradicionalnoj, frontalnoj metodi nastave. Poglavlje završava detaljnim opisom Kolaborativnog strategijskog čitanja, kao nastavne metode koja čini okosnicu eksperimentalnog nacrtu istraživanja.

Peto poglavlje daje opširan opis istraživačkih metoda koje su primenjene u istraživanju.

U šestom poglavlju prikazani su rezultati istraživanja predstavljeni u skladu sa postavljenim hipotezama. Prvi deo odnosi se na prvu, kvantitativnu fazu istraživanja, dok su u drugom delu prikazani rezultati druge faze, organizovani u dve celine. Prvu celinu čine rezultati testa razumevanja pročitanoog teksta pre početka eksperimenta, na polovini i po okončanju eksperimenta. Drugu celinu čine rezultati prijavljene upotrebe metakognitivnih procesa i kognitivnih strategija prikazani, takođe, u tri navrata. Druga celina se završava pregledom zabeleženih strategija čitanja prilikom analize protokola čitanja naglas.

U sedmom poglavlju ponuđeno je tumačenje dobijenih rezultata uz osvrt na zaključke autora prethodnih sličnih istraživanja.

U osmom poglavlju daju se zaključna razmatranja na osnovu rezultata sprovedenog istraživanja.

2. RAZUMEVANJE PROČITANOG TEKSTA NA STRANOM JEZIKU

Adekvatna analiza i razumevanje čitanja moraju uključiti i analizu i razumevanje njegovih sastavnih procesa, individualnih razlika koje karakterišu čitaoce, kao i primenu stečenih znanja u učionici i praktične implikacije. Prvo teorijsko poglavlje ove disertacije bavi se najpre analizom čitanja uopšte, a zatim i analizom čitanja na maternjem jeziku, da bi u završnom delu suzilo fokus i usmerilo se na istraživanje procesa čitanja na stranom jeziku. Nekoliko je razloga zbog kojih je neophodno uključiti teoriju o čitanju na maternjem jeziku, iako to u užem smislu nije predmet ove disertacije. Najpre, neuporedivo veći broj istraživanja urađen je u kontekstu čitanja na maternjem jeziku, prvenstveno s engleskim kao maternjim jezikom, nego u kontekstu čitanja na stranom, pa čak i na drugom jeziku. Nadalje, implikacije i praktične smernice izvedene na osnovu rezultata empirijskih istraživanja daleko su brojnije u kontekstu čitanja na maternjem jeziku, nego na stranom jeziku. Konačno, brojne promene u nastavnoj paradigmi i metodama izvođenja nastave čitanja nastale kao posledica rezultata istraživanja čitanja na maternjem jeziku nisu u dovoljnoj meri prenete u okvire učionice stranog jezika, niti su adekvatno istražene. Analiza procesa čitanja na maternjem jeziku, stoga, čini nezaobilaznu polaznu tačku za svako istraživanje konteksta čitanja na stranom jeziku.

2.1. RAZUMEVANJE PROČITANOG TEKSTA U OKVIRU KOGNITIVNE TEORIJE

Teorijsku osnovu ove doktorske disertacije čini kognitivna teorija **Adaptivne kontrole razmišljanja** (engl. *ACT-R/Adaptive Control of Thought*) (Anderson, 1993), čiji je cilj razumevanje načina na koji ljudi organizuju znanje i manifestuju inteligentno

ponašanje. Prema toj teoriji, svaki proces učenja prolazi kroz sledeće etape: počinje kognitivnim (deklarativnim) učenjem, prilikom kojeg učimo pravila, razvija se preko asocijativnog (proceduralnog) učenja, prilikom kojeg učimo kako da primenjujemo pravila, stvaramo asocijacije i razvijamo fluentnost, i dostiže autonomno učenje, kada ostvarujemo automatizaciju prilikom prisećanja i korišćenja naučenog znanja.

Model adaptivne kontrole razmišljanja sastoji se od dva skupa modula, od kojih se svaki odnosi na obradu različitih vidova informacija (Anderson, Bothell, Byrne, Douglas, Lebiere & Qin, 2004: 1037-1038). Perceptualno-motorni moduli zaduženi su za kontakte sa svetom oko nas, ili sa simulacijom sveta, pa je tako npr. vizuelni modul posvećen identifikaciji predmeta u vidnom polju, dok je manualni modul posvećen kontroli ruku. Nasuprot njima, moduli pamćenja u Andersonovom modelu uključuju proceduralno i deklarativno znanje kao dva vida dugoročnog pamćenja. Deklarativno znanje uključuje brojne skupove znanja koji se sastoje od poznatih činjenica i aktivnih ciljeva. S druge strane, proceduralno znanje obuhvata niz uzročno-posledičnih pravila koja određuju da li je moguće ostvariti određeni cilj pod datim uslovima koji su u tom trenutku poznati. Svako od pomenutih tipova znanja ima dva nivoa: simbolički i podsimbolički nivo, pa tako deklarativno pamćenje obuhvata činjenice i ciljeve koji su na simboličkom nivou zastupljeni u vidu semantičke mreže, dok na podsimboličkom nivou svaka deklarativna činjenica ima svoj prag pokretanja, koji u određenoj meri zavisi od informacija o pokretanju koje prima od drugih činjenica putem jačine asocijacija. Pokretanje određene činjenice određuje da li možemo da je izvadimo iz dugoročnog pamćenja. Drugim rečima, podsimbolički nivo popunjava praznine koje ostaju nakon simboličkog nivoa. Deklarativni modul se, dakle, bavi povraćajem informacija iz pamćenja, dok je ciljni modul zadužen za organizaciju trenutnih ciljeva i namera. Usklađivanje ponašanja modula vrši se u centralnom proizvodnom sistemu, koji obrađuje samo određeni deo informacija koje se

nalaze u modulima, pa tako osoba nije svesna svih informacija u njenom vidnom polju u svakom trenutku, već samo onih koje su vezane za predmet na koji je trenutno usmerena pažnja, niti je svesna svih informacija u dugotrajnom pamćenju, već samo činjenica koje se trenutno koriste.

Sve elemente modela moguće je menjati učenjem: nakon što ostvarimo neki cilj informaciju o tome smeštamo u deklarativno pamćenje, dok određene primere možemo da uopštimo i na taj način sami dođemo do novih pravila kroz iskustvo. Kako Anderson (1993: 3) ističe, adaptivna kontrola razmišljanja ne predstavlja samo teoriju, već je u pitanju „arhitektura kognicije”, model koji je moguće upotrebiti za sprovođenje različitih kognitivnih zadataka. Grejb (Grabe, 2009: 17) napominje da se usvajanjem ovakvog teorijskog okvira u analizi čitanja ističe važnost učenja veština, vežbanja i integracije podveština u proces učenja. Uvođenje novih informacija, samim tim, predstavlja tek prvi u nizu koraka u procesu učenja, odnosno, u kontekstu ove disertacije, usvajanja veštine čitanja, koji se uspešno okončava tek ostvarivanjem automatizacije. Sa kognitivnog stanovišta čovek je aktivno, razumno biće čije ponašanje možemo najbolje razumeti ako proučavamo osobine njegovog kognitivnog sistema. Kada je veština čitanja u pitanju, između teksta i čitaoca nalazi se proces kognitivne procene dostupnih podataka.

2.2. DEFINICIJA ČITANJA

U cilju pridavanja naučne validnosti izučavanju čitanja, teoretičari često koriste apsolutne termine i daju sažete definicije čitanja, poput Koltarta (Coltheart, 2005: 6) koji kaže da čitanje predstavlja „obradu informacija: transformaciju štampane reči u govor, tj. štampane reči u značenje“.¹ Jednu od najpoznatijih kraćih definicija formulisala je

¹ “[Reading is] information-processing: transforming print to speech, or print to meaning”.

američka Grupa za istraživanje čitanja (RAND Reading Study Group Report, 2002: X), prema kojoj ono predstavlja „simultani proces izvlačenja i konstruisanja značenja putem interakcije s pisanim jezikom. Reči *izvlačenje* i *konstruisanje* koristimo da naglasimo kako važnost, tako i nedostatke teksta kao odrednice za razumevanje pročitano². Iako je svrha ovako formulisanih definicija uvođenje apsolutnih tačaka u jedno izuzetno kompleksno polje izučavanja sa ciljem stvaranja jasno određenog polazišta za dalja istraživanja, teorijska i empirijska, kao i opšte baze znanja koju čine praktične smernice za nastavu proistekle kao rezultat takvih istraživanja, usled nemogućnosti uključivanja faktora kao što su različiti motivi i ciljevi čitanja, te mentalni procesi koji se prilikom čitanja aktiviraju, definicije poput prethodno navedenih, čak i pre nego što bivaju formulisane, ne postižu svoj cilj. Naprotiv, uzimajući čitaoca kao polaznu tačku, čitanje karakteriše kompleksna kombinacija procesa koji opisuju radnje koje on manifestuje pri susretu s tekstem. Među tim procesima Grejb (Grabe, 2009: 14-16) izdvaja sledeće (v. Tabelu 2.1):

| Čitanje je... |
|---------------------|
| Brz proces |
| Efikasan proces |
| Interaktivan proces |
| Proces razumevanja |
| Svrsishodan proces |
| Strategijski proces |
| Fleksibilan proces |
| Proces procene |
| Proces učenja |
| Jezički proces |

Tabela 2.1 Proces koji definišu čitanje (Grabe, 2009: 14)

² “[We define reading comprehension as] the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. We use the words *extracting* and *constructing* to emphasize both the importance and the insufficiency of the text as a determinant of reading comprehension”.

Čitanje je brz i efikasan proces (Grabe, 2009: 14). Iako brzina čitanja varira u zavisnosti od cilja čitanja (prilikom **letimičnog čitanja** (engl. *skimming*), s obzirom na to da čitalac preskače reči i ne čita detaljno, brzina je mnogo veća nego kad čitalac čita sa ciljem da iz teksta nešto nauči, čitajući svaku reč i zadržavajući se na pojedinim rečima fiksirajući ih pogledom), tokom pažljivog čitanja vreme fiksiranja pojedine reči ne iznosi duže od oko jedne četvrtine sekunde, što znači da čak i u takvim situacijama u minuti pročitamo oko dve stotine reči (McConkie, Zola, Blanchard & Wolverton, 1982). Sa smanjenjem koncentracije raste i brzina čitanja, i ona iznosi između dve stotine pedeset i trista reči u minuti (Pressley, 2006: 50).³ Efikasnost čitanja se pored brzine ogleda i u uspešnoj koordinaciji čitavog niza kognitivnih procesa, poput prepoznavanja reči, formiranja značenja, razumevanja teksta, aktiviranja prethodnog znanja i sl.⁴ Osim toga što se ti procesi odigravaju simultano, oni su takođe u međusobnoj interakciji, koja predstavlja ključni faktor u postizanju uspeha u učenju (Breznitz, 2006: 39). Pored interaktivne prirode veze između kognitivnih procesa, interakcija u čitanju prisutna je i na nivou čitalac-tekst-pisac (Grabe, 2009: 14).

Osnovni cilj čitanja uvek je **razumevanje** (engl. *comprehension*): čitamo kako bismo razumeli šta je autor želeo da prenese onim što je napisano (Grabe, 2009: 14). Čini se da su svi kognitivni procesi aktivni prilikom čitanja suštinski povezani s razumevanjem teksta. Čitanje je, samim tim, uvek i svrsishodan proces. Ova karakteristika se posebno dovodi u vezu sa strategijskom prirodom čitanja.⁵ Naime, procesi koji se odigravaju prilikom čitanja od čitaoca zahtevaju da koristi veštine kako bi formirao pretpostavke o informacijama u tekstu, obratio pažnju na ključne informacije, kako bi ih organizovao i napravio mentalni siže, kako bi nadgledao svoje razumevanje teksta, a, kada dođe do

³ Istraživanja pokazuju da je najveća brzina čitanja pri kojoj možemo da razumemo tekst oko šest stotina reči u minuti (Carver, 1990).

⁴ Više o kognitivnim procesima koji se aktiviraju prilikom čitanja u Odeljku 2.2.1.

⁵ Detaljnije o strategijama čitanja u trećem poglavlju.

prekida u razumevanju, preduzeo neophodne korake da to popravi, pazeći pritom da se cilj čitanja poklapa s procesom. U svetlu toga, čitanje je i fleksibilan proces. Naime, prilikom čitanja neminovno dolazi do prekida u razumevanju, do povremenog slabljenja motivacije i zanimanja za tekst, ili do menjanja svrhe čitanja. U takvim slučajevima, čitalac mora biti dovoljno fleksibilan kako bi uskladio proces sa svrhom.

Procena predstavlja još jedan veoma bitan proces čitanja, koji se dvojako manifestuje. S jedne strane, procena se dovodi u vezu sa strategijama i svrhom čitanja, s obzirom na to da čitalac nadgleda, odnosno procenjuje razumevanje teksta. S druge strane, proces procene se očituje u načinu na koji svesno reagujemo na tekst: da li nam se dopada šta je pisac hteo da kaže, da li nam se sviđa način na koji je tekst napisan, da li iz teksta želimo nešto da naučimo? Ova dimenzija čitanja dovodi se u vezu sa afektivnim domenom (c.f. Krathwohl, Bloom & Masia, 1973), s obzirom na to da zahteva od čitaoca emotivnu reakciju i stavove. Procena će, takođe, biti u tesnoj vezi sa čitanjem kao procesom učenja. Svakako, kada je svrha čitanja da se nešto nauči, ovaj proces je očigledan. Međutim, do učenja neminovno dolazi i kada to nije osnovna svrha čitanja, s obzirom na to da će donošenje odluka prilikom vršenja procene o tome kako ćemo reagovati na tekst predstavljati čin učenja.

Konačno, kako prilikom čitanja neminovno uviđamo veze između grafema i fonema, te prepoznavamo reči i njihovu strukturu pod uticajem morfološkog, sintaksičkog i semantičkog znanja koje posedujemo, čitanje je jezički proces, bez kojeg bi razumevanje teksta bilo nemoguće (Carrell, 1988; Muchisky, 1983; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005).

Čitanje, dakle, predstavlja „razumevanje i korišćenje teksta, kao i razmišljanje o njemu, u svrhu ostvarenja određenog čitaočevog cilja, širenja njegovog znanja i potencijala i njegovog učešća u društvu“ (Bernhardt, 2011: 16-17).⁶ Ovim se naglašava interaktivna i

⁶ “Reading [...] is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.”

kognitivna priroda u konstruisanju značenja, čitav dijapazon mogućih svrha čitanja, kao i afektivni odgovori na pročitano. Ova definicija takođe ističe jezičko znanje koje je neophodno da bi čitalac uzeo informacije iz teksta, ali i da svrha procesa nije samo prenos znanja: čitanje uključuje i kompleksnu mrežu socio-kulturoloških faktora.

2.2.1. Razumevanje pročitanoog teksta – kognitivni procesi

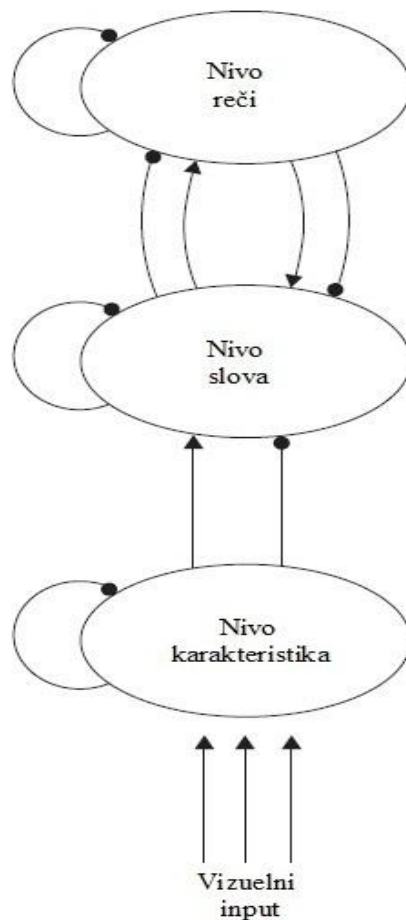
Pod razumevanjem pročitanoog teksta u teoriji se, u najopštijem smislu, podrazumevaju automatski kognitivni procesi koji su srodni procesima percepcije, s obzirom na to da uspešni čitaoci analitički procenjuju tekst samo u situacijama kada dolazi do prekida u razumevanju. Kognitivni procesi koje čitaoci koriste prilikom razumevanja teksta u teoriji o čitanju dele se na niže i više.

2.2.1.1. Niži kognitivni procesi

Iako analiza i tumačenje nižih kognitivnih procesa nisu fokus ove disertacije, njihovo uključivanje u poglavlje o teorijskim razmatranjima potrebno je s obzirom na to da predstavljaju neophodne činioce u uspešnom razumevanju teksta. Među njima razlikuju se procesi **prepoznavanja reči** (engl. *word recognition*), **sintaksičkog raščlanjivanja reči** (engl. *syntactic parsing*) i **kodiranja semantičkih propozicija** (engl. *semantic-proposition encoding*).

Neometano razumevanje pročitanoog teksta počiva na mogućnosti čitaoca da brzo i automatski prepozna reči iz velikog vokabulara (Grabe, 2009: 23). Čin prepoznavanja reči podrazumeva proces povezivanja pisane forme reči s njenom predstavom u mentalnom rečniku, tj. **leksikonu** (engl. *lexicon*) (Lupker, 2005: 39), i zasniva se najpre na procesu

dekodiranja vizuelnog oblika te reči, a zatim i na **leksičkom pristupu** (engl. *lexical access*). Reči, međutim, nisu smeštene u dugotrajno pamćenje u formi leksičkih odrednica, kako je ranije vladalo mišljenje među naučnicima (npr. Theios & Muise, 1977), već su raširene preko mreže jednostavnih podsimboličkih jedinica obrade (Seidenberg & McClelland, 1989: 529). Prilikom efikasnog procesa prepoznavanja reči čitalac mora najpre da dekodira reč u pisanom obliku, da aktivira veze između grafičkog oblika i fonološke informacije, upotrebi adekvatno semantičko i sintaksičko znanje, prepozna morfološke afikse u izvedenim i/ili složenim rečima, i da naposljetku pristupi svom mentalnom leksikonu (Perfetti & Hart, 2001: 190). Drugim rečima, da bi se prepoznavanje reči uspešno odigralo, neophodno je da dođe do interakcije ortografskih, fonoloških, semantičkih i sintaksičkih procesa, pri čemu će jedan proces kako pokretati, tako i zaustavljati neki drugi proces (Lupker, 2005: 47). Ovi procesi međusobnog pokretanja i zaustavljanja detaljno su opisani u **Interaktivnom pokretačkom modelu** (engl. *Interactive activation model*), čiji su tvorci Makliland i Rumelhart (McClelland & Rumelhart, 1981). Naime, prilikom obrade reči dolazi do pokretanja ortografskih, fonoloških, semantičkih i sintaksičkih procesa u smeru nagore počev od mentalnih predstava na nivou karakteristika, preko nivoa slova do nivoa reči, kao i do pokretanja povratnih informacija u obrnutom smeru, tj. nadole (v. Sliku 2.1). Takođe dolazi i do međusobnog zaustavljanja procesa na istom nivou. Na primer, niz ortografskih pravila određuje na koji način grafeme u pojedinim rečima mogu biti organizovane, odnosno koji su nizovi slova mogući, a koji nisu u rečima nekog jezika. Kada čitalac naiđe na nemoguću kombinaciju, proces se na nivou slova zaustavlja i analiza se ponovo pokreće. Prema opisanom modelu određena kombinacija slova ili glasova dovodi do aktivacije određenog značenja. Do leksičkog odabira dolazi kada pokretanje leksičke predstave pređe **prag** (engl. *threshold*), odnosno kritični nivo (Lupker, 2005: 47).



Slika 2.1: Interaktivni pokretački model prepoznavanja reči (McClelland & Rumelhart, 1981)

Naposletku, potrebno je naglasiti da prepoznavanje reči nije samo po sebi cilj. Naprotiv, krajnji cilj ovog kognitivnog procesa sadržan je u brzini, preciznosti i automatizaciji, koja se u ogleda u činjenici da kada čitalac vidi reč, po pravilu ne može da zaustavi leksičko pristupanje, kako bi kognitivna pažnja bila usmerena ka konstrukciji tekstualnog značenja i ka višim kognitivnim procesima.

Proces sintaksičkog raščlanjivanja reči, koji je sledeći proces nižeg kognitivnog reda, podrazumeva korišćenje gramatičkih informacija prilikom čitanja na nivou fraza i prostih rečenica. Ovaj proces počinje nakon što čitalac prepozna reči u tekstu koji čita. Strukturne informacije se izvlače iz prepoznatih reči i uviđaju se specifične informacije

poput vremena, lica, broja, kao i uloge koje reči u frazi ili prosto rečenici imaju. Zahvaljujući ovoj sposobnosti da prepozna fraze, redosled reči i odnos zavisnosti i nezavisnosti među rečenicama čitalac jasnije razume značenje reči koje je prepoznao. Sintaksičkim raščlanjivanjem uz pomoć konteksta rešava se pitanje razumevanja polisemnih reči i utvrđuju se referentni odnosi između imenica i zamenica u pročitanoj (Grabe, 2009: 26). Poput prepoznavanja reči, i ovaj proces je kod uspešnih čitalaca brz i automatizovan.

Istovremeno sa prethodno opisanim nižim kognitivnim procesima dolazi do kodiranja semantičkih propozicija, što podrazumeva korišćenje informacija o prepoznatim rečima i sintaksičkim odlikama reči i fraza u cilju stvaranja semantičkih jedinica značenja ili propozicija (Grabe, 2009; Perfetti & Britt, 1995). Ove propozicije su međusobno ispreplitanе u složenoj mreži, tzv. **mikrostrukturi teksta** (engl. *microstructure of a text*) (Kintsch, 1998: 54). Jedan od najčešćih mehanizama međusobnog povezivanja propozicija zasniva se na principu referentnosti, što podrazumeva da se dve ili više propozicija odnose na isti koncept.

2.2.1.2. Viši kognitivni procesi

Razumevanje pročitanoj teksta počinje nižim kognitivnim procesima prepoznavanja reči, sintaksičkog raščlanjivanja reči i kodiranja semantičkih propozicija. Međutim, pri čitanju složenijih i dužih tekstova neophodna je upotreba viših kognitivnih procesa kako bi čitalac uspešno razumeo koncepte i ideje opisane u tekstu. U kontekstu učenja, to razumevanje podrazumeva identifikaciju celovitosti značenja teksta naspram značenja pojedinačnih reči i rečenica. Mada je korišćenje viših procesa uslovljeno čitačevim svesnim usmeravanjem pažnje, kod iskusnih i uspešnih čitalaca dobar deo ovih

procesa odvija se automatski, osim ukoliko dođe do zastoja u razumevanju pročitano, ili ukoliko svrha čitanja nalaže čitaocu da je usmeravanje pažnje neophodno, kao npr. pri učenju (Grabe, 2009: 39).

Među najvažnijim višim kognitivnim procesima izdvajaju se **formiranje modela teksta** (engl. *building a text model of reader comprehension*), **formiranje situacionog modela interpretacije** (engl. *building a situation model of reader interpretation*), kao i **izvršna kontrola** (engl. *executive control*) koja uključuje skup veština i resursa kojima upravljaju različiti izvršni mehanizmi skladišteni u radnom pamćenju.⁷

Model teksta, kao prva faza tokom više kognitivne obrade teksta, ne predstavlja konkretan model čitanja; naprotiv, kognitivni psiholozi često koriste ovaj model kako bi opisali mrežu između diskursa i razumevanja teksta (Grabe, 2009: 88), pa termin „model“ treba razlikovati od istog termina koji će biti korišćen u Odeljku 2.2.2. Do stvaranja mikrostrukture teksta, kao završnog proizvoda nižih kognitivnih procesa, dolazi kada čitalac kodira semantičke propozicije na osnovu prepoznatih reči u tekstu i njihovih sintaksičkih veza, i kada uvidi veze između novonastalih jedinica značenja (Kintsch & Rawson, 2005: 210). Tokom ove faze takođe je često neophodno da se odigra jednostavnije **izvođenje zaključaka** (engl. *inferencing*), poput uviđanja veze između zamenice i imenice, kako bi dobijena mikrostruktura bila koherentna. Međutim, da bismo razumeli tekst nije dovoljno samo da razumemo značenja reči i uvidimo veze između jedinica značenja. Naprotiv, veći delovi teksta takođe se nalaze u međusobnoj semantičkoj vezi, pa je i sama mikrostruktura uređena hijerarhijski nadređenim procesima prepoznavanja opštih tema zastupljenih u tekstu i njihovim međusobnim vezama, tako obrazujući **makrostrukturu** (engl. *macrostructure*) teksta (Kintsch, 1998: 65). Prilikom prepoznavanja tema čitaocu se na raspolaganju nalazi nekoliko strategija: neki tekstovi sadrže signalne elemente, kao što

⁷ Među pomenute resurse spadaju strategije, prethodno znanje i nadgledanje razumevanja, o čemu će biti reči u trećem poglavlju.

je npr. naslov teksta u kome je sadržana tema, podnaslov, ili naslov poglavlja; u slučaju kada ne postoji eksplicitni signalni element koji bi olakšao prepoznavanje teme, različiti faktori mogu da utiču na njeno prepoznavanje (npr. retorički signali, ponavljanje ključnih reči ili organizacija teksta). Model teksta nastaje pravilnim formiranjem mikrostrukture i makrostrukture teksta. Ovaj proces, dakle, zasniva se na sledećem:

1. na ubacivanju veza u mrežu, kada pri nižim kognitivnim procesima rezultujuće jedinice značenja postavljaju osnovu za mikrostrukturu teksta;
2. na preplitanju elemenata, prilikom čega se uviđaju veze između semantičkih propozicija, a praznine u tekstu na nivou fraza i/ili prostih rečenica se popunjavaju putem jednostavnijeg izvođenja zaključaka, čime se završava formiranje mikrostrukture teksta;
3. na suzbijanju manje važnih podataka koje nije potrebno ponovo aktivirati, kako bi kognitivna pažnja bila usmerena na najvažnije detalje u tekstu;
4. na jednostavnom izvođenju zaključaka na nivou makrostrukture teksta;
5. na stvaranju sažetka, čime se tekst kao makrostruktura zaokružuje i uviđa se njegova koherencija.

Uspešnim formiranjem modela teksta čitalac razume pročitano na nivou teksta, odnosno na nivou onoga što je eksplicitno napisano. Kako bi se ostvarilo celovitije razumevanje neophodno je da dođe do formiranja situacionog modela teksta, tj. do stvaranja mentalnog modela situacije koja je u tekstu opisana, kao „referentne osnove za interpretaciju diskursa“ (van Dijk, 1983: 62)⁸. To se postiže povezivanjem informacija iz teksta sa čitaočevim prethodnim znanjem koje je relevantno za dati tekst (Kintsch & Rawson, 2005: 219). To znanje uključuje razumevanje strukture diskursa, prošla iskustva sa čitanjem sličnih tekstova i znanje koje smo tom prilikom stekli, kao i naše stavove

⁸ “referential basis for the interpretation of discourse”.

prema tekstu, piscu, radnji i žanru. U model takođe često ugrađujemo zaključke koji oslikavaju naše stavove o značenju teksta i očekivanja vezana za nastavak teksta (Grabe, 2009: 43). Situacioni model, pored toga što predstavlja krajnji rezultat integracije informacija iz teksta, daje i prostornu i vizuelnu interpretaciju pročitano, i, naposljetku, određuje koje će od informacija iz teksta biti naučene i zadržane u dugotrajnom pamćenju.

Cvan i Radvanski (Zwaan and Radvansky, 1998: 167) navode da čitalac, kako bi stvorio situacioni model prilikom čitanja teksta, koristi pet dimenzija: prostor (što podrazumeva mesto dešavanja radnje, predmete koji se tamo nalaze, kretanje junaka kroz opisana mesta i druge slične prostorne odnose između elemenata u tekstu), vreme (koje je eksplicitno iskazano različitim vremenskim odrednicama, ili implicitno sadržano u obliku glagola), entitet (likove ili predmete), motivaciju (ciljeve likova) i uzročnost (na osnovu opisanih situacija čitaoci često formiraju očekivanja o onome što u tekstu sledi, ili pripisuju uzroke određenim događajima), i pokušava da spoji svaki novi događaj u tekstu sa trenutnom mentalnom predstavom u radnom pamćenju na svakoj od ovih pet dimenzija. Ova integracija počiva na pretpostavki da su karakteristike novih događaja podudarne sa karakteristikama već oformljene mentalne predstave. Ukoliko dođe do promene na nekoj od dimenzija, obrada modela traje duže zato što je došlo do izmena u opisanoj situaciji. Tako nastala mentalna predstava takođe odslikava ovu promenu, s obzirom na to da ukazuje na slabije veze između događaja koji su razdvojeni promenom, nasuprot onih koji to nisu (Zwaan & Rapp, 2006: 748).

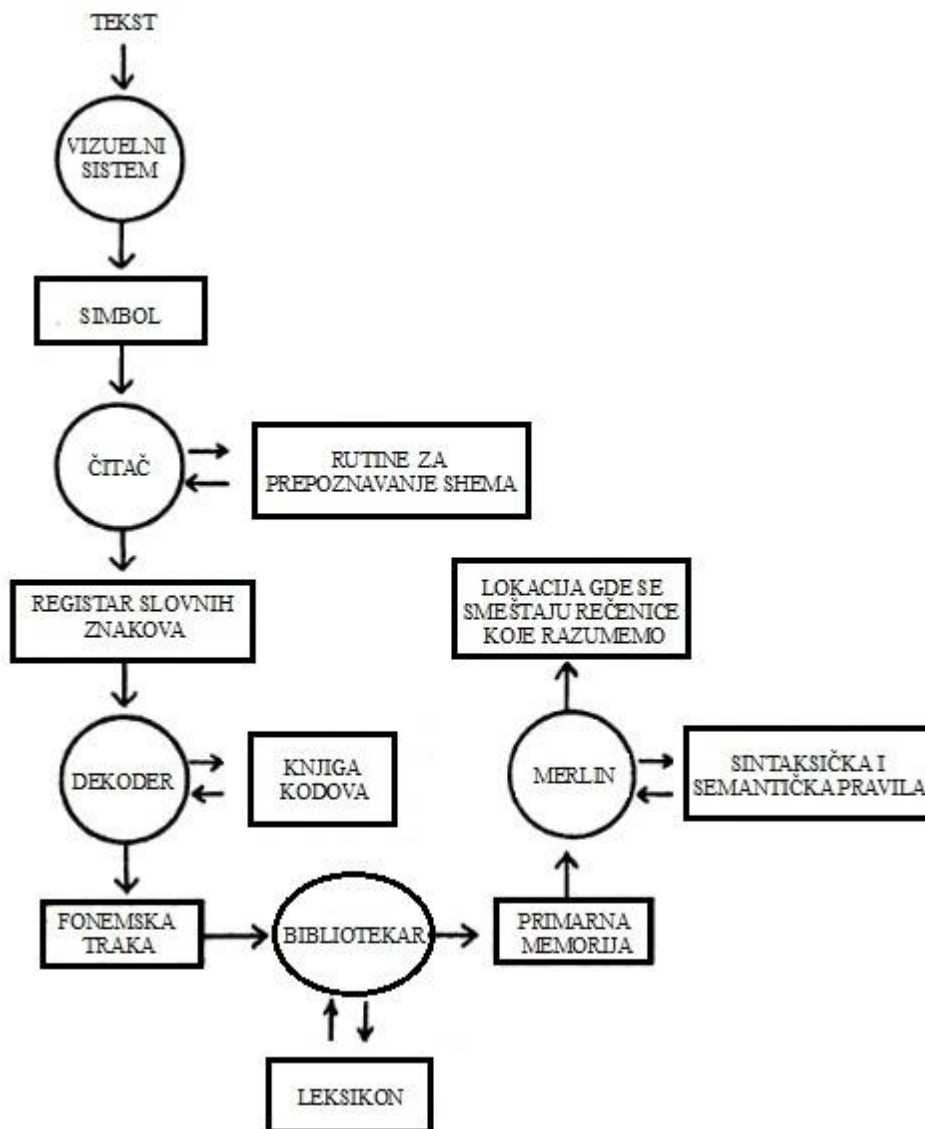
Naposletku, situacioni model uvek je uslovljen afektivnim faktorima – na mentalnu sliku koju stvaramo tokom čitanja utiče svrha čitanja koju smo odredili, kao i neposredni ciljevi koji iz te svrhe proizilaze, utiče naši stavovi i emocije vezani za tekst, kao i prethodna iskustva pri čitanju sličnih tekstova.

2.2.2. Modeli čitanja

Metaforički modeli čitanja često se koriste kako bi predstavili brojne procese i elemente uključene u razumevanje teksta. U izučavanju čitanja na maternjem jeziku tokom poslednjih pedeset godina došlo je do razvoja tri tipa modela: (1) foničkog ili modela **odozdo-nagore** (engl. *bottom-up*), (2) psiholingvističkog ili modela **odozgo-nadole** (engl. *top-down*) i (3) **interaktivnog** modela (engl. *interactive model*). Prema ovim modelima čitanje kao proces pokreće ili tekst, što je karakteristično za modele odozdo-nagore, ili čitalac, što karakteriše modele odozgo-nadole (Urquhart & Weir, 1998: 45).

Prema foničkim modelima čin čitanja počinje kada čitalac prepozna vizuelne informacije u tekstu. Čitanje se kreće od nižih procesa, poput prepoznavanja reči, do viših procesa razumevanja teksta. Jedan od najznačajnijih primera foničkih modela čitanja prikazan je na Slici 2.2 (Gough, 1972).

Čitanje u foničkom modelu započinje fiksacijom vizuelnog inputa, tj. teksta koji ulazi u vizuelni sistem u **simboličkoj memoriji** (engl. *iconic memory*) (Zaidah, 2003: 105). Nakon toga **čitač** (engl. *scanner*) serijski prepoznaje nizove slova pomoću **signala za prepoznavanje obrazaca** (engl. *pattern recognition devices*) skladištenih u dugotrajnom pamćenju. Slova se zatim iščitavaju i zadržavaju u **registru slovnih znakova** (engl. *character register*) usled čega dolazi do dekodiranja podataka pomoću dekodera u fonemske predstave.



Slika 2.2: Model procesa čitanja (Gough, 1972)

Te fonemske predstave služe **bibliotekaru** (engl. *librarian*) kao input i privremeno se čuvaju na **fonemskoj traci** (engl. *phonemic tape*). Nakon toga dolazi do pronalaženja fonemskih predstava u leksikonu, a dobijeni podaci se privremeno skladište u primarnoj memoriji sve dok se rečenica ne prepozna. Primarna memorija predstavlja skladište za **uređaj za razumevanje** (engl. *comprehension device*) koji se naziva Merlin. Iako nije potpuno jasno kako ovaj uređaj za razumevanje funkcioniše, pretpostavlja se da Merlin pomaže prilikom analize duboke strukture niza reči koje su smeštene u primarnu

memoriju. Rečenica se zatim obrađuje putem sintaksičkih i semantičkih elemenata i premešta na privremenu lokaciju gde se smeštaju rečenice koje razumemo. Rečenicu zatim obrađuje **urednik** (engl. *editor*) i primenjuju se fonološka pravila. Naposletku, rečenica se premešta u vokalni sistem.

Modeli odozdo-nagore su ili serijskog karaktera, pri čemu se ističe da je neophodno uspešno završiti niže procese kako bi viši procesi otpočeli, ili paralelnog karaktera, prema kojem nekoliko nižih procesa može simultano da se odvija, pre nego što se pređe na više procese. Jedan od problema vezanih za ove modele jeste nemogućnost dvosmernog uticaja viših i nižih procesa – prema modelu, samo niži procesi mogu uticati na više, što je u suprotnosti sa rezultatima empirijskih istraživanja koja pokazuju da manje uspešni čitaoci često koriste više kognitivne procese kada ne mogu da prepoznaju reč.

Nasuprot foničkim modelima u kojima čitalac relativno pasivno dešifruje vizuelne podatke i mehanički ih preuzima iz teksta, u psiholingvističkim modelima čitanje se zasniva na interakciji između čitaoca i teksta, a čitalac se aktivno bavi predviđanjem, testiranjem i potvrđivanjem svojih pretpostavki o tekstu. Suštinske promene u izučavanju čitanja uvodi Gudman (Goodman, 1968) koji smatra da u procesu čitanja ne postoje greške, već samo propusti da se pravilno povežu delovi teksta. Veliki uticaj ovakvog gledišta uvećan je formulacijom psiholingvističke teorije prema kojoj čitalac aktivno povezuje svoja iskustva (psiho) sa napisanim rečima (lingvistički), a čitanje postaje **psiholingvistička igra pogađanja** (engl. *psycholinguistic guessing game*). Prema ovom teorijskom okviru, čitalac se prilikom čitanja aktivno bavi proveravanjem hipoteza o tekstu (Stanovich, 1980: 34). Drugim rečima, čitalac se kreće od jednog dela ciklusa čitanja ka drugom i stvara hipoteze o konceptualnom značenju teksta; on se usredsređuje na značenje tako što smanjuje povezanost sa vizuelnim detaljima i svoju zavisnost o njima (Goodman, 1988: 13). Model predviđa da se čitanje sastoji od četiri povezana ciklusa: optičkog,

perceptivnog, sintaksičkog i ciklusa obrazovanja značenja. Ovi ciklusi se međusobno prepliću dok čitalac pokušava da predvidi značenje teksta, pri čemu se oslanja na pet procesa, odnosno na prepoznavanje-pokretanje, predviđanje, potvrđivanje, ispravljanje i prekid. S obzirom na to da čitalac samo letimično čita tekst kako bi proverio hipoteze, glavni procesi koji pokreću čitanje biće viši procesi koji su zaduženi za razumevanje teksta kao celine.

Smit (Smith, 1971) nudi još jedan značajan psiholingvistički model čitanja koji se zasniva na četiri osnovne postavke: prema Smitu (1) čitanje je svrsishodno, (2) čitanje je selektivno, (3) čitanje se zasniva na razumevanju, i (4) čitanje se zasniva na predviđanju. Čitaoci čitaju s određenom svrhom; oni selektivno čitaju, odnosno biraju šta će da čitaju kako bi tu svrhu ispunili i koriste prethodno znanje kako bi potvrdili ili opovrgnuli informacije do kojih u tekstu dolaze. Koristeći prethodno znanje čitaoci formiraju predviđanja o sadržini teksta.

Modeli čitanja „odozgo-nadole” tokom sedamdesetih godina dvadesetog veka u velikoj meri zamenjuju modele „odozdo-nagore” u praktičnim uslovima učionice, gde se sve više važnosti pridaje letimičnom čitanju i **čitanju na preskok u cilju pronalaženja određene informacije** (engl. *scanning*), s obzirom na to da čitalac ne obrađuje tekst u potpunosti, već ga ispituje i preispituje, konstruišući značenje tokom procesa poređenja svojih očekivanja o tekstu sa delom informacija iz teksta. Međutim, teorijske postavke psiholingvističkih modela sa razlogom su kritikovane kao nedorečene i nedovoljno konkretne, posebno imajući u vidu relativnu brzinu kojom se čitav proces razumevanja odvija (Stanovich, 1980: 35). Naime, model predviđa da je za stvaranje hipoteza o određenoj reči ili frazi koja sledi potrebno manje vremena nego za samo prepoznavanje reči, odnosno fraze. U suprotnom, ne bi bilo potrebno stvarati hipoteze. Međutim, malo je verovatno da je čitalac u stanju da brže formira hipotezu na osnovu rezultata složene

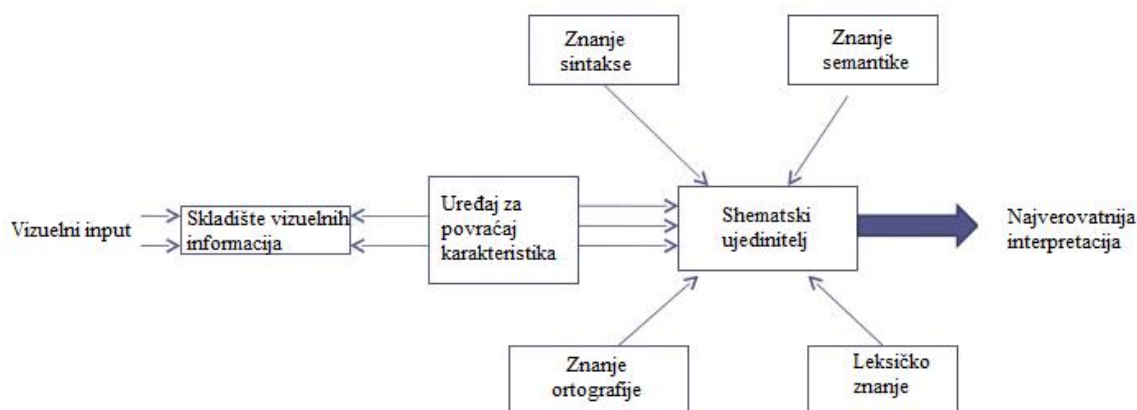
semantičke i sintaksičke analize, nego da prepozna većinu reči. Nadalje, eksperimentalna psihološka istraživanja u kojima je primenjena tehnologija praćenja pokreta oka tokom čitanja pokazala su da čitaoci zapravo pažljivo prate vizuelni input, što je u suprotnosti sa Smitovom tvrdnjom da čitaoci letimično čitaju tekst u potrazi za potrebnom informacijom, tako da se nameće zaključak da sam tekst ograničava čitaočeva očekivanja i uverenja (Stanovich, 1992). Naposljetku, kao još jedna od slabosti modela javlja se i nemogućnost postizanja učenja, kao jedne od svrha čitanja, s obzirom na to da ostaje nejasno da li čitalac može išta da nauči ukoliko najpre mora da formira pretpostavke o svim informacijama u tekstu.

Zahvaljujući radu Karpentera i Džasta (Carpenter & Just, 1977), Stanoviča (Stanovich, 1980), Rumelharta (Rumelhart, 1977) i Kinča (Kintsch, 1974) među ostalima, teorije o čitanju uključuju novu perspektivu prema kojoj model čitanja ne predstavlja ni proces odozdo-nagore, niti odozgo-nadole, već „obrazac koja se formira na osnovu informacija koje simultano dolaze iz više različitih izvora znanja“ (Stanovich, 1980: 35)⁹.

Prema Rumelhartovom (Rumelhart, 1977) **interaktivnom modelu** (engl. *interactive model*) tokom čitanja dolazi do sinteze četiri različite vrste znanja: sintaksičkog, semantičkog, leksičkog i ortografskog znanja (v. Sliku 2.3). Čin čitanja počinje prepoznavanjem **grafemske informacije** (engl. *graphemic information*) u **skladištu vizuelnih informacija** (engl. *visual information store*). **Uredaj za povraćaj karakteristika** (engl. *feature extraction device*) zatim uzima podatke iz zalihe vizuelnih informacija i istovremeno služi kao vizuelni input **shematskom ujedinitelju** (engl. *pattern synthesizer*). Nakon toga dolazi do međusobne interakcije različitih vrsta znanja u okviru shematskog ujedinitelja pomoću mehanizama prisutnih u **centru za poruke** (engl. *message centre*) kako bi se proizvela najverovatnija interpretacija značenja. Pored jezičkog znanja,

⁹ “[...] a pattern is synthesized based on information provided simultaneously from several knowledge sources”.

čitalac sa sobom nosi i svoje ukupno prethodno znanje, poput kulturološkog znanja, čime se dodatno potvrđuje interaktivna priroda samog čina čitanja (Zaidah, 2003: 109).



Slika 2.3: Interaktivni model čitanja
(prerađeno iz Rumelhart, 1977)

Uloga centra za poruke je da sve te podatke iz različitih izvora primi, zadrži i po potrebi preusmeri. To istovremeno znači da svaki od izvora znanja može ujedno da koristi sve informacije koje se trenutno nalaze u centru za poruke, a koje su drugi izvori učitali.

U centru za poruke nalazi se trenutni spisak svih hipoteza o prirodi inputa. Svaki izvor znanja neprestano skenira centar za poruke kako bi identifikovao hipoteze koje se odnose na sferu znanja za koju je zadužen. Svaki put kad takva hipoteza uđe u centar za poruke, određeni izvor znanja je proverava s obzirom na svoje specijalizovano znanje. Kao posledica toga, hipoteza se ili potvrđuje, ili opovrgava i odstranjuje iz centra za poruke, ili se dodaje nova hipoteza. Ovaj proces se nastavlja sve dok se ne omogući donošenje odluke. Čitalac tada dolazi do zaključka da je prava hipoteza ona koja je najverovatnija (Rumelhart, 1977: 589-590).¹⁰

Uzevši Rumelhartov model kao osnovu, Stanovič (Stanovich, 1980) nadograđuje teorijski

¹⁰ “The message center keeps a running list of hypotheses about the nature of the input string. Each knowledge source constantly scans the message center for the appearance of hypotheses relevant to its own sphere of knowledge. Whenever such a hypothesis enters the message center, the knowledge source in question evaluates the hypothesis in light of its own specialized knowledge. As a result of its analysis, the hypothesis may be confirmed, disconfirmed and removed from the message center, or a new hypothesis can be added to the message center. This procedure continues until some decision can be reached. At that point the most probable hypothesis is determined to be the right one.”

okvir interakcije između svih različitih vidova znanja unutar shematskog ujedinitelja uvođenjem pojma kompenzacije, koja se neminovno odigrava kada dođe do prepreka u razumevanju teksta, i nudi **interaktivno-kompenzatorni model** (engl. *interactive-compensatory model*). Naime, Stanovič se oslanja na raniji psiholingvistički model čitanja čiji je tvorac Koudi (Coady, 1979) koji prvobitno uvodi termin **kompenzacije** (engl. *compensation*), i koji kaže da „slabost u jednoj oblasti možemo prevazići pomoću jačih strana u nekoj drugoj oblasti” (Coady, 1979: 11).¹¹ Povezivanjem interakcije s kompenzacijom u čitanju Stanovič objašnjava sam čin čitanja kako kod uspešnih tako i kod manje uspešnih čitalaca. Manje uspešan čitalac koji ne razume značenje određene reči, ali dobro poznaje tematiku teksta, kompenzovaće slabije jezičko znanje pomoću svog prethodnog znanja. S druge strane, uspešan čitalac koji slabije poznaje tematiku i sadržinu teksta, kompenzovaće potencijalnu slabost svojim umećem dekodiranja. Jedan od nedostataka interaktivno-kompenzatorni modela leži u činjenici da svaki čitalac pomoću kompenzacije svojih slabosti može uspešno čitati, tako da, mada model dobro objašnjava rezultate istraživanja, nema prediktivnu moć (Samuel & Kamil, 2002; Urquhart & Weir, 1998).

2.2.3. Teorije čitanja na stranom jeziku

Istraživanje teorija čitanja na stranom jeziku već je decenijama unazad, od prelaska istraživačke paradigme sa biheviorizma na kognitivnu perspektivu i pojave prvih modela, pod snažnim uticajem teorije čitanja na maternjem jeziku. Sedamdesetih godina dvadesetog veka predmet istraživanja se postepeno menja i počinje da uključuje bilingvalne čitaoce i kognitivne procese koji se aktiviraju kada ti čitaoci čitaju tekstove na

¹¹ “[...] a weakness in one area can be overcome by strength in another”.

svom drugom jeziku (npr. Alderson, 1984; Bernhardt, 1986; Fitzgerald, 1995; Goodman, 1971). Zanimanje za mehanizme obrade podataka na drugom jeziku posebno je značajno zato što je ubrzalo početak istraživanja čitanja na stranom jeziku i ujedno omogućilo tačku polazišta za ta istraživanja, kao i kriterijum za poređenje po sličnostima, ali i razlikama. Jedno od osnovnih istraživačkih pitanja u studijama ovog tipa jeste: Da li je slabiji uspeh koji bilingvali postižu pri čitanju tekstova na drugom jeziku posledica slabijeg nivoa znanja drugog jezika ili određenog problema sa samim procesom čitanja? U zavisnosti od odgovora koje daju, istraživanja ovog problema dele se u dva teorijska pravca: prvi teorijski pravac nudi **Hipotezu jezičkog praga** (engl. *Linguistic threshold hypothesis*), a drugi **Hipotezu jezičke međuzavisnosti** (engl. *Linguistic interdependence hypothesis*).

Hipoteza jezičkog praga ističe da je slabiji nivo znanja stranog jezika glavni uzrok slabijeg uspeha pri čitanju na stranom jeziku (Alderson, 1984). Ako čitalac nije dovoljno vešt pri obradi reči i sintakse na stranom jeziku, više kognitivne pažnje će biti usmereno na procese dekodiranja i sintaksičkog i semantičkog povezivanja značenja, pa će samim tim manji broj kognitivnih resursa biti na raspolaganju za razumevanje pročitanoog teksta. „Ograničena kontrola nad jezikom narušava sistem čitanja uspešnih čitalaca i primorava čitaoca da posegne za korišćenjem neproaktivnih strategija čitanja” (Clarke, 1988: 120).¹² Čitalac, dakle, mora da poseduje određen nivo jezičkog znanja stranog jezika kako bi mogao da čita na tom jeziku. Hipoteza takođe uvodi pojam jezičkog praga znanja, koji čitalac mora da pređe kako bi mogao uspešno da koristi svoju veštinu čitanja maternjeg jezika prilikom razumevanja teksta na stranom jeziku. Naposljetku, veštine naučene čitanjem tekstova na maternjem jeziku ne prenose se nužno na čitanje na stranom jeziku.

S druge strane, prema Hipotezi jezičke međuzavisnosti „uspeh u čitanju na drugom jeziku u velikoj meri je povezan sa veštinom čitanja na maternjem jeziku” (Bernhardt &

¹² “limited control over the language short circuits the good reader's system causing him/her to revert to poor reader strategies”.

Kamil, 1995: 17).¹³ Drugim rečima, veština čitanja na maternjem jeziku može da se prenese na čitanje na drugom, tj. stranom jeziku. Sposobnosti čitanja su međusobno povezane i suštinski jednake, tako da čitalac, nakon što jednom usvoji određenu veštinu vezanu za čitanje i razumevanje teksta na maternjem jeziku, tu veštinu ne mora ponovo da usvaja kada čita na stranom jeziku. Blok (Block, 1992: 322) nadalje primećuje da, s obzirom na to da čitaoci koriste već usvojena znanja kada čitaju na stranom jeziku, određeni aspekti procesa čitanja lako se prenose, putem transfera, s jednog jezika na drugi. Ovo je moguće s obzirom na to da na čitanje utiču i nivo znanja stranog jezika i veština čitanja koja se ne vezuje ni za jedan konkretan jezik. Naime, nivo znanja stranog jezika prilikom čitanja utiče na niže kognitivne procese, poput razumevanja sintaksičkih i semantičkih informacija, i na formiranje mikrostrukture teksta, a zatim i na modela teksta, dok nezavisna veština čitanja utiče na formiranje situacionog modela teksta i aktivna je prilikom viših kognitivnih procesa.

Problem **transfera** (engl. *transfer*) značajan je kako u Hipotezi lingvističkog praga, tako i u Hipotezi lingvističke međuzavisnosti, pogotovo kada je korisnost obe hipoteze u praktičnim uslovima učionice u pitanju. Koda (2007) pod pojmom transfera podrazumeva „sposobnost da se nauče nove veštine pomoću prethodno stečenog znanja” (Koda, 2007: 17).¹⁴ Za pitanje transfera vezuju se tri važna kriterijuma (Grabe, 2009: 122):

1. Kako bi uticaji maternjeg jezika bili aktivni prilikom čitanja na stranom jeziku, neophodno je da resursi maternjeg jezika budu usvojeni i automatizovani; u suprotnom, čitalac mora da uloži svesni napor kako bi te resurse iskoristio prilikom čitanja.
2. Transfer ne prestaje kada čitalac dosegne viši nivo razvoja veštine čitanja na stranom jeziku; usvojeni resursi maternjeg jezika uvek će u određenoj meri biti

¹³ “reading performance in a second language is largely shared with reading ability in a first language”.

¹⁴ “the ability to learn new skills by drawing on previously acquired resources”.

aktivni tokom procesa koji su blisko povezani sa čitanjem na stranom jeziku.

3. Prenesene veštine čitanja na maternjem jeziku nastaviće da se razvijaju uporedo sa razvojem veštine čitanja na stranom jeziku; korisne veštine na maternjem jeziku integrisaće se sa veštinama na stranom jeziku koje čitalac razvija.

Predstavljeni kriterijumi upućuju na zaključak da čitanje na stranom jeziku neizbežno predstavlja integraciju dvojnih jezičkih sposobnosti i obrade dvaju jezika. U skladu s tim, transfer maternjeg jezika će, na različite načine, neprestano uticati na proces čitanja stranog jezika i na njegov celokupni razvoj.

Iz perspektive nastave čitanja na stranom jeziku, transfer se javlja kao izuzetno uticajan faktor u postizanju uspeha u učenju. Iz iste perspektive izuzetno je korisno identifikovati i konkretne kognitivne veštine i jezičke resurse koji bi bili zajednički pri razvoju čitanja za sve jezike i koji bi predstavljali jezičke univerzalije (Grabe, 2009: 123). Koda (2007: 12) pravi razliku između jezičkih univerzalija, s jedne strane, i obrazaca specifičnih za pojedine jezike, s druge, i kaže da isključivo istraživanje kontrastivnog tipa koje će identifikovati šta je to što je univerzalno za sve jezike, a šta se odnosi samo na određene jezike, može da rasvetli problem transfera i njegovog delovanja, kao faktora od pozitivnog, odnosno negativnog uticaja na razvoj veštine čitanja na stranom jeziku. U nastavku sledi spisak jezičkih univerzalija, među kojima svaka ujedno ostavlja dovoljno prostora za postojanje specifičnih veština po kojima se jezici međusobno razlikuju (Grabe, 2009: 124):

- Dosledna kognitivna struktura: svaki čitalac integriše u svoj sistem znanja veštine prepoznavanja obrazaca, radno pamćenje, dugotrajno pamćenje, sposobnost izvođenja zaključaka, koherentnost interpretacije pročitano i opšte kognitivne principe učenja.
- Način na koji se tekst odnosi na govor: ortografski sistemi svih jezika pokreću

proces na nivou obrade govorenog jezika; fonološko dekodiranje takođe je univerzalno za sve jezike.

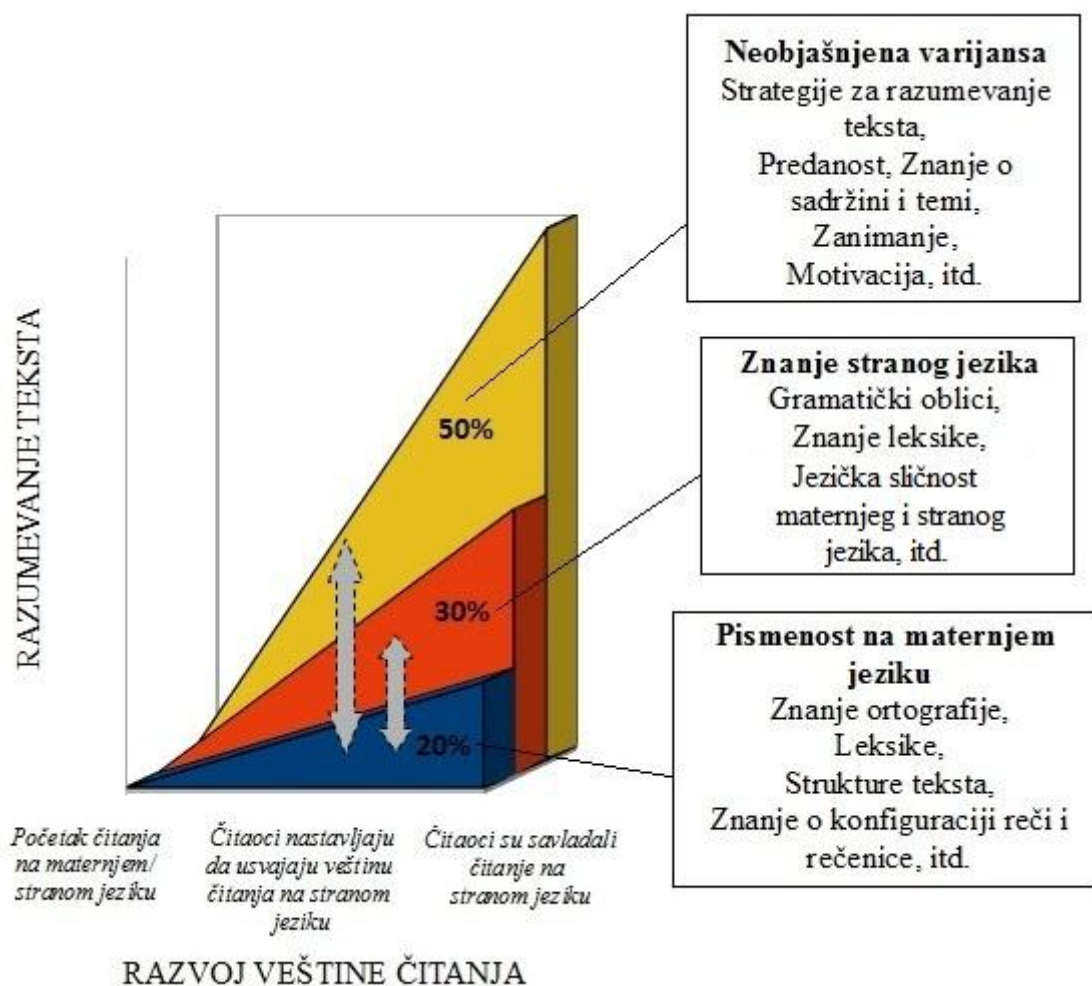
- Pozitivan uticaj transfera na čitanje: do pozitivnog uticaja dolazi kada su karakteristike maternjeg jezika slične karakteristikama stranog jezika.
- Metajezikička svest: da bi čitalac uspešno čitao na bilo kom jeziku neophodno je da razvije svest o mnogobrojnim nivoima jezičkog znanja i njihovoj ulozi pri razvijanju veština čitanja. Među nivoe metajezikičke svesti koji su korisni prilikom čitanja ubrajaju se svest o fonologiji, ortografiji, morfologiji, sintaksi i diskursu (Koda, 2007: 72).
- Sličnosti među principima interpretacije teksta: značenje se u svim jezicima gradi tako što se najpre razvija model teksta, koji zatim prerasta u situacioni model, pri čemu čitav proces prožima čitaćevo prethodno znanje, kao i njegove afektivne, kulturološke i društvene reakcije.

2.3. TEORIJSKI ZAKLJUČCI – MODEL ČITANJA NA STRANOM JEZIKU

Tokom devedesetih godina dvadesetog veka formulisano je novo istraživačko pitanje vezano za učenje i usvajanje veštine čitanja na stranom koje je rezultiralo dvojakim pristupom analizi procesa čitanja: Da li je čitanje na stranom jeziku jezički problem ili problem čitanja? Bernhard (Bernhardt, 2011) navodi pregled istraživanja koja su tokom godina postavila pomenuto istraživačko pitanje, ispitujući ga na različitim jezicima (španski, francuski, engleski, turski) i na ispitanicima različite starosne strukture (deca, adolescenti i odrasli ispitanici). U većini slučajeva, autori dolaze do sličnog zaključka: veština čitanja na maternjem jeziku predstavlja značajan prediktivni faktor u razvoju veštine čitanja na stranom jeziku: do dvadeset procenata postignutog uspeha može se

dovesti u vezu sa maternjim jezikom. Istraživanja, nadalje, pokazuju da gramatičko znanje stranog jezika učestvuje sa do trideset procenata u razvoju veštine čitanja na stranom jeziku. Na taj način, objašnjeno je pedeset procenata procesa razvoja čitanja na stranom jeziku: istraživanja procesa čitanja identifikovala su nekoliko varijabli koje imaju uticaja na postignut uspeh prilikom čitanja. Sam nivo razvoja pismenosti čitaoca od ogromnog je značaja pri određivanju toga šta je čitalac u stanju da postigne. Čitaoci koji imaju poteškoća prilikom čitanja na maternjem jeziku, verovatno će slične poteškoće imati i prilikom čitanja na stranom jeziku, dok, s druge strane, usvojena znanja pri čitanju na maternjem jeziku čitaoci ne moraju ponovo da usvajaju. Prema tome, za nastavu čitanja na stranom jeziku od ključne je važnosti da nastavnik stekne uvid u nivo pismenosti svojih učenika kako na stranom, tako i na maternjem jeziku.

Rezultati istraživanja su predstavljeni u modelu čitanja na stranom jeziku (v. Sliku 2.4), na kojem je vremenski okvir razvoja veštine čitanja predstavljen na x-osi, a razvoj razumevanja teksta na y-osi (Bernhardt, 2011: 38). Modelom nisu obuhvaćena deca koja tek uče da čitaju na maternjem jeziku, s obzirom na to da učenici stranog jezika nikad neće započeti s učenjem čitanja na tom jeziku od apsolutne nule. Naprotiv, čitanje na stranom jeziku, bez obzira na uzrast učenika, uvek polazi od već stečenog znanja u maternjem jeziku koje se prenosi na strani jezik. Model takođe uzima u obzir neobjašnjenih pedeset procenata varijanse u razvoju veštine čitanja, kao i neodređeni vremenski okvir potreban da bi se čitanje na stranom jeziku savladalo.



Slika 2.4: Čitanje na stranom jeziku – model kompenzacije (prerađeno iz Bernhardt, 2011)

Pismenost na maternjem jeziku čini prvu oblast od uticaja na razvoj čitanja na stranom jeziku, a čini je složeni skup varijabli koje uključuju različite načine na koje maternji jezici čitaoca kodiraju propozicije, formiraju strukturu teksta, s kojom svrhom čitaoci čitaju i koji su im stavovi prema čitanju i sl. U znanje stranog jezika ubraja se znanje gramatike i leksike, sličnost, odnosno razlika između maternjeg i stranog jezika, vrednost koju osoba pridaje čitanju i sl. Konačno, u neobjašnjenu varijansu u modelu čitanja na stranom jeziku ubrajaju se svi individualni faktori s kojima čitalac pristupa interakciji s tekstom. Viši kognitivni procesi, među kojima su formiranje situacionog modela, izvršna kontrola i strategijska obrada, u takvom okviru igraju važnu ulogu u

razvoju čitanja.

Krajnji cilj analize načina na koji čitaoci razumeju i rekonstruišu tekst na stranom jeziku trebalo bi da bude primena saznanja u kontekstu učionice (Bernhardt, 2011: 39). Prepoznavanje radnji koje čitaoci preduzimaju kako bi razumeli tekst, i analiza konkretnih karakteristika tih radnji koje dovode do prekida u razumevanju pomogli bi u razvoju ne samo teorije čitanja, već i poboljšane i efikasnije nastave.

3. KOGNITIVNI PRISTUP UČENJU STRANOG JEZIKA

Dok je drugo poglavlje analiziralo pojam čitanja i razumevanja teksta u kognitivnom okviru, cilj trećeg poglavlja jeste da pomenutu teorijsku osnovu primeni najpre na analizi procesa učenja stranog jezika, a zatim i da pronade teorijski utemeljeno mesto za strategije učenja u kognitivnom modelu samoregulacije, te da ponudi opis uloge strategijske obrade znanja u učenju stranog jezika i razvoju veštine čitanja.

U kognitivnom pristupu analizi učenja ističe se da se ponašanje pojedinaca može u najboljoj meri objasniti tako što se posmatra način na koji pojedinci doživljavaju i tumače svoje ponašanje (Weinstein & Mayer, 1986: 315). Pojedinci obrađuju informacije, dok misli koje su deo ove kognitivne aktivnosti predstavljaju mentalne procese. Uspešna teorija učenja i usvajanja stranog jezika mora da opiše na koji način se znanje o jeziku smešta u pamćenje i kako proces usvajanja stranog jezika dovodi do automatskog razumevanja i produkcije jezika (O'Malley & Chamot, 1990: 17-19).

Temelje za razvoj kognitivne teorije koja se formira početkom devedesetih godina, a kojoj je cilj da adekvatno objasni usvajanje stranog jezika postavila je kognitivna psihologija, delimično se bazirajući na analizi mehanizama obrade informacija, a delimično na istraživanjima i teorijama o ulozi kognitivnih procesa u učenju koji su se razvijali tokom osamdesetih godina dvadesetog veka (O'Malley & Chamot, 1990: 8-12). U drugom poglavlju ove disertacije već je bilo reči o dve vrste znanja koja predstavljaju okosnicu Andersonove (Anderson, 1993) kognitivne teorije učenja. Posmatrano u kontekstu učenja jezika, brzina i način usvajanja te dve vrste znanja značajno se razlikuju. Dok se deklarativno znanje činjenica i informacija uči brzo, proceduralno znanje jezika i jezičkih veština usvaja se postepeno i, u velikoj meri, zahvaljujući brojnim prilikama za vežbanje. Anderson (1993: 20) ističe da usvajanje jezika i njegovo korišćenje predstavljaju

složeni kognitivni proces koji podrazumeva kako eksplicitna i implicitna znanja o jeziku kao sistemu, tako i veliku količinu vežbe kako bi proces učenja dospelo u autonomnu fazu. Ova teorijska podela vrsta znanja zastupljena je u učionici u kojoj nastava jezika varira između podučavanja deklarativnog znanja jezika (gramatičkih pravila, leksike, izgovora) i proceduralnog znanja jezika (postizanja komunikativne kompetencije, funkcionalne nezavisnosti u korišćenju jezika, razvoja fluentnosti). Poseban značaj teorije leži u činjenici što ističe da ka razvijanju jezičke sposobnosti vodi usvajanje i deklarativnog i proceduralnog znanja, ali i njihov međusobni uticaj.

Kognitivni modeli se, dakle, zasnivaju na principima obrade informacija, i kao takvi su suštinski povezani sa strategijama, kao svesnim radnjama koje pojedinac čini kako bi poboljšao razumevanje, integraciju i zadržavanje novih informacija. Prvi korak u obradi podataka jeste čin opažanja, nakon čega sledi uređivanje sadržaja u vidu određenih shema. Proces učenja odvija se posredstvom strategija koje predstavljaju skup postupaka kojima se nastoje ostvariti unapred definisani ciljevi učenja (Mirkov, 2005: 30).

Uloga strategija učenja u ovako postavljenom okviru jeste da jasno i eksplicitno predstave procese koji se potencijalno mogu odigrati nesvesno, ili kod kojih postoji rizik da će se primeniti neefikasno prilikom ranih faza učenja (O'Malley & Chamot, 1990: 18). Učenici mogu usvojiti nove informacije, a da pritom ne primenjuju svesno strategije, ili da, s druge strane, primenjuju strategije koje u datom kontekstu nisu poželjne i koje samim tim ne vode ka efikasnom učenju i zadržavanju informacija u dugoročnom pamćenju.

Iako se strategije ne pominju eksplicitno u Andersonovom modelu, može se zaključiti da postoje jasne dodirne tačke sa tamo opisanim kognitivnim procesima, pri čemu je moguće objasniti kako su strategije predstavljene, kako se uče i na koji način utiču na usvajanje jezika pomoću mentalnih procesa iz modela. O'Malley i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990: 85) smatraju da strategije učenja predstavljaju deklarativno znanje koje

može prerasti u proceduralno znanje putem vežbe, te da, poput ostalih složenih kognitivnih veština, mogu proći kroz sve tri faze učenja: kognitivnu, asocijativnu i autonomnu. Kada su u kognitivnoj i asocijativnoj fazi, strategije učenja predstavljaju svesne i namerne radnje, međutim kada pređu u autonomnu fazu, što znači da je znanje o strategiji postalo proceduralno i da se primenjuje automatski, moguće je da učenik više nije svestan korišćenja date strategije. Mada pojedini autori smatraju da automatska upotreba tehnika učenja, s obzirom na to da se ne odigrava svesno, zapravo ne predstavlja strategijsko znanje (npr. Rabinowitz & Chi, 1987), slični mentalni procesi su aktivni dok strategija još uvek predstavlja deklarativno znanje, mada se automatska upotreba strategija odvija brzo i autonomno, bez posredstva kratkoročnog pamćenja (O'Malley & Chamot, 1990: 52). Zbog toga ovi autori smatraju da je jedan od glavnih zadataka istraživanja da utvrdi na koji način deklarativno znanje utiče na usvajanje stranog jezika, da identifikuje unekoliko automatske procese tokom učenja stranog jezika koji se odvijaju bez svesti učenika i da utvrdi koji su procesi svojstveni usvajanju maternjeg jezika, a koji se takođe koriste i prilikom usvajanja stranog jezika (Faerch & Kasper, 1987).

Pored deklarativnog i proceduralnog, za pravilnu i efikasnu upotrebu strategija neophodno je i **uslovno znanje** (engl. *conditional knowledge*) (Paris, Lipson, & Wixson, 1983: 303), koje podrazumeva znanje o tome zašto i kada je potrebno koristiti određene strategije, kako ih koristiti i kako ih preneti na nove situacije. Adekvatno uslovno znanje takođe podrazumeva znanje o tome kada ne treba koristiti određenu strategiju. Dobra baza uslovnog znanja pruža osnov za transfer znanja o strategijama i veštinama na nove situacije (Garner, 1990; Paris et al., 1983).

3.1. SAMOREGULACIJA UČENJA

Mada postoje jasne dodirne tačke između strategija i kognitivnih procesa opisanih u Andersonovoj teoriji, strategije se ipak ne pominju eksplicitno usled čega izostaje i njihova jasna teorijska utemeljenost. Stoga je potrebno jasnije definisati kognitivni teorijski okvir koji bi uključio i opis strategija učenja. Uzimajući u obzir temeljne principe nezavisnosti u učenju, usmerenosti na učenika i potrebu za preuzimanjem odgovornosti za sopstveno učenje, strategije su zapravo deo većeg teorijskog koncepta samoregulacije u učenju.

Samoregulacija u učenju (engl. *self-regulated learning*) predstavlja proces kojim učenici aktiviraju i održavaju kogniciju, ponašanje i emocije zarad ostvarenja prethodno postavljenog cilja (Zimmerman, 2000: 13-14). Razvoj sposobnosti samoregulisanog učenja u novije vreme smatra se jednim od najvažnijih ciljeva obrazovnog procesa, i kao takav formulisan je i u dokumentima evropske obrazovne politike kao jedna od osam osnovnih kompetencija koje bi evropski obrazovni sistemi trebalo da razvijaju (Hoskins & Fredriksson, 2008: 20). Strategije su sa takvim pristupom učenju neraskidivo povezane, s obzirom na to da obezbeđuju građu za konstruisanje znanja (Mirkov, 2007: 313).

Veći broj istraživanja pokazuje da se određene karakteristike dosledno vezuju za učenike koji vrše samoregulaciju svog učenja (Torrano-Montalvo & González Torres, 2004: 3-4):

1. Upoznati su sa nizom kognitivnih strategija, kao što su ponavljanje, elaboracija i organizacija, koje umeju pravilno da primene kako bi integrisali informacije u dugoročno znanje, kako bi te informacije organizovali, transformisali, elaborirali, i naposljetku ponovo iskoristili;
2. Umeju da planiraju svoje mentalne procese, da ih kontrolišu i usmere ka ostvarenju ličnih ciljeva;

3. Planiraju i kontrolišu vreme i napor koji ulažu u izvršenje zadatka, umeju da stvore i urede povoljne uslove za učenje, tako što nalaze pogodno mesto na kome uče, traže pomoć od nastavnika ili kolega kada naiđu na poteškoće u učenju i sl.
4. U zavisnosti od mogućnosti koje diktira institucionalni kontekst u kome se učenje odvija, izražavaju volju da učestvuju u kontroli i regulaciji akademskih zadataka, uslova u učionici i njene strukture.

Tokom poslednjih godina nekoliko autora pokušalo je da predstavi model samoregulacije koji bi identifikovao procese koji su aktivni prilikom učenja i koji bi ustanovio prirodu povezanosti između procesa samoregulacije i akademskog postignuća. Zajedničko za sve njih jeste kognitivna perspektiva, usled koje tretiraju učenike kao aktivne učesnike u procesu učenja (Pintrich, 2000: 451). Učenici aktivno konstruišu značenja, ciljeve i strategije od informacija koje imaju na raspolaganju kako u svom spoljašnjem okruženju, tako i u sopstvenoj kogniciji. Ovi modeli takođe naglašavaju mogućnost kontrole, pri čemu se ističe da učenici mogu da nadgledaju, kontrolišu i regulišu određene aspekte svoje kognicije, motivacije i ponašanja, te određene karakteristike svog okruženja (Pintrich, 2000: 452). Potrebno je naglasiti da mogućnost kontrole ne znači ujedno i da će učenici nadgledati svoje ponašanje i kogniciju u svakom trenutku prilikom procesa učenja, već da je takva kontrola moguća, pri čemu splet razvojnih, kontekstualnih i individualnih razlika može da olakša ili oteža pokušaje regulacije prilikom učenja.

Jedan od najuspešnijih modela nudi Pintrič (Pintrich, 2000) (v. Tabelu 3.1). Prema modelu, faze planiranja, nadgledanja, kontrole i evaluacije predstavljaju četiri faze procesa regulacije. U okviru svake od ovih faza nalaze se procesi regulacije prema jednoj od četiri oblasti, i to kognitivnoj, motivacionoj, bihevioralnoj i kontekstualnoj.

| <i>Oblasti regulacije</i> | | | | |
|---------------------------|---|--|--|--|
| <i>Faze</i> | <i>Kognicija</i> | <i>Motivacija</i> | <i>Ponašanje</i> | <i>Kontekst</i> |
| <i>Planiranje</i> | Postavljanje cilja Aktivacija prethodnog znanja Aktivacija metakognitivnog znanja | Usvajanje usmerenosti ka cilju Procene efikasnosti Procene o težini zadatka Aktivacija vrednosti zadatka Aktivacija zanimanja za zadatak | Planiranje vremena i potrebnog napora koji će se uložiti Planiranje samonadgledanja tokom rada na zadatku | Procena zadatka Procena konteksta |
| <i>Nadgledanje</i> | Metakognitivna svest i nadgledanje kognicije | Svest o motivaciji i emocijama i njihovo nadgledanje | Svest o nadgledanju napora, uloženog vremena Samonadgledanje ponašanja | Nadgledanje izmena u zadatku i kontekstualnim uslovima |
| <i>Kontrola</i> | Izbor i adaptacija kognitivnih strategija | Izbor i adaptacija motivacionih strategija | Povećanje/smanjenje napora Istrajati/odustati | Zamena zadatka ili promene u zadatku Promene u kontekstu ili napuštanje konteksta |
| <i>Evaluacija</i> | Kognitivni sudovi Atribucije | Afektivne reakcije Atribucije | Izbor ponašanja | Procena zadatka Procena konteksta |

Tabela 3.1: Faze i oblasti samoregulacije u učenju (Pintrich, 2000: 454)

Prema Pintriču (Pintrich, 2000: 453-455) četiri faze samoregulacije predstavljaju opšti redosled koraka koje učenik preduzima prilikom izvršenja zadatka, pri čemu faze nisu uređene hijerarhijski, niti su linearne. Faze se mogu odigrati simultano, stvarajući pritom višestruke međusobne veze između različitih komponenti i procesa koji su u njih uključeni. Takođe je u interpretaciji modela istaknuto da samoregulacija nije eksplicitno uključena u sve akademske zadatke, već se oni mogu izvršavati automatski, odnosno implicitno u manjoj ili većoj meri, u zavisnosti od prethodnog iskustva učenika prilikom rešavanja sličnih zadataka.

S obzirom na to da se ova disertacija bavi izučavanjem kognitivnih strategija i

metakognitivnih procesa koji su aktivni prilikom razumevanja pročitano g teksta oblast kognicije predstavlja najznačajniju oblast Modela samoregulacije za razumevanje predmeta istraživanja disertacije. Prva kolona iz oblasti regulacije tiče se različitih kognitivnih strategija koje učenici koriste kako bi naučili materiju ili uradili zadatak, kao i metakognitivnih procesa pomoću kojih kontrolišu i regulišu svoju kogniciju. Pintrič (Pintrich, 2000: 455) napominje da ova oblast kognicije takođe uključuje znanje o materiji, kao i strategijsko znanje.

U okviru faze planiranja razlikuju se tri vrste aktivnosti: (1) postavljanje cilja, (2) aktivacija prethodnog znanja, i (3) aktivacija metakognitivnog znanja. Prilikom planiranja učenici postavljaju ciljeve specifične za zadatke koje treba da izvrše, pri čemu im tako postavljeni ciljevi pomažu da usmere kogniciju i efikasno nadgledaju izvršenje zadatka kada do toga dođe u drugoj fazi. Aktivacija prethodnog znanja, kao sledeći korak u planiranju kognicije, podrazumeva znanje o materiji i metakognitivno znanje o zadatku i strategijama. Učenici koji pravilno samoregulišu svoje učenje mogu da aktivno pretražuju svoje pamćenje i lociraju relevantno prethodno znanje pre nego što počnu s radom na zadatku. Aktivacija metakognitivnog znanja podrazumeva aktiviranje znanja o kognitivnim zadacima i kognitivnim strategijama.

Faza kognitivnog nadgledanja podrazumeva svest učenika o različitim aspektima kognicije, kao i nadgledanje tih aspekata. Za razliku od tako formulisane metakognitivne svesti koja je statična, metakognitivni sudovi i nadgledanje su dinamični, predstavljaju proces i odslikavaju metakognitivnu svest i metakognitivne aktivnosti koje učenik koristi prilikom rešavanja akademskog zadatka.

Treća faza samoregulacije, prilikom koje se odvijaju procesi kognitivne kontrole i kognitivne regulacije, podrazumeva različite vrste kognitivnih i metakognitivnih aktivnosti koje učenici koriste kako bi adaptirali i izmenili svoju kogniciju. Pintrič (Pintrich, 2000:

459-460) ovde napominje da je modelom pretpostavljeno da će pokušaji da se kognicija kontroliše, reguliše i menja biti u sprezi sa metakognitivnim aktivnostima nadgledanja koje pružaju informacije o eventualnoj nepodudarnosti između postavljenog cilja i napretka ka cilju koji je u tom trenutku ostvaren. Jedan od središnjih aspekata kontrole i regulacije kognicije predstavlja odabir i korišćenje različitih kognitivnih strategija u cilju pamćenja, učenja, izvođenja zaključaka, rešavanja problema i razmišljanja.

Faza evaluacije podrazumeva sudove koje učenici donose o aktivnosti kojom su se bavili, kao i procenu uspešnosti u akademskom zadatku, te uzročne atribucije vezane za učinak i postignuće (Pintrich, 2000: 460).

3.2. TAKSONOMIJA STRATEGIJA UČENJA

Među najuticajnijim i najčešće citiranim taksonomijama strategija učenja nalazi se taksonomija koju je predložila Oksford (Oxford, 1990) i prema kojoj se strategije dele na direktne i indirektne. Direktne strategije su one koje neposredno uključuju rad sa jezikom prilikom različitih konkretnih zadataka i situacija, dok indirektne predstavljaju upravljanje procesima korišćenja stranog jezika. Među razlozima zbog kojih je ova taksonomija i nakon trideset godina od svog nastanka i dalje veoma uticajna jeste sistematičnost i sveobuhvatnost u klasifikaciji strategija, kao i ponuđeni instrument pod nazivom Inventar strategija za učenje jezika – ISUJ (engl. Survey of Language Learning Strategies – SILL) (Oxford, 1990) koji je umnogome doprineo standardizaciji načina na koji se strategije danas analiziraju i interpretiraju.

Međutim, u kontekstu ove disertacije za razumevanje strategija u okviru postavljene kognitivne teorijske osnove i opštih principa samoregulacije u učenju najznačajnija je taksonomija koju nude O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990: 137-

139). Ovi autori razlikuju tri opšte grupe strategija učenja: metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne strategije. Metakognitivne strategije odnose se na razmišljanje o procesu učenja, na planiranje učenja, nadgledanje zadatka, i procenjivanje toga koliko je naučeno. Kognitivne strategije odnose se na interakciju sa materijalom iz koga se uči, na mentalnu, a moguće i fizičku manipulaciju tim materijalom, ili na primenu određene tehnike pri rešavanju zadatka. Društvene i afektivne strategije odnose se na interakciju sa drugim ljudima koji mogu da pomognu u učenju, ili na upotrebu afektivne kontrole da bi se olakšalo izvršenje jezičkog zadatka. U nastavku sledi pregled metakognitivnih i kognitivnih strategija u okviru predložene taksonomije, uz dodatno razmatranje adekvatnosti predloženih terminoloških rešenja. Kako društvene i afektivne strategije ne predstavljaju predmet istraživanja predstavljenog u ovoj disertaciji, biće isključene iz dalje analize.¹⁵

3.2.1. Metakognicija

Osnovni koncept metakognicije podrazumeva razmišljanje o razmišljanju (Hacker, 1998: 2). U pitanju je mentalna obrada materije koja se koristi u cilju ispunjenja određenog kognitivnog zadatka i koja je po svojoj prirodi namerna, planirana, svrsishodna, te usmerena na cilj i na budućnost (Flavell, 1971: 275). U skladu s modelom samoregulacije koji je opisan prethodno u tekstu, mentalni procesi nadgledanja i sprovođenja koji obrazuju metakogniciju javljaju se u vidu provere, planiranja, odabira, samoupravljanja i samoprocene (Hacker, 1998: 1).

Metakogniciju čine dve povezane oblasti: s jedne strane ona uključuje kognitivno znanje, koje se sastoji iz deklarativnog, proceduralnog i uslovnog znanja, a s druge strane

¹⁵ Detaljnije o društveno-afektivnim strategijama videti u Ćirković-Miladinović (2011, 2012) i Rossiter (2003).

podrazumeva regulaciju kognicije kao skup aktivnosti koje pomažu učeniku da poboljša uspeh i postignuće u učenju. O'Mali i Šamo (1990: 137-138) razlikuju sledeće tehnike metakognitivne regulacije:

1. Planiranje – planiranje unapred (organizovanje koncepta ili principa budućeg zadatka) i organizaciono planiranje (pravljenje plana za delove zadatka, glavnu ideju ili jezičke funkcije koje su bitne za zadatak);
2. Usmerena pažnja – odlučivanje unapred da se posveti pažnja zadatku uopšte i ignorisanje svega što bi moglo da odvuče pažnju; održavanje pažnje tokom izvršenja zadatka;
3. Selektivna pažnja – odlučivanje unapred da se posveti pažnja određenim aspektima jezičkog inputa ili detaljima koji su bitni u izvršenju zadatka;
4. Samoupravljanje – razumevanje uslova koji učenicima pomažu da uspešnije izvrše jezičke zadatke, stvaranje tih uslova, kontrolisanje sopstvene jezičke performanse da bi se maksimalno iskoristilo postojeće znanje;
5. Samonadgledanje – proveravanje, potvrđivanje ili ispravljanje razumevanja ili učinka tokom izvršavanja jezičkog zadatka, koje uključuje:
 - a. Nadgledanje razumevanja,
 - b. Nadgledanje produkcije,
 - c. Nadgledanje auditivnog aspekta,
 - d. Nadgledanje vizuelnog aspekta,
 - e. Nadgledanje stila,
 - f. Nadgledanje strategija,
 - g. Nadgledanje planiranja,
 - h. Nadgledanje proveravanja;
6. Identifikacija problema – eksplicitno identifikovanje glavnih problema koje treba

rešiti u zadatku, ili identifikovanje aspekta zadatka koji sprečava uspešno završavanje zadatka;

7. Samoevaluacija – proveravanje ishoda sopstvene jezičke performanse u skladu sa sopstvenom skalom tačnosti, proveravanje sopstvenog jezičkog repertoara, upotrebe strategija, ili sposobnosti da se izvrši dati zadatak, i sastoji se iz:
 - a. Evaluacije produkcije,
 - b. Evaluacije performanse,
 - c. Evaluacije sposobnosti,
 - d. Evaluacije strategija,
 - e. Evaluacije jezičkog repertoara.

Mada su u izvornom tekstu ove tehnike kategorizovane kao metakognitivne strategije i zajedno sa kognitivnim strategijama deo su dihotomnog sistema strategija učenja, usled fundamentalne neusaglašenosti sa principima koji opisuju koje kriterijume određena aktivnost mora da zadovolji da bi bila okarakteristana kao strategija, potrebno je izvršiti reformulaciju ponuđene terminologije. Naime, Grejb (Grabe 2009: 223) ističe da je problematično razlikovati metakognitivne strategije kao strategije koje se u taksonomiji nalaze nasuprot kognitivnim strategijama, tvrdeći da one kao takve zapravo ne postoje, već da se koriste u manje ili više metakognitivne svrhe, uz prisustvo manje ili više izražene metakognitivne svesti (Baker, 2002: 67; Grabe, 2009: 223). Ako uzmemo kao primer samonadgledanje, jasno je da nije u pitanju jedinstvena strategija, već skup različitih konkretnih strategija, poput izvođenja zaključaka, menjanja tih zaključaka kako učenje teče, elaboracije i povezivanja novih informacija sa prethodno naučenim, koje zajedno omogućavaju učeniku da uspešno nadgleda čin učenja. U tom smislu, u pitanju su različiti procesi metakognitivne svesti koji su prilikom rada na zadatku ili prilikom učenja prisutni u manjoj ili većoj meri kod učenika. Grejb (Grabe, 2009: 224) ističe da se ti procesi često

odvijaju automatski i bez svesti učenika; tek kada svesno povećamo nivo pažnje pri primeni metakognitivnih procesa počinjemo efikasno da primenjujemo kognitivne strategije. Iz navedenih razloga u ovoj disertaciji će umesto metakognitivnih strategija u upotrebi biti termin **metakognitivni procesi** (engl. *metacognitive processes*).

3.2.2. Kognitivne strategije

Kognitivne strategije se primenjuju u prikupljanju, enkodiranju i organizovanju novih informacija. Ove tehnike predstavljaju korake i operacije koji se koriste tokom učenja i rešavanja problema i zahtevaju direktnu analizu, transformaciju ili sintezu materijala za učenje (Rubin, 1987: 23). Kognitivne strategije variraju i specifične su u odnosu na nastavni zadatak i sadržaj koji treba da se nauči. U nastavku sledi pregled kognitivnih strategija koji nude O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990: 138).

1. Ponavljanje – ponavljanje reči ili fraze tokom izvršavanja jezičkog zadatka.
2. Korišćenje izvora – rečnici, udžbenici, ranije beleške, itd.
3. Grupisanje – ređanje, klasifikacija, obeležavanje materijala koji se koristi u jezičkom zadatku na osnovu zajedničkih osobina, ili korišćenje informacija iz ranijeg grupisanja.
4. Hvatanje beležaka – zapisivanje ključnih reči i pojmova u skraćenom verbalnom, grafičkom ili numeričkom obliku da bi se olakšalo izvršenje zadatka.
5. Dedukcija/indukcija – svesno primenjivanje naučenih ili samostvorenih pravila u produkciji ili razumevanju jezičkog materijala.
6. Supstitucija – odabir alternativnih pristupa, revidiranih planova, ili različitih reči i fraza u izvršenju jezičkog zadatka.
7. Elaboracija – povezivanje novih informacija sa prethodnim znanjem, međusobno

povezivanje novih informacija, pravljenje smislenih ličnih asocijacija među informacijama. Strategija elaboracije podrazumeva:

- a. Ličnu elaboraciju (ličnu reakciju na predstavljeni materijal),
 - b. Elaboraciju pomoću znanja o svetu,
 - c. Akademsku elaboraciju (znanje stečeno u akademskom kontekstu),
 - d. Elaboraciju među delovima znanja,
 - e. Elaboraciju pitanjima,
 - f. Samoevaluativnu elaboraciju (procena sopstvene ličnosti u odnosu na materijale),
 - g. Kreativnu elaboraciju (smišljanje priče ili primenu drugačije perspektive).
 - h. Mentalne slike (korišćenje mentalnih ili pravih slika kako bi se predstavile informacije).
8. Sumiranje – pravljenje mentalnog ili pisanog sažetka jezika i informacija predstavljenih u zadatku.
 9. Prevođenje – na relativno bukvalan način.
 10. Transfer – korišćenje prethodnog jezičkog znanja da bi se olakšao jezički zadatak.
 11. Izvođenje zaključaka – korišćenje postojećih informacija da bi se pogodilo značenje ili upotreba nepoznatih jezičkih jedinica povezanih sa jezičkim zadatkom.

3.3. STRATEGIJE ČITANJA NA STRANOM JEZIKU

U prethodnom odeljku predstavljena je taksonomija strategija za učenje stranog jezika koju je moguće primeniti u procesu nastave stranog jezika uopšte. S obzirom na to da se ova disertacija bavi istraživanjem strategija čitanja na stranom jeziku, ovaj odeljak će biti posvećen pregledu dosadašnjih teorija i istraživanja vezanih za metakognitivne procese

i kognitivne strategije koji se primenjuju prilikom čitanja na stranom jeziku.

Strategije čitanja, kao „procesi koje čitaoci svesno kontrolišu kako bi rešili probleme u čitanju“¹⁶ (Grabe, 2009: 221), predstavljaju sponu između kognitivne psihologije i pedagogije čitanja – kada se nađu pred čitalačkim zadatkom, učenici aktivno koriste svoje mentalne i kognitivne sposobnosti kako bi bolje razumeli ono što čitaju.

Za razliku od analize procesa čitanja i razumevanja teksta na stranom jeziku čije je temelje postavila analiza čitanja na maternjem jeziku, početak analize strategija čitanja na stranom jeziku ne vezuje se za maternji jezik već za širi okvir tumačenja strategija učenja na stranom jeziku i komunikativnih strategija i javlja se tokom devedesetih godina dvadesetog veka. Posledica relativno skorog zanimanja za strategije čitanja jeste i nepostojanje taksonomije poput one predstavljene u prethodnom odeljku. Jednu od najcelovitijih kategorizacija strategija čitanja nudi Anderson (Anderson, 1999). U grupu kognitivnih strategija Anderson (Anderson, 1999: 82) ubraja sledeće:

- Predviđanje sadržaja pasusa ili dela teksta koji sledi,
- Pažljivo tumačenje gramatike u cilju razumevanja nepoznatih konstrukcija,
- Razumevanje glavne ideje,
- Proširenje fonda reči i razvijanje gramatičkog znanja u cilju lakšeg razumevanja teksta,
- Pogadanje značenja nepoznatih reči ili fraza,
- Analiziranje teme ili stila u cilju boljeg razumevanja,
- Razlikovanje mišljenja i činjenica u tekstu,
- Usitnjavanje dugih fraza u manje delove u cilju razumevanja teških pasusa,
- Povezivanje znanja maternjeg jezika sa znanjem reči na stranom jeziku,
- Grafičko predstavljanje međusobno povezanih ideja koje pomažu u razumevanju

¹⁶ “[...] processes that are consciously controlled by readers to solve reading problems”.

odnosa između reči i ideja,

- Pisanje sažetka pročitano g teksta u cilju boljeg razumevanja glavnih ideja.

U grupu metakognitivnih procesa Anderson (1999: 82-83) ubraja:

- Jasno određivanje ličnih ciljeva u učenju da bi se odredile oblasti koje su važne za čitaoca,
- Sastavljanje spiska relevantnog vokabulara kako bi se učenik pripremio za čitanje novog teksta,
- Rad sa drugim učenicima u grupi,
- Korišćenje prilika da se vežba naučeno da bi se stalno napredovalo,
- Samostalna evaluacija rada koja doprinosi efikasnosti čitanja.

Najozbiljniji problemi vezani za ovu taksonomiju tiču se nabrojanih metakognitivnih procesa. S jedne strane, uključeni su procesi kojima prema definiciji metakognicije i metakognitivnih procesa ovde nije mesto, pri čemu se prvenstveno misli na strategije koje se u drugim taksonomijama tretiraju kao društvene-afektivno, kao što je rad u grupi, a s druge strane zanemareni su metakognitivni procesi koji su aktivni tokom čitanja, i koji uključuju nadgledanje razumevanja i kontrolu i sprovođenje kognitivnih strategija. Predložena taksonomija, dakle, ima značajnih nedostataka, a kako do sada nije predložena alternativna taksonomija koja dosledno i teorijski utemeljeno kategorije svesne procese koji su aktivni tokom čitanja većina istraživača u ovoj oblasti usmerava se, umesto toga, na analizu dobrih čitalaca. Efikasna nastava čitanja zasniva se na uvidu u to šta dobri čitaoci rade kako bi postigli razumevanje pročitano g i kako bi rešili prepreke u razumevanju. Sumirajući rezultate većeg broja istraživanja strategija čitanja Grejb (Grabe, 2009: 209-214) daje pregled osam strategija i procesa za koje su istraživanja do sada dosledno pokazala da se nalaze u direktnoj vezi sa uspehom koji čitaoci postižu u razumevanju teksta.

Kao prva izdvaja se strategija **sumiranja** (engl. *summarizing*). U pitanju je složen proces koji od čitaoca zahteva nekoliko sledstvenih koraka (Brown & Day, 1983: 2). Potrebno je da se najpre integrišu elementi značenja iz teksta u koherentnu celinu, zatim da se celo značenje teksta sažme u glavnu ideju, i konačno da se tako dobijena ideja iskoristi prilikom modifikacije elemenata koji su prethodno konstruisani, kao i onih koji će biti konstruisani putem dalje interpretacije teksta. Čitaoci pokušavaju da razumeju tekst tako što formiraju model dela teksta koji čitaju. Relativno mali broj istraživanja ispitaio je povezanost između ove strategije i postizanja razumevanja teksta na stranom jeziku, tako da su opšteprihvaćeni zaključci o korisnosti ove strategije uglavnom preuzeti iz istraživanja čitanja na maternjem jeziku. Zahvaljujući ovoj strategiji učenici donose sudove o vrednosti informacija iz teksta koje usled toga mogu efikasnije da iskoriste (Moreillon, 2007: 132). Takođe je ustanovljeno da sumiranje podstiče aktivno čitanje, što posledično utiče i na razumevanje teksta (Rinehart, Stahl & Erickson, 1986, prema Karbalaei & Rajyashree, 2010: 42). Sumiranje pomaže čitaocima da među mnoštvom pomoćnih ili nevažnih detalja prepoznaju glavne ideje i da između njih stvore logične veze. Vitrok i Alesandrini (Witrock & Alesandrini, 1990: 490) navode da proces sumiranja pomaže čitaocima da izgrade smislene veze između ideja sadržanih u tekstu i da povežu te ideje sa prethodnim znanjem. Sumiranje, takođe, poboljšava razumevanje teksta tako što podstiče čitaoce da nadgledaju proces čitanja usled čega postaju osetljiviji na prekide u razumevanju i na njih brže reaguju primenom odgovarajućih strategija za prevazilaženje nastalih prekida (Winne & Hadwin, 1998: 286).

Strategija **postavljanja pitanja** (engl. *forming questions*) podrazumeva formiranje odgovarajućih pitanja o tekstu tokom čitanja i kao takva doprinosi poboljšanju veštine razumevanja teksta (Duke & Pearson, 2002: 222). Prilikom primene ove strategije čitaoci najpre identifikuju informacije koje su dovoljno važne kako bi činile sadržinu pitanja, a

zatim transformišu odabrane informacije u upitni oblik i proveravaju da li na postavljeno pitanje mogu dati odgovor. Istraživanje pokazuje da je izlaganje strategiji postavljanja pitanja u nastavi čitanja značajno povezano sa uspehom koji učenici ostvaruju prilikom testa razumevanja pročitano g teksta (Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1992: 12). Postavljanje pitanja takođe povoljno utiče na pamćenje informacija iz teksta, prepoznavanje glavnih ideja i na tačnost u odgovorima na postavljena pitanja (Grabe, 2009: 210). U pitanju je strategija koja se lako može prilagoditi nastavi na različitim nivoima znanja jezika i sa različitim starosnim grupama. Postavljanje pitanja pruža priliku da se ponovi i utvrdi ono što je pročitano, čime doprinosi i razvoju viših kognitivnih nivoa znanja.

Strategije **odgovaranja na pitanja** (engl. *answering questions*) i **elaboracije pitanjima** (engl. *elaborative interrogation*) predstavljaju kognitivne veštine čiju su važnost u postizanju razumevanja pročitano g brojna istraživanja dosad potvrdila.¹⁷ Dok je opis strategije odgovaranja na pitanja relativno jasan na osnovu njenog naziva, elaboracija pitanjima podrazumeva kombinaciju pitanja i znanja o svetu koja pomaže da se dođe do logičnog rešenja zadatka. Ova strategija se obično koristi nakon čitanja kada se identifikuje određen problem koji je izložen u tekstu. Tom prilikom se učenici koncentrišu na problem i nastoje smisliti što više kreativnih rešenja. Poželjno je da ideje budu što šire i što neobičnije, pri čemu brzina igra važnu ulogu. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici koji koriste strategiju odgovaranja na pitanja bolje pamte informacije iz teksta i imaju razvijene strategije za pronalaženje informacija u tekstu (Trabasso & Bouchard, 2002: 185). Do sličnih zaključaka kada je u pitanju strategija elaboracije pitanjima dolaze i Vud, Presli i Vin (Wood, Pressley & Winne, 1990), odnosno, učenici koji su izlagani ovoj tehnici takođe se bolje prisećaju informacija iz teksta. Konačno, elaboracija pitanjima se nalazi u

¹⁷ Za pregled 17 istraživanja koja su ispitivala vezu između strategije elaboracije pitanjima i odgovaranja na pitanja videti Trabasso & Bouchard (2002).

pozitivnoj vezi sa izvođenjem zaključaka na osnovu informacija iz konteksta, kao i formiranjem koherentnog modela teksta (Ozgungor & Guthrie, 2004: 441).

Rezultati dosadašnjih istraživanja potvrđuju značaj strategije **aktivacije prethodnog znanja** (engl. *activating prior knowledge*) u uspehu pri čitanju tekstova na stranom jeziku. Rozenblat (Rosenblatt, 1978: 38) ističe da prethodno znanje predstavlja životna iskustva, osećanja, karakteristike ličnosti, kao i iskustva u oblasti učenja koja čitalac donosi sa sobom prilikom procesa čitanja. To znanje je uređeno u formi shema, odnosno mentalnih struktura u koje smeštamo sve informacije koje skupimo o ljudima, mestima, stvarima i aktivnostima (McGee & Richgels, 1996: 5), i upravo je aktiviranje odgovarajućih shema značajno u postizanju razumevanja (Anderson, 1999: 12). Čitalac koristi prethodno znanje prilikom obrade teksta u smeru odozgo-nadole kako bi izveo zaključke o značenju i značaju nepoznatih reči i fraza koje obrađuje odozdo-nagore. Čitalac, nadalje, svoje znanje o vezama između pojmova i ideja koristi kako bi uspostavio veze između ideja koje nisu eksplicitno pomenute u tekstu, kao i između novih informacija u tekstu i postojećih struktura znanja u dugoročnom pamćenju. S obzirom na to da prethodno znanje utiče na procese kodiranja i povraćaja informacija o tekstu, ono olakšava razumevanje kako prilikom čitanja, tako i nakon čitanja, prilikom prisećanja informacija iz teksta (Kendeou, Rapp & van den Broek, 2003: 3). Najvažnija istraživanja u ovoj oblasti ispitala su uticaj prethodnog znanja na vreme čitanja, izvođenje zaključaka i integraciju znanja (npr. Just & Carpenter, 1980; O'Brien, 1995), posebno se usmeravajući na razliku između stručnjaka, odnosno čitalaca koji imaju razvijeno prethodno znanje o određenoj oblasti, i amatera, odnosno čitalaca koji nemaju prethodno znanje ili im je znanje u konkretnoj oblasti koja se ispituje ograničeno (Means & Voss, 1985; Voss & Bisanz, 1985). Očekivano, stručnjaci su u stanju da se prisete većeg broja informacija iz teksta, pri čemu su te informacije tačne i pouzdane. Stručnjaci takođe izvode tačne zaključke na osnovu

konteksta ukoliko im deo teksta nije jasan, dok su zaključci čitalaca sa ograničenim prethodnim znanjem manje pouzdani (Noordman & Vonk, 1992). Čitaoci koji imaju prethodno znanje o oblasti iz koje je tema teksta u stanju su da razviju složene i ispravne mentalne modele teksta (Barry & Lazarte, 1998: 389). Prethodno znanje ima veći uticaj na uspeh u čitanju od izvođenja zaključaka principom analogije (Brantmeier, 2005: 76). Takođe, zajedno sa zanimanjem za temu, prethodno znanje se nalazi u pozitivnoj vezi sa razumevanjem teksta, mada ne predstavlja dominantnu varijablu (Carell & Wise, 1998) i od posebne je važnosti za čitaoce sa slabijim znanjem stranog jezika koji često nemaju holistički pristup čitanju (Anderson, 1999: 12). Međutim, ključni uslov pri korišćenju ove strategije nalaže da prethodno znanje koje se aktivira mora biti adekvatno i suštinski povezano sa temom teksta. Ukoliko čitaoci aktiviraju znanje koje je u datom kontekstu neprikladno, razumevanje može biti značajno otežano (Pressley & Woloshyn, 1995). Takođe je potrebno naglasiti da nedostatak prethodnog znanja ne mora uvek da utiče nepovoljno na razumevanje. Naime, istraživanje je pokazalo da učenici sa razvijenijim poznavanjem stranog jezika koji imaju ograničeno znanje o temi teksta koji čitaju mogu naučiti više iz teksta od učenika koji imaju bolje prethodno znanje, ali im je znanje jezika manje razvijeno, s obzirom na to da uspešniji učenici rade naporno kako bi izgradili koherentni model strukture teksta (McNamara & Kintsch, 1996).

Nadgledanje razumevanja (engl. *monitoring comprehension*) predstavlja složen metakognitivni proces koji umnogome doprinosi razumevanju pročitanoog teksta. U pitanju je proces koji obuhvata niz različitih kognitivnih strategija, od kojih Grejb (Grabe, 2009: 211) ističe sledeće:

- Čitalac ima cilj čitanja koga je svestan,
- Prepoznaje strukturu teksta,
- Prepoznaje glavne ideje u tekstu,

- Povezuje sadržinu teksta s prethodnim znanjem,
- Povezuje tekst s prethodno postavljenim ciljem čitanja,
- Svestan je prekida u razumevanju i koristi strategije kako bi rešio nastale prekide,
- Čita pažljivo.

Svim navedenim strategijama zajedničko je što u okviru metakognitivnog procesa nadgledanja doprinose razumevanju glavne ideje teksta, te se, samim tim, može zaključiti da i svaka druga strategija koja doprinosi ovom cilju, a koja nije upravo navedena, ujedno može da se koristi prilikom nadgledanja razumevanja. Shodno tome, kako Presli ističe (Pressley, 2006: 57), ovaj proces je umnogome pod uticajem individualnih karakteristika i stilova čitalaca, tako da je logično očekivati značajne varijacije u načinu na koji čitaoci nadgledaju razumevanje. S obzirom na relativno mali broj istraživanja u kontekstu čitanja na stranom jeziku, zaključci o uticaju procesa nadgledanja uglavnom su preuzeti iz istraživanja o čitanju na maternjem jeziku. Ovakav pristup izučavanju nadgledanja nije neosnovan, s obzirom na to da je manji broj istraživanja čitanja na stranom jeziku pokazao da postoje izražene sličnosti između ova dva različita konteksta (Block, 1992: 93-95). Rezultati istraživanja čitanja na maternjem jeziku pokazuju da se nadgledanje razumevanja uglavnom odvija automatski, bez posebne svesti o tome, pogotovo kod uspešnih čitalaca, i da je potrebno da dođe do prekida u razumevanju i zabune kako bi čitaoci postali svesni ovog procesa (Baker & Brown, 1984: 355). Stariji i uspešni čitaoci imaju više kontrole nad procesom nadgledanja od mlađih čitaoca kod kojih je veština čitanja slabije razvijena. Uspešni čitaoci su u većoj meri svesni načina na koji kontrolišu čitanje i u stanju su taj proces da verbalizuju, a takođe brže prepoznaju nedoslednosti u tekstu i na njih reaguju korišćenjem različitih kognitivnih strategija (Block, 1992: 94). Kako su pojedina istraživanja pokazala da postoje značajne sličnosti između čitanja na maternjem i na stranom jeziku kada je u pitanju proces razumevanja teksta, razlike koje su tom prilikom

uočene pripisuju se razlikama u razvijenosti veštine čitanja, a ne i razlikama u nivou znanja jezika (Block, 1992: 93). U pitanju je proces koji učenik, kada ga usvoji i automatizuje na maternjem jeziku, uspešno prenosi putem transfera na veštinu čitanja na stranom jeziku (Morrison, 2004). Nadgledanje razumevanja predstavlja merilo uspešnosti u čitanju na stranom jeziku i smatra se da u istoj meri doprinosi razumevanju teksta kao i razvoj različitih strategija čitanja (Yang, 2002).

Svest o strukturi teksta (engl. *text-structure awareness*), pod kojom se podrazumeva svest o različitim sistemima diskursnih signala u tekstu, navodi se kao značajan prediktor uspeha u razumevanju teksta. Poput nadgledanja razumevanja, svest o strukturi teksta je složen proces koji uključuje različita znanja i tehnike koje učenik mora da savlada kako bi ih adekvatno i efikasno primenjivao prilikom čitanja. Među tehnikama koje su uključene u svest o strukturi teksta nalazi se najpre selektivna pažnja na različite nivoe važnosti informacija u tekstu. Naime, veliki broj istraživanja pokazao je da tekstovi uglavnom imaju hijerarhijski uređenu shematsku strukturu, i kada čitaoci koriste svest o strukturi kako bi olakšali razumevanje tokom čitanja i prisećanja informacija iz teksta nakon čitanja, oba ova zadatka uspešno rešavaju (Grabe 2009: 212). U strukturi većine tekstova događaji prate vremenski sled, ili su informacije organizovane prema sličnostima i razlikama, ili kao uzroci i posledice. Čitaoci koji umeju da prepoznaju te organizacione sheme tokom procesa čitanja imaju unapred oformljene tipove pitanja vezanih za tekst (Urquhart & Frazee, 2012: 26). Zahvaljujući davanju odgovora na tako postavljena pitanja čitaoci ostvaruju lakše razumevanje glavne ideje. Razumevanju takođe pomaže svest o organizaciji teksta prema naslovu i podnaslovima, kao i o redosledu informacija u okviru pasusa i rečenica, svest o referentnim signalima i o primerima upućivanja na povezanu informaciju iz drugog dela teksta. Rezultati istraživanja pokazuju da prepoznavanje prelaznih fraza i signalnih reči koje ukazuju na uzročno-posledične odnose (npr. “due to”,

“as a result”, “is caused by” i sl.) pomaže pri razumevanju teksta i posebno je značajno kao strategija kod manje uspešnih čitalaca (npr. Chung, 2000; Meyer & Poon, 2001). Poteškoće sa razumevanjem sheme strukture teksta otežavaju izgradnju adekvatnog modela teksta (Barry & Lazarte, 1998: 190). Zanimljivo je i da čitaoci iz različitih kulturnih sredina često imaju poteškoća sa razumevanjem pojedinih retoričkih signalnih elemenata koji su karakteristični za određenu, njima manje poznatu kulturu (Chu, Swaffar & Charney, 2002: 529).

Izvođenje zaključaka na osnovu konteksta (engl. *inferencing*), poput prethodno navedenog nadgledanja razumevanja i svesti o strukturi teksta, predstavlja složen proces koji podrazumeva upotrebu različitih kognitivnih strategija pod uticajem metakognitivnih procesa koji su specifični za dati kontekst i uključuju razumevanje situacije, zadatka i postavljenog cilja čitanja (Grabe, 2009: 213-214). Prilikom izvođenja zaključaka čitaoci formiraju hipoteze, ideje ili sudove na osnovu znanja, ideja i sudova koji su eksplicitno ili implicitno dati u tekstu. Zahvaljujući ovoj strategiji, čitaoci su u stanju da koriste novi jezik i jezičke strukture u cilju razumevanja teksta iako im je znanje o datim strukturama i frazama ograničeno (Oxford, 1990: 47). Istraživanja su utvrdila da se čitaoci u velikoj meri razlikuju kada je u pitanju sposobnost da donesu tačne, logične i smislene zaključke na osnovu informacija koje su u datom kontekstu navedene, pri čemu razlike nisu ustanovljene samo u kvalitetu korišćenja ovog procesa, već i u kvantitetu (Carter, 1987). Među faktorima koji utiču na ovaj proces nalaze se faktori vezani za učenika, faktori vezani za jezik i faktori vezani za zadatak (Haastrup, 1991: 40-41). Najveći uticaj među faktorima vezanim za učenika ima nivo znanja stranog jezika. Ovde se takođe ističu i druge karakteristike učenika, kao što je analitički stil učenja. Uticaj faktora vezanog za jezik značajan je prilikom transfera znanja i sposobnosti izvođenja zaključaka sa maternjeg na strani jezik. Faktori vezani za zadatak tiču se predvidljivosti značenja nepoznatih delova

teksta na osnovu informacija iz konteksta, pri čemu se ovaj faktor kreće na skali od veoma predvidljivog do veoma opskurnog. Istraživanja takođe ističu uticaj prethodnog znanja na pravilnu upotrebu ovog procesa prilikom čitanja (Pressley, 2006: 61). U zaključcima istraživanja je, međutim, primetno izvesno neslaganje po pitanju značaja poznavanja leksike u pravilnom izvođenju zaključaka na osnovu informacija iz konteksta. S jedne strane, ističe se da je veće poznavanje vokabulara ključno prilikom pravilnog izvođenja zaključaka (Nassaji, 2003), dok s druge strane određena istraživanja zaključuju da je minimalno znanje vokabulara dovoljno da čitalac razume tekst (Parel, 2004), pri čemu se ističe da je kontekstualno pogađanje i izvođenje zaključaka značajniji prediktor uspeha u čitanju od znanja leksike. Nema sumnje da je ovaj proces veoma važan pri čitanju tekstova i postizanju razumevanja, zbog čega je potrebno sprovesti istraživanja koja će dublje proniknuti u identifikaciju i objašnjenje faktora koji značajno utiču na njegovo sprovođenje.

Na osnovu zaključaka velikog broja istraživanja strategija čitanja na stranom jeziku sprovedenih sa ciljem uvođenja inovacija u nastavu čitanja formira se slika uspešnog čitaoca. Istraživanja pokazuju da uspešni čitaoci koriste različite strategije kako bi omogućili razumevanje teksta koji čitaju, pri čemu sa uspehom nadgledaju aktivnost čitanja koristeći različite metakognitivne procese (Anderson, 1999; Grabe, 1991; 2009; Koda, 2004; Palincsar, 2003; Pressley, 2006). Posmatrano u okviru teorijskog modela samoregulacije, uspešni čitaoci pre nego što započnu sa čitanjem prave plan čitanja, određuju cilj koji žele da postignu čitanjem, pregledaju tekst kako bi aktivirali adekvatno prethodno znanje o temi i vrsti teksta i stvorili predviđanja vezana za tekst (Pressley, 2006: 61-62). Tokom faza nadgledanja i kontrole koje se odvijaju prilikom čitanja, uspešni učenici se bave metakognitivnim nadgledanjem i sprovođenjem većeg broja kognitivnih strategija. Tom prilikom povezuju ono što čitaju sa prethodno postavljenim ciljem čitanja,

usled čega čitaju selektivno, pažljivo čitaju ključna mesta i po potrebi ponovo čitaju delove teksta; prepoznaju važne informacije; popunjavaju svoje praznine u znanju tako što izvode zaključke na osnovu informacija u tekstu i prethodnog znanja; pogađaju nepoznate reči; koriste svoje znanje o strukturi teksta kako bi olakšali razumevanje; koriste strategiju elaboracije prilikom koje međusobno integrišu ideje iz različitih delova teksta ili ih povezuju sa prethodnim znanjem; sumiraju tekst; pokušavaju da reše probleme u razumevanju (Grabe, 2009: 228). Nakon čitanja, u fazi evaluacije, uspešni čitaoci stvaraju mentalni sažetak glavnih ideja, procenjuju informacije iz teksta koristeći različite kriterijume i integrišu određene informacije u dugoročno pamćenje, te ih povezuju sa prethodnim znanjem.

Na osnovu pregleda samoregulativnih aktivnosti prilikom čitanja može se zaključiti da uspešni čitaoci koriste kombinacije strategija koje vremenom automatizuju u obliku rutinskih odgovora na potrebe koje se javljaju tokom čitanja, s obzirom na to da su imali uspeha u korišćenju tih kombinacija prilikom prošlih iskustava u čitanju. Nastava čitanja na stranom jeziku koja koristi kombinaciju različitih strategija povoljno utiče na razvoj strateške kompetencije kod učenika stranog jezika (Grabe, 2002: 331).

3.4. FAKTORI KOJI UTIČU NA KORIŠĆENJE STRATEGIJA ČITANJA

Na osnovu prethodnog odeljka može se zaključiti da postoje značajne razlike u učestalosti i inventaru strategija koje čitaoci koriste prilikom čitanja i razumevanja tekstova na stranom jeziku, a koje su povezane sa uspehom koji tom prilikom postižu. Veći broj istraživanja do sada pokušao je da dá odgovor na pitanje zašto postoji izražena varijansa u usvajanju i korišćenju strategija čitanja. Zaključci tih istraživanja pokazuju da se identifikovane razlike mogu klasifikovati u dve velike grupe: s jedne strane u pitanju su

faktori koji se tiču individualnih razlika među učenicima i uključuju između ostalih starost, karakteristike ličnosti, dominantne kognitivne stilove učenika, nivo znanja stranog jezika i afektivne faktore, kao što su stavovi i motivacija, dok se s druge strane nalaze nastavne metode i učionički kontekst kojima su čitaoci izloženi tokom školovanja.

Faktor starosti se u dosadašnjim istraživanjima pokazao kao veoma važan prediktor u nivou razvijenosti inventara strategija. Iako se većina autora u oblasti individualnih razlika do sada bavila istraživanjem odraslih učenika stranog jezika i adolescenata, pa se i njihovi zaključci uglavnom baziraju na nepotpunoj populaciji ispitanika, kada je faktor starosti u pitanju, rezultati manjeg broja istraživanja pokazuju da čitaoci na mlađem uzrastu koriste manji broj strategija, i imaju ograničeno uslovno znanje o tome kada i kako strategije treba koristiti (Nist & Mealy, 1991: 60). Mlađi učenici takođe imaju poteškoća sa nadgledanjem razumevanja i ne primećuju prekide u razumevanju, čak ni kada ih nastavnici na to upozore (Beal, 1990: 247), a često imaju bolju sliku o svojim sposobnostima razumevanja teksta u odnosu na stvarnost (Anderson & Beal, 1995: 262). Razvojem kognitivnih sposobnosti do kojeg dolazi kroz odrastanje i iskustvo razvija se i znanje o strategijama, tako da se od odraslih učenika može očekivati da efikasno primenjuju procese samoregulacije prilikom razumevanja pročitano.

Rezultati brojnih istraživanja dosledno pronalaze vezu između nivoa znanja stranog jezika i upotrebe strategija. Učenici koji se nalaze na višim nivoima znanja ujedno imaju razvijeniji repertoar strategija koje češće koriste kako bi izvršili akademske zadatke na stranom jeziku; s druge strane, manje uspešni učenici na nižim nivoima znanja imaju slabije razvijen inventar i ograničeno uslovno znanje strategija (Anderson, 1991: 470; Green & Oxford, 1995: 262). Viši nivo znanja stranog jezika značajniji je faktor u postizanju razumevanja teksta od prethodnog znanja; zahvaljujući boljem poznavanju jezika učenici su u stanju da kompenzuju nedostatak prethodnog znanja (Chan, 2003).

Kada je u pitanju varijabla pola, primetno je izraženo neslaganje među autorima u pogledu njenog uticaja na upotrebu strategija čitanja. Na uzorku od 384 studenta Pakiti (Phakiti, 2003) dolazi do zaključka da ne postoje razlike između muških i ženskih ispitanika u upotrebi kognitivnih strategija, ali da studenti prijavljuju češću upotrebu metakognitivnih procesa od studentkinja, te da se taj podatak ne menja pod uticajem nivoa znanja ispitanika. Ispitujući uzorak od 152 studenta, Šiori i Moktari (Sheorey & Mokhtari, 2001) ističu da ne postoje razlike u upotrebi grupa strategija prema varijabli pola, a da je jedina statistički značajna razlika ustanovljena kod jedne individualne strategije u korist ženskih ispitanika. Do sličnih rezultata dolaze i Jang i Oksford (Young & Oxford, 1993) analizirajući značajno manji uzorak od 49 studenata. S druge strane, u istraživanju koje je sproveo Bejkon (Bacon, 1992), studenti značajno češće koriste strategiju prevođenja prilikom čitanja tekstova na stranom jeziku od studentkinja. Istraživanja su nadalje pokazala da studentkinje značajno češće koriste strategiju izvođenja zaključaka na osnovu konteksta (Zoubir-Shaw & Oxford, 1995), da imaju razvijeniju svest o strategijama, kao i da aktivnije i češće koriste strategije čitanja od studenata (Yang, 1999). Svakako, navedeni rezultati jasno ističu potrebu za daljim ispitivanjem faktora pola i njegovoj povezanosti sa upotrebom strategija čitanja.

Pitanje transfera, kao sposobnosti da se uče nove veštine putem prethodno usvojenog znanja (Koda, 2004: 5) o čemu je bilo reči u drugom poglavlju, takođe je značajno u istraživanju faktora koji utiču na korišćenje strategija čitanja na stranom jeziku. Istraživanja pokazuju da čitaoci koriste strategije čitanja na stranom jeziku koje su usvojili čitajući tekstove na maternjem jeziku (Gascoigne, 2002: 560). Posebno je značajno što korišćenje strategija čitanja na maternjem jeziku utiče ne samo na repertoar strategija čitanja na stranom, već i na razvijenost uslovnog znanja strategija, s obzirom na to da čitaoci koriste one strategije na stranom jeziku koje su se pokazale kao efikasne na

maternjem (Maeng, 2005: 473-474). Nadgledanje razumevanja takođe spada među procese koji se uspešno prenose s maternjeg na strani jezik, pri čemu se uspeh u razumevanju teksta kako na maternjem, tako i na stranom jeziku nalazi u direktnoj vezi sa uspehom u nadgledanju razumevanja (Morrison, 2004). Dok, s jedne strane, ova istraživanja odbacuju hipotezu jezičkog praga, s obzirom na to da njihovi rezultati govore u prilog tome da je usvajanje strategija na maternjem i stranom jeziku suštinski jednako, tako da čitalac, nakon što jednom usvoji određenu veštinu vezanu za čitanje i razumevanje teksta na maternjem jeziku tu veštinu ne mora ponovo da usvaja kada čita na stranom jeziku, s druge strane brojna istraživanja potvrđuju postojanje jezičkog praga u znanju stranog jezika koji je potreban za uspešan transfer strategija čitanja (npr. Pichette, Segalowitz & Connors, 2003). Mada je jasno da se strategije prenose sa maternjeg jezika na strani, još uvek nije jasno kako i zašto do toga dolazi.

3.5. ZAKLJUČAK – POTREBA ZA UVOĐENJEM STRATEGIJA ČITANJA U NASTAVU

Važnost sposobnosti samoregulacije posebno se ističe u situacijama kada se učenici bave akademskim zadacima za čije je rešavanje potreban duži period usmerene pažnje, kada su instrukcije koje nastavnik daje nepotpune, kada nisu strukturisane, ili kada se pred učenike stavljaju međusobno suprotstavljani ciljevi (Corno & Kanfer, 1993: 301-302). Mada neki učenici nauče da koriste strategije putem posmatranja primera željenog ponašanja i u stanju su da ih primene, često nisu svesni tog svog ponašanja i nisu u stanju da ga objasne (Paris & Cunningham, 1996: 122). S obzirom na to da u mnogim učioničkim kontekstima nastava nije usmerena ka razvoju samoregulacije, mnogi učenici nisu u stanju da prepoznaju prilike za samoregulativno učenje (Randi & Corno, 2000: 652), pa čak i kad

na času od nastavnika dobiju eksplicitna objašnjenja kada i kako treba koristiti određenu strategiju, retko je u narednim, sličnim situacijama primenjuju i često ih je potrebno na to podsećati (Brown, 1994: 5).

Na osnovu pregleda rezultata mnogobrojnih istraživanja koja su predstavljena u ovom poglavlju, može se zaključiti da proces razumevanja teksta i način na koji čitalac taj proces razvija predstavljaju veoma složene koncepte. Jedno od najznačajnijih pitanja koje se danas postavlja nastavnicima jeste koji faktori u procesu nastave vode ka poboljšanju veštine čitanja i usvajanju i efikasnoj primeni samoregulativnih aktivnosti. Strategije koje učenik koristi kako bi olakšao razumevanje teksta počivaju na jezičkim resursima (na rečima, frazama i klauzama) koje učenici koriste da bi kreirali osnovni model teksta (Grabe, 2009: 226-227). Nastava čitanja na stranom jeziku koja je usmerena ka razvoju kritičkog čitanja uključuje dosledno oponašanje uzora koji pokazuje kako se strategija koristi, vežbanje pod vođstvom nastavnika, brojne prilike za primenu strategija i, na kraju, nezavisno korišćenje strategija od strane učenika. U tako postavljenom okviru središnju komponentu nastave čitanja predstavlja nastava strategija.

4. UČENIČKA INTERAKCIJA U UČIONICI STRANOG JEZIKA

U poslednjih nekoliko decenija dolazi do većeg zanimanja istraživača i pedagoga za učenje putem interakcije i saradnje koje se javlja kao reakcija na slabosti i nedostatke frontalne metode nastave. Premda putem frontalne metode nastavnici ekonomično troše vreme koje im je na raspolaganju i u prilici su da uspostave kontrolu nad svim aspektima časa, u ovakvom pristupu nastavi zapostavljaju se individualne razlike među učenicima, nastava je, usled veličine grupe s kojom nastavnik radi, usmerena ka prosečnom učeniku, dok su i nadareni i slabiji učenici zaspostavljeni, a odgovornost za ostvarenje ishoda časa uglavnom preuzima sam nastavnik. U poslednjem teorijskom poglavlju ove disertacije biće razmatrana kooperacija u učionici stranog jezika, kao pristup nastavi koji od učenika očekuje da bude i radno i misaono aktivan mnogo više nego u tradicionalnom pristupu podučavanju (Vilotijević, 2007: 56), pri čemu je prednosti ovakvog tipa učenja moguće prepoznati u razvoju kognitivnih, afektivnih i društvenih kompetencija učenika (Suzić, 2003: 9).

Hipoteza inputa i interakcije (engl. *Input and interaction hypothesis*) (Long, 1985) predstavlja početni teorijski okvir za analizu učeničke interakcije u ovoj disertaciji. Ova teorija se zasniva na kombinaciji argumenata o važnosti razumljivog inputa u usvajanju stranog jezika, što je objašnjeno Krašenovom (Krashen, 1985) **Hipotezom inputa** (engl. *Input hypothesis*) i argumenata o važnosti modifikacija strukture diskursa u cilju razumevanja stranog jezika koji se uči, što je objašnjeno Longovom (Long, 1985) **Hipotezom interakcije** (engl. *Interaction hypothesis*). Prema Krašenovoj hipotezi inputa, input na stranom jeziku mora biti razumljiv učeniku i ujedno mora biti jedan stepen iznad učenikovog trenutnog nivoa znanja (input+1) kako bi došlo do usvajanja sadržaja, dok se prema hipotezi interakcije pozitivne posledice korišćenja razumljivog inputa u nastavi

stranog jezika znatno uvećavaju kada učenici putem razgovora formiraju hipoteze o potencijalnom značenju inputa (Long, 1985). Do ove vrste razgovora dolazi kada učenik naiđe na prepreku u razumevanju poruke prilikom čega učesnici u razgovoru koriste različite komunikativne strategije kako bi omogućili nastavak komunikacije. Drugim rečima, modifikacije diskursa poput onih koje nastaju kao rezultat pretpostavki koje učenici formiraju o delu jezičkog inputa koji ne razumeju u cilju omogućavanja nastavka komunikacije posredno olakšavaju i učenje i usvajanje jezika. Svejn (Swain, 1995: 131) nadalje ističe da jezička produkcija doprinosi lakšem usvajanju jezika time što se učenicima pružaju mogućnosti da identifikuju **međujezik** (engl. *interlanguage*) i ciljane jezičke strukture, da proveravaju sopstvene hipoteze o ciljnom jeziku i da vrše naknadnu procenu svog jezičkog znanja. U situacijama kada prepoznaju neslaganje između svog međujezika i ciljanih jezičkih struktura, učenici mogu da iskoriste znanje stranog jezika kako bi modifikovali prethodnu produkciju, usled čega dolazi do tačnije upotrebe jezika i usvojenih kompleksnijih struktura.

Pored teorijske utemeljenosti rad u paru i grupi ima i niz pedagoških implikacija (Long & Porter, 1985). Tokom ovakvog vida interakcije učenicima se pružaju prilike za komunikaciju na stranom jeziku koje bi im bile uskraćene u tradicionalnoj metodi nastave. U većini učioničkih konteksta u državnim obrazovnim institucijama nastava jezika se odigrava u velikim grupama u kojima nastavnik teško pronalazi vremena da se posveti svakom učeniku ponaosob, dok je verbalna produkcija učenika u takvim situacijama smanjena. Interakcija učenika u okviru grupe pruža jedno od mogućih rešenja ovog problema, s obzirom na to da učenici dobijaju brojne prilike za komunikaciju na stranom jeziku. Pored toga, komunikacija u takvom okviru je i kvalitetnija u odnosu na komunikaciju koja se vežba pri frontalnoj metodi nastave. Do ovoga dolazi zato što rad u paru ili grupi omogućava studentima da poboljšaju svoje verbalne sposobnosti

komunicirajući u kontekstu koji se približava autentičnoj komunikaciji u stvarnom svetu tako što im se repertoar fraza i rečenica koje vežbaju ne ograničava, već im se ostavlja sloboda da komuniciraju putem jezičkih struktura koje nisu obavezno određene nastavnim planom časa. Nasuprot tome, u komunikaciji koju vodi nastavnik, pogotovo na nižim nivoima, vežbaju se fraze, konvencije u komunikaciji i diskursne formule, što se naročito javlja kao posledica toga što u velikim grupama učenici teško održavaju pažnju kada nastavnik vodi razgovor sa drugim učenicima, zbog čega se nastavnici trude da održe brz tempo u postavljanju pitanja i da dobiju brze i kratke odgovore (Long & Porter, 1985: 208).

Prilikom kolaborativnih vežbi nastavnici imaju priliku da više pažnje posvete individualnim faktorima koji su zastupljeni kod učenika, što je od posebnog značaja u grupama koje čine učenici sa različitim nivoima znanja, koji imaju različite stilove i strategije učenja i ostvaruju različite rezultate u zavisnosti od načina ocenjivanja (Long & Porter, 1985: 210). Rad u grupi se u takvom kontekstu javlja kao jedna od mogućih metoda uspešne diferencijacije nastave. Organizujući homogene ili heterogene grupe u zavisnosti od cilja časa i obrađivanog sadržaja nastavnici daju priliku učenicima da rade sopstvenim tempom i da primenom strategija i stilova koji su svojstveni učeniku postignu uspeh.

U naredna dva odeljka biće reči o dva vida učeničke interakcije čiji su principi od suštinske važnosti za razumevanje istraživanja koje je prikazano u ovoj disertaciji, dok će se u trećem teorijsko razmatranje usmeriti na strukturisani strategijski i kooperativni okvir koji je primenjen u empirijskom delu istraživanja.

4.1. KOOPERATIVNO UČENJE

Zanimanje za **kooperativno učenje** (engl. *cooperative learning*) javlja se tokom

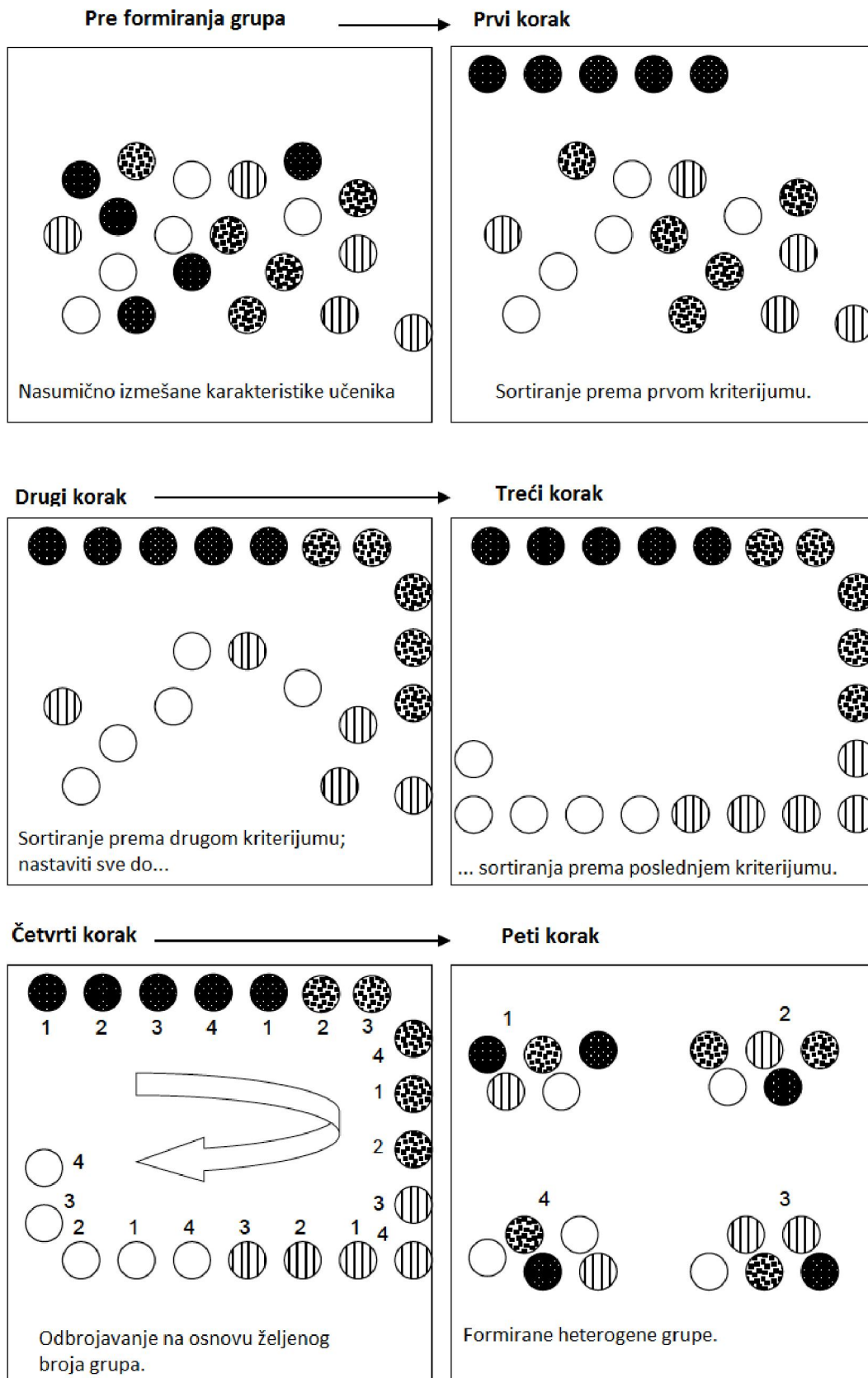
osamdesetih godina dvadesetog veka, a pravu ekspanziju ovaj vid interakcije na času doživljava tokom poslednje dve decenije. Džonson, Džonson i Smit (Johnson, Johnson & Smith, 1995: 3-4) navode da je kooperativno učenje jedno od retkih oblasti primenjene lingvistike i metodike nastave jezika koje je detaljno istraženo i analizirano, i o kome danas znamo više nego što znamo o brojnim drugim aspektima nastave. Rezultati istraživanja pokazuju da se ovaj oblik učenja sa uspehom može primeniti sa učenicima svih uzrasta, u svim nastavnim predmetima i na različitim tipovima akademskih zadataka (Johnson et al. 1995: 4). U prilog kooperativnom učenju svedoče i brojne pogodnosti koje su istraživanja ustanovila. Primenom kooperativnih principa prilikom učenja učenici lakše ostvaruju ciljeve učenja i postižu uspeh, aktiviraju više kognitivne nivoe obrade informacija, razvijaju pozitivne stavove prema učenju i motivaciju, neguju dobre odnose sa vršnjacima i sa nastavnikom i unapređuju svoje interpersonalne veštine i samopouzdanje (Dörnyei, 1997: 482).

Kooperativno učenje se definiše kao „grupna aktivnost učenja koja je organizovana tako da učenje zavisi od društveno uređene razmene informacija između učenika u grupi i u kojoj je svaki učenik odgovoran za sopstveno učenje i motivisan da drugima pomogne u učenju“ (Olsen & Kagan, 1992: 8).¹⁸ U pitanju je skup strukturisanih tehnika baziranih na saznanjima iz psihologije i sociologije koje olakšavaju učenicima da rade zajedno kako bi postigli obrazovne ciljeve (Oxford, 1997: 444). Svrha kooperativnog učenja jeste da doprinese razvoju kognitivnih i društvenih veština putem odabranih tehnika; sam proces učenja je strogo uređen, a zadaci koji se koriste su jasno određeni i regulisani; pojedinac je odgovoran samom sebi, ali i grupi; nastavnikov zadatak je da pruža podršku, dok grupa predstavlja jezgro svih interakcija na času (Oxford, 1997: 444).

Oksford (Oxford, 1997: 445) daje pregled osnovnih principa kooperativnog učenja:

¹⁸ “group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her learning and is motivated to increase the learning of others“.

1. Pozitivna međuzavisnost – uspeh pojedinca povezan je sa uspehom ostatka grupe na taj način da pojedinac može ostvariti cilj samo ako ostali članovi grupe dostignu taj cilj; pozitivna međuzavisnost vodi ka razvoju interakcije podsticanja u kojoj učenici međusobno podstiču jedni druge i pružaju pomoć prilikom učenja i rada na zadatku kako bi postigli grupni cilj (Johnson et al, 1995: 31).
2. Pojedinačna i grupna odgovornost – odgovornost pojedinca ogleda se u rezultatima individualnog ocenjivanja i testiranja; odgovornost grupe ogleda se u grupnoj oceni;
3. Formiranje timova – timove je moguće formirati na osnovu različitih kriterijuma: nasumično, prema zanimanjima učenika ili na osnovu određenog kriterijuma koji nastavnik smatra da je adekvatan u datoj situaciji; pa tako grupe mogu biti heterogene i predstavljati različite karakteristike kao što je nivo znanja i veština, pol učenika i sl., ili mogu biti homogene. Slika 4.1 prikazuje princip formiranja heterogenih grupa koji uzima u obzir kombinaciju različitih kriterijuma.
4. Veličina timova – kooperativno učenje najefikasnije je u grupama do sedam učenika;
5. Kognitivni razvoj – predstavlja glavni cilj kooperativnog učenja;
6. Razvoj društvenosti – razvoj društvenih veština, kao što je aktivno slušanje i čekaње na red u razgovoru takođe se ističe kao pozitivan rezultat kooperativnog učenja.



Slika 4.1: Princip formiranja heterogenih grupa (preuzeto i adaptirano sa sajta www.teambasedlearning.org)

Slejvin (Slavin, 1980: 315-316) navodi da je moguće motivisati učenike da učestvuju u kooperativnom učenju uvođenjem strukture u svaki od aspekata nastavnog procesa. Strukturisanjem cilja timovima se određuje jedan, zajednički zadatak (npr. grupna procena). Strukturisanjem uloga u okviru tima učenici preuzimaju konkretne individualne odgovornosti za uspeh rada grupe (npr. „beležnik“, „stručnjak za sumiranje teksta“ i sl.). Uvođenjem strukturisane nagrade, pored individualnih ocena koje učenici dobijaju, ocenjuje se i učinak grupe i shodno tome deli se nagrada za zajednički rezultat rada. U ovom pristupu takođe je poželjno strukturisati i materijale, tako što se daje jedan primerak teksta, pa cela grupa mora da čita zajedno, ili se daju materijali koje je potrebno popuniti ili rešiti zajedno, kao što je npr. metoda slagalice u čitanju (engl. *jigsaw reading*). Konačno, učenici se podstiču na rad u grupi zahvaljujući uvođenju strukturisanih pravila, koja naglašavaju da su za rezultate koje grupa postiže odgovorni svi članovi grupe (npr. učenici mogu da pređu na sledeći zadatak samo ako su svi iz grupe uradili prethodni zadatak).

Objašnjavajući uspeh koji učenici postižu u učenju stranog jezika putem ove metode Slejvin (Slavin, 1996: 44-48) navodi tri značajne teorijske perspektive: motivacionu, kognitivnu i perspektivu društvene kohezije. U vezi s tim, Dernjei (Dörnyei, 1997: 483) ističe dva međusobno povezana psihološka procesa koji značajno doprinose uspehu ove metode: a) specifična dinamika odnosa unutar grupe koja karakteriše sve procese kooperativnog učenja, i koja povoljno deluje na spremnost učenika da komunicira i time vežba jezik, i b) motivaciona osnova kooperativnog učenja u kojoj se neguje usmerenost učenika ka postignuću i učenju. Istraživanja takođe pokazuju da kooperativno učenje vodi razvoju intrinzične motivacije (Ushioda, 1996), te da postoji značajna pozitivna veza između različitih aspekata cilja u ovom vidu učenja i različitih aspekata motivacije za učenje stranog jezika (Julkunen & Borzova, 1996).

Za razumevanje kooperativnog učenja u kontekstu ove disertacije, međutim,

najznačajnija je kognitivna teorijska perspektiva. U tom pogledu, interakcija između učenika u najvećoj meri doprinosi razvoju nivoa znanja stranog jezika. Prema Slejvinu (Slavin, 1996: 48) mentalna obrada informacija prilikom dogovora oko potencijalnog značenja inputa u okviru grupe vodi ka boljim rezultatima i značajnijem postignuću i daleko je značajnija od motivacije i pozitivnog afektivnog stanja unutar grupe. Kognitivisti ističu da su količina jezičkog inputa i produkcije, kao i raznovrsnost u jezičkim strukturama pri komunikaciji unutar grupe ključni faktori za uspešno usvajanje jezika (Long & Porter, 1985: 221-222). Ovi zaključci su u skladu sa prethodno navedenim teorijskim postavkama hipoteze inputa i interakcije.

Kooperativno učenje takođe predstavlja povoljan okvir za spontani razvoj strategija učenja i strategija čitanja, među kojima se izdvajaju parafraziranje, elaboracija, postavljanje pitanja i davanje odgovora, kao i nadgledanje razumevanja, kako sopstvenog, tako i razumevanja ostalih članova tima (Slavin, 1980: 333-334).

4.2. RECIPROČNA NASTAVA

Recipročna nastava predstavlja nastavnu metodu koja se bazira na prikazivanju željenog ponašanja i vežbanju pod vođstvom iskusnije osobe, i u kojoj nastavnik najpre prikazuje strategije razumevanja teksta, a zatim postepeno studentima prepušta odgovornost za korišćenje tih strategija (Palincsar & Brown, 1984: 122-124). Ovaj vid nastave sastoji se iz tri komponente: 1) podučavanja i učenja konkretnih strategija za razumevanje pročitanoog teksta, 2) dijaloga između nastavnika i studenata u okviru kojeg nastavnik pokazuje zašto, kada i gde treba primenjivati pomenute strategije čitanja, i 3) prenosa uloge nastavnika na studente, prilikom čega sami studenti počinju da pokazuju drugim studentima koje strategije treba primenjivati i kako to činiti. Krajnji cilj recipročne

nastave jeste da studenti usvoje strategije čitanja, da nauče kada i kako da ih koriste i da tom prilikom primenjuju samoregulaciju (Doolittle, Hicks, Triplett, Nichols & Young, 2006: 107).

Princip rada recipročne nastave prati jasno propisan sled radnji (Doolittle et al, 2006: 107-108). Učenici najpre čitaju tekst, uglavnom u manjim grupama, nakon čega nastavnik pokreće diskusiju o tekstu i pritom modeluje adekvatne strategije čitanja. Tokom dijaloga nastavnik podstiče studente da postavljaju pitanja o tekstu i o strategijama na osnovu čega nastavnik ima uvid u to da li je razumevanje postignuto i da li studenti razvijaju deklarativno i uslovno znanje strategija. Kako vremenom i kroz vežbu studenti razvijaju rutinu u čitanju teksta i korišćenju strategija, nastavnik prepušta svoju ulogu vođe u dijalogu studentima, a sam preuzima ulogu pomagača.

Recipročna nastava je prvobitno osmišljena za studente koji su razvili osnovne veštine dekodiranja, ali imaju poteškoća sa konstruisanjem značenja, i kao takva predstavlja prvi empirijski potvrđen pristup nastavi čitanja koji uključuje kombinaciju strategija (Pressley, 2002: 250). U ovom pristupu nastavi čitanja na stranom jeziku predviđena je upotreba četiri strategije čitanja, i to postavljanja pitanja, sumiranja, razjašnjavanja i predviđanja (Palincsar & Brown, 1984: 120). Postavljanje pitanja i sumiranje, kao strategije čitanja koje se nalaze u značajnoj korelaciji sa uspehom u razumevanju pročitano, detaljno su opisane u trećem poglavlju. **Razjašnjavanje** (engl. *clarifying*) predstavlja identifikaciju i razjašnjenje svih nejasnih, teških ili nepoznatih delova teksta. Primenom procesa razjašnjavanja dolazi do aktiviranja strategija ponovnog čitanja nejasnih delova teksta, upotrebe konteksta, kao i korišćenja spoljašnjih resursa, kao što je npr. rečnik. Iz opisa ove strategije može se povući paralela sa metakognitivnim procesom nadgledanja razumevanja o kome je bilo reči u trećem poglavlju, s obzirom na to da razjašnjavanje suštinski predstavlja svest o prekidu u razumevanju i korišćenje strategija

kako bi nastali prekid bio rešen, što je i jedna od komponenti nadgledanja razumevanja. **Predviđanje** (engl. *predicting*) podrazumeva kombinaciju čitaočevog prethodnog znanja, novog znanja stečenog čitanjem teksta i svesti o strukturi teksta u cilju formiranja hipoteza o smeru u kome se tekst razvija i nameri autora teksta (Doolittle et. al, 2006: 107).

Za razliku od kooperativnog učenja, recipročna nastava se bazira na kolaboraciji u okviru koje se znanje tretira kao društveni konstrukt (Mathews, Cooper, Davidson & Hawkes, 1995: 40), a učenje, viđeno kroz prizmu socijalnog konstruktivizma, predstavlja proces akulturacije učenika u zajednice koje poseduju željeno znanje (Oxford, 1997: 448). Znanje i značenje predstavljaju proizvode socijalizacije, i kao takvi odslikavaju društvene pregovore i dogovore, a konstruisani su kako bi omogućili društvenu adaptaciju, diskurs i ostvarenje ciljeva (Doolittle et. al, 2006: 108). Socijalni konstruktivisti smatraju da do razvoja kritičkog razmišljanja dolazi isključivo putem dijaloga, te da bez komunikacije nema istinskog učenja – autentično obrazovanje je po svojoj prirodi kolaborativno i dijaloško, a moguće ga je ostvariti posredstvom društva (Freire, 1997: 74). Najznačajnija razlika između kolaborativnog i kooperativnog učenja u kontekstu učionice tiče se propisane organizacije različitih aspekata nastave. Dok je u kooperativnom učenju interakcija jasno uređena, a cilj kooperacije i princip rada prate organizovanu strukturu, u kolaborativnom okruženju i recipročnoj nastavi struktura interakcije je fleksibilnija i prilagođava se planiranim ishodima časa. Uloge koje učenici preuzimaju na sebe nisu strogo uređene, već prate generalni princip prema kome u timu postoji napredniji učenik koji pruža pomoć ostalima i vodi proces rada.

Brojna istraživanja dokazala su pozitivne efekte recipročne nastave kao nastavne metode koja doprinosi razumevanju pročitaneog teksta putem dijaloške upotrebe strategija predviđanja, postavljanja pitanja, razjašnjavanja i sumiranja (npr. Brown & Palincsar, 1985; Kelly & Moore, 1994; Myers, 2003; van Garderen, 2004). Učešće u diskusijama

koje vode učenici doprinosi razvoju viših kognitivnih nivoa obrade informacija, što je evidentno u detaljnim i složenim odgovorima koje daju učenici koji prate nastavu u ovakvom okviru (Almasi, 1995). Zahvaljujući učešću u diskusijama učenicima je umnogome uvećan broj prilika da verbalizuju svoje misli, a da bi adekvatno objasnili svoje stanovište moraju da procene, elaborišu i integrišu svoje znanje na nove načine (Brown & Campione, 1985: 31).

Uprkos brojnim pozitivnim rezultatima, recipročna nastava ima i svoje mane (Pressley, 2002: 251). Naime, tokom lekcije suviše vremena se posvećuje odgovorima na bukvalna i očigledna pitanja, i ne postoje jasni dokazi da učenici nadgledaju razumevanje, što se može zaključiti na osnovu toga što učenici međusobno retko postavljaju jedni drugima pitanja koja zahtevaju objašnjenja vezana za glavnu ideju teksta. Takođe, s obzirom na to da je jedan od glavnih principa recipročne nastave postepeno smanjenje aktivnog učešća nastavnika u procesu čitanja, tokom časova primetne su duge pauze tokom kojih učenici nisu sigurni šta treba da rade, a nastavnik ne zna kada da se ubaci u dijalog i pruži pomoć. Iz ovoga sledi da recipročna nastava predstavlja dobru osnovu za razvoj efikasne nastave čitanja, ali da je neophodno da nastavne metode koje za cilj imaju osposobljavanje učenika da preuzmu aktivnu ulogu tokom razumevanja teksta, kao i odgovornost za ishode ovog akademskog procesa, uključe direktnija i jasnija objašnjenja od onih koja se nude u recipročnoj nastavi.

4.3. KOLABORATIVNO STRATEGIJSKO ČITANJE – SPOJ STRATEGIJSKOG OKVIRA I KOOPERATIVNE UČENIČKE INTERAKCIJE

U prethodnim odeljcima bilo je reči o dve uticajne i empirijski opsežno istražene nastavne metode u kojima se koristi učenička interakciju sa ciljem razvoja veština i znanja

učenika. Ovaj odeljak će izneti osnovne teorijske i praktične postavke nastavne metode koja je primenjena u istraživanju sprovedenom za potrebe ove disertacije, a koja proističe iz dijaloških metoda opisanih u prethodnim odeljcima.

Kolaborativno strategijsko čitanje – KSČ (engl. *Collaborative strategic reading*) predstavlja kombinaciju kooperativnog učenja i modifikovane recipročne nastave (Bremer, Vaughn, Clapper & Kim, 2002: 1) i zasniva se na socio-kognitivnoj teoriji čitanja koja naglašava važnost društvenog konteksta u kognitivnom razvoju veštine razumevanja pročitanoog teksta (Vaughn, Klingner & Bryant, 2001: 67). U ovakvom pristupu razumevanju teksta, čitalac aktivno dekodira tekst, koristi adekvatno prethodno znanje, primenjuje kognitivne resurse koji mu se nalaze na raspolaganju i razvija razumevanje teksta putem smislene društvene interakcije. U pitanju je pristup nastavi strategija razumevanja teksta koji na središnje mesto u procesu čitanja stavlja učenika, njegovu kogniciju i sposobnost samoregulacije (Klingner & Vaughn, 1996: 277).

Kolaborativno strategijsko čitanje predstavlja metodu nastave u kojoj učenici sarađuju u kooperativnom okviru, zajednički konstruišu model teksta i prilikom razgovora dolaze do njegovog potencijalnog značenja (Vaughn et al., 2001: 67). U takvom kontekstu učenja učenici postižu kognitivni razvoj koji inače ne bi mogli individualno da ostvare zahvaljujući pomoći i podršci svoje mikro-zajednice, odnosno tima u okviru kojeg čitaju. Sarađujući sa kolegama na konstrukciji značenja, učenici internalizuju kognitivno strategijsko znanje kroz dijalog u okviru malih grupa (Fan, 2015: 106).

Kolaborativno strategijsko čitanje se sprovodi tokom dve faze. U prvoj fazi učenici se izlažu strategijama čitanja, dok se u drugoj fazi formiraju kooperativni timovi u okviru kojih učenici dalje primenjuju strategijski okvir.

Principi modifikovane recipročne nastave ogledaju se u prvoj fazi pristupa nastavi čitanja koja koristi kombinaciju strategija čitanja. U okviru KSČ-a, nastavnik izlaže

učenike grupama strategija koje uključuju: 1) inicijalni pregled teksta, 2) nadgledanje razumevanja, 3) sumiranje delova teksta, 4) završnu evaluaciju. Tokom inicijalnog pregleda teksta, učenik treba da primeni dve strategije: treba najpre da predvidi o čemu će biti reči u tekstu, na osnovu naslova, podnaslova, slika i sl., a zatim da aktivira svoje prethodno znanje o temi. Tokom čitanja učenik nadgleda sopstveno razumevanje i svestan je trenutka kada dođe do prekida u razumevanju. U okviru KSČ-a, učenici se upućuju na korišćenje nekoliko strategija, među kojima su prepoznavanje kontekstualnih informacija koje bi pomogle pri razumevanju nepoznate reči ili fraze, proširenje konteksta na rečenicu koja prethodi onoj koja sadrži nepoznatu reč ili koja joj sledi, raščlanjivanje same reči i identifikacija korena, prefiksa i sufiksa. Putem strategije sumiranja delova teksta, učenik treba da se usredsredi na najvažnije ideje u određenom delu teksta i da zanemari manje važne informacije. Nakon čitanja, prilikom završne evaluacije učenici se upućuju na strategiju formulisanja pitanja i davanja odgovora o tekstu, kao i na sumiranje celokupnog teksta u cilju provere razumevanja. Učenici treba da postave šest pitanja (ko, šta, kada, gde, kako i zašto) i da na njih daju odgovore, a zatim i da napišu kratak sažetak dužine do sto reči u kome bi predstavili glavne ideje iz teksta.

Kooperativni elementi kolaborativnog strategijskog čitanja evidentni su drugoj fazi, u strukturisanim ulogama koje učenici dobijaju prilikom interakcije, kao i u pomoćnim materijalima koji su osmišljeni kako bi podstakli pozitivnu međuzavisnost i pojedinačnu i grupnu odgovornost.¹⁹ Prilikom rada učenika u kooperativnim ulogama, nastavnik nadgleda grupe, pomaže u razumevanju nepoznatih reči, pokazuje kako se koriste strategije i kooperativne tehnike učenja, te pruža pomoć (Bremer et al., 2002: 6).

Nekoliko empirijskih istraživanja do sada ispitalo je efikasnost kolaborativnog strategijskog okvira u nastavi čitanja, usmeravajući se prvenstveno na nastavu čitanja na

¹⁹ Strukturisane uloge i pomoćni materijali koji su korišćeni u ovom istraživanju biće detaljno opisani u petom poglavlju.

maternjem jeziku, na različitim uzrastima, kao i kod učenika sa poteškoćama u učenju. Pa tako Klingner i Von (Klingner & Vaughn, 1996) prijavljuju rezultate istraživanja sprovedenog sa učenicima sedmog i osmog razreda koji uče engleski kao drugi jezik i koji imaju poteškoće u učenju. Rezultati pokazuju da je KSČ doprineo razvoju veštine razumevanja teksta kod većine učenika. Ispitujući efikasnost ove nastavne metode u nastavi engleskog kao maternjeg jezika kod srednjoškolaca sa poteškoćama u učenju, primenjena je kombinacija KSČ-a i strategije prepoznavanja reči (Lenz, Schumaker, Deshler & Beals, 1984) i partnerskog čitanja (Mathes, Fuchs, Fuchs, Henley & Sanders, 1994). Rezultati pokazuju da učenici ostvaruju značajan napredak u prepoznavanju reči i fluentnosti, ali ne i u razumevanju teksta.

Efikasnost KSČ-a ispitana je i u kontekstu drugih nastavnih predmeta, na časovima koji su od učenika zahtevali razumevanje koncepata na osnovu pročitanoog teksta. Rezultati istraživanja u kojem su učestvovali učenici četvrtog razreda osnovne škole koji su nastavu istorije pratili u okviru kolaborativnog strategijskog okvira čitanja pokazuju da učenici postižu bolje rezultate u razumevanju teksta i jednake rezultate u stečenom znanju sa časova u poređenju sa učenicima koji su nastavu pratili u okviru tradicionalne, frontalne metode (Klingner, Vaughn & Schumm, 1998). U sličnom kontekstu, metoda je testirana i u nastavi prirodnih nauka sa učenicima petog razreda (Klingner & Vaughn, 2000). Na osnovu stanja na kraju eksperimentalnog toka, autori zaključuju da se učenici značajno češće upuštaju u dijaloge sa ostalim učenicima prilikom kojih vežbaju vokabular iz lekcije usled čega dolazi do razvoja znanja; učenici takođe značajno više razvijaju vokabular u poređenju sa učenicima koji nisu bili izloženi KSČ-u.

Manji broj istraživanja je, međutim, ispitao uticaj kolaborativnog strategijskog okvira na razvoj veštine čitanja i razumevanja teksta na stranom jeziku. Jedno od malobrojnih istraživanja u ovom kontekstu jeste istraživanje sprovedeno sa učenicima

šestog razreda koji uče engleski kao strani (Lee, 2003). Polovina učenika je nastavu pratila u tradicionalnom okviru, dok je druga polovina pohađala časove u kolaborativnom strategijskom okviru uz dodatak strategije prepričavanja u periodu od petnaest nedelja. Prema rezultatima, učenici izloženi eksperimentalnom inputu razvili su razumevanje teksta, ali nisu ostvarili bolje rezultate u povezivanju grafema i fonema i u automatskom prepoznavanju reči. Takođe, najčešće korišćena strategija tokom grupnog rada bila je strategija prevodenja, nakon koje dolaze strategije elaboracije i navođenja od strane drugih učenika. Međutim, rezultati prijavljeni u ovom istraživanju unekoliko su problematični zbog opisanog dizajna istraživanja. Naime, autorka nije koristila paralelne forme testa prilikom inicijalnog i završnog testiranja, te je nemoguće zaključiti da li su rezultati zaista značajno bolji. U visokoškolskom kontekstu, Fan (Fan, 2010) je sprovedla istraživanje sa studentima u Tajvanu koji se nalaze na nivou B1 ZEO-a. Prema predstavljanim rezultatima studenti koji su bili izloženi strategijskom inputu u okviru kooperativne metode nisu postigli bolje rezultate na testu razumevanja teksta u zadacima predviđanja, izvođenja zaključaka na osnovu konteksta i leksičkim zadacima od studenata iz kontrolne grupe, ali ostvarili su značajno bolji rezultat u razumevanju glavne ideje teksta i pronalaženju pomoćnih detalja.

Do trenutka pisanja ove disertacije, međutim, nismo uspeli pronaći istraživanje koje je primenom KSČ-a ispitalo kontekst čitanja na stranom jeziku sa ispitanicima u visokoškolskoj ustanovi koji se nalaze na višim nivoima znanja stranog jezika i koji, zahvaljujući tome, imaju funkcionalnu nezavisnost u korišćenju jezika i u stanju su da čitaju složene akademske tekstove koji od čitaoca zahtevaju aktiviranje viših kognitivnih nivoa obrade teksta, kao i proceduralno i uslovno znanje strategija čitanja.

5. METODOLOŠKI OKVIR

Predmet istraživanja predstavljenog u ovoj tezi jesu strategije koje studenti koriste prilikom razumevanja pročitanoog teksta u nastavi engleskog jezika kao stranog na univerzitetskom nivou. Osnovni cilj istraživanja bio je najpre prikaz strategija čitanja koje koriste studenti koji pohađaju nastavu engleskog na univerzitetskom nivou, a zatim i provera pretpostavke da postoji povezanost između samoregulativnih aktivnosti studenata i nastavnih metoda pod kojima sa nastava odvija.

U skladu sa zadatim ciljem postavljena su sledeća istraživačka pitanja:

1. U kojoj meri je razvijeno strategijsko znanje u razumevanju teksta kod studenata koji pohađaju časove engleskog jezika na univerzitetskom nivou?
2. Da li postoji značajna razlika u razumevanju pročitanoog teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave?
3. Da li postoji značajna razlika između metakognicije i strateške kompetencije u razumevanju pročitanoog teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave?
4. Da li postoji razlika između strategija čitanja koje koriste uspešni i manje uspešni čitaoci prilikom razumevanja teksta na engleskom jeziku u zavisnosti od nastavne metode kojoj su čitaoci bili izloženi?

Da bi se dao odgovor na prvo istraživačko pitanje, formulisana je sledeća hipoteza:

H(1) – Repertoar strategija čitanja i učestalost u njegovom korišćenju prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku mogu se dovesti u vezu sa individualnim razlikama kod studenata.

Kako bi se došlo do odgovora na drugo istraživačko pitanje, formulisane su sledeće hipoteze:

H(2) – Eksperimentalna grupa ostvaruje značajno bolje rezultate u razumevanju pročitanoog teksta od kontrolne grupe po okončanju eksperimenta.

H(3) – Postoji značajna razlika između rezultata početnog i završnog testiranja kod eksperimentalne grupe.

Kako bi se dao odgovor na treće istraživačko pitanje, formulisane su sledeće hipoteze:

H(4) – Studenti u eksperimentalnoj grupi po okončanju eksperimenta imaju razvijeniju stratešku kompetenciju i bolje veštine samoregulacije prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku od studenata u kontrolnoj grupi.

H(5) – Postoji značajna razlika između strateške kompetencije i veština samoregulacije studenata u eksperimentalnoj grupi pre i nakon eksperimentalnog inputa.

Da bi se dao odgovor na četvrto istraživačko pitanje formulisana je šesta istraživačka hipoteza:

H(6) – Postoji značajna razlika u upotrebi strategija prilikom čitanja teksta na engleskom jeziku kod uspešnih i manje uspešnih studenata iz eksperimentalne grupe i kontrolne grupe.

5.1. PRVA FAZA ISTRAŽIVANJA

Cilj prve faze istraživanja bio je da se utvrdi koje strategije studenti društveno-jezičkih usmerenja sa tri univerziteta u Srbiji koriste kada čitaju tekstove na engleskom jeziku i u kojoj meri su te strategije zastupljene prilikom čitanja engleskih akademskih tekstova. U tu svrhu izvršeno je kvantitativno istraživanje deskriptivnog tipa kako bi se opisalo karakteristično ponašanje ispitanika, ocenilo učešće takvog ponašanja kod ispitanika i izmerila njegova učestalost. U ovoj fazi istraživanje ima kvantitativni nacrt s obzirom na to da je cilj izvođenje generalizacija nalaza uz pomoć rezultata statističke obrade podataka.

5.1.1. Ispitanici

U prvoj fazi u istraživanju je učestvovalo četiristo osamdeset i sedam (N=487) ispitanika koji studiraju na filozofskim fakultetima u okviru jednog od tri univerziteta u Srbiji. Među njima, dvesto tri ispitanika (N1=203) studira na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, sto trideset i dva ispitanika (N2=132) na FILUMu u Kragujevcu i sto pedeset i dva ispitanika (N3=152) na Filozofskom fakultetu u Nišu. Svi ispitanici studiraju na studijskim grupama iz humanističkih oblasti, u okviru kojih pohađaju časove engleskog jezika kao izbornog predmeta.

| | M | Ž | Ukupno |
|-------------------------------------|-----|-----|--------|
| Filozofski fakultet Novi Sad | 50 | 153 | 203 |
| FILUM Kragujevac | 22 | 110 | 132 |
| Filozofski fakultet Niš | 43 | 109 | 152 |
| Ukupno | 115 | 372 | 487 |

Tabela 5.1: Struktura uzorka po pripadnosti fakultetu i polu

U istraživanju je učestvovalo ukupno sto petnaest ispitanika muškog pola (N(M)=115) i trista sedamdeset i dva ispitanika ženskog pola (N(Ž)=372) (v. Tabelu 5.1). Prosečna starost ispitanika je 19,9 godina, a raspon godina se kreće od 18 do 28. Na osnovu iznetih karakteristika ispitanika moguće je konstatovati da je uzorak prigodan i u okviru granica statistički velikog uzorka.

5.1.2. Instrument

Za potrebe istraživanja sačinjen je upitnik od trideset i pet stavki koje su bile podeljene u dva dela. Cilj prvog dela upitnika bio je da utvrdi opšte podatke o ispitanicima (pol, godine), ispita kakvo im je iskustvo u učenju engleskog jezika (koliko dugo uče, da li su engleski učili samo u školi ili i na neki drugi način, poput privatne škole ili privatnih časova) i kakvo im je dosadašnje iskustvo sa strategijama čitanja na engleskom jeziku (da li je bilo časova na kojima su učili koje strategije mogu koristiti prilikom čitanja i kako ih treba koristiti).

Drugi deo upitnika predstavlja verziju instrumenta ISČ – Inventar strategija čitanja (engl. *Survey of Reading Strategies*, Mokhtari & Sheorey, 2002) koji je za potrebe istraživanja preveden na srpski jezik. ISČ se sastoji od trideset stavki i cilj mu je da ispita metakognitivnu svest ispitanika, kao i vrstu i učestalost strategija čitanja koje odrasli učenici engleskog kao stranog prijavljuju da koriste prilikom čitanja engleskih akademskih tekstova (udžbenika, novinskih članaka, beležaka sa predavanja, skripti i sl). Ispitanici na petostepenoj Likertovoj skali ocenjuju koliko često koriste ponuđenu strategiju, pri čemu se odgovori kreću od 1: „Nikada to ne činim“ do 5: „Uvek to činim“. ISČ meri tri opšte grupe strategija (Mokhtari & Sheorey, 2002: 4):

- Globalne strategije (GS), koje predstavljaju namerne, pažljivo planirane tehnike

kojima učenik nadgleda i koordiniše čitanje (13 strategija/stavki);

- Strategije za rešavanje problema (SRP), koje uključuju radnje i procedure koje čitaoci koriste dok čitaju tekst. To su lokalizovane, usmerene tehnike koje se koriste kada se pojave problemi u razumevanju informacije (8 strategija/stavki);
- Pomoćne strategije (PS), koje čine osnovne mehanizme kojima se čitalac dodatno služi u cilju razumevanja teksta (9 strategija/stavki).

Pouzdanost upitnika u istraživanju iznosi: $\alpha=0,92$ za Globalne strategije (GS), $\alpha=0,79$ za Strategije rešavanja problema (SRP), i $\alpha=0,87$ za Pomoćne strategije (PS). Pouzdanost celokupnog upitnika iznosi $\alpha=0,93$ (Mokhtari & Sheorey, 2002: 3).²⁰ Upitnik je u celini prikazan u Dodatku 3.

5.1.3. Varijable

Nezavisne varijable u prvom delu istraživanja obuhvataju podatke o profilu ispitanika i njihovim iskustvima u učenju engleskog jezika, i uključuju sledeće varijable:

- Pol,
- Kontekst učenja engleskog jezika (da li je ispitanik učio engleski i u privatnoj školi ili na privatnim časovima, pored državne škole),
- Izloženost engleskim tekstovima,
- Afinitet prema čitanju engleskih tekstova,
- Prethodnu izloženost strategijama čitanja na engleskom jeziku,

²⁰ Kronbahova alfa (α) predstavlja jednu od metoda provere unutrašnje pouzdanosti skale ili varijable. Vrednosti koeficijenta se kreću od 0 do 1, te je u slučajevima kada je ova vrednost niska to znak ili da je skala suviše kratka, ili da stavke međusobno imaju malo toga zajedničkog. Koeficijent pouzdanosti kod dobro osmišljenih skala koje ne sadrže više od 10 stavki treba da bude oko $\alpha=,80$. Međutim, s obzirom na složenost procesa učenja i usvajanja stranog jezika, istraživači u ovom polju često žele da obrade više različitih oblasti u jednom upitniku. Kako ne mogu da koriste suviše velik broj stavki s obzirom na to da bi popunjavanje upitnika trajalo predugo, u ovakvim tipovima istraživanja tolerišu se nešto niže vrednosti Kronbahove alfe. Međutim, vrednosti niže od $\alpha=,60$ svakako bi trebalo prihvatiti kao upozorenje da skala nije adekvatna (Dörnyei, 2007).

- Samoprocenu znanja engleskog jezika,
- Procenu važnosti veštine čitanja na engleskom jeziku,
- Samoprocenu veštine čitanja na engleskom jeziku,

Zavisne varijable predstavljaju grupe strategija upitnika ISČ, kao i celokupan upitnik:

- Globalne strategije,
- Strategije za rešavanje problema,
- Pomoćne strategije,
- Celokupna skala.

5.1.4. Procedura prikupljanja i obrade podataka

Podaci su prikupljeni tokom redovnih časova vežbanja na predmetu Engleski jezik kao strani. Ispitanici su popunjavali upitnike između petnaest i dvadeset minuta.

Podaci su obrađeni najpre deskriptivno, a zatim u zavisnosti od tipa podataka analizom t-testa nezavisnih uzoraka nejednake varijanse, analizom jednosmerne varijanse (ANOVA-om) i analizom bivarijantne korelacije. Naposletku, izvršena je hijerarhijska višestruka regresija, kako bi se utvrdilo koji procenat varijanse u odgovorima ispitanika može biti objašnjen pojedinim nezavisnim varijablama.

5.2. DRUGA FAZA ISTRAŽIVANJA

Druga faza istraživanja sprovedena je kako bi se dobio odgovor na sledeća istraživačka pitanja:

- Da li postoji značajna razlika između metakognicije i strategijske kompetencije u razumevanju pročitano­g teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kolaborativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave?
- Da li postoji značajna razlika između metakognicije i strateške kompetencije u razumevanju pročitano­g teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave?
- Da li postoji razlika između strategija čitanja koje koriste uspešni i manje uspešni čitaoci prilikom razumevanja teksta na engleskom jeziku u zavisnosti od nastavne metode kojoj su čitaoci bili izloženi?

U tu svrhu primenjena je eksperimentalna metoda nac­rta pred-test – post-test sa nejednakom kontrolnom grupom (v. Tabelu 5.2).²¹

Za potrebe istraživanja u drugoj fazi usvojen je istraživački nac­rt u kome se kombinuju kvantitativne i kvalitativne metode, kako bi se u najvećoj meri iskoristile prednosti obe metode, i istovremeno nadomestile potencijalne slabosti nastale usled primene samo jedne metode. Ovakav nac­rt je primenjen kako bi se postigla unakrsna validacija ili triangulacija, odnosno da bi se došlo do potpunijeg razumevanja izučavano­g fenomena primenom različitih metoda i različitih izvora podataka (Creswell, 1994; Ševkušić, 2009). U ovom istraživanju podaci su prikupljeni putem eksperimenta, upitnika i protokola čitanja naglas, kako bi se, koliko je to moguće, smanjila subjektivnost pri tumačenju rezultata. Cilj kombinovanja metoda nije potkrepljenje jednog podatka putem drugog, već šire i veće razumevanje istraživačkog pitanja i problema (Ševkušić, 2009: 52-53).

²¹ U društvenim i humanističkim naukama često je nemoguće raspoređivanje ispitanika u grupe slučajnim procesom, pa se uzimaju već obrazovane grupe ispitanika, pri čemu slučaj odlučuje izbor grupe koja će biti izložena eksperimentalnom tretmanu.

| | Merenje zavisnih varijabli | Manipulacija nezavisnom varijablom | Merenje zavisnih varijabli | Manipulacija nezavisnom varijablom | Merenje zavisnih varijabli |
|-----------------------------|---|---|-----------------------------------|---|---|
| Ekperimentalna grupa | Pred-test | Ekperimentalni input | Post-test 1 | Ekperimentalni input nastavljen | Post-test 2 Protokol razmišljanja naglas |
| Kontrolna grupa | Pred-test | Tradicionalni input | Post-test 1 | Tradicionalni input nastavljen | Post-test 2 Protokol razmišljanja naglas |
| Input: | Pod kontrolom istraživača | | | | |
| Rezultati: | Poređenje rezultata pred-testa i post-testa Poređenje ekperimentalne i kontrolne grupe Poređenje razlika između rezultata pred-testa i post-testa kod ekperimentalne i kontrolne grupe Poređenje razlika između rezultata protokola razmišljanja naglas kod ekperimentalne i kontrolne grupe | | | | |

Tabela 5.2: Dizajn istraživanja

5.2.1. Ispitanici

U istraživanju je učestvovalo ukupno pedeset studenata koji su na prvoj i drugoj godini Filozofskog fakulteta u Novom Sadu pohađali časove vežbanja iz predmeta Engleski jezik B2.1 i B2.2. Prosečna starost uzorka iznosi 20,1 godinu, a raspon godina se kreće od 18 do 22 godine. U istraživanju je učestvovalo ukupno trinaest muških ispitanika (26% ukupnog broja) i trideset i sedam ženskih ispitanika (74% ukupnog broja), što u proseku odgovara polnoj strukturi čitave populacije studenata koji pohađaju časove engleskog jezika kao stranog. Posmatrajući kriterijum godine studija, istraživanje je

obuhvatilo dvadeset i dva studenta prve godine (44%) i dvadeset i osam studenata druge godine (56%), što takođe procentualno odgovara proseku čitave populacije.

Ispitanici su na početku školske godine obavješteni da predmetni nastavnik sprovodi istraživanje za potrebe izrade doktorske disertacije, nakon čega su ispitanici potpisali saglasnost o učešću u istraživanju (Dodatak 1).

U eksperimentalnoj grupi časove su pohađala ukupno dvadeset i četiri studenta (v. Tabelu 5.3). Među njima bilo je sedamnaest studentkinja i sedam studenata, odnosno dvanaest studenata prve i isto toliko studenata druge godine.

| | Prva godina | Druga godina | Ukupno |
|---------------|-------------|--------------|--------|
| M | 4 | 3 | 7 |
| Ž | 8 | 9 | 17 |
| Ukupno | 12 | 12 | 24 |

Tabela 5.3: Struktura uzorka u eksperimentalnoj grupi

U kontrolnoj grupi bilo je ukupno dvadeset i šest studenata među kojima je bilo šest ispitanika muškog pola i dvadeset ispitanika ženskog pola. Od ukupnog broja studenata u kontrolnoj grupi njih deset su bili studenti prve godine, a šesnaest studenti druge godine (v. Tabelu 5.4).

| | Prva godina | Druga godina | Ukupno |
|---------------|-------------|--------------|--------|
| M | 2 | 4 | 6 |
| Ž | 8 | 12 | 20 |
| Ukupno | 10 | 16 | 26 |

Tabela 5.4: Struktura uzorka u kontrolnoj grupi

Iako rezultati prethodnih istraživanja pokazuju da se pol može dovesti u vezu sa upotrebom strategija (Green & Oxford, 1995; Oxford, 1990; Young & Oxford, 1997),

formiranje grupa koje bi bile ujednačene po faktoru pola nije bilo moguće, najpre usled nedovoljnog broja muških studenata koji pohađaju kurs engleskog jezika, a zatim i usled ekološke validnosti. Analizom t-testa nezavisnih uzoraka utvrđeno je da nema razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe kako po pitanju polne strukture ($t=-,482$, $t=,632$), tako i po pitanju studijske godine ($t=-,810$, $p=,422$).

Svi ispitanici su putem klasifikacionog testa raspoređeni na nivo B2 Zajedničkog Evropskog okvira za žive jezike (ZEO). Kada je u pitanju opšte znanje engleskog jezika, to znači da je ispitanik „u stanju da razumije suštinu konkretnih ili apstraktnih sadržaja u nekom složenom tekstu, kao i stručnu raspravu iz njegove oblasti. U stanju je da se izražava sa određenim stepenom spontanosti i lakoće, tako da razgovor sa izvornim govornikom ne predstavlja napor ni jednom ni drugom. Izražava se jasno i potpuno o velikom broju tema, umije da iskaže svoje mišljenje o aktuelnim dešavanjima i izloži prednosti i mane u odnosu na buduću situaciju“ (Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje, 2003: 56). Uvidom u bliži opis veštine čitanja od ispitanika se na nivou B2 može očekivati da „ostvari dosta veliku autonomiju u čitanju, prilagođava način i brzinu čitanja vrsti i prirodi teksta, birajući odgovarajuće izvore. [Ispitanik] posjeduje bogat i aktivan leksički fond za čitanje, ali bi problemi mogli da nastupe kod neuobičajenih izraza koji se rijetko koriste. [...] U stanju je da brzo pređe složen i duži tekst, uočavajući najvažnije dijelove. U stanju je da brzo odredi sadržaj i značaj neke informacije u novinskom članku ili reportaži, u širokom opsegu stručnih tema, kako bi procijenio da li treba nastaviti sa proučavanjem teksta. [...] Može da koristi obavještenja, ideje i razmišljanja iz veoma stručnih tekstova u svom području djelovanja. Može da razumije specijalizovane publikacije izvan svog područja aktivnosti, uz povremeno korišćenje rečnika radi provere razumevanja. Može da razumije članke i izvještaje o savremenim problemima društva u kojima autori iznose lični stav ili posebno

gledište“ (Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje, 2003: 73-75). Studenti koji se nalaze na nivou B2, drugim rečima, počinju da razvijaju autonomiju u korišćenju engleskog jezika i u stanju su da prepoznaju i koriste prilike za unapređenje svog znanja i van institucionalnog konteksta učenja jezika.

5.2.1.1. Ispitanici u kvalitativnom istraživanju

Od ukupnog broja studenata iz eksperimentalne i kontrolne grupe u poslednjoj fazi istraživanja, prilikom koje je sniman protokol čitanja naglas, učestvovalo je ukupno 19 studenata koji su se za to dobrovoljno prijavili. U eksperimentalnoj grupi je bilo 3 ispitanika muškog pola i 6 ispitanika ženskog pola, dok je u kontrolnoj grupi bilo 3 ispitanika muškog pola i 7 ispitanika ženskog pola.

5.2.2. Input

Eksperiment je izvršen tokom školske 2011/2012. godine za vreme trajanja redovnih časova vežbanja na kursu Engleski jezik B2.1 (u zimskom semestru) i Engleski jezik B2.2 (u letnjem semestru). Planom i programom svih studijskih grupa čiji su studenti bili uključeni u istraživanje engleski jezik kao strani predviđen je kao kurs na prvoj i drugoj godini osnovnih akademskih studija u obimu od četiri časa vežbanja nedeljno. To znači da je radnim kalendarom za datu školsku godinu bilo predviđeno dvadeset i šest devedesetominutnih termina u prvom semestru i trideset u drugom. Imajući u vidu da su testiranja za potrebe istraživanja vršena tokom redovnih časova, kao i da su sve predispitne obaveze u okviru kursa takođe obavljene u tim terminima, trajanje eksperimentalnog

inputa je tokom zimskog semestra bilo dvadeset i dva devesetominutna termina, a tokom letnjeg semestra dvadeset i četiri.

Celokupan uzorak studenata koji su učestvovali u drugoj fazi istraživanja bio je izložen identičnom strategijskom okviru koji pod nazivom **Kolaborativno strategijsko čitanje – KSČ** (engl. *Collaborative strategic reading – CSR*) predlažu Klingner i Von (Klingner & Vaughn, 1998).²² U okviru KSČ-a, nastavnik izlaže učenike grupama strategija koje uključuju: 1) inicijalni pregled teksta, 2) nadgledanje razumevanja, 3) sumiranje delova teksta, 4) završnu evaluaciju.

Način na koji je strategijski okvir korišćen tokom časova progresivno se menjao i prilagođavao promenama u nivou veština i znanja ispitanika (prema Janzen, 2002). Na početku eksperimenta, autorka je najpre ukratko predstavila svaku strategiju, zatim je pokazala kako se strategija koristi. Tom prilikom koristila je tehniku razmišljanja naglas kako bi neposredno pokazala kako strategije doprinose razumevanju teksta. Nakon toga ispitanici su počeli sami da primenjuju strategije iz predloženog okvira, najpre uz pomoć autorke, a zatim i samostalno.

5.2.2.1. Input – eksperimentalna grupa

Nakon inicijalnog testiranja ispitanici u eksperimentalnoj grupi su podeljeni u šest manjih kooperativnih grupa sa po četiri studenta, i u takvom okruženju su pohađali vežbe do završetka eksperimenta. Prilikom formiranja grupa uzet je u obzir rezultat pred-testa razumevanja pročitaneog teksta, tako da su formirane heterogene grupe. Takođe su uzete u

²² Pilot istraživanje o efektima strategijskog okvira koji se primenjuje u ovoj doktorskoj disertaciji izvršeno je jedan semestar pre početka eksperimenta, tokom školske 2010/2011. godine. Glavni zaključak istraživanja je da studenti koji su bili eksplicitno podučavani strategijama ostvaruju bolje rezultate od studenata kojima strategije nisu uvođene kao deo nastavnog inputa. Više o istraživanju u Topalov (2011).

obzir i želje samih studenata da budu u grupi sa jednom kolegicom ili kolegom koje naznače, kako bi bilo omogućeno što pozitivnije afektivno stanje ispitanika.

Svaki student u grupi imao je svoju ulogu koju je ispunjavao tokom čitanja, pri čemu su se uloge menjale na svake tri nedelje kako bi se studenti podstakli da učestvuju i kako bi imali prilike da iskuse različite dužnosti i zadatke vezane za svaku od uloga. Za potrebe ovog istraživanja, dve od šest uloga koju predlažu Klingner i Von (1998) nisu uključene. U pitanju su merilac vremena i beležnik, koje nisu uključene s obzirom na to da više priliče učenicima na ranom uzrastu, nego mladim odraslim ispitanicima. Na svakom času, u zavisnosti od uloge koja im je bila dodeljena, studenti su dobijali kartice sa instrukcijama koje su ih podsećale šta se od njih očekuje (v. Slike 5.1 – 5.4).

U istraživanju su korišćene sledeće četiri uloge:

1. Vođa – student u ovoj ulozi započinje i nadgleda diskusiju i rad grupe (Slika 5.1).

| Leader's card | | |
|--|---|---|
| Before Reading | During Reading | After Reading |
| Preview | Read | Wrap up |
| Today's topic is _____. | Who would like to read the next section? | Now let's generate some questions to check if we really understood what we read. Remember to start your questions with <i>who</i> , <i>when</i> , <i>what</i> , <i>where</i> , <i>why</i> , or <i>how</i> . Everyone, write your questions in your learning logs. |
| Let's brainstorm everything we already know about the topic and write it on your learning logs. | Unknown words | Who would like to share their best question? |
| Who would like to share their best ideas? | Did everyone understand what we read? If you did not, write the words you don't know in your learning logs. | In your learning logs, let's write down as much as we can about what we learned today. |
| Now let's predict. Look at the title, pictures, and headings and think about what you think we will learn today. Write your ideas in your learning logs. | [If someone has an unknown word] Unknown Words Expert, please help us out. | Let's go around the group and each share something we learned. |

| | Get the Gist | Compliments and Suggestions |
|---|---|--|
| Who would like to share their best ideas? | It's time to Get the Gist. Gist Expert, please help us out. | Is there anything that would help us do even better next time? |
| | Go back and repeat all of the steps in this column for each section that is read. | |

Slika 5.1: Kartica vođe

2. Stručnjak za nepoznate reči – student u ovoj ulozi pomaže grupi pri razumevanju nepoznatih reči upućujući svoje kolege na strategije za rešavanje problema u razumevanju (Slika 5.2).

| UNKNOWN WORDS EXPERT | |
|--|--|
| <p>You lead the group in trying to figure out unknown words or concepts. You use FIX-UP techniques to remind the group of the steps to follow when trying to figure out a difficult word or concept.</p> | |
| DURING READING | |
| <ul style="list-style-type: none"> • What is your unknown word? • Does anyone know the meaning of the word? | |
| IF YES | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Please explain what the word means. • Does everyone understand now? [Check for understanding] | |
| IF NO | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Reread the sentence with the unknown word and look for key ideas to help you figure out the word. Think about what makes sense. Can anyone explain the meaning of the word? [If NO, go to step 2] 2. Reread the sentence with the unknown word and the sentences before or after the word looking for clues. Can anyone explain the meaning of the word? [If NO, go to step 3] 3. Look for a prefix or suffix in the word. Can anyone explain the meaning of the word? [If NO, go to step 4] 4. Break the word apart and look for smaller words you know. Can anyone explain the meaning of the word? [If NO, go to step 5] 5. ASK THE TEACHER FOR HELP | |

Slika 5.2: Kartica stručnjaka za nepoznate reči

3. Stručnjak za sumiranje – student u ovoj ulozi pomaže svojim kolegama u grupi da se usredsrede na najvažnije informacije iz pojedinih delova teksta i prepoznaju suštinu i ključne reči i pojmove (Slika 5.3).

| |
|--|
| GIST EXPERT |
| <p>You guide the group towards the development of a gist and determine that the gist contains the most important ideas but no unnecessary details.</p> |
| <p>Getting the gist</p> <ul style="list-style-type: none">• What is the most important idea that we have learned about the topic so far? Everyone, try to answer these two questions: <p>a) What is the most important person, place, or thing? b) What is the most important idea about the person, place, or thing?</p> |
| <p>Everyone, think of the gist and write it in your learning logs.</p> <ul style="list-style-type: none">• [Say the name of a person in your group], would you like to share your gist?• Does anyone have a different gist to share? |

Slika 5.3: Kartica stručnjaka za sumiranje

4. Izveštavač – student kome je dodeljena ova uloga pomaže grupi da napravi sažetak celokupnog teksta i izveštava nastavnika o procesu čitanja i napretku grupe (Slika 5.4).

| |
|---|
| REPORTER |
| <p>During the whole-class wrap-up, it is your job to report to the class the main ideas the group learned. It is also your job to share a favourite question the group has generated.</p> |

Slika 5.4: Kartica izveštavača

Pored kartica učenja svaki član grupe je na času dobijao strukturisani dnevnik učenja (v. Sliku 5.5). Dnevnik učenja je osmišljen kako bi pomogao studentu da nadgleda proces čitanja tokom kooperacije, na taj način što bi razmišljao o onome što čita i zapisivao pitanja, ključne reči i glavne ideje tokom čitanja. Na taj način, dnevnik služi kao pomoćno sredstvo prilikom poslednje faze kooperacije u kojoj studenti vrše evaluaciju pročitano.

| Learning Log | | | | | | | | |
|---|---------------------------|----------------------------------|--|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|------------------|-----------------------|
| Name: | | | | | ID. Number: | | | |
| Topic: | | | | | | | | |
| Write what you already know about the topic. | | | | | | | | |
| In one sentence, write your prediction about the text | | | | | | | | |
| <i>The ways you deal with the words you don't know</i> | | | | | | | | |
| Unknown word | Look for contextual clues | Guess the meaning from key ideas | Look for a prefix or suffix of the words | Look for smaller parts of the words | Check a dictionary for definition | Still too difficult | Group discussion | Teacher's explanation |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Make two questions to check if the members in your group understood what they read. | | | | | | | | |
| Summarise the main idea of this passage (50-100 words). | | | | | | | | |

Slika 5.5: Dnevnik učenja korišćen prilikom kooperativnog čitanja teksta

5.2.2.2. Input – kontrolna grupa

Za razliku od eksperimentalne grupe, studenti u kontrolnoj grupi su strategijski okvir KSC-a primenjivali u okviru frontalne metode nastave. Autorka je isticala poželjne strategije čitanja tako što je upućivala studente da obrazuju predviđanja vezana za tekst, postavljala pitanja kojima je podsticala aktivaciju prethodnog znanja, za svaki od smislenih

delova teksta tražila da ispitanici pronađu ključne reči i glavne ideje, te je nakon čitanja ispitanicima davala zadatak da osmisle pitanja i napišu kratak sažetak teksta.

5.2.3. Instrumenti

U istraživanju su korišćeni sledeći merni instrumenti:

1) Test razumevanja pročitanoog teksta TOEFL IBT (ETS, 2002)

Deo testa TOEFL koji testira veštinu čitanja predstavlja standardizovan test koji je osmišljen kako bi podražavao tipove zadataka s kojima se univerzitetski studenti susreću prilikom čitanja u akademskom kontekstu (Jamieson, Jones, Kirsch, Mosenthal, & Taylor, 1999: 10). U skladu s tim, test ocenjuje razumevanje pročitanoog teksta spram tri glavna cilja čitanja koja su značajna u akademskom kontekstu (Cohen & Upton, 2006: 6-7): čitanje u cilju 1) osnovnog razumevanja, 2) učenja, i 3) integrisanja informacija i izvođenja zaključaka.

Paralalne forme testova korišćene su prilikom sve tri serije testiranja. Testovi su u celini prikazani u Dodatku 2, dok je Tabeli 5.5 dat pregled karakteristika testova korišćenih tokom istraživanja.

| Naslov teksta | Early cinema | Expression of Emotions | Artisans and Industrialization |
|------------------------------|---------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|
| Datum polaganja | Oktobar 2011. | Februar 2012. | Maj 2012. |
| Dužina (broj reči) | 679 | 660 | 678 |
| Tip pitanja | Redni broj pitanja | | |
| Pojednostavljivanje rečenice | 1 | 5 | 1 |
| Leksika | 2, 3, 9 | 1, 2, 8, 9 | 2, 4, 5 |

| | | | |
|------------------------------------|------------|-------------|---------|
| Činjenična informacija | 4, 5, 6, 8 | 4, 6, 7, 10 | 3, 6, 7 |
| Upućivanje na povezanu informaciju | 7 | 3 | 8 |
| Ubacivanje teksta | 10 | 11 | 9 |
| Sumiranje | 11 | 12 | 10 |

Tabela 5.5: Karakteristike testova razumevanja pročitanoog teksta

Pomoću pitanja koja proveravaju osnovno razumevanje procenjuje se leksičko, sintaksičko i semantičko znanje, kao i sposobnost razumevanja važnih informacija predstavljenih na nivou rečeničnog iskaza. U ovu grupu uključeni su sledeći tipovi pitanja (Cohen & Upton, 2006: 104-143):

- Leksička pitanja – mere ispitanikovu sposobnost da razume značenje pojedinih reči i fraza u kontekstu.

PRIMER

Rečenica u tekstu: “Exhibitors, however, wanted to maximize their profits, which they could do more readily by projecting a handful of films to hundreds of customers at a time...”

Pitanje: The word readily in paragraph 3 is closest in meaning to

- frequently.
 - easily.
 - intelligently.
 - obviously.
- Upućivanje na povezanu informaciju – pitanja ovog tipa ocenjuju ispitanikovu sposobnost da prepozna veze između zamenica i ostalih anaforičkih reči i njihovih antecedenata tj. postcedenata u tekstu.

PRIMER

Rečenica iz teksta: “For them, the factory and industrialism were not agents of opportunity but reminders of their loss of independence and a measure of control over their lives.”

Pitanje: The word them in the passage refers to

- a) workers
 - b) political party loyalties
 - c) disagreements over tactics
 - d) agents of opportunity
- Pojednostavljanje rečenice – ispituje sposobnost ispitanika da prepozna glavne informacije u dužem tekstu napisanom složenim rečenicama i da pritom svesno zanemari manje važne detalje.

PRIMER

Pitanje: According to paragraph 2, which of the following was true of the Fore people of New Guinea?

- a) They did not want to be shown photographs.
 - b) They were famous for their story-telling skills.
 - c) They knew very little about Western culture.
 - d) They did not encourage the expression of emotions.
- Činjenična informacija – ispituje sposobnost ispitanika da pronađe odgovor na pitanje o važnoj činjenici koja je eksplicitno napisana u tekstu.

PRIMER

Rečenica u tekstu: “But the movies differed significantly from these other forms of entertainment, which depended on either live performance or (in the case of the

slide-and-lantern shows) the active involvement of a master of ceremonies who assembled the final program.”

Pitanje: According to paragraph 4, how did the early movies differ from previous spectacles that were presented to large audiences?

- a) They were a more expensive form of entertainment.
- b) They were viewed by larger audiences.
- c) They were more educational.
- d) They did not require live entertainers.

Pitanja koja ispituju veštinu čitanja u cilju učenja procenjuju sposobnost ispitanika da prepozna organizaciju i svrhu teksta, da prepozna razliku između glavnih ideja i dopunskih detalja, da razume retoričke elemente, argumente, kao i odnose između uzroka i posledica, poređenja po sličnostima i prema razlikama i sl., a podrazumevaju sledeći tip pitanja (Cohen & Upton, 2006: 146):

- Sumiranje – pitanja ovog tipa ocenjuju sposobnost ispitanika da razume glavne ideje u tekstu, kao i važnost pojedinih informacija. Od ispitanika se traži da odaberu glavne ideje među delovima teksta koji daju dodatne informacije. Sažetak teksta predstavlja čitaočev mentalni okvir teksta, pa se i u pitanjima koja procenjuju čitaočevu sposobnost sumiranja od ispitanika po pravilu traži da identifikuju glavne argumente, tokove, hijerarhiju argumenata i sl.

PRIMER²³

Pitanje: An introductory sentence for a brief summary of the passage is provided below. Complete the summary by selecting the THREE answer choices that express the most important ideas in the passage. Some answer choices do not belong in the

²³ Za ispravno rešavanje ovog zadatka potreban je tekst u celini. Celokupan test prikazan je u Dodatku 2.

summary because they express ideas that are not presented in the passage or are minor ideas in the passage.

The technology for modern cinema evolved at the end of the nineteenth century.

Answer Choices

1. Kinetoscope parlors for viewing films were modeled on phonograph parlors.
2. Thomas Edison's design of the Kinetoscope inspired the development of large screen projection.
3. Early cinema allowed individuals to use special machines to view films privately.
4. Slide-and-lantern shows had been presented to audiences of hundreds of spectators.
5. The development of projection technology made it possible to project images on a large screen.
6. Once film images could be projected, the cinema became a form of mass consumption.

Pitanja koja procenjuju ispitanikovu sposobnost izvođenja zaključaka delimično se oslanjaju na osnovno razumevanje, a delom na čitanje u cilju učenja. Ovaj tip pitanja koristi se kako bi se procenilo razumevanje informacije na nivou rečenice, ali i na nivou celog teksta; takođe, ova pitanja traže od ispitanika da razume vezu između informacija i da prepozna organizaciju i svrhu teksta.

- Ubacivanje teksta – ova pitanja procenjuju sposobnost ispitanika da pronadju leksičke, gramatičke i logične veze u redosledu rečenica. Ispitanici treba da ubace novu rečenicu na određeno mesto u pasusu koji su već pročitali u okviru teksta.

PRIMER

Pitanje: Look at the four squares [■] that indicate where the following sentence could be added to the passage.

This universality in the recognition of emotions was demonstrated by using rather simple methods.

Where would the sentence best fit?

- a) ■ Most investigators concur that certain facial expressions suggest the same emotions in all people. Moreover, people in diverse cultures recognize the emotions manifested by the facial expressions. In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness, and sadness. He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them. Those queried ranged from European college students to members of the Fore, a tribe that dwells in the New Guinea highlands.
- b) Most investigators concur that certain facial expressions suggest the same emotions in all people. ■ Moreover, people in diverse cultures recognize the emotions manifested by the facial expressions. In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness, and sadness. He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them. Those queried ranged from European college students to members of the Fore, a tribe that dwells in the New Guinea highlands.
- c) Most investigators concur that certain facial expressions suggest the same emotions in all people. Moreover, people in diverse cultures recognize the emotions manifested by the facial expressions. ■ In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness, and sadness. He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them. Those queried ranged from

European college students to members of the Fore, a tribe that dwells in the New Guinea highlands.

- d) Most investigators concur that certain facial expressions suggest the same emotions in all people. Moreover, people in diverse cultures recognize the emotions manifested by the facial expressions. In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness, and sadness. ■ He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them. Those queried ranged from European college students to members of the Fore, a tribe that dwells in the New Guinea highlands.

TOEFL se u literaturi navodi kao test koji ima visoku pouzdanost i validnost (Alderson, 2000; Grabe, 1991; Lysynchuk et al., 1990). Navedenom kombinacijom dužine teksta, vrste teksta i tipova pitanja koja proveravaju razumevanje pročitano g omogućena je pouzdana i efikasna procena ispitanikove veštine čitanja koja ujedno daje uvid i u njegovo umeće čitanja i razumevanja u formalnom, akademskom kontekstu (Enright, Grabe, Koda, Mosenthal, Mulcahy-Ernt & Schedl, 2000: 32).

2) Upitnik metakognicije i kognitivnih strategija

Za potrebe istraživanja sačinjen je Upitnik metakognicije i kognitivnih strategija²⁴ po uzoru na upitnik ISČ (Mokhtary & Sheorey, 2002) koji je korišćen u prvoj fazi istraživanja. Upitnik je konstruisan kako bi ispita o sledeće faze u procesu samoregulacije: planiranje, nadgledanje, kontrolu i evaluaciju, putem odgovarajućih kognitivnih i metakognitivnih strategija.

²⁴ Upitnik je u celini prikazan u Dodatku 4.

- Faza planiranja uključuje samoregulativne radnje koje čitalac vrši kako bi postavio željene ciljeve, aktivirao prethodno znanje, isplanirao vreme i napor koji su potrebni za izvršenje zadatka i aktivirao opažanja koja se odnose na zadatke i nastavni kontekst (Pintrich, 2000: 457). Faza planiranja je ispitana putem sledećih stavki:

„Kad čitam, čitam s razlogom.“

„Pogledam naslov kako bih pretpostavio o čemu će biti reči u tekstu.“

„Pre nego što počnem da čitam razmislim o tome šta već znam o temi o kojoj će biti reč u tekstu.“

„Najpre pregledam ceo tekst da bih uočio karakteristike kao što su dužina i organizacija.“

- Faza nadgledanja i kontrole podrazumeva one aktivnosti pomoću kojih čitalac postaje svestan svog stanja kognicije, ulaganja vremena i napora, te uslova zadatka i konteksta, na osnovu čega čitalac nadalje bira i primenjuje odgovarajuće strategije kako bi uspostavio kontrolu nad zadatkom. Ova faza je ispitana putem sledećih stavki:

„Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumem ono što čitam.“

„Kad tekst postaje težak, više obraćam pažnju na ono što čitam.“

„Proveravam da li sam dobro razumeo tekst kad naiđem na protivrečnu informaciju.“

„Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih lakše razumeo tekst.“

„Tokom čitanja proveravam da li su moja predviđanja o tekstu bila ispravna.“

„Kad tekst postaje težak, čitam ponovo da bih poboljšao razumevanje.“

„Kad čitam, poredim znanje iz maternjeg jezika sa znanjem iz engleskog kako bih bolje razumeo tekst.“

„Dok čitam, prevodim sa engleskog na maternji jezik.“

„Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam.“

„Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim.“

„Kad nađem na deo koji ne razumem, pažljivo tumačim oblik reči (prefikse, sufikse ili koren reči) kako bih poboljšao razumevanje.“

„Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta.“

- Faza evaluacije se odnosi na uverenja učenika formirana spram rezultata izvršenog zadatka u poređenju sa prethodno postavljenim kriterijumom, kao i opšte procene zadatka i okruženja (Mirkov, 2007: 312). Faza evaluacije ispitana je putem sledećih stavki:

„Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne.“

„Nakon čitanja sumiram glavne ideje u tekstu.“

„Formiram pitanja o tekstu da bih bio siguran da sam razumeo tekst.“

„Parafraziram (prepričavam sopstvenim rečima) glavnu ideju da bih bolje razumeo ono što sam pročitao.“

Ispitanici ocenjuju stavke na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači „Nikada to ne činim“, dok 5 znači „Uvek to činim“. Pouzdanost upitnika iznosi: $\alpha=0,758$ za Fazu planiranja, $\alpha=0,866$ za Fazu nadgledanja i kontrole, i $\alpha=0,773$ za Fazu evaluacije. Pouzdanost celokupnog upitnika iznosi $\alpha=0,864$.²⁵

²⁵ Pouzdanost upitnika je ispitana pre početka eksperimentalnog toka u pilot istraživanju na uzorku od 92 studenta.

3) Prilagođen tekst za protokol čitanja naglas

Središnja pretpostavka analize protokola jeste da je moguće usmeriti ispitanike da verbalizuju svoje misli tako da sam proces ne utiče na redosled kognicija i misli pomoću kojih se neki zadatak rešava, pa se podaci koji se na ovaj način dobiju prihvataju kao validni. Erikson i Sajmon (Ericsson & Simon, 1993: 60) smatraju da se najbolja veza između razmišljanja i verbalnih protokola uspostavlja u situacijama kada ispitanici verbalizuju svoje misli tokom izvršenja nekog zadatka. Putem verbalnih protokola istraživači stižu uvid u skrivene misaone procese (Block, 1986; Crain-Thoreson, Lipmann & McClendon-Magnuson, 1997)

U ovom istraživanju korišćen je **istovremeni protokol čitanja naglas** (engl. *concurrent think-aloud protocol*), što znači da su ispitanici opisivali svoje misaone procese tokom rada na zadatku, odnosno prilikom samog čitanja teksta. Tekst je u celini prikazan u Dodatku 5.

5.2.4. Varijable

Varijable u drugoj fazi istraživanja dele se na sledeći način:

- Nezavisna varijabla
 - Vrsta eksperimentalnog tretmana kojem su ispitanici izloženi.
- Zavisne varijable
 - Strateška kompetencija merena u pred-test i post-test vremenu,
 - Razumevanje pročitanoog teksta mereno u pred-test i post-test vremenu,
 - Samoregulacija tokom čitanja merena u post-test vremenu.

5.2.5. Procedura prikupljanja i obrade podataka

Podaci su prikupljeni tokom školske 2011/2012. godine prilikom redovnih časova vežbanja. Početno testiranje veštine razumevanja pročitanoog teksta izvršeno je u oktobru 2011. Ispitanici su test popunjavali četrdeset i pet minuta, nakon čega su odmah popunili upitnik o strategijama koje su koristili prilikom razumevanja teksta. Prvo post-testiranje s paralelnim formama testa i upitnika izvršeno je u februaru 2012. u istom vremenskom okviru, dok je završno post-testiranje izvršeno u maju 2012. godine. Snimanje protokola razmišljanja naglas urađeno je u maju 2012. godine, nakon završnog post-testa.

Prikupljeni podaci obrađeni su najpre deskriptivnom statističkom metodom, a zatim, u zavisnosti od vrste podataka, putem metode t-testa parnih uzoraka, jednosmerne analize varijanse, putem bivarijantne korelacije i multiple regresije u statističkom paketu SPSS 20. Podaci prikupljeni kvalitativnom metodom najpre su obrađeni metodom tekstualne analize, a zatim su kategorizovani.

6. REZULTATI

Šesto poglavlje daje pregled rezultata istraživanja koje je sprovedeno za potrebe ove disertacije.

6.1. REZULTATI PRVE FAZE ISTRAŽIVANJA

Cilj prve faze istraživanja sprovedenog za potrebe ove disertacije bio je da se utvrdi koje strategije studenti društveno-jezičkih usmerenja u Srbiji koriste kada čitaju tekstove na engleskom jeziku i u kojoj meri su te strategije zastupljene prilikom čitanja engleskih akademskih tekstova. U prvoj fazi u istraživanju je učestvovalo četriristo osamdeset i sedam (N=487) ispitanika koji studiraju na filozofskim fakultetima u okviru jednog od tri univerziteta u Srbiji: na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu (N1=203), na FILUMu u Kragujevcu (N2=132) i na Filozofskom fakultetu u Nišu (N3=152).

Pri analizi strategija čitanja koje studenti koriste prilikom čitanja akademskih tekstova na engleskom jeziku usvojen je okvir učestalosti korišćenja strategija koje su najpre predložili Oksford i Beri-Stok (Oxford & Burry-Stock, 1995) za tumačenje strategija učenja jezika, a kasnije prihvatili i Moktari i Šiori (Mokhtary & Sheorey, 2002). Prema tom okviru razlikuje se visoka učestalost upotrebe strategije ($AS \geq 3,5$), srednja ($AS = 2,4-3,49$) i niska učestalost upotrebe strategije ($AS \leq 2,49$).

U Tabeli 6.1 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije pri upotrebi grupa strategija iz upitnika ISČ za celokupni uzorak.

| <i>Grupa strategija</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> |
|---|-----------|-----------|
| <i>Globalne strategije (GS)</i> | 3,27 | 0,61 |
| <i>Strategije za rešavanje problema (SRP)</i> | 3,60 | 0,58 |
| <i>Pomoćne strategije (PS)</i> | 3,26 | 0,66 |
| <i>ISČ</i> | 3,38 | 0,21 |

Tabela 6.1: Pregled rezultata deskriptivne analize upitnika ISČ po grupama strategijama

Prema rezultatima, visoka upotreba strategija zabeležena je za Strategije za rešavanje problema, dok je srednja vrednost upotrebe prisutna kod Globalnih i Pomoćnih strategija, kao i u celokupnom upitniku. U Tabeli 6.2 date su srednje vrednosti i standardne devijacije za pojedinačne strategije iz upitnika za celokupni uzorak u redosledu opadajuće srednje vrednosti.

| <i>Tip</i> | <i>Strategija</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> |
|-------------|---|-----------|-----------|
| <i>GS1</i> | Kad čitam, čitam s razlogom. | 4,11 | 0,91 |
| <i>SRP7</i> | Kad tekst postaje težak, čitam ponovo da bih poboljšao razumevanje. | 4,03 | 0,96 |
| <i>SRP2</i> | Kad izgubim koncentraciju, pokušavam da se ponovo vratim na tekst. | 4,01 | 1,04 |
| <i>SRP1</i> | Čitam polako i pažljivo da bih bio siguran da razumem ono što čitam. | 3,99 | 0,99 |
| <i>SRP4</i> | Kad tekst postaje težak, više obraćam pažnju na ono što čitam. | 3,99 | 0,98 |
| <i>GS2</i> | Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumem ono što čitam. | 3,81 | 1,08 |
| <i>GS11</i> | Proveravam da li sam dobro razumeo tekst kad naiđem na protivrečnu informaciju. | 3,78 | 1,07 |
| <i>SRP3</i> | Prilagođavam brzinu čitanja prema onome što čitam. | 3,72 | 1,11 |
| <i>PS9</i> | Kad čitam, razmišljam o informacijama i na engleskom i na maternjem jeziku. | 3,72 | 1,19 |
| <i>PS3</i> | Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim. | 3,66 | 1,35 |
| <i>SRP8</i> | Dok čitam, pogađam šta znače nepoznate reči i fraze. | 3,65 | 1,12 |
| <i>PS8</i> | Dok čitam, prevodim sa engleskog na maternji jezik. | 3,60 | 1,30 |
| <i>GS8</i> | Koristim različite nagoveštaje koje kontekst pruža da mi pomognu da razumem ono što čitam. | 3,56 | 1,02 |
| <i>PS4</i> | Koristim dodatne materijale (npr. rečnik) da bih bolje razumeo ono što čitam. | 3,48 | 1,26 |
| <i>GS3</i> | Pre nego što počnem da čitam, pogledam najpre tekst kao celinu, da procenim o čemu je. | 3,45 | 1,30 |
| <i>PS5</i> | Parafraziram (prepričavam sopstvenim rečima) da bih bolje razumeo ono što čitam. | 3,44 | 1,27 |
| <i>SRP5</i> | Zastajem s vremena na vreme da razmislim o onome što čitam. | 3,30 | 1,14 |
| <i>PS2</i> | Kada mi tekst postane težak, čitam naglas da bih bolje razumeo ono što čitam. | 3,21 | 1,42 |
| <i>GS5</i> | Najpre pregledam ceo tekst da bih uočio karakteristike kao što su dužina i organizacija. | 3,13 | 1,29 |
| <i>GS6</i> | Kad čitam, odlučujem šta ću detaljno čitati, a šta zanemariti. | 3,08 | 1,35 |
| <i>GS9</i> | Koristim tipografske karakteristike poput masnih slova i kurziva da identifikujem najvažnije informacije. | 3,05 | 1,39 |
| <i>GS12</i> | Pokušavam da unapred pogodim sadržaj teksta dok čitam. | 2,99 | 1,27 |
| <i>PS6</i> | Idem napred-nazad u tekstu da bih pronašao smisao. | 2,97 | 1,25 |
| <i>GS4</i> | Razmišljam o tome da li se sadržaj teksta uklapa u moj cilj čitanja. | 2,95 | 1,26 |
| <i>GS13</i> | Proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu tačne ili netačne. | 2,95 | 1,13 |
| <i>GS10</i> | Kritički analiziram i vrednujem informacije koje su date u tekstu. | 2,86 | 1,22 |

| | | | |
|-------------|---|------|------|
| GS7 | Koristim tabele, crteže i slike u tekstu da bih bolje razumeo. | 2,74 | 1,34 |
| PS7 | Postavljam sam sebi pitanja na koja bih želeo da nađem odgovor u tekstu. | 2,68 | 1,21 |
| PS1 | Hvatam beleške dok čitam da bih bolje razumeo ono što čitam. | 2,58 | 1,30 |
| SRP6 | Pokušavam da predstavim grafički (nactam ili zamislim) ono što čitam da bih to bolje razumeo. | 2,11 | 1,26 |

Tabela 6.2: Pregled rezultata deskriptivne analize upitnika ISČ po pojedinačnim strategijama

Najviša srednja vrednost zabeležena je za prvu globalnu strategiju „Kad čitam, čitam s razlogom“, dok se ukupno 12 drugih ispitanih strategija koriste visokim intenzitetom. Srednjim intenzitetom se koristi ukupno 16 ispitanih strategija, dok je kod samo jedne ispitane strategije zabeležena niska upotreba, i to kod šeste strategije za rešavanje problema.

Rezultati analize bivarijantne korelacije kojom je ispitana povezanost između zavisnih varijabli prikazani su u Tabeli 6.3.

| | | GS | SRP | PS | ISČ |
|---|----------|-----------|------------|-----------|------------|
| GS | <i>r</i> | | | | |
| | <i>p</i> | | | | |
| SRP | <i>r</i> | ,621** | | | |
| | <i>p</i> | ,000 | | | |
| PS | <i>r</i> | ,589** | ,557** | | |
| | <i>p</i> | ,000 | ,000 | | |
| ISČ | <i>r</i> | ,860** | ,842** | ,853** | |
| | <i>p</i> | ,000 | ,000 | ,000 | |
| **. Korelacija je značajna na nivou 0,01. | | | | | |
| *. Korelacija je značajna na nivou 0,05. | | | | | |

Tabela 6.3: Linearni koeficijent korelacije za zavisne varijable

Na osnovu rezultata može se videti da su značajne korelacije srednjeg intenziteta ustanovljene između Pomoćnih strategija i Globalnih strategija, kao i između Pomoćnih strategija i Strategija za rešavanje problema, dok su korelacije visokog intenziteta ustanovljene između ostalih varijabli. To znači da studenti koji prijavljuju češće korišćenje jedne grupe strategija ujedno koriste i ostale grupe, dok studenti koji retko koriste jednu grupu strategija takođe prijavljuju ređe korišćenje i ostalih grupa.

U Tabeli 6.4 prikazani su rezultati nezavisnog t-testa nejednakih uzoraka kojim su ispitane razlike u upotrebi grupa strategija za nezavisnu varijablu Pola. Na osnovu rezultata može se primetiti da su ustanovljene statistički značajne razlike kod Strategija za rešavanje problema ($p=,050$), Pomoćnih strategija ($p=,000$), kao i za celokupni upitnik ($p=,005$). Ženski ispitanici su prijavili značajno češće korišćenje pomenutih grupa strategija.

| <i>Strategija</i> | <i>Pol</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|------------|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|---------------------|
| <i>GS</i> | M | 115 | 3,23 | 0,60 | -0,05 | -,777 | ,438 |
| | Ž | 372 | 3,28 | 0,59 | | | |
| <i>SRP</i> | M | 115 | 3,51 | 0,61 | -0,12 | -1,969 | ,050 ^{*26} |
| | Ž | 372 | 3,63 | 0,57 | | | |
| <i>PS</i> | M | 115 | 3,03 | 0,66 | -0,30 | -4,197 | ,000* |
| | Ž | 372 | 3,33 | 0,65 | | | |
| <i>ISČ</i> | M | 115 | 3,25 | 0,52 | -0,16 | -2,798 | ,005* |
| | Ž | 372 | 3,41 | 0,52 | | | |

Tabela 6.4: Razlike u upotrebi grupa strategija između muških i ženskih ispitanika

Tabela 6.5 prikazuje statistički značajne razlike između upotrebe pojedinačnih strategija prema kriterijumu Pola.

| <i>Strategija</i> | <i>Pol</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|------------|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| <i>GS3</i> | M | 115 | 3,19 | 1,26 | -0,34 | -2,423 | ,016* |
| | Ž | 372 | 3,52 | 1,31 | | | |
| <i>GS5</i> | M | 115 | 2,91 | 1,33 | -0,28 | -1,994 | ,047* |
| | Ž | 372 | 3,19 | 1,28 | | | |
| <i>GS9</i> | M | 115 | 2,73 | 1,43 | -0,42 | -2,824 | ,005* |
| | Ž | 372 | 3,15 | 1,36 | | | |
| <i>GS10</i> | M | 115 | 3,19 | 1,27 | 0,44 | 3,380 | ,001* |
| | Ž | 372 | 2,75 | 1,19 | | | |
| <i>SRP1</i> | M | 115 | 3,79 | 1,08 | -0,27 | -2,510 | ,012* |
| | Ž | 372 | 4,05 | 0,95 | | | |
| <i>SRP4</i> | M | 115 | 3,76 | 1,13 | -0,30 | -2,910 | ,004* |
| | Ž | 372 | 4,07 | 0,92 | | | |
| <i>PS1</i> | M | 115 | 2,29 | 1,25 | -0,36 | -2,610 | ,009* |
| | Ž | 372 | 2,66 | 1,31 | | | |
| <i>PS2</i> | M | 115 | 2,63 | 1,43 | -0,76 | -5,113 | ,000* |
| | Ž | 372 | 3,39 | 1,37 | | | |

²⁶ U nastavku teksta statistički značajni rezultati analize t-testa, ANOVA-e i multiple regresije biće naznačeni simbolom *.

| | | | | | | | |
|------------|---|-----|------|------|-------|--------|-------|
| PS3 | M | 115 | 3,17 | 1,42 | -0,64 | -4,481 | ,000* |
| | Ž | 372 | 3,81 | 1,29 | | | |
| PS4 | M | 115 | 3,09 | 1,36 | -0,51 | -3,825 | ,000* |
| | Ž | 372 | 3,60 | 1,20 | | | |

Tabela 6.5: Značajne razlike u pojedinačnim strategijama između muških i ženskih ispitanika

Od toga muški ispitanici značajno ređe koriste sve pomenute strategije od ženskih ispitanika, sem strategije GS 10 („Kritički analiziram i vrednujem informacije koje su date u tekstu“).

U tabeli 6.6 prikazani su rezultati analize t-testa nezavisnih uzoraka kojom je ispitana razlika u upotrebi strategija između ispitanika koji su engleski jezik učili samo u školi, tj. na fakultetu i ispitanika koji su pored toga pohađali i privatnu školu ili išli na privatne časove engleskog jezika.

| <i>Strategija</i> | <i>Kontekst učenja</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|------------------------|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| GS | Š/F | 346 | 3,24 | 0,59 | -0,11 | -1,782 | ,075 |
| | PŠ/Č | 141 | 3,34 | 0,60 | | | |
| SRP | Š/F | 346 | 3,58 | 0,58 | -0,08 | -1,283 | ,200 |
| | PŠ/Č | 141 | 3,66 | 0,58 | | | |
| PS | Š/F | 346 | 3,22 | 0,66 | -0,15 | -2,195 | ,029* |
| | PŠ/Č | 141 | 3,37 | 0,67 | | | |
| ISČ | Š/F | 346 | 3,34 | 0,52 | -0,11 | -2,082 | ,038* |
| | PŠ/Č | 141 | 3,45 | 0,52 | | | |

Š/F: škola ili fakultet, PŠ/Č: privatna škola ili privatni časovi

Tabela 6.6: Razlike u upotrebi grupa strategija spram konteksta učenja engleskog jezika

Na osnovu vrednosti t i p koeficijenata, jasno je da je značajna razlika ustanovljena kod prijavljene upotrebe Pomoćnih strategija, kao i kod srednje vrednosti celokupnog Inventara strategija čitanja.

U Tabeli 6.7 prikazane su pojedinačne strategije za koje je ustanovljena značajna razlika između dva poduzorka. Za svih šest strategija ustanovljeno je da ispitanici koji su

pored škole, tj. fakulteta, engleski jezik pohađali i privatno prijavljuju značajno češću upotrebu.

| <i>Strategija</i> | <i>Kontekst učenja</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|------------------------|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| <i>GS2</i> | <i>Š/F</i> | 346 | 3,75 | 1,05 | -0,24 | -2,184 | ,029* |
| | <i>PŠ/Č</i> | 141 | 3,99 | 1,12 | | | |
| <i>GS9</i> | <i>Š/F</i> | 346 | 2,98 | 1,37 | -0,26 | -2,210 | ,028* |
| | <i>PŠ/Č</i> | 141 | 3,23 | 1,43 | | | |
| <i>SRP3</i> | <i>Š/F</i> | 346 | 3,65 | 1,07 | -0,25 | -2,246 | ,025* |
| | <i>PŠ/Č</i> | 141 | 3,90 | 1,18 | | | |
| <i>PS1</i> | <i>Š/F</i> | 346 | 2,52 | 1,27 | -0,25 | -2,268 | ,024* |
| | <i>PŠ/Č</i> | 141 | 2,77 | 1,38 | | | |
| <i>PS3</i> | <i>Š/F</i> | 346 | 3,60 | 1,34 | -0,27 | -2,308 | ,027* |
| | <i>PŠ/Č</i> | 141 | 3,87 | 1,37 | | | |
| <i>PS6</i> | <i>Š/F</i> | 346 | 2,89 | 1,24 | -0,28 | -2,190 | ,029* |
| | <i>PŠ/Č</i> | 141 | 3,17 | 1,25 | | | |

Tabela 6.7: Razlike u upotrebi pojedinačnih strategija strategija spram konteksta učenja engleskog jezika

U Tabeli 6.8 dat je pregled rezultata nezavisnog t-testa kojim je ispitana razlika između studenata koji prijavljuju da mnogo čitaju na engleskom jeziku i onih koji prijavljuju da ne čitaju.

| <i>Strategija</i> | <i>Da li često čitate na engleskom?</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|---|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| <i>GS</i> | DA | 125 | 3,26 | 0,61 | -0,01 | -,151 | ,880 |
| | NE | 362 | 3,27 | 0,59 | | | |
| <i>SRP</i> | DA | 125 | 3,57 | 0,63 | -0,05 | -,763 | ,446 |
| | NE | 362 | 3,61 | 0,57 | | | |
| <i>PS</i> | DA | 125 | 3,15 | 0,71 | -0,15 | -2,135 | ,033* |
| | NE | 362 | 3,30 | 0,65 | | | |
| <i>ISČ</i> | DA | 125 | 3,32 | 0,55 | -0,07 | -1,246 | ,213 |
| | NE | 362 | 3,39 | 0,51 | | | |

Tabela 6.8: Razlike u upotrebi grupa strategija prema kriterijumu izloženosti tekstovima na engleskom

Značajna razlika između ova dva poduzorka ustanovljena je kod grupe Pomoćnih strategija.

Značajne razlike između ova dva poduzorka u upotrebi pojedinačnih strategija prikazane su u Tabeli 6.9.

| <i>Strategija</i> | <i>Da li često čitate na engleskom?</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|---|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| GS3 | DA | 125 | 3,22 | 1,34 | -0,31 | -2,231 | ,026* |
| | NE | 362 | 3,52 | 1,29 | | | |
| GS5 | DA | 124 | 2,84 | 1,31 | -0,38 | -2,786 | ,006* |
| | NE | 361 | 3,22 | 1,28 | | | |
| GS7 | DA | 125 | 2,53 | 1,24 | -0,28 | -1,993 | ,047* |
| | NE | 360 | 2,81 | 1,37 | | | |
| GS10 | DA | 125 | 3,05 | 1,30 | 0,25 | 1,963 | ,050* |
| | NE | 361 | 2,80 | 1,19 | | | |
| GS13 | DA | 123 | 3,15 | 1,17 | 0,27 | 2,240 | ,026* |
| | NE | 361 | 2,89 | 1,11 | | | |
| SRP1 | DA | 123 | 3,72 | 1,11 | -0,36 | -3,443 | ,001* |
| | NE | 357 | 4,08 | 0,93 | | | |
| SRP7 | DA | 122 | 3,87 | 1,00 | -0,21 | -2,041 | ,042* |
| | NE | 359 | 4,08 | 0,95 | | | |
| PS8 | DA | 123 | 3,15 | 1,45 | -0,60 | -4,454 | ,000* |
| | NE | 359 | 3,75 | 1,21 | | | |

Tabela 6.9: Razlike u upotrebi pojedinačnih strategija prema kriterijumu izloženosti tekstovima na engleskom

Na osnovu vrednosti t i p koeficijenata, značajna razlika u korist ispitanika koji prijavljuju da ne čitaju mnogo na engleskom ustanovljena je pri upotrebi tri Globalne strategije, dve Strategije za rešavanje problema i jedne Pomoćne strategije. S druge strane, analiza je otkrila da ispitanici koji čitaju mnogo na engleskom jeziku značajno češće koriste dve Globalne strategije, i to „Kritički analiziram i vrednujem informacije koje su date u tekstu“ i „Proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu tačne ili netačne“.

Afinitet prema čitanju tekstova na engleskom ispitan je analizom nezavisnog t- testa, i rezultati prikazani u Tabeli 6.10 ukazuju da nema razlika između ispitanika pri upotrebi nijedne grupe strategija čitanja.

| <i>Grupa strategija</i> | <i>Da li volite da čitate na engleskom?</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|---|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| GS | DA | 370 | 3,28 | 0,59 | 0,07 | 1,117 | ,264 |
| | NE | 111 | 3,21 | 0,63 | | | |
| SRP | DA | 370 | 3,62 | 0,57 | 0,09 | 1,446 | ,149 |
| | NE | 111 | 3,53 | 0,61 | | | |
| PS | DA | 370 | 3,27 | 0,67 | 0,07 | ,965 | ,335 |
| | NE | 111 | 3,20 | 0,64 | | | |
| ISČ | DA | 369 | 3,39 | 0,51 | 0,07 | 1,370 | ,171 |
| | NE | 111 | 3,31 | 0,54 | | | |

Tabela 6.10: Stav prema čitanju engleskih tekstova za grupe strategija

Razlike između ispitanika koji prijavljuju da vole da čitaju na engleskom i onih koji to ne vole ustanovljene su pri upotrebi tri Globalne strategije i jedne Pomoćne strategije (v. Tabelu 6.11).

| <i>Strategija</i> | <i>Da li volite da čitate na engleskom?</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|---|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| GS8 | DA | 370 | 3,62 | 1,02 | 0,25 | 2,238 | ,026* |
| | NE | 111 | 3,37 | 1,00 | | | |
| GS9 | DA | 367 | 3,13 | 1,38 | 0,36 | 2,361 | ,019* |
| | NE | 110 | 2,77 | 1,40 | | | |
| GS10 | DA | 370 | 2,96 | 1,21 | 0,46 | 3,468 | ,001* |
| | NE | 110 | 2,51 | 1,19 | | | |
| PS9 | DA | 367 | 3,79 | 1,15 | 0,30 | 2,332 | ,020* |
| | NE | 109 | 3,49 | 1,30 | | | |

Tabela 6.11: Stav prema čitanju engleskih tekstova za pojedinačne strategije

Studenti koji prijavljuju da rado čitaju na engleskom značajno češće koriste pomenute strategije.

Statistički značajne razlike između ispitanika koji prijavljuju da su tokom školovanja imali časove na kojima su učili ispravne tehnike čitanja i onih koji takve časove nisu imali ustanovljene su u upotrebi grupe Pomoćnih strategija, kao i za celokupan upitnik ISČ (v. Tabelu 6.12). Među ispitanicima njih 66,5% je odgovorilo da su tokom prethodnog školovanja imali časove koji su se ticali strategija čitanja, tj. kako treba čitati, dok je njih 33,5% odgovorilo da takve časove nisu imali.

| <i>Grupa strategija</i> | <i>Prethodna izloženost strategijama</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|--|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| GS | DA | 325 | 3,30 | 0,58 | 0,09 | 1,628 | ,104 |
| | NE | 162 | 3,21 | 0,62 | | | |
| SRP | DA | 325 | 3,61 | 0,57 | 0,04 | ,633 | ,527 |
| | NE | 162 | 3,58 | 0,60 | | | |
| PS | DA | 325 | 3,33 | 0,66 | 0,21 | 3,382 | ,001* |
| | NE | 162 | 3,12 | 0,65 | | | |
| ISČ | DA | 325 | 3,41 | 0,51 | 0,11 | 2,245 | ,023* |
| | NE | 162 | 3,29 | 0,53 | | | |

Tabela 6.12: Razlike u upotrebi grupa strategija prema kriterijumu prethodne izloženosti strategijama

Razlika je značajna u korist ispitanika koji su prethodno bili izloženi strategijama čitanja.

Kada su u pitanju razlike u korišćenju pojedinačnih strategija između ova dva poduzorka, ustanovljeno je da studenti koji su prethodno bili izloženi strategijama značajno češće koriste dve Globalne strategije i pet Pomoćnih strategija (v. Tabelu 6.13).

| <i>Strategija</i> | <i>Prethodna izloženost strategijama</i> | <i>N</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------|--|----------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| GS2 | DA | 317 | 3,89 | 1,02 | 0,22 | 2,091 | ,037* |
| | NE | 160 | 3,67 | 1,16 | | | |
| GS13 | DA | 316 | 3,04 | 1,10 | 0,26 | 2,431 | ,015* |
| | NE | 162 | 2,78 | 1,17 | | | |
| PS1 | DA | 319 | 2,66 | 1,32 | 0,26 | 2,078 | ,038* |
| | NE | 161 | 2,40 | 1,26 | | | |
| PS5 | DA | 319 | 3,55 | 1,21 | 0,32 | 2,632 | ,009* |
| | NE | 162 | 3,23 | 1,35 | | | |
| PS7 | DA | 315 | 2,76 | 1,21 | 0,23 | 2,000 | ,046* |

| | | | | | | | |
|------------|----|-----|------|------|------|-------|-------|
| | NE | 162 | 2,52 | 1,21 | | | |
| PS8 | DA | 317 | 3,72 | 1,26 | 0,36 | 2,850 | ,005* |
| | NE | 161 | 3,37 | 1,35 | | | |
| PS9 | DA | 315 | 3,80 | 1,17 | 0,25 | 2,163 | ,031* |
| | NE | 162 | 3,56 | 1,21 | | | |

Tabela 6.13: Razlike u upotrebi pojedinačnih strategija prema kriterijumu prethodne izloženosti strategijama

Povezanost između grupa strategija i Samoprocene znanja i Samoprocene veštine čitanja ispitana je putem bivarijantne Pearsonove korelacije (v. Tabelu 6.14).

| | | <i>Samoprocena znanja</i> | <i>Samoprocena čitanja</i> |
|--|----------|---------------------------|----------------------------|
| GS | <i>r</i> | ,090* | ,073 |
| | <i>p</i> | ,048 | ,107 |
| SRP | <i>r</i> | ,054 | ,026 |
| | <i>p</i> | ,232 | ,570 |
| PS | <i>r</i> | -,065 | -,083 |
| | <i>p</i> | ,153 | ,070 |
| ISČ | <i>r</i> | -,058 | -,049 |
| | <i>p</i> | ,204 | ,279 |
| ** . Korelacija je značajna na nivou 0,01. | | | |
| * . Korelacija je značajna na nivou 0,05. | | | |

Tabela 6.14: Koeficijent linearne korelacije Samoprocene znanja i Samoprocene čitanja sa zavisnim varijablama

Na osnovu prikazanih rezultata može se videti da varijabla Samoprocene znanja korelira samo sa Globalnim strategijama, pri čemu je korelacija pozitivnog predznaka i niskog intenziteta. Nema značajnih korelacija između grupa strategija i Samoprocene čitanja.

Kako bi se ispitala razlika u upotrebi strategija između grupa ispitanika formiranih spram samoprocene znanja, izvršena je jednosmerna analiza varijanse (ANOVA), gde su zavisne varijable predstavljale grupe strategija, kao i celokupan upitnik, dok je kriterijumska varijabla bila ocena. Rezultati su prikazani u Tabeli 6.15.

| | <i>AS(1)</i> | <i>SD(1)</i> | <i>AS(2)</i> | <i>SD(2)</i> | <i>AS(3)</i> | <i>SD(3)</i> | <i>AS(4)</i> | <i>SD(4)</i> | <i>AS(5)</i> | <i>SD(5)</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|----------|
| GS | 3,00 | 0,59 | 3,16 | 0,53 | 3,25 | 0,58 | 3,35 | 0,58 | 3,17 | 0,68 | 2,830 | ,024* |
| SRP | 3,28 | 0,62 | 3,67 | 0,52 | 3,64 | 0,57 | 3,62 | 0,58 | 3,52 | 0,59 | 2,637 | ,033* |
| PS | 3,17 | 0,61 | 3,29 | 0,74 | 3,31 | 0,64 | 3,30 | 0,65 | 2,92 | 0,73 | 4,070 | ,003* |
| ISČ | 3,55 | 0,54 | 3,42 | 0,72 | 3,39 | 0,55 | 3,32 | 0,46 | 3,43 | 0,55 | 3,250 | ,012* |

Tabela 6.15: ANOVA za varijablu Samoprocene znanja

Na osnovu vrednosti koeficijenata *F* i *p* može se zaključiti da su značajne razlike ustanovljene kod svih grupa strategija, kao i kod celokupnog upitnika. Dalja post-hoc analiza je izvršena kako bi se utvrdilo tačno koje grupe studenata se međusobno razlikuju.

| | <i>I</i> (samoprocena znanja) | <i>J</i> (samoprocena znanja) | <i>I-J</i> | <i>p</i> |
|------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------|----------|
| GS | 1 | 2 | -0,15869 | 1 |
| | | 3 | -0,24687 | 0,471 |
| | | 4 | -0,34707 | 0,050* |
| | | 5 | -0,16457 | 1 |
| SRP | 3 | 1 | ,36071 | 0,031* |
| | | 2 | -0,03144 | 1 |
| | | 4 | 0,01572 | 1 |
| | | 5 | 0,12405 | 1 |
| PS | 5 | 1 | -0,24517 | 1 |
| | | 2 | -0,37333 | 0,43 |
| | | 3 | -,39357 | 0,002* |
| | | 4 | -,38152 | 0,002* |
| ISČ | 5 | 1 | 0,05205 | 1 |
| | | 2 | -0,17415 | 1 |
| | | 3 | -0,19964 | 0,154 |
| | | 4 | -0,22384 | 0,041* |

Tabela 6.16: Bonferroni post-hoc u upotrebi grupa strategija za kriterijum samoprocena znanja

Korišćen je Bonferoni post-hoc koji pojedini autori predlažu kada nezavisna varijabla ima više od tri nivoa (Howell, 2002; Maxwell & Delaney, 2004). Analiza je pokazala da studenti koji sebe ocenjuju ocenom 1 značajno ređe koriste Globalne strategije od studenata koji sebe ocenjuju ocenom 4. Studenti koji sebe ocenjuju ocenom 1 takode značajno ređe koriste Strategije za rešavanje problema od studenata koji sebe ocenjuju ocenom 3 i onih koji sebe ocenjuju ocenom 4. Nasuprot tome, studenti koji svoje znanje

ocenjuju najvišom ocenom 5, značajno ređe koriste Pomoćne strategije od studenata sa ocenom 3 i 4. Ovi studenti takođe u celini ređe koriste strategije iz upitnika ISČ od studenata koji su sebe ocenili ocenom 4.

Samoprocena veštine čitanja ispitana je kao poslednja kriterijumska varijabla pri analizi navika studenata u korišćenju strategija čitanja. Rezultati prikazani u Tabeli 6.17 pokazuju da je značajna razlika ustanovljena jedino kod grupe Pomoćnih strategija.

| | <i>AS(1)</i> | <i>SD(1)</i> | <i>AS(2)</i> | <i>SD(2)</i> | <i>AS(3)</i> | <i>SD(3)</i> | <i>AS(4)</i> | <i>SD(4)</i> | <i>AS(5)</i> | <i>SD(5)</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|----------|
| <i>GS</i> | 3,06 | 0,70 | 3,15 | 0,65 | 3,23 | 0,55 | 3,32 | 0,58 | 3,25 | 0,64 | 1,291 | ,273 |
| <i>SRP</i> | 3,33 | 0,81 | 3,57 | 0,54 | 3,61 | 0,59 | 3,65 | 0,55 | 3,53 | 0,59 | 1,775 | ,133 |
| <i>PS</i> | 3,18 | 0,78 | 3,26 | 0,61 | 3,35 | 0,62 | 3,30 | 0,64 | 3,08 | 0,73 | 2,689 | ,031* |
| <i>ISČ</i> | 3,31 | 0,56 | 3,42 | 0,53 | 3,41 | 0,54 | 3,35 | 0,51 | 3,41 | 0,54 | 1,864 | ,116 |

Tabela 6.17: ANOVA za varijablu Samoprocene veštine čitanja

Dalja post-hoc analiza pokazala je da studenti koji sebe ocenjuju ocenom 5 značajno ređe koriste Pomoćne strategije od studenata koji su svoju veštinu čitanja ocenili ocenom 3 (v. Tabelu 6.18).

| | <i>I</i> (samoprocena veštine čitanja) | <i>J</i> (samoprocena veštine čitanja) | <i>I-J</i> | <i>p</i> |
|-----------|--|---|------------|----------|
| <i>PS</i> | <i>3</i> | <i>1</i> | 0,16959 | 1 |
| | | <i>2</i> | 0,09172 | 1 |
| | | <i>4</i> | 0,04862 | 1 |
| | | <i>5</i> | ,27266 | 0,030* |

Tabela 6.18: Bonferroni post-hoc u upotrebi grupa strategija za kriterijum Samoprocena veštine čitanja

Kako bi se ispitao prediktivni doprinos nezavisnih varijabli u upotrebi strategija čitanja izvršena je regresiona analiza, gde su nezavisne varijable pola, prethodne izloženosti strategijama, konteksta učenja i samoprocene znanja predstavljale prediktivne varijable, a Inventar strategija čitanja zavisnu, tj. kriterijumsku varijablu. Izvršena je

hijerarhijska regresija, s obzirom na to da je cilj bio da se utvrdi koji procenat varijanse svaka od prediktivnih varijabli može nezavisno da objasni. Varijable su unošene u model redosledom prikazanim u Tabeli 6.19 na osnovu gore prikazanih rezultata statističkih analiza, u redosledu opadajuće važnosti.

| <i>Model</i> | <i>R²</i> | <i>Korigovani R²</i> | <i>ΔR²</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|----------------------|---------------------------------|-----------------------|----------|-------------------|
| 1 | ,25 ^a | ,25 | ,25 | 21,696 | ,000 ^a |
| 2 | ,32 ^b | ,32 | ,07 | 14,456 | ,000 ^b |
| 3 | ,36 ^c | ,35 | ,04 | 10,072 | ,000 ^c |
| 4 | ,36 ^d | ,35 | ,001 | 10,717 | ,000 ^d |
| a. Prediktori: (Konstanta), pol b. Prediktori: (Konstanta), pol, prethodna izloženost strategijama c. Prediktori: (Konstanta), pol, prethodna izloženost strategijama, kontekst učenja d. Prediktori: (Konstanta), pol, prethodna izloženost strategijama, kontekst učenja, samoprocena znanja | | | | | |

Tabela 6.19: Vrednosti statističke značajnosti i procenat objašnjene varijanse

Koeficijent determinacije modela (R^2) pokazuje procenat varijacija zavisne promenljive objašnjen zajedničkim uticajem regresora (Kiš, Čileg, Vugdelija, Sedlak, 2005: 81). S obzirom na to da koeficijent determinacije može da pokaže neopravdano veću procenu vrednosti populacije (Green, Salkind & Akey, 2000: 202), izračunat je i korigovani koeficijent determinacije. Rezultati prikazani u Tabeli 6.19 ukazuju na to da je na osnovu vrednosti korigovanog koeficijenta determinacije objašnjeno 25% procenta varijacije u korišćenju strategija čitanja na engleskom jeziku uticajem regresora Pola. Dodavanjem varijable prethodne izloženosti strategijama dodatno je objašnjeno 7% varijacije. Uključivanjem varijable konteksta učenja objašnjeno je dodatnih 4% varijacije, dok je dodavanjem i poslednje prediktivne varijable samoprocene znanja objašnjeno dodatnih 0,1% varijacije. Sva četiri modela su statistički značajna ($p_1=,000$, $p_2=,000$, $p_3=,000$, $p_4=,000$), pri čemu je zajedničkim uticajem nezavisnih varijabli objašnjeno 35% varijacija zavisne promenljive, tj. srednje vrednosti prijavljene upotrebe strategija čitanja.

U skladu sa dobijenim rezultatima može se zaključiti da je Hipoteza H(1) potvrđena. Individualne razlike studenata objašnjavaju nešto više od trećine varijabilnosti u odabiru i korišćenju strategija čitanja tekstova na engleskom jeziku u okviru univerzitetske nastave engleskog kao stranog.

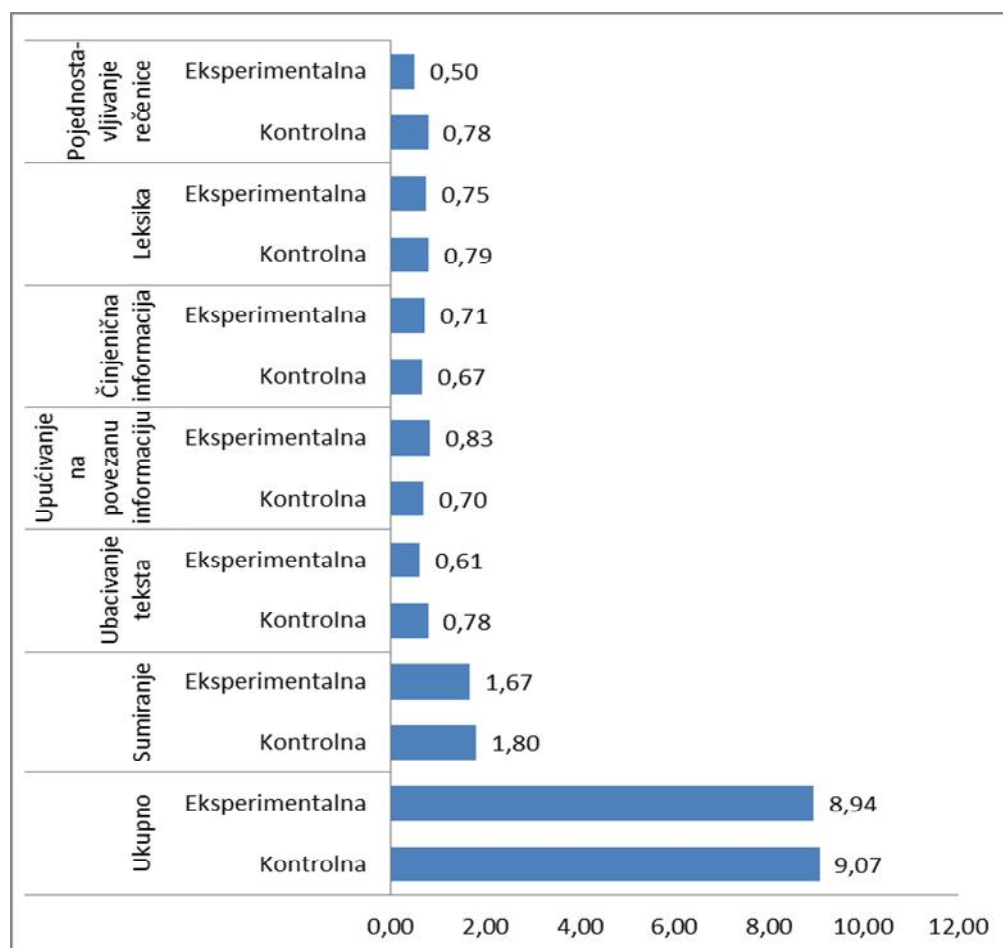
6.2. REZULTATI DRUGE FAZE ISTRAŽIVANJA

6.2.1. Rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe na testu razumevanja pročitanoog teksta

Cilj druge faze istraživanja bio je da se utvrdi da li primena Kolaborativnog strategijskog čitanja – KSC u okviru nastave engleskog jezika kao stranog na univerzitetskom nivou vodi ka razvoju veštine čitanja na engleskom jeziku, inventara strategija čitanja tekstova na engleskom i učestalosti u njegovom korišćenju. U istraživanju su učestvovali studenti filološkog i nefilološkog profila na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Istraživanje je sprovedeno tokom školske 2011/2012. godine prilikom čega je primenjena eksperimentalna metoda nacrtu pred-test – post-test sa nejednakom kontrolnom grupom.

U nastavku će najpre biti prikazani rezultati poređenja razlika između uspeha koji su ostvarili studenti kontrolne grupe na testu razumevanja pročitanoog teksta nasuprot studentima eksperimentalne grupe kako bi se testirala hipoteza H(2) da eksperimentalna grupa ostvaruje značajno bolje rezultate u razumevanju pročitanoog teksta od kontrolne grupe po okončanju eksperimenta. Nakon toga biće prikazano parno poređenje rezultata najpre kontrolne, a zatim i eksperimentalne grupe kako bi se proverila održivost hipoteze H(3) da postoji značajna razlika između rezultata početnog i završnog testiranja kod eksperimentalne grupe.

Deskriptivni rezultati prvog testiranja razumevanja pročitano g teksta obavljenog u oktobru 2011. godine prikazani su na Grafikonu 6.1. Za tipove pitanja Pojednostavljanje rečenice, Leksika, Činjenična informacija, Upućivanje na povezanu informaciju i Ubacivanje teksta moguće aritmetičke sredine rezultata kreću se od 0 do 1, dok se za tip zadatka Sumiranje, aritmetičke sredine kreću od 0 do 3. Maksimalan broj bodova koji su ispitanici mogli ostvariti na testu razumevanja pročitano g teksta je 12. Iako je u samom testu bilo više zadataka određenog tipa, pa je zbog toga i ukupan broj bodova viši od zbira tipova zadataka, korišćene su aritmetičke sredine, a ne zbrovi za svaki tip zadatka kako bi se omogućilo lakše poređenje rezultata prilikom analize.



Grafikon 6.1: Rezultati početnog testiranja razumevanja pročitano g teksta

Među pet tipova zadataka kod kojih je pri rešavanju najviša vrednost rezultata bila 1, najniža aritmetička sredina zabeležena je kod Pojednostavljanja rečenice kod studenata iz eksperimentalne grupe, dok je najviša vrednost primećena kod Upućivanja na povezanu informaciju, takođe kod studenata iz eksperimentalne grupe. Studenti iz obe grupe ostvarili su približno 9 od mogućih 12 bodova na prvom testu razumevanja pročitanoog teksta, što je izraženo procentima oko 75% ukupnog rezultata.

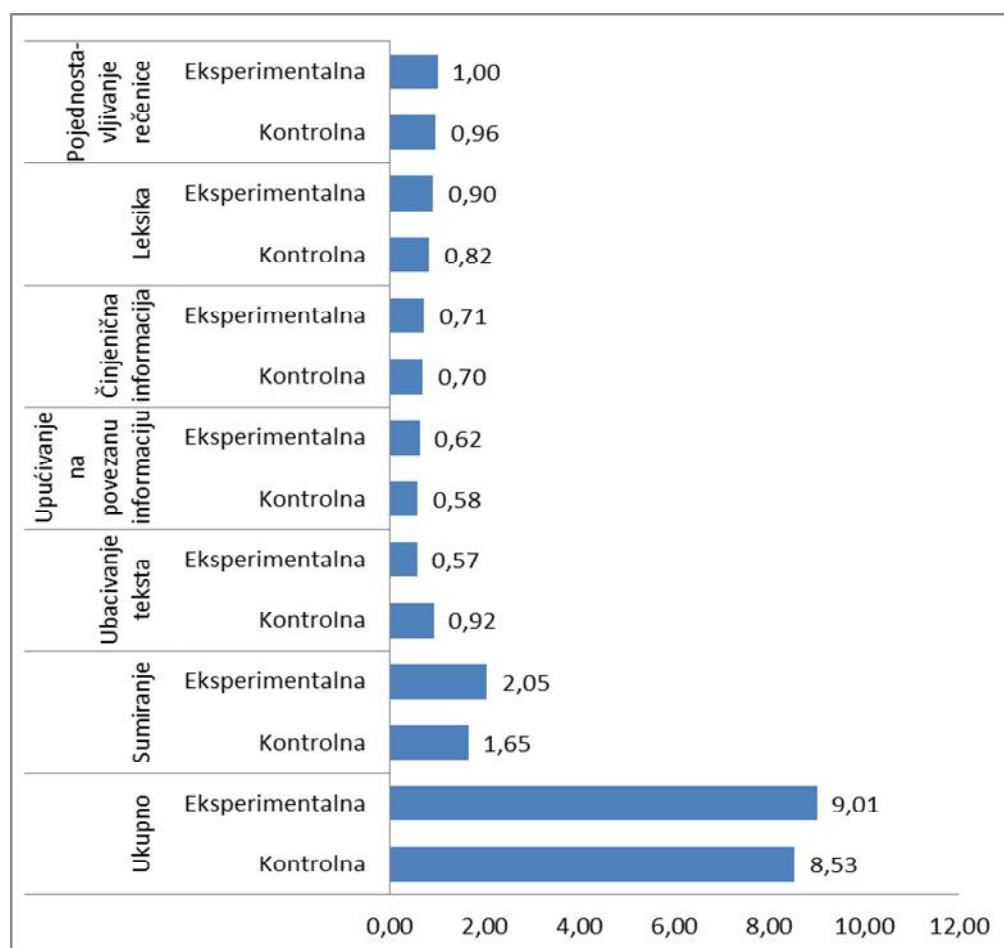
U Tabeli 6.20 prikazani su rezultati početnog testiranja ostvarenog uspeha na testu razumevanja pročitanoog teksta putem analize t-testa nezavisnih uzoraka, čiji je cilj bio da utvrdi da li postoji ujednačenost kontrolne i eksperimentalne grupe pre početka eksperimentalnog inputa.

| <i>Tip pitanja</i> | <i>Grupa</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|------------------------|-------------------|----------|----------|
| <i>Pojednostavljanje rečenice</i> | <i>Eksperimentalna</i> | -0,28 | -1,934 | ,060 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Leksika</i> | <i>Eksperimentalna</i> | -0,04 | -,565 | ,575 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Činjenična informacija</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,03 | ,406 | ,687 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Upućivanje na povezanu informaciju</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,14 | 1,006 | ,320 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Ubacivanje teksta</i> | <i>Eksperimentalna</i> | -0,17 | -1,189 | ,242 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Sumiranje</i> | <i>Eksperimentalna</i> | -0,13 | -1,201 | ,237 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Ukupno</i> | <i>Eksperimentalna</i> | -0,12 | -,200 | ,842 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |

Tabela 6.20: Poređenje rezultata početnog testiranja testa pročitanoog teksta

Na osnovu rezultata t-testa moguće je konstatovati da značajne razlike između ispitanika iz kontrolne i eksperimentalne grupe nisu pronađene kako kod pojedinačnih tipova zadataka, tako ni kod rezultata celokupnog testa razumevanja pročitanoog teksta, na osnovu čega je moguće započeti eksperimentalni input.

Deskriptivni rezultati prvog post-testiranja razumevanja pročitano­g teksta koje je izvršeno na početku druge polovine eksperimentalnog inputa u februaru 2012. godine prikazani su na Grafikonu 6.2.



Grafikon 6.2: Rezultati prvog post-testiranja razumevanja pročitano­g teksta

Kod većine pojedinačnih tipova zadataka razlike između rezultata kontrolne i eksperimentalne grupe su male i kreću se između 0,1 i 0,8 bodova. Veće razlike su primetne kod tipa zadatka Sumiranje, što je donekle i očekivano s obzirom na to da je kod ovog tipa zadatka najviša moguća vrednost rezultata 3, i kod Ubacivanja teksta, dok eksperimentalna grupa u proseku ostvaruje bolji ukupan rezultat od kontrolne.

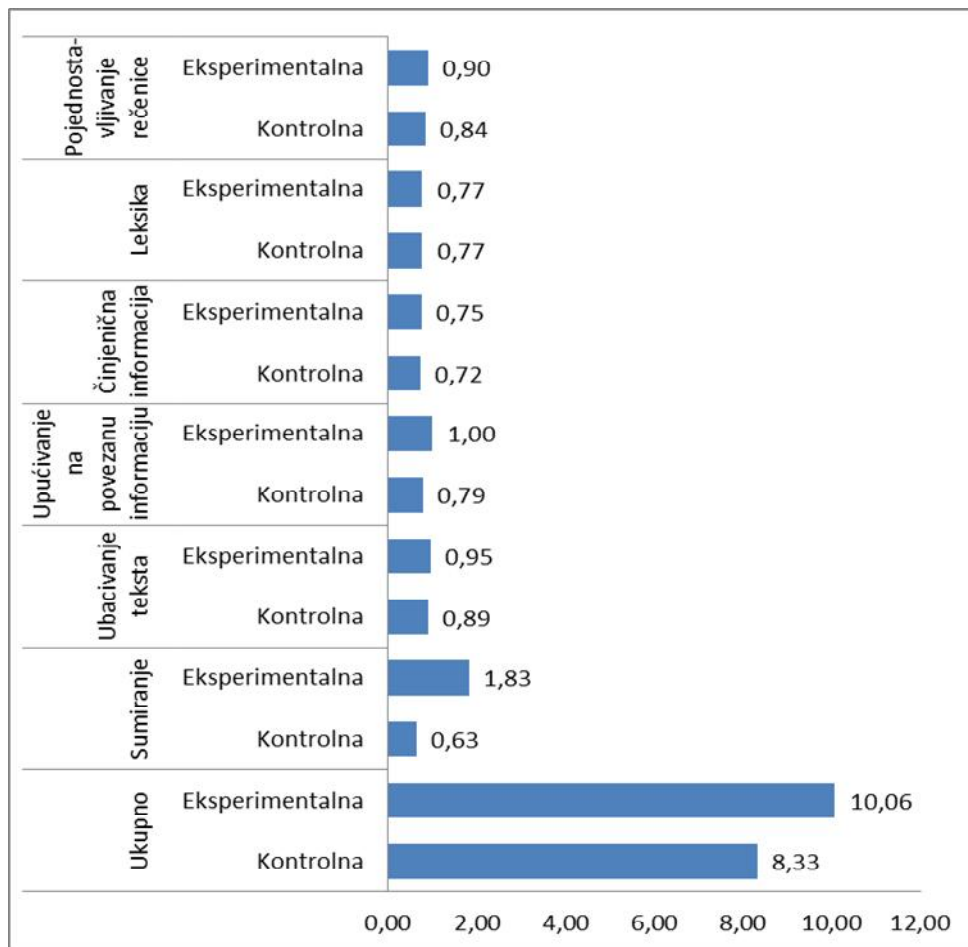
Kako bi se utvrdilo da li su razlike u aritmetičkim sredinama između kontrolne i eksperimentalne grupe značajne, izvršena je analiza t-testa nezavisnih uzoraka (v. Tabelu 6.21).

| <i>Tip pitanja</i> | <i>Grupa</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|------------------------|-------------------|----------|----------|
| <i>Pojednostavljivanje rečenice</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,04 | ,934 | ,355 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Leksika</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,08 | 1,698 | ,097 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Činjenična informacija</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,02 | ,226 | ,823 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Upućivanje na povezanu informaciju</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,04 | ,239 | ,813 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Ubacivanje teksta</i> | <i>Eksperimentalna</i> | -0,35 | -2,868 | ,006* |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Sumiranje</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,39 | 2,082 | ,042* |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Ukupno</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,48 | ,818 | ,418 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |

Tabela 6.21: Poređenje rezultata prvog post-testiranja razumevanja pročitanoog teksta

Statističke razlike između kontrolne i eksperimentalne grupe pronađene su kod zadatka Ubacivanje teksta, gde studenti iz kontrolne grupe ostvaruju značajno bolje rezultate od studenata iz eksperimentalne grupe ($t=-2,868$, $p=0,006$), i kod zadatka Sumiranja, gde bolje rezultate ostvaruje eksperimentalna grupa ($t=2,082$, $p=0,042$).

Rezultati završnog testiranja razumevanja pročitanoog teksta koji je održan u maju 2012. godine prikazani su na Grafikonu 6.3 i u Tabeli 6.22.



Grafikon 6.3: Rezultati završnog testiranja razumevanja pročitanoog teksta

Izuzev zadatka koji je testirao poznavanje Leksike, i na kojem su studenti iz eksperimentalne i kontrolne grupe ujednačeni, kod svih ostalih tipova zadataka, kao i na celokupnom testu studenti iz eksperimentalne grupe po završetku eksperimenta ostvaruju bolje rezultate od studenata iz kontrolne grupe.

Ova razlika u rezultatima između grupa statistički je značajna za zadatke Upućivanja na povezanu informaciju ($t=2,249$, $p=0,031$) i Sumiranja ($t=5,486$, $p=0,000$), kao i za ukupan rezultat iz testa razumevanja pročitanoog teksta ($t=2,876$, $p=0,007$) (v. Tabelu 6.22).

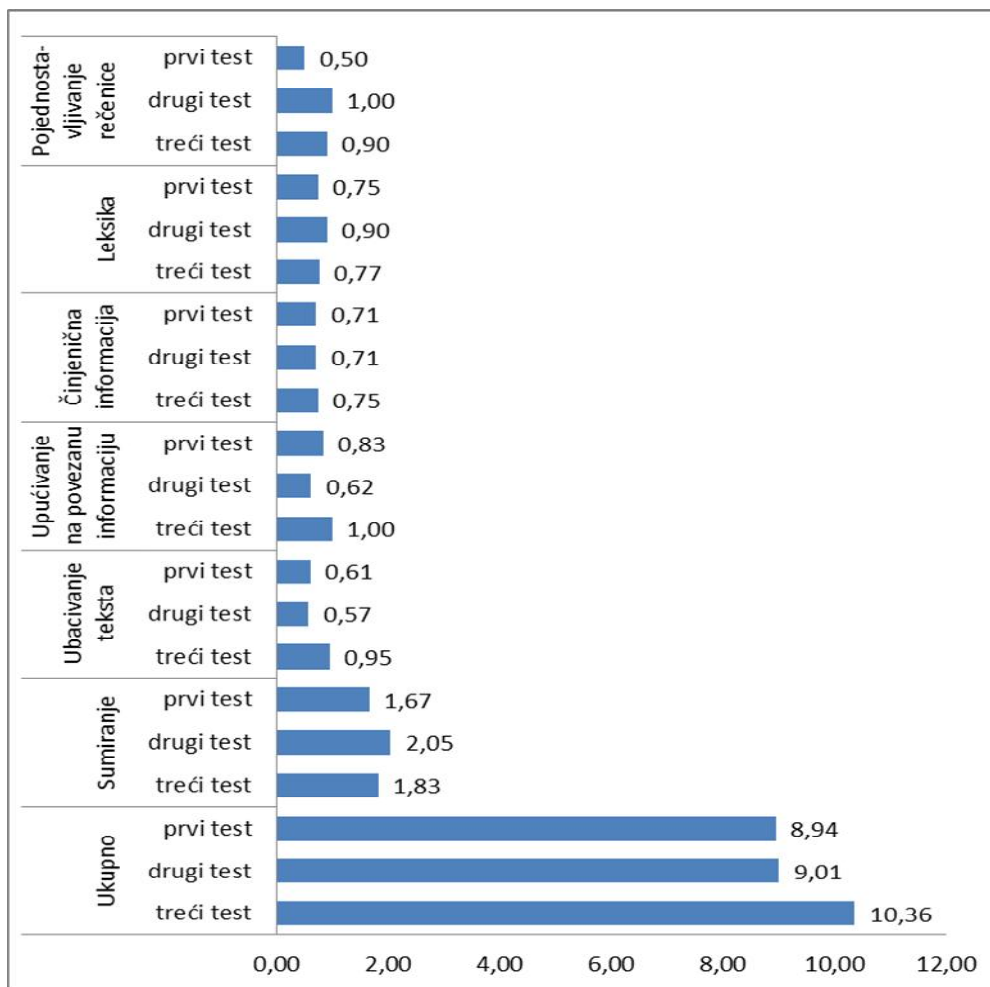
| <i>Tip pitanja</i> | <i>Grupa</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|------------------------|-------------------|----------|----------|
| <i>Pojednostavljanje rečenice</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,06 | ,528 | ,600 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Leksika</i> | <i>Eksperimentalna</i> | -0,01 | -,074 | ,941 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Činjenična informacija</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,03 | ,308 | ,760 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Upućivanje na povezanu informaciju</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,21 | 2,249 | ,031* |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Ubacivanje teksta</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,06 | ,634 | ,530 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Sumiranje</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 1,19 | 5,486 | ,000* |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Ukupno</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 1,74 | 2,876 | ,007* |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |

Tabela 6.22: Poređenje rezultata završnog testiranja razumevanja pročitano g teksta

Druga hipoteza H(2) odnosila se na razlike u razumevanju pročitano g teksta između studenata koji su nastavu engleskog koja je pratila strukturisani strategijski input pohađali u kolaborativnom okviru i onih koji su takvu nastavu pohađali u okviru frontalne metode. Pretpostavili smo da će studenti u eksperimentalnoj grupi postići bolje rezultate u razumevanju teksta od studenata u kontrolnoj grupi. Prema izloženim rezultatima možemo zaključiti da je hipoteza H(2) delimično potvrđena s obzirom na to da su studenti iz eksperimentalne grupe ostvarili statistički bolje rezultate pri izradi samo dva od šest tipova zadataka, kao i na celokupnom testu.

Radi provere održivosti hipoteze H(3) izvršeno je parno poređenje rezultata koje su ispitanici u istraživanju ostvarili prilikom početnog testiranja, testiranja na polovini eksperimentalnog inputa i završnog testiranja.

Rezultati parnog poređenja ostvarenog uspeha na testu razumevanja pročitano g teksta eksperimentalne grupe prikazani su na Grafikonu 6.4, dok su rezultati statističke analize prikazani u Tabeli 6.23.



Grafikon 6.4: Rezultati eksperimentalne grupe na pred-testu, post-testu 1 i post-testu 2 razumevanja pročitano g teksta

Rezultati na završnom testiranju kod studenata iz eksperimentalne grupe bolji su u odnosu na početno testiranje kod svih ispitanih tipova zadataka, kao i na celokupnom testu razumevanja pročitano g teksta.

Razlike u rezultatima statistički su značajne za Pojednostavljanje rečenice, Leksiku, Upućivanje na povezanu informaciju, Ubacivanje teksta i za ukupan uspeh na testu (v. Tabelu 6.23).

| | | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|-------------------|----------|----------|
| <i>Pojednostavljivanje rečenice</i> | <i>prvi test</i> | 11,774 | ,000* |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Leksika</i> | <i>prvi test</i> | 2,991 | ,044* |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Činjenična informacija</i> | <i>prvi test</i> | ,126 | ,882 |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Upućivanje na povezanu informaciju</i> | <i>prvi test</i> | 5,624 | ,006* |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Ubacivanje teksta</i> | <i>prvi test</i> | 4,674 | ,013* |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Sumiranje</i> | <i>prvi test</i> | 1,484 | ,236 |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Ukupno</i> | <i>prvi test</i> | 3,282 | ,045* |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |

Tabela 6.23: Parno poređenje rezultata razumevanja pročitanog teksta eksperimentalne grupe

Rezultati dodatne LSD post-hoc analize za statistički značajne rezultate prikazani su u tabeli 6.24. Pri Pojednostavljivanju rečenice studenti u eksperimentalnoj grupi ostvaruju značajan napredak u odnosu na početno testiranje kako prilikom prvog post-testiranja ($p=,000$), tako i na završnom testiranju ($p=,001$). Razlika u rezultatima na zadatku iz Leksike značajna je na prvom post-testiranju ($p=,036$), ali ne i na završnom testiranju. Kada je u pitanju Upućivanje na povezanu informaciju, slabiji rezultat na drugom testu nije statistički značajan u odnosu na početni test. Statistički značajan napredak kod ovog tipa zadatka ispitanici ostvaruju u odnosu na završni test ($p=,001$). Pri rešavanju zadatka Ubacivanja teksta, eksperimentalna grupa ostvaruje značajan napredak na završnom testiranju kako u odnosu na početni test ($p=,019$), tako i u odnosu na drugi test ($p=,007$).

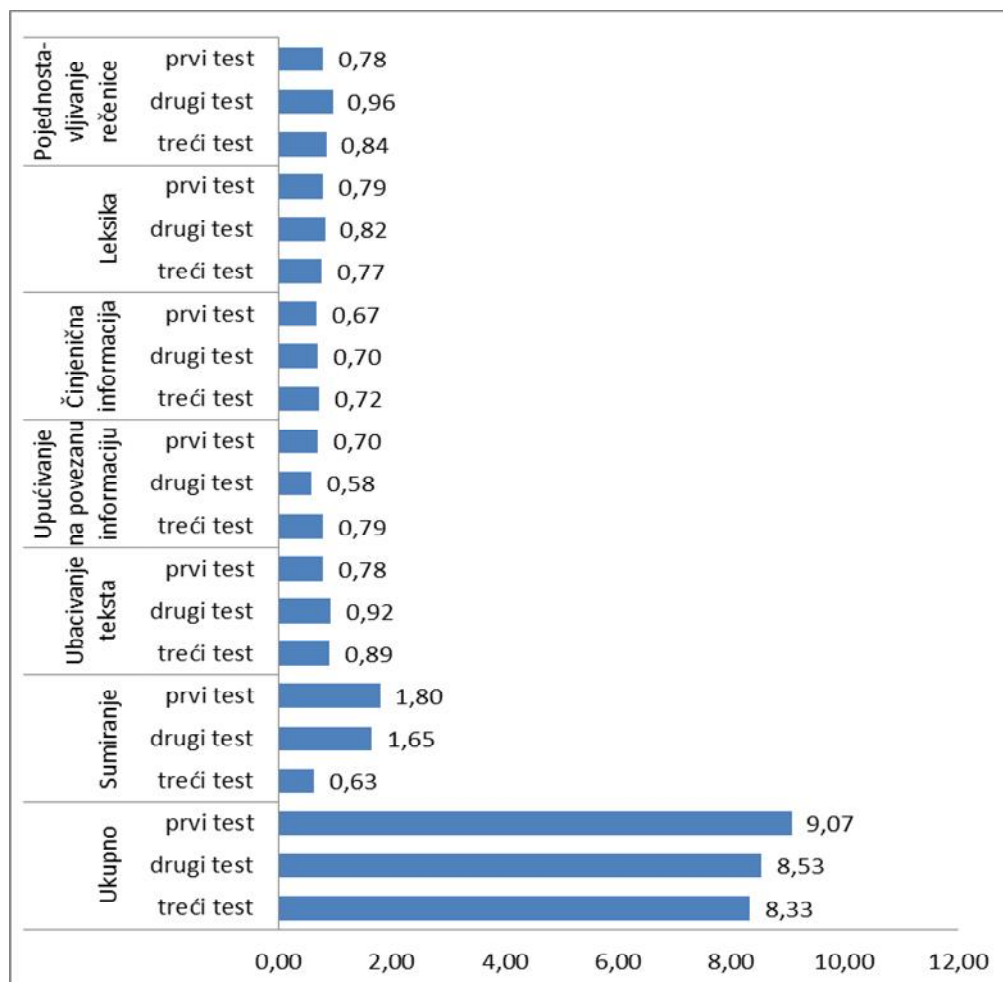
| | | | <i>Razlika AS</i> | <i>p</i> |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|----------|
| <i>Pojednostavljivanje rečenice</i> | <i>prvi test</i> | <i>drugi test</i> | -,50000 | ,000* |
| | | <i>treći test</i> | -,40000 | ,001* |
| | <i>drugi test</i> | <i>prvi test</i> | ,50000 | ,000* |
| | | <i>treći test</i> | ,10000 | ,344 |
| | <i>treći test</i> | <i>prvi test</i> | ,40000 | ,001* |
| | | <i>drugi test</i> | -,10000 | ,344 |
| <i>Leksika</i> | <i>prvi test</i> | <i>drugi test</i> | -,15476 | ,036* |
| | | <i>treći test</i> | -,01667 | ,820 |
| | <i>drugi test</i> | <i>prvi test</i> | ,15476 | ,036* |
| | | <i>treći test</i> | ,13810 | ,054 |
| | <i>treći test</i> | <i>prvi test</i> | ,01667 | ,820 |
| | | <i>drugi test</i> | -,13810 | ,054 |
| <i>Upućivanje na povezanu informaciju</i> | <i>prvi test</i> | <i>drugi test</i> | ,21429 | ,073 |
| | | <i>treći test</i> | -,16667 | ,165 |
| | <i>drugi test</i> | <i>prvi test</i> | -,21429 | ,073 |
| | | <i>treći test</i> | -,38095 | ,001* |
| | <i>treći test</i> | <i>prvi test</i> | ,16667 | ,165 |
| | | <i>drugi test</i> | ,38095 | ,001* |
| <i>Ubacivanje teksta</i> | <i>prvi test</i> | <i>drugi test</i> | ,03968 | ,775 |
| | | <i>treći test</i> | -,33889 | ,019* |
| | <i>drugi test</i> | <i>prvi test</i> | -,03968 | ,775 |
| | | <i>treći test</i> | -,37857 | ,007* |
| | <i>treći test</i> | <i>prvi test</i> | ,33889 | ,019* |
| | | <i>drugi test</i> | ,37857 | ,007* |
| <i>Ukupno</i> | <i>prvi test</i> | <i>drugi test</i> | -,06677 | ,916 |
| | | <i>treći test</i> | -1,41911 | ,030 |
| | <i>drugi test</i> | <i>prvi test</i> | ,06677 | ,916 |
| | | <i>treći test</i> | -1,35234 | ,032* |
| | <i>treći test</i> | <i>prvi test</i> | 1,41911 | ,030* |
| | | <i>drugi test</i> | 1,35234 | ,032* |

*. Razlika AS je značajna na nivou 0,05.

6.24: Post-hoc LSD za rezultate testa razumevanja pročitano g teksta eksperimentalne grupe

Konačno, kada je u pitanju ukupan rezultat na testu razumevanja pročitano g teksta, post-hoc analiza otkriva da razlika između prvog i drugog testa, mada ukazuje na napredak, nije statistički značajna. Međutim, rezultat na završnom testu jeste statistički bolji za ispitanike iz eksperimentalne grupe kako u odnosu na početni test ($p=,030$), tako i u odnosu na drugi test ($p=,032$).

Rezultati koje je kontrolna grupa ostvarila prilikom testiranja prikazani su na Grafikonu 6.5.



Grafikon 6.5: Rezultati kontrolne grupe na pred-testu, post-testu 1 i post-testu 2 razumevanja pročitano g teksta

U Tabeli 6.25 prikazani su rezultati analize jednosmerne varijanse putem koje je ispitana razlika između rezultata koje je kontrolna grupa ostvarila u tri navrata testiranja (pred-test, post-test 1 i post-test 2). Bolje rezultate na završnom testu u odnosu na početno testiranje kontrolna grupa je ostvarila pri rešavanju zadataka Pojednostavljanja rečenice, Činjenične informacije, Upućivanja na povezanu informaciju i Ubacivanja teksta, pri čemu razlike u rezultatima nisu statistički značajne. Jedina statistički značajna razlika ustanovljena je za zadatak Sumiranja.

| | | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|-------------------|----------|----------|
| <i>Pojednostavlјivanje rečenice</i> | <i>prvi test</i> | 1,597 | ,211 |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Leksika</i> | <i>prvi test</i> | ,364 | ,696 |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Činjenična informacija</i> | <i>prvi test</i> | ,150 | ,861 |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Upućivanje na povezanu informaciju</i> | <i>prvi test</i> | 1,039 | ,360 |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Ubacivanje teksta</i> | <i>prvi test</i> | ,990 | ,377 |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Sumiranje</i> | <i>prvi test</i> | 28,277 | ,000* |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |
| <i>Ukupno</i> | <i>prvi test</i> | ,670 | ,515 |
| | <i>drugi test</i> | | |
| | <i>treći test</i> | | |

Tabela 6.25: Parno poređenje rezultata razumevanja pročitanoг teksta kontrolne grupe

Dodatna analiza je urađena putem post-hoc testa LSD koji pojedini autori preporučuju kada se analizom varijanse ispituju razlike između tri aritmetičke sredine (Howell, 2002; Maxwell & Delaney, 2004), kako bi se utvrdila tačna razlika između rezultata u različitim navratima testiranja. Rezultati su prikazani u Tabeli 6.26.

| | | | <i>Razlika AS</i> | <i>p</i> |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|----------|
| <i>Sumiranje</i> | <i>prvi test</i> | <i>drugi test</i> | ,14129 | ,375 |
| | | <i>treći test</i> | 1,16388 | ,000* |
| | <i>drugi test</i> | <i>prvi test</i> | -,14129 | ,375 |
| | | <i>treći test</i> | 1,02259 | ,000* |
| | <i>treći test</i> | <i>prvi test</i> | -1,16388 | ,000* |
| | | <i>drugi test</i> | -1,02259 | ,000* |
| * Razlika AS je značajna na nivou 0,01. | | | | |

Tabela 6.26: Post-hoc LSD za zadatak Sumiranja kod kontrolne grupe

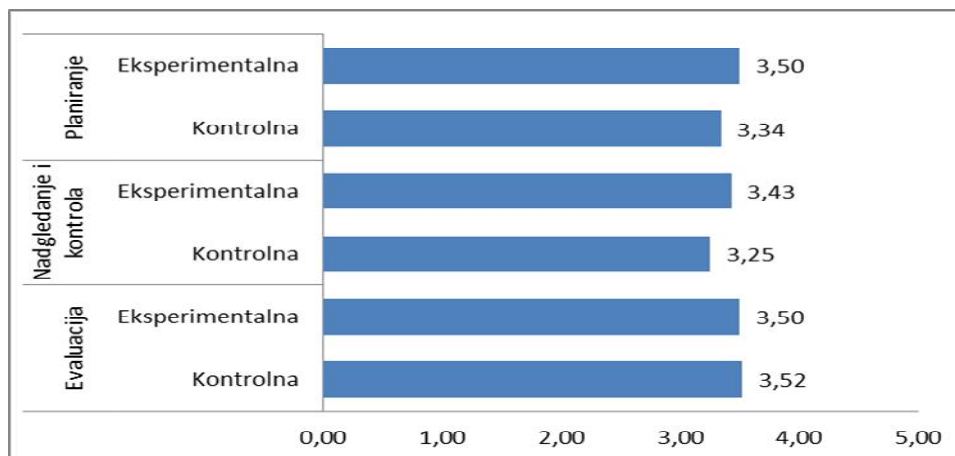
Iz rezultata se vidi da postoji razlika između rezultata prilikom prvog i trećeg testiranja, kao i drugog i trećeg testiranja. Potrebno je istaći da su u oba slučaja rezultati kontrolne grupe lošiji na završnom testu.

Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da je hipoteza H(3), koja predviđa da će studenti iz eksperimentalne grupe ostvariti značajan napredak u odnosu na početno testiranje delimično potvrđena, s obzirom na to da su statističke razlike pronađene kod četiri od šest tipova pitanja, kao i za celokupan test razumevanja pročitanoog teksta.

6.2.2. Rezultati upotrebe samoregulativnih strategija

U nastavku slede rezultati istraživanja putem kojih su testirane naredne dve hipoteze, i to hipoteza H(4) da će studenti u eksperimentalnoj grupi po okončanju eksperimenta imati razvijeniju stratešku kompetenciju i bolje veštine samoregulacije prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku od studenata u kontrolnoj grupi, kao i hipoteza H(5) da će postojati značajna razlika između strateške kompetencije i veština samoregulacije studenata u eksperimentalnoj grupi pre i nakon eksperimentalnog inputa.

Rezultati početnog testiranja samoregulativnih strategija prilikom rešavanja testa razumevanja pročitanoog teksta prikazani su u Grafikonu 6.6. Na osnovu aritmetičkih sredina primetno je da ispitanici prijavljuju upotrebu strategija visokog ($AS \geq 3,5$) i srednjeg intenziteta ($AS=2,4-3,49$), pri čemu je najviša vrednost zabeležena za grupu Evaluacije kod kontrolne grupe ($AS=3,52$), a najniža za grupu Nadgledanja i kontrole, takođe kod ispitanika iz kontrolne grupe ($AS=3,25$).



Grafikon 6.6: Rezultati početnog testiranja grupa strategija

U Tabeli 6.27 prikazani su rezultati analize t-testa nezavisnih uzoraka kojom je ispitana značajnost razlike između prijavljenog korišćenja grupa strategija kod eksperimentalne i kontrolne grupe na početku eksperimentalnog toka.

| <i>Grupa strategija</i> | <i>Grupa</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|------------------------|-------------------|----------|----------|
| <i>Planiranje</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,16 | ,741 | ,463 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Nadgledanje i kontrola</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,18 | 1,309 | ,198 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Evaluacija</i> | <i>Eksperimentalna</i> | -0,02 | -,055 | ,957 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |

Tabela 6.27: Poređenje rezultata početnog testiranja grupa strategija

Na osnovu rezultata moguće je zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika između korišćenja nijedne od grupa samoregulativnih strategija.

U Tabeli 6.28 prikazani su rezultati početnog testiranja samoregulativnih strategija prilikom rešavanja testa razumevanja pročitane teksta za pojedinačne strategije. Na osnovu rezultata moguće je istaći da su ispitanici prijavili korišćenje strategija visokog, srednjeg i niskog intenziteta, pri čemu je najviša vrednost zabeležena za strategiju iz grupe Nadgledanja i kontrole: „Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih lakše razumeo tekst“ (AS=1,82) kod ispitanika kontrolne grupe, dok je najviša vrednost zabeležena takođe za

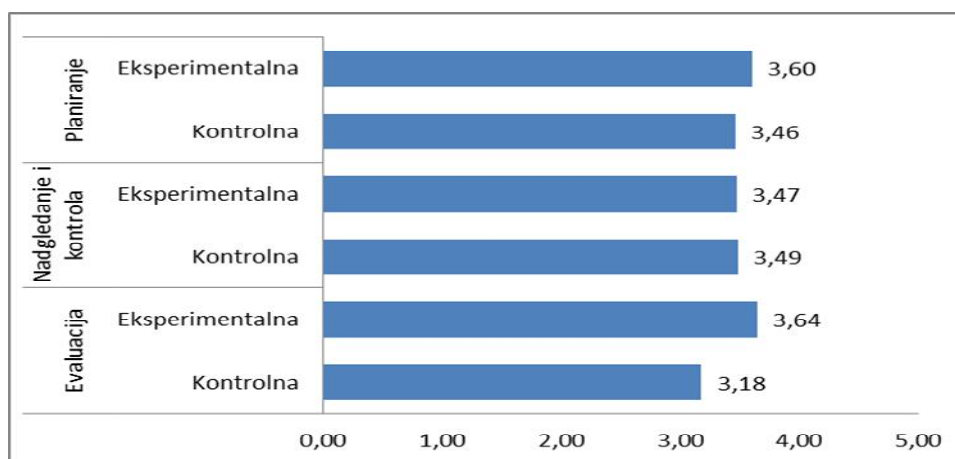
strategiju iz grupe Nadgledanja i kontrole: „Kad tekst postaje težak, čitam ponovo da bih poboljšao razumevanje“ (AS=4,68) opet kod ispitanika iz kontrolne grupe.

| <i>Strategija</i> | <i>Grupa</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|------------------------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| <i>Kad čitam, čitam s razlogom.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,90 | 0,79 | -0,33 | -1,274 | ,210 |
| | <i>Kontrolna</i> | 4,23 | 0,87 | | | |
| <i>Pogledam naslov kako bih pretpostavio o čemu će biti reči u tekstu.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 4,10 | 1,12 | 0,37 | 1,099 | ,278 |
| | <i>Kontrolna</i> | 3,73 | 1,08 | | | |
| <i>Pre nego što počnem da čitam razmislim o tome šta već znam o temi o kojoj će biti reč u tekstu.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 2,65 | 1,42 | 0,10 | ,252 | ,802 |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,55 | 1,26 | | | |
| <i>Najpre pregledam ceo tekst da bih uočio karakteristike kao što su dužina i organizacija.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,35 | 0,88 | 0,49 | 1,366 | ,180 |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,86 | 1,36 | | | |
| <i>Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumem ono što čitam.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 4,10 | 0,72 | 0,46 | 1,607 | ,116 |
| | <i>Kontrolna</i> | 3,64 | 1,09 | | | |
| <i>Kad tekst postaje težak, više obraćam pažnju na ono što čitam.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 4,55 | 0,89 | 0,05 | ,191 | ,849 |
| | <i>Kontrolna</i> | 4,50 | 0,76 | | | |
| <i>Proveravam da li sam dobro razumeo tekst kad naidem na protivrečnu informaciju.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 4,45 | 0,83 | 0,00 | -,016 | ,987 |
| | <i>Kontrolna</i> | 4,45 | 0,96 | | | |
| <i>Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih lakše razumeo tekst.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 2,10 | 0,91 | 0,28 | 1,109 | ,274 |
| | <i>Kontrolna</i> | 1,82 | 0,73 | | | |
| <i>Tokom čitanja proveravam da li su moja predviđanja o tekstu bila ispravna.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,00 | 0,92 | 0,36 | 1,191 | ,241 |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,64 | 1,05 | | | |
| <i>Kad tekst postaje težak, čitam ponovo da bih poboljšao razumevanje.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 4,60 | 0,60 | -0,08 | -,400 | ,692 |
| | <i>Kontrolna</i> | 4,68 | 0,72 | | | |
| <i>Kad čitam, poredim znanje iz maternjeg jezika sa znanjem iz engleskog kako bih bolje razumeo tekst.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,30 | 1,26 | 0,44 | 1,207 | ,235 |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,86 | 1,08 | | | |
| <i>Dok čitam, prevodim sa engleskog na maternji jezik.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 2,90 | 1,33 | 0,22 | ,498 | ,622 |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,68 | 1,49 | | | |
| <i>Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 2,20 | 1,01 | 0,25 | ,756 | ,454 |
| | <i>Kontrolna</i> | 1,95 | 1,09 | | | |
| <i>Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,10 | 1,33 | 0,28 | ,726 | ,472 |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,82 | 1,18 | | | |
| <i>Kad naidem na deo koji ne razumem, pažljivo tumačim oblik reči (prefikse, sufikse ili koren reči) kako bih poboljšao razumevanje.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,50 | 1,10 | -0,05 | -,134 | ,894 |
| | <i>Kontrolna</i> | 3,55 | 1,10 | | | |
| <i>Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,40 | 1,19 | -0,15 | -,458 | ,649 |
| | <i>Kontrolna</i> | 3,55 | 0,86 | | | |
| <i>Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,10 | 0,97 | 0,24 | ,743 | ,462 |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,86 | 1,08 | | | |
| <i>Nakon čitanja sumiram glavne ideje u tekstu.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,80 | 1,06 | -0,25 | -,836 | ,408 |
| | <i>Kontrolna</i> | 4,05 | 0,84 | | | |
| <i>Parafraziram (prepričavam sopstvenim rečima) glavnu ideju da bih bolje razumeo ono što sam pročitao.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,60 | 1,14 | -0,04 | -,100 | ,921 |
| | <i>Kontrolna</i> | 3,64 | 1,22 | | | |

Tabela 6.28: Poređenje rezultata početnog testiranja pojedinačnih strategija

Na osnovu rezultata t-testa nezavisnih uzoraka kojim je ispitana razlika između prijavljene upotrebe strategija kod ispitanika iz kontrolne i eksperimentalne grupe pre početka eksperimenta, moguće je konstatovati da razlike nisu statistički značajne i da su ispitanici pre početka eksperimentalnog inputa ujednačeni.

Poređenje razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe kod prijavljenih strategija prilikom prvog post-testiranja prikazano je u Tabeli 6.29 za grupu strategija i u Tabeli 6.30 za pojedinačne strategije.



Grafikon 6.7: Rezultati prvog post-testiranja grupa strategija

Na osnovu rezultata primetno je da je nakon polovine eksperimentalnog inputa razlika u samoregulaciji između studenata iz eksperimentalne i kontrolne grupe najveća kod grupe strategija Evaluacije.

| Grupa strategija | Grupa | Razlika AS | t | p |
|------------------------|-----------------|------------|-------|-------|
| Planiranje | Eksperimentalna | 0,14 | ,732 | ,468 |
| | Kontrolna | | | |
| Nadgledanje i kontrola | Eksperimentalna | -0,02 | -,095 | ,925 |
| | Kontrolna | | | |
| Evaluacija | Eksperimentalna | 0,47 | 2,069 | ,045* |
| | Kontrolna | | | |

Tabela 6.29: Poređenje rezultata prvog post-testiranja grupa strategija

Pomenuta razlika ujedno je i jedina statistički značajna ($p=0,045$) u korist studenata iz eksperimentalne grupe.

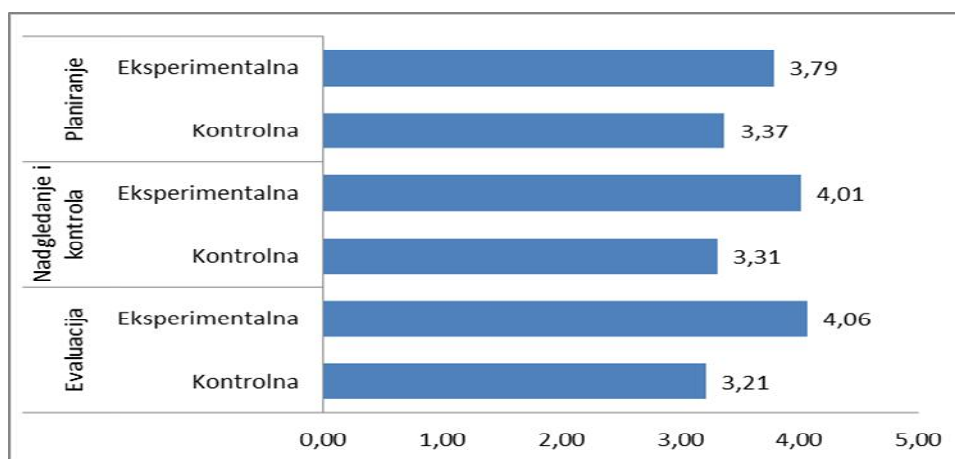
U Tabeli 6.30 prikazani su statistički značajni rezultati t-testa za pojedinačne strategije i procese.

| <i>Strategija</i> | <i>Grupa</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|------------------------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| <i>Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,38 | 1,03 | 0,80 | 2,500 | ,016* |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,58 | 1,07 | | | |

Tabela 6.30: Poređenje rezultata prvog post-testiranja pojedinačnih strategija

Jedina značajna razlika između grupa ispitanika kod pojedinačnih strategija ustanovljena je kod metakognitivnog procesa samoevaluacije „Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne“ ($p=0,016$) u korist ispitanika iz eksperimentalne grupe.

Na Grafikonu 6.8 prikazane su srednje vrednosti upotrebe strategija kod eksperimentalne i kontrolne grupe po okončanju eksperimentalnog inputa.



Grafikon 6.8: Rezultati završnog testiranja samoregulativnih strategija

U Tabeli 6.31 prikazani su rezultati t-testa nezavisnih uzoraka pomoću kojeg su ispitane razlike između kontrolne i eksperimentalne grupe u korišćenju strategija čitanja po okončanju eksperimentalnog toka u maju 2012. godine.

| <i>Strategija</i> | <i>Grupa</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|------------------------|-------------------|----------|----------|
| <i>Planiranje</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,42 | 1,595 | ,119 |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Nadgledanje i kontrola</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,70 | 4,711 | ,000* |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |
| <i>Evaluacija</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 0,85 | 3,842 | ,000* |
| | <i>Kontrolna</i> | | | |

Tabela 6.31: Poređenje rezultata završnog testiranja grupa strategija

Studenti iz eksperimentalne grupe po završetku eksperimentalnog inputa prijavljuju češću upotrebu strategija iz tri grupe strategija samoregulacije od studenata iz kontrole grupe, pri čemu je razlika statistička za grupe Nadgledanja i kontrole ($p=0,000$) i Evaluacije ($p=0,000$).

U Tabeli 6.32 prikazane su statistički značajne razlike između grupa na završnom testiranju za pojedinačne strategije. Na osnovu rezultata primetno je da su ustanovljene značajne razlike kod jedne strategije iz grupe Planiranja, sedam strategija iz grupe Nadgledanja i kontrole i dve strategija iz grupe Evaluacije.

| <i>Strategija</i> | <i>Grupa</i> | <i>AS</i> | <i>SD</i> | <i>Razlika AS</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|------------------------|-----------|-----------|-------------------|----------|----------|
| <i>Pre nego što počnem da čitam razmislim o tome šta već znam o temi o kojoj će biti reč u tekstu.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,33 | 1,39 | 0,86 | 2,136 | ,039* |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,47 | 1,12 | | | |
| <i>Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih poboljšao razumevanje teksta.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,48 | 1,25 | 0,84 | 2,129 | ,040* |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,63 | 1,26 | | | |
| <i>Tokom čitanja proveravam da li su moja predviđanja o tekstu bila ispravna.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,38 | 1,40 | 0,85 | 2,271 | ,029* |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,53 | 0,90 | | | |
| <i>Kad čitam, poredim znanje iz maternjeg jezika sa znanjem iz engleskog kako bih bolje razumeo tekst.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 4,29 | 0,72 | 1,55 | 5,333 | ,000* |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,74 | 1,10 | | | |
| <i>Dok čitam, prevodim sa engleskog na maternji jezik.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 2,58 | 1,07 | -1,09 | -2,705 | ,010* |
| | <i>Kontrolna</i> | 3,67 | 1,43 | | | |
| <i>Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,81 | 0,98 | 1,39 | 4,514 | ,000* |

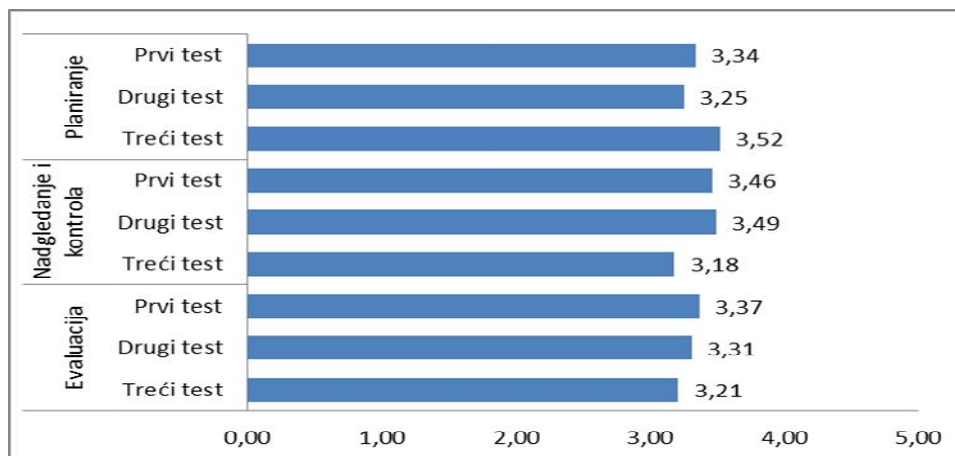
| | | | | | | |
|---|------------------------|------|------|------|-------|-------|
| <i>razumeo ono što čitam.</i> | <i>Kontrolna</i> | 2,42 | 0,96 | | | |
| <i>Kad nađem na deo koji ne razumem, pažljivo tumačim oblik reči (prefikse, sufikse ili koren reči) kako bih poboljšao razumevanje.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 4,24 | 0,70 | 0,55 | 2,118 | ,041* |
| | <i>Kontrolna</i> | 3,68 | 0,95 | | | |
| <i>Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 4,33 | 0,66 | 0,72 | 2,738 | ,009* |
| | <i>Kontrolna</i> | 3,61 | 0,98 | | | |
| <i>Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 3,86 | 0,91 | 1,07 | 3,478 | ,001* |
| | <i>Kontrolna</i> | 2,79 | 1,03 | | | |
| <i>Parafraziram (preporučavam sopstvenim rečima) glavnu ideju da bih bolje razumeo ono što sam pročitao.</i> | <i>Eksperimentalna</i> | 4,24 | 0,70 | 0,97 | 3,02 | ,004* |
| | <i>Kontrolna</i> | 3,26 | 1,28 | | | |

Tabela 6.32: Poređenje rezultata završnog testiranja pojedinačnih strategija

Na osnovu statističke značajnosti utvrđenih razlika u upotrebi strategija samoregulacije na završnom testiranju možemo zaključiti da je hipoteza H(4), prema kojoj studenti u eksperimentalnoj grupi po okončanju eksperimenta imaju razvijeniju stratešku kompetenciju i bolje veštine samoregulacije prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku od studenata u kontrolnoj grupi delimično potvrđena s obzirom na to da je statistički značajna razlika ustanovljena kod dve od tri grupe strategija, kao i kod ukupno deset pojedinačnih strategija.

Radi provere održivosti hipoteze H(5) izvršeno je parno poređenje strategija samoregulacije koje su ispitanici u istraživanju prijavili prilikom početnog testiranja, testiranja na polovini eksperimentalnog inputa i završnog testiranja.

Na Grafikonu 6.9 prikazano je poređenje upotrebe strategija u tri navrata testiranja kod kontrolne grupe.



Grafikon 6.9: Rezultati upotrebe strategija samoregulacije kod kontrolne grupe na pred-testu, post-testu 1 i post-testu 2

Kako bi se utvrdilo da li postoji značajna razlika između prijavljene upotrebe strategija pre, tokom i nakon eksperimentalnog toka, sprovedena je jednosmerna analiza varijanse (ANOVA) (v. Tabelu 6.33).

| | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|----------|----------|
| <i>Planiranje</i> | 1,913 | ,155 |
| <i>Nadgledanje i kontrola</i> | 2,503 | ,089 |
| <i>Evaluacija</i> | 3,063 | ,053 |

Tabela 6.33: Parno poređenje strategija samoregulacije kod kontrolne grupe

Rezultati ukazuju da kod studenata iz kontrolne grupe ne postoji statistički značajna razlika u prijavljenoj upotrebi grupa strategija pre, tokom i po okončanju eksperimentalnog toka. Statistički značajni rezultati pronađeni su kod dve pojedinačne strategije (v. Tabelu 6.34).

| | <i>AS1</i> | <i>SD1</i> | <i>AS2</i> | <i>SD2</i> | <i>AS3</i> | <i>SD3</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------|----------|
| <i>Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih poboljšao razumevanje teksta.</i> | 2,09 | 0,73 | 2,11 | 0,81 | 2,63 | 1,26 | 3,792 | ,028* |
| <i>Kad čitam, poredim znanje iz maternjeg jezika sa znanjem iz engleskog kako bih bolje razumeo tekst.</i> | 2,74 | 1,10 | 3,22 | 1,08 | 3,68 | 1,11 | 4,252 | ,019* |

Tabela 6.34: ANOVA za pojedinačne strategije kod kontrolne grupe

Značajnost razlike između korišćenja pomenutih strategija ispitana je putem post-hoc analize (v. Tabelu 6.35).

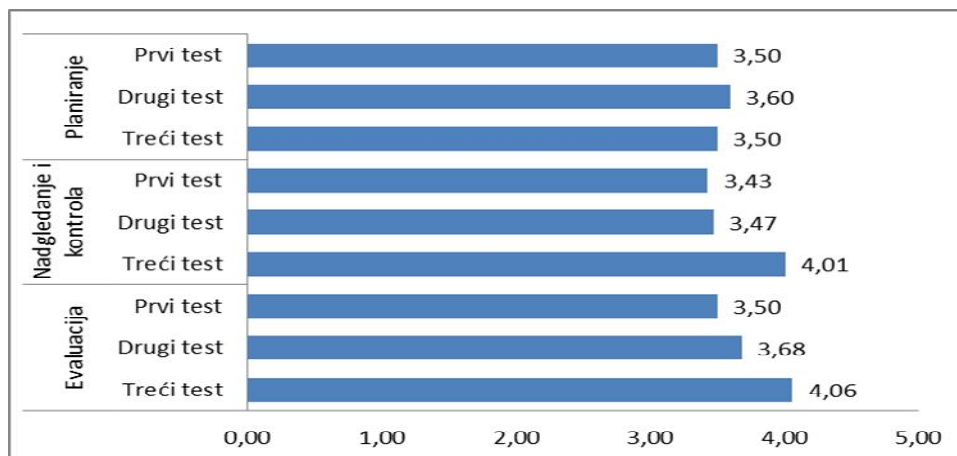
| | <i>I</i> | <i>J</i> | <i>Razlika AS (I-J)</i> | <i>p</i> |
|--|-------------------|-------------------|-------------------------|----------|
| <i>Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih poboljšao razumevanje teksta.</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | -,28708 | ,339 |
| | | <i>Treći test</i> | -,81340 | ,008* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | ,28708 | ,339 |
| | | <i>Treći test</i> | -,52632 | ,093 |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | ,81340 | ,008* |
| | | <i>Drugi test</i> | ,52632 | ,093 |
| <i>Kad čitam, poredim znanje iz maternjeg jezika sa znanjem iz engleskog kako bih bolje razumeo tekst.</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | -,12679 | ,713 |
| | | <i>Treći test</i> | -,94737 | ,010* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | -,82057 | ,020* |
| | | <i>Treći test</i> | ,12679 | ,713 |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | ,94737 | ,010* |
| | | <i>Drugi test</i> | ,82057 | ,020* |

*. Razlika je značajna na nivou 0,05.

Tabela 6.35: Post-hoc za pojedinačne strategije kod kontrolne grupe

Post-hoc analiza pokazuje da se strategija iz grupe nadgledanja prilikom koje se studenti tokom čitanja vraćaju na naslov kako bi poboljšali razumevanje teksta značajno češće koristi na poslednjem testiranju u odnosu na prvo, dok se strategija korišćenja maternjeg jezika prilikom čitanja teksta na engleskom značajno češće koristi na poslednjem testiranju kako u odnosu na prvo, tako i u odnosu na drugo testiranje.

Na Grafikonu 6.10 prikazana je učestalost upotrebe strategija samoregulacije zabeležena prilikom tri navrata testiranja kod studenata iz eksperimentalne grupe.



Grafikon 6.10: Rezultati upotrebe strategija samoregulacije kod eksperimentalne grupe na pred-testu, post-testu 1 i post-testu 2

U Tabeli 6.36 prikazani su rezultati analize jednosmerne varijanse kojom su ispitane razlike između prijavljene upotrebe strategija kod eksperimentalne grupe prilikom pred-testa, post-testa 1 i post-testa 2.

| | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|----------|----------|
| <i>Planiranje</i> | ,750 | ,476 |
| <i>Nadgledanje i kontrola</i> | 10,307 | ,000* |
| <i>Evaluacija</i> | 3,586 | ,034* |

Tabela 6.36: Parno poređenje strategija samoregulacije kod eksperimentalne grupe

Prema rezultatima može se zaključiti da su statistički značajne razlike između upotrebe grupa strategije kod eksperimentalne grupe pre eksperimentalnog inputa i po njegovom završetku ustanovljene za varijable Nadgledanja i kontrole i Evaluacije. Post-hoc test ukazuje na to da su rezultati trećeg testa značajno različiti u odnosu na prvi test i u odnosu na drugi test kako za grupu strategija Nadgledanja i kontrole tako i za grupu strategija Evaluacije (v. Tabelu 6.37). Razlika u rezultatima između prvog i drugog testiranja nije statistički značajna.

| | <i>I</i> | <i>J</i> | <i>Razlika AS (I-J)</i> | <i>p</i> |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------------|----------|
| <i>Nadgledanje i kontrola</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | -,03889 | ,780 |
| | | <i>Treći test</i> | -,57460 | ,000* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | ,03889 | ,780 |
| | | <i>Treći test</i> | -,53571 | ,000* |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | ,57460 | ,000* |
| | | <i>Drugi test</i> | ,53571 | ,000* |
| <i>Evaluacija</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | -,14053 | ,511 |
| | | <i>Treći test</i> | -,56349 | ,013* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | ,14053 | ,511 |
| | | <i>Treći test</i> | -,42296 | ,048* |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | ,56349 | ,013* |
| | | <i>Drugi test</i> | ,42296 | ,048* |

*. Razlika je značajna na nivou 0,05.

Tabela 6.37: Post-hoc LSD za grupe strategija kod eksperimentalne grupe

U Tabeli 6.38 prikazani su statistički značajni rezultati za upotrebu pojedinačnih strategija kod eksperimentalne grupe u tri navrata testiranja. Statistički značajne razlike između rezultata tri testiranja pronađene su kod pet strategija iz grupe Nadgledanja i kontrole, kao i kod dve strategije iz grupe Evaluacije.

| <i>Strategija</i> | <i>AS1</i> | <i>SD1</i> | <i>AS2</i> | <i>SD2</i> | <i>AS3</i> | <i>SD3</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------|----------|
| <i>Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih poboljšao razumevanje teksta.</i> | 2,10 | 0,91 | 2,46 | 0,91 | 3,48 | 1,25 | 9,999 | ,000* |
| <i>Kad čitam, poredim znanje iz maternjeg jezika sa znanjem iz engleskog kako bih bolje razumeo tekst.</i> | 3,30 | 1,26 | 3,13 | 1,01 | 4,29 | 0,72 | 8,288 | ,001* |
| <i>Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam.</i> | 2,20 | 1,01 | 2,04 | 0,98 | 3,81 | 0,98 | 21,310 | ,000* |
| <i>Kad naidem na deo koji ne razumem, pažljivo tumačim oblik reči (prefikse, sufikse ili koren reči) kako bih poboljšao razumevanje.</i> | 3,50 | 1,10 | 3,67 | 0,99 | 4,24 | 0,70 | 3,521 | ,036* |
| <i>Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta.</i> | 3,40 | 1,19 | 3,71 | 1,06 | 4,33 | 0,66 | 4,729 | ,012* |
| <i>Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne.</i> | 3,10 | 0,97 | 3,38 | 1,03 | 3,86 | 0,91 | 3,182 | ,048* |
| <i>Parafraziram (pripričavam sopstvenim rečima) glavnu ideju da bih bolje razumeo ono što sam pročitao.</i> | 3,60 | 1,14 | 3,63 | 0,99 | 4,24 | 0,70 | 3,218 | ,046* |

Tabela 6.38: Parno poređenje pojedinačnih strategija samoregulacije kod eksperimentalne grupe

Dodatnom LSD post-hoc analizom utvrđeno je kojom prilikom su studenti prijavili značajno različitu upotrebu strategija (v. Tabelu 6.39).

| | <i>I</i> | <i>J</i> | <i>Razlika AS (I-J)</i> | <i>p</i> |
|---|-------------------|-------------------|-------------------------|----------|
| <i>Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih poboljšao razumevanje teksta.</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | -,35833 | ,251 |
| | | <i>Treći test</i> | -1,37619 | ,000* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | ,35833 | ,251 |
| | | <i>Treći test</i> | -1,01786 | ,001* |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | 1,37619 | ,000* |
| | | <i>Drugi test</i> | 1,01786 | ,001* |
| <i>Kad čitam, poredim znanje iz maternjeg jezika sa znanjem iz engleskog kako bih bolje razumeo tekst.</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | ,17500 | ,568 |
| | | <i>Treći test</i> | -,98571 | ,003* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | -,17500 | ,568 |
| | | <i>Treći test</i> | -1,16071 | ,000* |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | ,98571 | ,003* |
| | | <i>Drugi test</i> | 1,16071 | ,000* |
| <i>Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam.</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | ,15833 | ,595 |
| | | <i>Treći test</i> | -1,60952 | ,000* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | -,15833 | ,595 |
| | | <i>Treći test</i> | -1,76786 | ,000* |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | 1,60952 | ,000* |
| | | <i>Drugi test</i> | 1,76786 | ,000* |
| <i>Kad nađem na deo koji ne razumem, pažljivo tumačim oblik reči (prefikse, sufikse ili koren reči) kako bih poboljšao razumevanje.</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | -,16667 | ,558 |
| | | <i>Treći test</i> | -,73810 | ,015* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | ,16667 | ,558 |
| | | <i>Treći test</i> | -,57143 | ,045* |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | ,73810 | ,015* |
| | | <i>Drugi test</i> | ,57143 | ,045* |
| <i>Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta.</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | -,30833 | ,306 |
| | | <i>Treći test</i> | -,93333 | ,004* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | ,30833 | ,306 |
| | | <i>Treći test</i> | -,62500 | ,038* |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | ,93333 | ,004* |
| | | <i>Drugi test</i> | ,62500 | ,038* |
| <i>Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne.</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | -,27760 | ,347 |
| | | <i>Treći test</i> | -,75714 | ,016* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | ,27760 | ,347 |
| | | <i>Treći test</i> | -,47954 | ,102 |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | ,75714 | ,016* |
| | | <i>Drugi test</i> | ,47954 | ,102 |
| <i>Parafraziram (prepričavam sopstvenim rečima) glavnu ideju da bih bolje razumeo ono što sam pročitao.</i> | <i>Prvi test</i> | <i>Drugi test</i> | -,02560 | ,930 |
| | | <i>Treći test</i> | -,63810 | ,038* |
| | <i>Drugi test</i> | <i>Prvi test</i> | ,02560 | ,930 |
| | | <i>Treći test</i> | -,61250 | ,035* |
| | <i>Treći test</i> | <i>Prvi test</i> | ,63810 | ,038* |
| | | <i>Drugi test</i> | ,61250 | ,035* |

*. Razlika je značajna na nivou 0,05.

6.39: Post-hoc LSD za pojedinačne strategije samoregulacije kod eksperimentalne grupe

Kod strategije iz grupe Evaluacije putem koje studenti nakon čitanja proveravaju tačnost pretpostavki o tekstu koje su formirali pre čitanja, na završnom testu je zabeležena češća upotreba u odnosu početno testiranje, ali ne i u odnosu na prvi post-test. Kod svih ostalih strategija, studenti iz eksperimentalne grupe na drugom post-testu prijavljuju češću upotrebu kako u odnosu na početno testiranje, tako i u odnosu na prvi post-test.

Petom hipotezom H(5) izneta je pretpostavka da postoji značajna razlika između strateške kompetencije i veština samoregulacije studenata u eksperimentalnoj grupi pre i nakon eksperimentalnog inputa. Na osnovu dobijenih rezultata prema kojima su značajne razlike ustanovljene kod pojedinih strategija, kao i kod dve grupe strategija peta hipoteza H(5) se delimično prihvata.

6.2.3. Rezultati analize protokola čitanja naglas

Od ukupnog broja studenata iz eksperimentalne i kontrolne grupe u poslednjoj fazi istraživanja, prilikom koje je sniman protokol čitanja naglas, učestvovalo je ukupno 19 studenata koji su se za to dobrovoljno prijavili. Studenti su na osnovu rezultata ostvarenih na poslednjem testu razumevanja pročitano g teksta podeljeni na uspešne i manje uspešne čitaoce, pa je tako u eksperimentalnoj grupi u poslednjoj fazi istraživanja učestvovalo 6 uspešnih (prosečan uspeh na trećem testu: AS=11,2) i 3 manje uspešna čitaoca (prosečan uspeh na trećem testu: AS=6,9), dok je u kontrolnoj grupi učestvovalo 6 uspešnih (prosečan uspeh na trećem testu: AS=10,9) i 4 manje uspešna čitaoca (prosečan uspeh na trećem testu: AS=6,7).

Snimanje protokola razmišljanja naglas izvršeno je u maju 2012. godine, nakon završnog post-testa. Prikupljeni podaci najpre su obrađeni metodom tekstualne analize, a

zatim su kategorizovani prema uzoru na taksonomiju koju nude O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990: 137-139).

Tabela 6.40 daje pregled rezultata zabeleženih strategija koje su ispitanici koristili prilikom čitanja naglas.

| Faza | Strategija | Eksperimentalna grupa | | | | Kontrolna grupa | | | |
|------------------------|--|-----------------------|-------|-----------------------|-------|-----------------|-------|-----------------------|----|
| | | Uspešni čitaoci | | Manje uspešni čitaoci | | Uspešni čitaoci | | Manje uspešni čitaoci | |
| | | N=6 | % | N=3 | % | N=6 | % | N=4 | % |
| Planiranje | <i>Predviđanje</i> | 4 | 66,66 | 3 | 100 | 4 | 66,66 | 2 | 50 |
| | <i>Aktivacija prethodnog znanja</i> | 4 | 66,66 | 2 | 66,66 | 1 | 16,66 | 1 | 25 |
| Nadgledanje i kontrola | <i>Predviđanje</i> | 4 | 66,66 | 3 | 100 | 4 | 66,66 | 1 | 25 |
| | <i>Testiranje predviđanja</i> | 3 | 50 | 2 | 66,66 | 2 | 33,33 | 1 | 25 |
| | <i>Aktivacija prethodnog znanja</i> | 5 | 83,33 | | | 3 | 50 | 1 | 25 |
| | <i>Sumiranje</i> | 4 | 66,66 | 1 | 33,33 | 4 | 66,66 | 1 | 25 |
| | <i>Svest o organizaciji teksta na nivou pasusa</i> | 3 | 50 | 2 | 66,66 | 2 | 33,33 | 1 | 25 |
| | <i>Svest o organizaciji teksta na nivou celog teksta</i> | 2 | 33,33 | 1 | 33,33 | 1 | 16,66 | 1 | 25 |
| | <i>Svest o prekidu razumevanja</i> | 6 | 100 | 3 | 100 | 3 | 50 | 2 | 50 |
| | <i>Ponovno čitanje</i> | 4 | 66,66 | 2 | 66,66 | 4 | 66,66 | 3 | 75 |
| | <i>Parafraziranje</i> | 5 | 83,33 | 2 | 66,66 | 4 | 66,66 | 1 | 25 |
| | <i>Tumačenje oblika nepoznate reči</i> | 5 | 83,33 | 2 | 66,66 | 3 | 50 | 1 | 25 |
| | <i>Razumevanje nepoznate reči na osnovu strukture rečenice</i> | 3 | 50 | 1 | 33,33 | 3 | 50 | | |
| | <i>Razumevanje nepoznate reči na osnovu ključnih reči u rečenici</i> | 4 | 66,66 | 1 | 33,33 | 3 | 50 | | |
| | <i>Transfer</i> | 3 | 50 | | | | | 1 | 25 |
| | <i>Elaboracija</i> | 2 | 33,33 | | | 1 | 16,66 | | |
| | <i>Prevođenje</i> | 3 | 50 | 1 | 33,33 | 4 | 66,66 | 2 | 50 |
| Evaluacija | <i>Testiranje predviđanja</i> | 4 | 66,66 | | | 1 | 16,66 | | |
| | <i>Sumiranje</i> | 4 | 66,66 | 3 | 100 | 1 | 16,66 | | |
| | <i>Samoevaluacija</i> | 3 | 50 | 3 | 100 | 3 | 50 | 1 | 25 |
| | <i>Elaboracija</i> | 1 | 16,66 | | | | | | |

Tabela 6.40: Frekvencije strategija korišćenih prilikom čitanja naglas

Na osnovu prikazanih rezultata može se primetiti da je najveći broj pojedinačnih strategija zabeležen kod uspešnih čitalaca iz eksperimentalne grupe, dok su uspešni čitaoci iz

kontrolne grupe prilikom čitanja naglas koristili jednu strategiju manje (strategija elaboracije u završnoj fazi samoregulacije). Nakon njih slede manje uspešni čitaoci iz eksperimentalne grupe, koji koriste pet strategija manje u odnosu na uspešne čitaoce iz eksperimentalne grupe, dok je najmanji broj pojedinačnih strategija zabeležen kod ispitanika iz kontrolne grupe. Slična tendencija je primetna i u rezultatima koji prikazuju procentualnu zastupljenost pomenutih strategija kod ispitanika, tako da uspešni čitaoci iz eksperimentalne grupe u najvećoj meri koriste strategije samoregulacije, dok manje uspešni čitaoci iz kontrolne grupe, pored toga što imaju slabije razvijen repertoar strategija, ujedno i procentualno najređe koriste pomenute strategije.

S obzirom na to da primenjena metoda protokola čitanja naglas pripada kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi, da bi bilo moguće izvođenje zaključaka potrebno je detaljno analizirati pojedinačne primere upotrebe strategija koje su u istraživanju ovom prilikom zabeležene. Iz tog razloga u narednom poglavlju biće konstatovano da li je hipoteza H(6) potvrđena ili mora biti odbačena.

U poglavlju koje sledi, pored analize protokola čitanja naglas, biće ponuđeno tumačenje svih rezultata koji su u ovom poglavlju predstavljeni uz osvrt na zaključke autora prethodnih sličnih istraživanja.

7. DISKUSIJA

Tokom dve faze istraživanja predstavljenog u ovoj disertaciji cilj je bio da se najpre prikažu strategije čitanja koje koriste studenti koji pohađaju nastavu engleskog na univerzitetskom nivou, a zatim i da se potvrdi ili opovrgne pretpostavka da postoji povezanost između samoregulativnih aktivnosti studenata i nastavnih metoda pod kojima sa nastava odvija. Ovo poglavlje prati prikaze rezultata prema postavljenim hipotezama sa razmatranjima rezultata koji su dobijeni na osnovu pratećih analiza.

7.1. PRVA FAZA

Prvim istraživačkim pitanjem ispitano je u kojoj meri je razvijeno strategijsko znanje u razumevanju teksta kod studenata koji pohađaju časove engleskog jezika na univerzitetskom nivou. Nalazi prve faze istraživanja pokazuju da inventar strategija čitanja koji studenti koriste, kao i učestalost pri njihovoj upotrebi variraju po svim ispitanim faktorima. Razlike u ispitanom uzorku identifikovane su u odnosu na pol ispitanika, kontekst učenja jezika, samoprocenu znanja engleskog jezika, kao i u odnosu na to da li su ispitanici prethodno bili izloženi strategijskom inputu ili ne.

Od 30 strategija obuhvaćenih upitnikom, ukupno 13 se koristi visokim intenzitetom, 16 srednjim, dok je kod samo jedne ispitanice strategije zabeležena niska upotreba. Rezultati drugih istraživanja koja su takođe koristila upitnik ISČ u visokoškolskom kontekstu unekoliko se razlikuju od ovde prijavljenog rezultata.²⁷ Naime, Malkom (Malcolm, 2009) s jedne strane navodi da arapski studenti medicine koji uče

²⁷ Usled relativno malog broja istraživanja koja su se dosad bavila strategijama čitanja na engleskom jeziku kao stranom, ovde će biti pomenuta istraživanja koja se nužno ne podudaraju u potpunosti s kontekstom koji je predmet istraživanja ove disertacije. Ova istraživanja, međutim, izdvojena su tako da zadovoljavaju oba sledeća kriterijuma: (1) kao instrument koristi se ISČ, i (2) ispitanici pohađaju visokoškolsku ustanovu.

engleski kao jezik struke čak 19 strategija koriste visokim intenzitetom (>3.5), dok s druge strane Šiori i Moktari (Sheorey & Mokhtari, 2001) navode da američki studenti koji engleski uče kao drugi jezik visokim intenzitetom koriste 10 strategija, a studenti kojima je engleski maternji tako koriste 8 strategija. Prijavljene navike u upotrebi strategija čitanja kod ispitanika u ovom istraživanju najviše sličnosti imaju sa studentima iz Maroka koji uče engleski kao strani (Mokhtari & Reichard, 2004) i kod kojih je zabeležen visok intenzitet kod ukupno 15 strategija iz upitnika. Ovaj zaključak u suprotnosti je zaključku Rajlija i Harša (Riley & Harsch, 1999) koji navode da učenici koji uče engleski kao drugi jezik koriste više strategija od učenika koji ga uče kao strani. Ovakvi kontradiktorni rezultati svakako upućuju na zaključak da je polje strategija čitanja posmatrano u kontekstu statusa jezika koji se uči nedovoljno istraženo i da su potrebne dalje analize kako bi se došlo do konkretnih sudova.

Pored intenziteta korišćenja pojedinačnih strategija, razlike u rezultatima između drugih sličnih istraživanja vidljive su i pri grupama strategija. Kod studenata engleskog jezika u Mađarskoj zabeležena je najčešća upotreba Pomoćnih strategija, kao što je hvatanje beležaka i podvlačenje teksta (Sheorey & Baboczky, 2008), dok je kod studenata u Japanu, koji engleski uče kao jezik struke, primećena najčešća upotreba Globalnih i Strategija za rešavanje problema, poput povezivanja informacija u tekstu sa prethodnim znanjem i variranja brzine čitanja spram težine teksta (Sheorey, Kamimura & Freirmuth, 2008). Oba ova rezultata značajno se razlikuju od rezultata dobijenih u ovom istraživanju, gde je zabeležen visok intenzitet jedino kod Strategija za rešavanje problema. Međutim, ukoliko uporedimo rezultate za celokupan upitnik, srednja vrednost upotrebe strategija čitanja ustanovljena u ovom istraživanju podudara se sa svim prethodno pomenutim istraživanjima, bez obzira na to da li studenti uče engleski kao strani ili kao drugi jezik, kao jezik struke, ili im je engleski jezik maternji. Pojedini autori navode da su veća učestalost u

korišćenju strategija, kao i razvijeniji inventar strategija odlike čitalaca na višem akademskom nivou, odnosno čitalaca na univerzitetskom nivou, bez obzira na to koji je status engleskog jezika u datom kontekstu (Malcolm, 2009; Sheorey & Baboczky, 2008; Sheorey et al., 2008), što se može primetiti i kod ispitanika koji su učestvovali u ovom istraživanju.

7.1.1. Pol

Prva nezavisna varijabla koja je ispitana bila je varijabla pola, a uključena je u istraživanje s obzirom na to da su dosadašnja istraživanja povezanosti pola i strategija učenja, kao i strategija čitanja na stranom jeziku dala kontradiktorne rezultate. Kada su u pitanju strategije učenja jezika, pojedini autori pronalaze minimalne razlike između muških i ženskih ispitanika (npr. Shmais, 2003; Szoke & Sheorey, 2002), dok neki prijavljuju višu učestalost korišćenja strategija kod muških ispitanika (Baily, 1996). Veći broj istraživanja, pak, dolazi do zaključka da postoji značajna varijacija u učestalosti upotrebe strategija, kao i u mogućnosti adaptacije primene strategija kada je pol u pitanju u korist ženskih ispitanika (Chavez, 2001; Green & Oxford, 1995; Topalov, 2012). Relativno mali broj istraživanja do sada se bavio analizom strategija čitanja na stranom jeziku i njihovom povezanošću sa varijablom pola, usled čega izostaju opšti zaključci. Među malobrojnim istraživanjima izdvajaju se zaključci Pakitija (Phakiti, 2003), prema kome muški ispitanici značajno češće koriste Globalne strategije. Nasuprot tome, Oksford (Oxford, 1993), Šiori i Moktari (Sheorey & Mokhtari, 2001) i Pul (Poole, 2005) značajne razlike kada je pol u pitanju pronalaze samo kod pojedinih strategija, ali ne i kod grupa strategija, dok Jang i Oksford (Young & Oxford, 1997) dolaze do podatka da ženski ispitanici imaju na

raspolaganju veći broj strategija čitanja koji efikasno koriste kad dođe do prekida u razumevanju teksta.

Rezultati ovde predstavljenog istraživanja najpre upućuju na zaključak da postoji značajna varijacija u upotrebi strategija čitanja između muških i ženskih ispitanika. Studentkinje statistički značajno prijavljuju veći broj različitih strategija koje češće koriste u odnosu na studente. Značajne razlike su ustanovljene kod strategija iz sve tri ispitivane grupe, s tim da su statističke razlike pri analizi čitavih grupa ustanovljene kod Strategija za rešavanje problema, Pomoćnih strategija, kao i za celokupni upitnik. Ovakav rezultat nagoveštava da su studentkinje veštije u savladavanju problema na koje nailaze prilikom čitanja teksta, ili da su, u krajnjoj liniji, svesnije većeg broja strategija koje im se nalaze na raspolaganju kada dođe do prekida u razumevanju, ili kada je potrebno dodatno razumevanje teksta. Zanimljivo je da se faktor pola ne može značajno dovesti u vezu sa metakognicijom, što upućuje na zaključak da nadgledanje i koordinacija procesa čitanja, kao i naknadna evaluacija nisu uslovljeni polnom pripadnošću.

Kada su u pitanju pojedinačne strategije, čini se da studentkinje više pažnje posvećuju strategijama planiranja i pripreme za čitanje od studenata (GS3, GS5, GS9), kao i da su svesnije kad dođe do prekida u razumevanju (SRP1, SRP4). Studentkinje takođe češće manipulišu tekstem koji čitaju putem konkretnih radnji, kao što je hvatanje beležaka i podvlačenje delova teksta. Jedina strategija koju muški ispitanici koriste statistički češće jeste globalna strategija kritičkog vrednovanja informacija u tekstu, mada se i muški i ženski ispitanici srednjim intenzitetom služe ovom strategijom. Do sličnih rezultata dolazi i Pul (Poole, 2005), koji takođe zaključuje da devojke češće hvataju beleške prilikom čitanja, dok momci češće kritički analiziraju ono što čitaju.

Posebno je potrebno osvrnuti se na dve pomoćne strategije koje ženski ispitanici značajno češće koriste od muških ispitanika, i to strategije PS2 „Kada mi tekst postane

težak, čitam naglas da bih bolje razumeo ono što čitam“ i PS4 „Koristim rečnik da bih razumeo svaku reč u tekstu“. Razlog zbog koga se ove strategije izdvajaju jeste taj što bi u kontekstu ove disertacije pomenute strategije trebalo tretirati kao nepoželjne. Naime, ključni faktor u postizanju razumevanja pročitanoog teksta jeste sposobnost čitaoca da prepozna i na adekvatan način popravi prekide u razumevanju, a znati kada i kako primeniti strategije od presudne je važnosti. U kontekstu ove disertacije, cilj čitanja akademskih tekstova na stranom jeziku jeste opšte razumevanje glavnih ideja u tekstu. U skladu s tim, nepoželjne strategije su upravo one strategije koje ne doprinose celovitom razumevanju teksta u situacijama kada dođe do prekida u razumevanju i ne jačaju metakognitivnu svest o jedinstvu teksta. Pomenute strategije su kategorizovane kao nepoželjne s obzirom na to da koriste suviše velik deo raspoloživog kognitivnog kapaciteta na nižim nivoima kognitivne obrade, usled čega ne ostaje dovoljno kapaciteta za stvaranje situacionog modela teksta i izvršnu kontrolu. Analizirajući prvu od pomenute dve nepoželjne strategije potrebno je istaći da iako brzina čitanja varira u zavisnosti od cilja čitanja, pa je npr. prilikom letimičnog čitanja, s obzirom na to da čitalac preskače reči i ne čita detaljno, brzina mnogo veća nego kad čitalac čita sa ciljem da iz teksta nešto nauči, čitajući svaku reč i zadržavajući se na pojedinim rečima fiksirajući ih pogledom, tokom pažljivog čitanja vreme fiksiranja pojedine reči ipak ne iznosi duže od oko jedne četvrtine sekunde, odnosno čitalac čita oko dve stotine reči u minuti (Pressley, 2006: 49). Proces vokalizacije nesumnjivo usporava brzinu čitanja, a ukoliko ona padne ispod stotinu reči u minuti, kontinuitet čitanja postaje ozbiljno ugrožen. Dodatni problem koji nastaje usled čitanja naglas povezan je sa činjenicom da se kako proces dekodiranja reči, tako i proces razumevanja odigravaju u radnom pamćenju (Pressley, 2006: 49) gde se nadmeću oko raspoloživog kapaciteta, pri čemu najveći deo odlazi na spor proces sastavljanja reči, tako da veoma mali deo ostaje za adekvatno razumevanje reči, rečenice koja sadrži reč i pasusa

koji sadrži rečenicu. Kada je cilj čitanja razumevanje određene reči ili fraze u tekstu, onda čitanje naglas predstavlja poželjnu strategiju, s obzirom na to da pomaže čitaocu da usredsredi svoju pažnju na pomenutu reč ili frazu. Međutim, kada je cilj čitanja razumevanje suštine celog teksta kao svrsishodnog jedinstva, čitanje naglas nije poželjna strategija s obzirom na to da ometa sposobnost čitaoca da razume veće delove teksta tako što sprečava usmeravanje kognitivne pažnje ka višim kognitivnim nivoima i otežava stvaranje situacionog modela teksta. Druga nepoželjna strategija koja se javlja kod studentkinja jeste „Koristim rečnik da bih razumeo svaku reč u tekstu“. Upotreba rečnika prilikom učenja i korišćenja stranog jezika nezaobilazna je i svakako je poželjna. Čitaoci se na taj način osposobljavaju ne samo da pronađu željenu informaciju, već i da kritički procenjuju njenu korisnost, zahvaljujući čemu se pokreću procesi kognitivnog i afektivnog procesovanja i stvaraju povoljni uslovi za trajno pamćenje obrađenih informacija. Međutim, neki autori su došli do zaključka da manje uspešni čitaoci koriste rečnik češće od uspešnijih čitalaca (Adamson, 1990). Osim toga, vreme koje je potrebno kako bi se pronašla reč u rečniku ometa procese koji se odvijaju u kratkotrajnom pamćenju prilikom čitanja i sprečava čitaoce da se usredsrede na tekst kao celinu (Knight, 1994: 285). Drugim rečima, neopravdana upotreba rečnika prilikom čitanja, pod čime se podrazumeva prekidanje procesa čitanja i proveravanje svake nepoznate reči u tekstu, ometa procese stvaranja pretpostavki o tekstu i njihovog stalnog proveranja i menjanja. Osim toga, neopravdana upotreba rečnika nepovoljno deluje i na primenu produktivnih strategija i stvaranja pozitivnih afektivnih reakcija na tekst, s obzirom na to da čitaoci pokušavaju s mukom da prevedu svaku rečenicu pripisujući, pritom, teškoće kroz koje prolaze nedostacima u poznavanju jezika (Auerbach & Paxton, 1997: 238). Nije jasno zašto studentkinje statistički češće koriste ove dve nepoželjne strategije. Moguće je zaključiti da, iako studentkinje opšte gledano češće koriste strategije čitanja, one takođe ne prave razliku

između strategija koje su u datoj situaciji korisne i efikasne, i onih koje to nisu. Drugim rečima, razvijen repertoar strategija ne predstavlja ujedno i determinantu metakognicije, što su rezultati i pokazali. Potrebno je, međutim, takođe istaći da je samo kod strategija korišćenja rečnika zabeležena visoka učestalost kod studentkinja, dok se čitanje naglas koristi srednjim intenzitetom kod oba poduzorka.

7.1.2. Kontekst učenja engleskog jezika

U pogledu faktora konteksta učenja engleskog jezika ustanovljena je razlika u upotrebi nekoliko pojedinačnih strategija čitanja, kao i cele grupe Pomoćnih strategija. Najpre je potrebno izdvojiti podatak da je 71,05% studenata (N=346) engleski jezik učilo samo u školi, dok je njih 28,95% (N=141) pored škole jezik učilo i u privatnoj školi ili na privatnim časovima. To znači da je nešto manje od jedne trećine ispitanih studenata engleski učilo u manjim grupama u kojima su imali više prilika da analiziraju tekstove i razgovaraju o njima, i u kojima je nastavnik imao više vremena da se posveti njihovom individualnom napretku. Pored toga što je u manjim grupama nastavnik u prilici da bolje prilagodi svoj stil individualnim potrebama učenika, i sami učenici mogu na sebe da preuzmu aktivniju ulogu i obrate se nastavniku povodom problema na koje nailaze u učenju (Evertson & Folger, 1989). U takvim grupama dolazi do razvoja pozitivnih stavova prema učenju, do boljeg postignuća učenika i zadovoljstva samim procesom učenja i nastave (Aubrey, 2010). Nasuprot njima, u velikim grupama sam proces nastave i učenja je otežan (Kumar, 1992). U odeljenjima sa više učenika nastavnik teško pronalazi vremena da se posveti svakom učeniku ponaosob i da na taj način proveri razumevanje pročitanoog teksta. Nedeljni broj časova je često, mada ne uvek, manji u odnosu na privatne škole, dok su kursevi takođe često manje intenzivni.

Analizirajući prijavljeno korišćenje strategija između ispitanika koji su engleski učili samo u državnoj školi i onih koji su takođe pohađali privatne časove, moguće je zaključiti da su ustanovljene statistički značajne razlike u svim pojedinačnim slučajevima bile u korist ispitanika koji su pohađali privatne časove ili privatnu školu jezika. Studenti koji su engleski učili u manjim grupama značajno češće koriste prethodno znanje (GS2) koje povezuju sa onim što čitaju, češće uviđaju tipografske konvencije koje služe kao pokazatelji važnih informacija (GS9) i variraju brzinu čitanja spram težine teksta i svrhe čitanja (SRP3). Najznačajniji rezultat kad je u pitanju nezavisna varijabla konteksta učenja tiče se značajno češće upotrebe Pomoćnih strategija od strane ispitanika koji su pohađali privatnu školu ili privatne časove. Ovi ispitanici koriste strategije kao što su podvlačenje delova teksta i hvatanje beležaka. Značajno je, međutim, što je statistička razlika u korist ispitanika koji su engleski učili i u privatnoj školi, odnosno na privatnim časovima, ustanovljena samo kod grupe Pomoćnih strategija. S obzirom na brojne pogodnosti koje ima nastava u manjim grupama, moglo bi se očekivati i da učenici koji su takvoj nastavi izloženi imaju razvijenu metakognitivnu svest o svrsishodnosti i jedinstvu teksta i bolju samoregulaciju. Međutim, rezultati istraživanja ne pružaju dokaze o pozitivnom uticaju ovakvog vida nastave na razvoj metakognicije. Moglo bi se zaključiti da nastavnici, s obzirom na to da u manjim grupama imaju bolji uvid u procese kroz koje njihovi učenici prolaze prilikom čitanja, imaju tom prilikom aktivniju ulogu navodeći svoje učenike na konkretne pomoćne radnje prilikom razumevanja teksta. Kako nije ustanovljena značajna razlika kada je u pitanju metokognicija između ova dva poduzorka, jedan od mogućih zaključaka jeste da krajnju odgovornost za uspeh u čitanju koji postižu učenici u manjim grupama imaju sami nastavnici koji su zaduženi za to da proveravaju razumevanje teksta i predlažu radnje koje bi učenici mogli preduzeti da bi svoje razumevanje poboljšali.

7.1.3. Afinitet prema čitanju i izloženost tekstovima na engleskom

Kada su u pitanju naredne dve nezavisne varijable, moguće je konstatovati da se ni pozitivan stav i afinitet prema čitanju na engleskom jeziku kao stranom, niti veća izloženost tekstovima na engleskom ne mogu dovesti u vezu sa strategijama čitanja koje studenti koriste. Jedini statistički značajan rezultat kada su u pitanju grupe strategija primetan je kod Pomoćnih strategija koje značajno češće koriste ispitanici koji prijavljuju da često čitaju na engleskom jeziku. Ustanovljena povezanost između afiniteta prema engleskim tekstovima i češćeg čitanja tekstova na engleskom u skladu je sa rezultatima prethodnih istraživanja (Leung, 2002; Taguchi, Takayasu-Maass & Gorsuch, 2004) u kojima se takođe ističe da nije ustanovljen uticaj ovih faktora na strategije.

7.1.4. Prethodna izloženost strategijama čitanja

Kriterijum prethodne izloženosti strategijama čitanja pokazao se u ovom istraživanju kao značajan kad je u pitanju grupa Pomoćnih strategija, kao i celokupni upitnik. Svakako, ovi nalazi u skladu su s brojnim prethodnim istraživanjima (npr. Baker, 2002; Block & Pressley, 2007; Klingner & Vaughn, 1998; Pressley, 2002) koja nedvosmisleno uspostavljaju povezanost između nastave u kojoj se učenici obučavaju da budu vešti u korišćenju strategija i uspeha koji postižu u razumevanju pročitano teksta na stranom jeziku. Cilj ovog istraživanja nije bio da potvrdi ili opovrgne postojanje te veze, s obzirom na to da studenti dolaze iz različitih sredina gde su nastavu slušali pod različitim uslovima i prema programima u koje nemamo uvida, pa je nemoguće izvoditi zaključke o prirodi i kvalitetu strategijskog inputa, već naprotiv da utvrdi u kojoj meri su studenti uopšte bili izloženi nekoj vrsti strategija i da li se taj procenat značajno razlikuje kod

njihove upotrebe. S obzirom na podatak o procentualnoj rasprostranjenosti studenata koji prijavljuju da su imali časove na kojima su učili kako treba čitati i onih koji prijavljuju da takvih časova nisu imali, jasno je da čak dve trećine ispitanika daje pozitivan odgovor (66,7%), pa se može zaključiti i da nastavnici u Srbiji u sve većoj meri počinju da prate tendencije moderne pedagoške prakse koja za cilj ima da osposobi učenike i studente da preuzmu kontrolu i odgovornost nad sopstvenim učenjem tako što će ga postati svesni. Statistički značajan rezultat u upotrebi Pomoćnih strategija tu tvrdnju svakako potkrepljuje. Međutim, potrebno je osvrnuti se i na dve strategije koje se u značajnoj meri više javljaju kod studenata koji su u prethodnom periodu svog školovanja bili izloženi strategijama, a koje bi u kontekstu ovog istraživanja trebalo tretirati kao nepoželjne. U pitanju su strategije PS8 („Dok čitam, prevodim sa engleskog na maternji jezik“) i PS9 („Kad čitam, razmišljam o informacijama i na engleskom i na maternjem jeziku“). Naime, ukoliko je cilj čitanja razumevanje glavnih ideja u tekstu, i ukoliko se ove dve strategije koriste kada dođe do prekida u razumevanju teksta, ne možemo očekivati od čitalaca da pravilno i adekvatno prevedu deo teksta koji ne razumeju. Npr. kada manje uspešni čitaoci menjaju reči dok čitaju kako bi parafrazirali nejasan deo teksta, često umetnu netačnu reč, ili reč koja u datom kontekstu nema smisla i koja ne pomaže u razumevanju (Beebe, 1980; Kavale & Schreiner, 1979). Ostaje otvoreno pitanje da li čitalac može pravilno da prevede tekst na maternji jezik ako ga prethodno pravilno ne razume.

7.1.5. Samoprocena znanja i samoprocena veštine čitanja

Mada je ustanovljena razlika između prijavljene upotrebe strategija čitanja kod ispitanika sa različitim ocenama, rezultati se ne mogu dosledno generalizovati i nisu u skladu sa nalazima većine do sada objavljenih studija koje su ispitivale povezanost

između strategija i uspeha u učenju jezika (Ellis, 1994), kao i između strategija i nivoa razvoja veštine čitanja (Anderson, 1991; Block, 1992; Zhang, 2002). Naime, osim pozitivne korelacije niskog nivoa između Globalnih strategija i samoprocene znanja, statistička analiza je pokazala da nema značajne veze između ispitanih faktora. Osim toga, mada post-hoc analiza razlika između studenata sa različitim ocenama pokazuje naznake da studenti s višim ocenama unekoliko koriste češće različite grupe strategija, te razlike nisu dosledne i ne mogu se pripisati svim ispitanim poduzorcima.

Nekoliko je mogućih razloga zbog kojih nije ustanovljena pozitivna korelacija između prijavljene upotrebe strategija i uspeha u učenju, odnosno čitanju na engleskom jeziku. Naime, moguće je da su ispitanici koristili strategije koje nisu obuhvaćene upitnikom ISČ. Trebalo bi, međutim, istaći da je srednja vrednost upotrebe svih grupa strategija, kao i celokupnog upitnika na visokom, odnosno srednjem nivou, što upućuje na zaključak da se ispitane strategije zaista koriste, tako da je potrebno potražiti adekvatnije objašnjenje. Moguće je da sam podatak o uspehu u učenju engleskog jezika, kao i nivou razvijenosti veštine čitanja na engleskom jeziku ne predstavljaju dovoljno objektivno merilo stvarnog uspeha. Od ispitanika je traženo da sami ocene svoje poznavanje engleskog jezika, kao i svoju veštinu čitanja na engleskom jeziku i, mada se samoprocena opravdano koristi u primenjenolingvističkim istraživanjima kao jedan od indikatora postignutog uspeha u učenju, moguće je da bi korelacija između strategija i uspeha bila izraženija ukoliko bi istraživanje u ovoj fazi uključilo testiranje nekih od različitih aspekata poznavanja engleskog jezika. Autorka se u ovom slučaju na to nije odlučila usled činjenice da je prikupljanje podataka za potrebe istraživanja u ovoj fazi obavljeno tokom redovnih časova vežbanja, te bi procedura testiranja znanja engleskog jezika i razumevanja pročitanog teksta koja po pravilu zahteva dosta vremena, neopravdano poremetila normalno izvođenje planiranog časa. Konačno, velika je verovatnoća da je niz drugih

varijabli pored strategija čitanja posredno ili neposredno uticao na postignut uspeh u učenju. Moguće je da su se među tim varijablama našli različiti kognitivni i afektivni faktori, kao i metode nastave (Brown, 2000; Nisbet, Tindall & Arroyo, 2005), uključujući samopouzdanje, anksioznost, empatiju, introverziju i ekstraverziju, uverenja, stavove, sposobnost, motivaciju i sl. (Bernhardt, 2011).

7.1.6. Prediktivni doprinos nezavisnih varijabli

Rezultati pokazuju da postoji relativan prediktivni doprinos ispitanih nezavisnih varijabli u pogledu broja korišćenih strategija čitanja na engleskom jeziku, kao i učestalosti u njihovom korišćenju. Prema rezultatima istraživanja najveći procenat samostalno objašnjene varijanse ima varijabla Pola, dok je zajedničkim uticajem četiri regresora (Pola, Konteksta učenja, Prethodne izloženosti strategijama i Samoprocene znanja) objašnjeno 35% varijacije prijavljene upotrebe strategija čitanja. S obzirom na to da je objašnjeno nešto više od trećine varijacije, potrebno je sprovesti dalja istraživanja kako bi se identifikovali faktori koji mogu da objasne i predvide nivo razvijenosti inventara strategija čitanja na stranom jeziku i učestalost u njegovoj upotrebi.

7.2. DRUGA FAZA

Istraživanje sprovedeno za potrebe ove doktorske disertacije u drugoj fazi se usmerilo ka ispitivanju uticaja eksperimentalne nastave koja je uključila kombinaciju strukturisanog strategijskog inputa i kooperativne nastavne metode na uspeh koji studenti postižu u razumevanju pročitanog teksta na engleskom jeziku i na inventar i učestalost

strategija koje tom prilikom koriste. Interpretacija rezultata druge faze istraživanja biće predstavljena u tri dela prema postavljenim istraživačkim pitanjima.

7.2.1. Test razumevanja pročitanoog testa

Drugo istraživačko pitanje ispitalo je da li postoji značajna razlika u razumevanju pročitanoog teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave. Kako bi se došlo do odgovora izvršeno je testiranje eksperimentalne i kontrolne grupe u tri različita navrata, na početku, sredini i na kraju eksperimentalnog toka, putem paralelne forme testa razumevanja pročitanoog teksta. Rezultati istraživanja omogućavaju delimičnu potvrdu druge i streće istraživačke hipoteze.

U drugoj hipotezi izneta je pretpostavka da će eksperimentalna grupa ostvariti značajno bolje rezultate u razumevanju pročitanoog teksta od kontrolne grupe po okončanju eksperimenta. Testiranjem na polovini eksperimentalnog toka uočena je razlika u zadacima Ubacivanja teksta u korist kontrolne grupe i Sumiranja u korist eksperimentalne grupe. Kako sumiranje jeste jedna od strategija koje se eksplicitno podučavaju u okviru strategijskog inputa kojem su obe grupe bile izložene, rezultat u korist eksperimentalne grupe upućuje na zaključak da kooperativni okvir zaista predstavlja pogodniji kontekst za usvajanje i primenu pomenute strategije u odnosu na frontalnu metodu nastave. Razlika u korist kontrolne grupe, s druge strane, zanimljiva je s obzirom na to da upućuje na zaključak da je tradicionalna metoda nastave u kojoj nastavnik modeluje željeno ponašanje i nadgleda njegovo sprovođenje od strane studenata efikasnija u odnosu na kooperativni pristup kada je u pitanju zadatak razumevanja teksta koji od ispitanika zahteva da pronade leksičke, gramatičke i logične veze u redosledu rečenica. Konkretni zadatak ubacivanja

teksta u prvom post-testu uključivao je rečenicu “This universality in the recognition of emotions was demonstrated by using rather simple methods” koju je trebalo staviti na odgovarajuće mesto u pasusu. U ovom slučaju u pitanju je bila složena radnja koja je uključivala kako prepoznavanje informacija o adekvatnim antecedentima (“This universality...”), tako i prepoznavanje ključnih pojmova u pasusu (“simple methods”), pri čemu je sam pasus dugačak i zahteva pažljivo čitanje i usredsređenost i na mikrostrukturu i na makrostrukturu teksta. Moguće je da su se studenti iz eksperimentalne grupe pod uticajem strategijskog okvira kome su bili izloženi usredsredili na širu sliku i većinu svog kognitivnog kapaciteta usmerili ka razumevanju celovitosti teksta, usled čega su imali manje uspeha sa prepoznavanjem pojedinosti koje bi im pomogle da pravilno reše zadatak ubacivanja teksta.

Prilikom završnog testiranja eksperimentalna grupa postiže statistički bolje rezultate od kontrolne na zadacima Upućivanja na povezanu informaciju i Sumiranja, pri čemu je i ukupan rezultat na testu razumevanja pročitano g teksta takođe značajno bolji kod studenata iz eksperimentalne grupe. Upućivanje na povezanu informaciju deo je grupe pitanja koja proveravaju osnovno razumevanje teksta na nivou pasusa. Konkretno, na završnom testu ovo pitanje je uključilo anaforičku upotrebu zamenice “them” koja je upućivala na imenicu “workers” u prethodnoj rečenici (“Workers were united in resenting the industrial system [...]. For them, the factory and industrialism were not agents of opportunity [...]). Značajno je da su svi ispitanici iz eksperimentalne grupe ispravno rešili ovaj zadatak. Pogodnosti kooperativnog pristupa nastavi čitanja na engleskom jeziku potvrđuje i dosledno bolji rezultat eksperimentalne grupe kada je u pitanju Sumiranje. Iako obe grupe prate nastavu koja podrazumeva vežbanje strategije sumiranja, u okviru frontalne metode studenti u određenom smislu biraju da li će i u kojoj meri zaista koristiti svoje kognitivne kapacitete i primenjivati strategiju, pri čemu nastavnik dobija potvrdu da

student učestvuje jedino kada ga javno prozove da da odgovor. S druge strane, studenti u manjim grupama moraju većim brojem da aktivno učestvuju u primeni pomenute strategije, s obzirom na to da su odgovorni za svoje učešće ne samo pred nastavnikom, već i pred ostalim članovima grupe.

Potrebno je istaći da su obe grupe bile izložene strategijskom inputu, tako da je moguće da je upravo to razlog zbog koga nema većih razlika između grupa na kraju eksperimenta. Jasniji uvid u promene potrebno je potražiti u analizi rezultata svake od grupa zasebno.

Trećom hipotezom pretpostavljeno je da će biti utvrđena značajna razlika između rezultata početnog i završnog testiranja kod eksperimentalne grupe. Poređenjem rezultata eksperimentalne grupe na početku, sredini i kraju eksperimenta ustanovljeno je da su razlike u rezultatima statistički značajne za zadatke Pojednostavljivanja rečenice, Leksike, Upućivanja na povezanu informaciju, Ubacivanja teksta, kao i za ukupan uspeh na testu.

Potrebno je najpre istaći da studenti koji su pratili nastavu u kooperativnom okviru značajan napredak prilikom pojednostavljivanja rečenice ostvaruju već na drugom testu, ali i da se napredak nije nastavio na trećem testu, već se održao na nivou koji je postignut prilikom drugog testa. To znači da su pogodnosti rada u grupi u pogledu prepoznavanja glavnih ideja i ključnih pojmova u tekstu vidljive nakon relativno kratkog vremenskog perioda (u pitanju je jedanaest nedelja prilikom kojih je vršena manipulacija nezavisnom varijablom), te da duže izlaganje pod ovim uslovima ne doprinosi daljem razvoju znanja i veština.

Kada je u pitanju Leksika, studenti iz eksperimentalne grupe ostvaruju bolji rezultat na sredini eksperimenta u odnosu na početno testiranje, ali ne i na završnom testiranju, usled čega se nameće zaključak da napredak u drugom semestru nije moguće potvrditi. Razlog za ovakav rezultat moguće je potražiti u samoj sadržini i temi tekstova koji su

testirani. Naime, mada se u uputstvima za pripremu za polaganje testa TOEFL (ETS, 2002) navodi da su teme tekstova opšte i da na taj način ne daju prednost stručnjacima na određenom naučnom ili stručnom polju, ili osobama koje imaju konkretno prethodno znanje o temi teksta, moguće je da je tema emocija predstavljena iz socio-kulturološke i psihološke perspektive na drugom testu ipak bila bliža studentima od teme sindikata koja je predstavljena iz političko-istorijske perspektive na trećem testu. Čitaoci sa adekvatnim prethodnim znanjem o oblasti koja je tema teksta u stanju su da stvore složene i ispravne modele teksta (Barry & Lazarte, 1998: 389), pri čemu je prethodno znanje značajno povezano sa znanjem vokabulara i uspehom u razumevanju teksta (Carrell & Wise, 1998). Potrebno je, takođe, navesti sumnje koje pojedini autori imaju kada je u pitanju tip zadatka Leksike koji je deo TOEFL-a, a koje se tiču pitanja šta se zapravo meri ovim zadacima. Mada u većini slučajeva Leksika na TOEFL-u meri poznavanje vokabulara, rezultati pojedinih istraživanja ukazuju da se u otprilike petini slučajeva zapravo meri veština izvođenja zaključaka na osnovu kontekstualnih informacija (Schmitt, 1999: 206-207). Osnovni cilj ovog tipa zadatka nije da testira da li ispitanik zna značenje određene reči, već da proveri da li ispitanik razume značenje reči u kontekstu rečenice i teksta u kojem se reč pojavljuje, kao i da od različitih značenja polisemne reči prepozna ono značenje koje je adekvatno spram konteksta. Drugim rečima, kontekst u svakom činu razumevanja teksta igra veoma važnu ulogu, usled čega se nameće pitanje gde se završava znanje reči u kontekstu, a gde kontekst omogućava razumevanje reči?

Kod zadatka Upućivanja na povezanu informaciju zanimljivo je da je značajan napredak ostvaren na trećem testu u odnosu na drugi, ali ne i u odnosu na prvi test. Jedno od mogućih objašnjenja ovakvog stanja tiče se pozicije anafore "them" u zadatku i njenog uticaja na rezultat. Na drugom testu, anafora se nalazi na kraju rečenice i upućuje na imenicu "photographs" u prethodnoj rečenici:

In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness, and sadness. He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them.

The word them in paragraph 2 refers to

- a) emotions
- b) people
- c) photographs
- d) cultures

Na trećem testu anafora “them” nalazi se na početku rečenice i upućuje na imenicu “workers” u prethodnoj rečenici:

Workers were united in resenting the industrial system and their loss of status, but they were divided by ethnic and racial antagonisms, gender, conflicting religious perspectives, occupational differences, political party loyalties, and disagreements over tactics. For them, the factory and industrialism were not agents of opportunity but reminders of their loss of independence and a measure of control over their lives.

The word them in the passage refers to

- workers
- political party loyalties
- disagreements over tactics
- agents of opportunity

Bez obzira na to što u oba zadatka postoji veliki broj imenica na koje anafora potencijalno upućuje, pri čemu na trećem testu prethodna rečenica čak ima veći broj reči i strukturno je kompleksnija u odnosu na rečenicu iz drugog testa, studenti ipak ostvaruju bolji rezultat na trećem testu. Moguće je da je na rešavanje zadatka ključni uticaj imao upravo položaj anafore, odnosno da studenti lakše ostvaruju logičke veze između antecedenta i anafore ukoliko su ova dva elementa međusobno bliži. Do sličnog zaključka došla su i druga istraživanja u kojima se ističe da čitaoci koji čitaju na stranom jeziku lakše ostvaruju lokalne veze u tekstovima (Cohen, Glasman, Rosenbaum-Cohen, Ferrara & Fine, 1979) za razliku od čitaoca koji čitaju na maternjem jeziku, i često imaju poteškoća sa prepoznavanjem signala kohezije, kao što su vezivni elementi i anafore (Carrell, 1988; Chapman, 1979; Cowan, 1976; Devine, 1988b; Mackay, 1979). U svetlu ovoga, potrebno

je s blagim optimizmom posmatrati činjenicu da su svi ispitanici iz eksperimentalne grupe ispravno rešili ovaj zadatak prilikom završnog testiranja.

Rezultati analize uspešnosti u rešavanju zadatka Ubacivanja teksta otkrivaju da studenti koji su nastavu engleskog pratili u kooperativnom okviru ne ostvaruju napredak na polovini eksperimentalnog inputa, ali da je do napretka došlo na kraju eksperimenta, kako u odnosu na početno testiranje, tako i u odnosu na testiranje urađeno nakon prve polovine eksperimenta. Kako je u pitanju složen zadatak koji ujedno testira razumevanje i mikrostrukture i makrostrukture teksta, o čemu je reči bilo nešto ranije, rezultat nesumnjivo potvrđuje prednosti kooperacije u nastavi čitanja.

Uporedna analiza rezultata kontrolne grupe u tri navrata testiranja ukazuje na postojanje statistički značajne razlike jedino kod rezultata zadatka Sumiranja, pri čemu je moguće konstatovati da su studenti koji su nastavu pratili u tradicionalnom okviru prilikom završnog testiranja postigli značajno lošije rezultate kako u odnosu na prvi, tako i u odnosu na drugi test. Moguće objašnjenje za ovakav neočekivan rezultat potrebno je najpre potražiti u samoj dinamici vežbanja strategije sumiranja u okviru frontalne metode. Naime, nastavnik je obe grupe izložio strategiji sumiranja, nakon čega su obe grupe vežbale pisanje sažetka prilikom svakog čitanja teksta na engleskom jeziku. U eksperimentalnoj grupi svaki od timova studenata pročitao bi svoj sažetak, nakon čega bi nastavnik i ostali studenti komentarisali da li je sažetak ispravan, da li adekvatno prenosi glavnu ideju teksta, ključne termine i sl. S druge strane, u kontrolnoj grupi studenti su individualno vežbali ovu strategiju nakon čega je relativno mali broj studenata javno pročitao sažetak i dobio povratne informacije od nastavnika, tako da nastavnik nije imao uvida u to da li su svi sažeci u kontrolnoj grupi ispravni, niti je mogao da proveriti da li svi studenti zaista prate nastavu i slušaju komentare koji bi im pomogli da putem posmatranja pravilno reše zadatak. Drugo objašnjenje za ovakav rezultat možda se nalazi u samoj formulaciji

zadatka. Na prvom i drugom testu na kome nisu pronađene značajne razlike u rezultatima studenti su morali da od ponuđenih šest rečenica izaberu tri koje u najboljoj meri izražavaju glavnu ideju teksta:

Directions: An introductory sentence for a brief summary of the passage is provided below. Complete the summary by selecting the THREE answer choices that express the most important ideas in the passage. Some answer choices do not belong in the summary because they express ideas that are not presented in the passage or are minor ideas in the passage.

The technology for modern cinema evolved at the end of the nineteenth century.

Answer Choices

1. Kinetoscope parlors for viewing films were modeled on phonograph parlors.
2. Thomas Edison’s design of the Kinetoscope inspired the development of large screen projection.
3. Early cinema allowed individuals to use special machines to view films privately.
4. Slide-and-lantern shows had been presented to audiences of hundreds of spectators.
5. The development of projection technology made it possible to project images on a large screen.
6. Once film images could be projected, the cinema became a form of mass consumption.

Ovaj zadatak je na trećem testu bio nešto složeniji. Studenti su najpre morali da od sedam rečenica odaberu pet koje najbolje predstavljaju ideje u tekstu, a zatim i da ih smeste u odgovarajuću kategoriju:

Directions: Complete the table below by indicating which of the answer choices describe characteristics of the period before 1815 and which describe characteristics of the 1815–1850 period.

| Before 1815 | 1815-1850 |
|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | <input type="radio"/> |

Answer Choices:

1. A united, highly successful labor movement took shape.
2. Workers took pride in their workmanship.
3. The income gap between the rich and the poor increased greatly.
4. Transportation networks began to decline.
5. Emphasis was placed on following schedules.
6. Workers went through an extensive period of training.
7. Few workers expected to own their own businesses.

Mada je promena u zadatku minimalna, ipak je bila dovoljna da ukaže na značajan nedostatak u načinu na koji studenti iz kontrolne grupe pristupaju razumevanju teksta i njegovih ključnih delova, koje je ovom prilikom značajno nazadovalo. Ovo ukazuje na zaključak da je znanje o rešavanju zadatka sumiranja ostalo na deklarativnom nivou i da studenti nisu uspeli da to znanje uopšte i na taj način sami dođu do novih pravila pomoću kojih bi ispravno rešili zadatak na završnom testiranju.

Usled malog broja statistički značajnih razlika na polovini eksperimenta, moguće je takođe zaključiti da vremenski okvir od jedanaest radnih nedelja koliko je trajao input u prvoj polovini eksperimentalnog toka nije dovoljan kako bi se strategije pravilno usvojile i primenile, i da je potrebno više vremena da bi se strategijski input internalizovao. Moguće je, takođe, da su ispitanici, pored strategija čitanja, koristili i različite strategije za rešavanje testa sa većim ili manjim uspehom, usled čega su ostvarili i različite rezultate.

Potrebno je naglasiti i potencijalne nedostatke testa TOEFL (ETS, 2002) koji je primenjen u istraživanju. Već je bilo reči o tipu zadatka Leksika i konstatovano je da se u petini slučajeva ovim zadatkom meri veština izvođenja zaključaka na osnovu kontekstualnih informacija umesto poznavanja vokabulara (Schmitt, 1999: 206-207). Takođe, s obzirom na važnost koju prethodno znanje ima u postizanju razumevanja prilikom čitanja, tematika tekstova potencijalno može da da prednost čitaocima koji imaju prethodno znanje o temi teksta, mada autori TOEFL-a (ETS, 2002: 56) ističu da su teme uglavnom iz oblasti opšteg znanja kako bi se omogućili isti uslovi za sve čitaoce.

7.2.2. Strategije čitanja – diskusija kvantitativnih rezultata

Treće istraživačko pitanje usmereno je ka utvrđivanju postojanja razlika između metakognicije i strateške kompetencije u razumevanju pročitanoog teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave. Četvrta hipoteza prema kojoj je pretpostavljeno da će studenti u eksperimentalnoj grupi po okončanju eksperimenta imati razvijeniju stratešku kompetenciju i bolje veštine samoregulacije prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku od studenata u kontrolnoj grupi delimično je potvrđena. Na osnovu rezultata moguće je zaključiti da strukturisana, kooperativna metoda učenja u okviru koje su studenti u eksperimentalnoj grupi čitali i analizirali tekstove na engleskom jeziku može povoljno uticati na razvijanje inventara strategija čitanja i uslovnog znanja o strategijama.

Ustanovljeno je nekoliko značajnih razlika između studenata koji su bili izloženi različitim metodama nastave. Naime, kada su u pitanju pojedine faze u procesu samoregulacije, rezultati ukazuju na postojanje razlike između studenata prilikom faze nadgledanja i kontrole, kao i evaluacije. Principi kooperativnog učenja, prema kojima je od studenata očekivano da preuzmu ličnu odgovornost za svoj doprinos grupnom radu, kao i grupnu odgovornost za konačan rezultat koji grupa postiže, i prema kojima su dodatni materijali koje su studenti koristili osmišljeni tako da podstaknu razvoj pozitivne međuzavisnosti, pozitivno su uticali na razvoj različitih procesa kognitivne kontrole i kognitivne regulacije, kao i na učestalost donošenja kognitivnih sudova nakon okončane aktivnosti čitanja.

Studenti koji su bili izloženi eksperimentalnoj nastavi prijavljuju češću upotrebu osam pojedinačnih strategija iz faza nadgledanja, kontrole i evaluacije, od kojih su neke deo

strategijskog inputa koji je bio deo nastave, dok su neke studenti spontano počeli češće da koriste u odnosu na vreme pre eksperimenta. Među strategijama koje su bile deo eksperimenta nalaze se tumačenje oblika nepoznate reči i usitnjavanje dugih fraza. Moguće je da su pomoćni materijali koje su studenti koristili prilikom grupnog čitanja tekstova doprineli češćem korišćenju ovih strategija na završnom testiranju. Naime, u dnevniku učenja koji su studenti popunjavali prilikom svakog čitanja posebna pažnja posvećena je nepoznatim rečima i strategijama koje se studentima nalaze na raspolaganju kada naiđu na njih u tekstu (v. Sliku 5.5 u petom poglavlju). Ponavljanjem istih procedura pri rešavanju prekida u razumevanju studenti iz eksperimentalne grupe usvojili su znanje o ove dve strategije i češće ih koriste kada se za to ukaže potreba.

Značajno je i da je tokom druge i treće faze u procesu samoregulacije došlo i do razvoja strategija koje nisu bile deo strategijskog inputa kojima su grupe bile izložene. Među tim strategijama nalaze se nadgledanje razumevanja tokom čitanja putem svesti o naslovu, testiranje predviđanja tokom čitanja, transfer, hvatanje beležaka, testiranje predviđanja nakon čitanja i parafraziranje. Prilikom čitanja studenti iz eksperimentalne grupe značajno češće koriste svest o naslovu kako bi olakšali razumevanje teksta od studenata iz kontrolne grupe. Jedno od objašnjenja zbog čega je kooperativna struktura pogodniji kontekst za spontani razvoj ove strategije moguće je potražiti i u pomoćnim materijalima koje su studenti koristili. Mada su, prema strategijskom inputu, studenti obraćali pažnju na naslov pre početka samog čitanja, u vezi s čim su morali da aktiviraju prethodno znanje i napišu predviđanja vezana za tekst, moguće je da je zahvaljujući samom činom ispisivanja, kao i adekvatnoj kognitivnoj obradi, informacija o naslovu prešla u dugoročno pamćenje gde je kategorizovana kao važna za pravilno razumevanje celog teksta.

Transfer se javlja kod studenata iz eksperimentalne grupe kao još jedna strategija koja se u odnosu na kontrolnu grupu spontano razvila tokom trajanja eksperimentalnog inputa. Kako bi strategija transfera olakšala studentima razumevanje teksta i kako bi došlo do pravilne primene ove strategije, neophodno je da studenti imaju i razvijenu metajezičku svest, odnosno da su u stanju da razmišljaju o formama i strukturama jezika nezavisno od informacijske ili društvene funkcije teksta (Ryan, 1975) i da direktno analiziraju jezičke strukture, te da razmišljaju ili razgovaraju o jeziku (Gass, 1983). Kada studenti u okviru kooperativnih grupa naiđu na prepreku u razumevanju poruke, počinju da kroz razgovor dođu do potencijalnog značenja reči ili fraze prilikom čega koriste različite komunikativne strategije kako bi omogućili nastavak komunikacije. Svest o jezičkim strukturama na engleskom jeziku i njihova posredna ili neposredna veza sa strukturama na maternjem jeziku postaje jedan od alata koji studenti u ovom vidu interakcije koriste kako bi postigli razumevanje teksta.

Strategija hvatanja beležaka takođe se javlja značajno češće kod studenata iz eksperimentalne grupe u odnosu na studente iz kontrolne grupe kao jedna od strategija kojima studenti nisu bili direktno izloženi u okviru strukturisanog strategijskog inputa. Mada ova strategija nije direktno prikazivana i isticana, u određenom smislu nije iznenađujuće što je došlo do njene češće upotrebe. Naime, među važnim principima nastave u eksperimentalnoj grupi naglašena je pozitivna međuzavisnost i pojedinačna i grupna odgovornost. Kako bi se studenti podstakli da učestvuju u kooperativnim aktivnostima prilikom svakog čitanja korišćeni su strukturisani materijali od kojih su neke popunjavali pojedinačno, a neke grupno. Kako bi pravilno popunili materijale, studenti su morali da podvlače adekvatne delove teksta, zapisuju ključne reči, prepisuju fraze i strukture koje nisu razumeli ili koje su bile važne za razumevanje i sl. Mada su na završnom testu studenti iz eksperimentalne grupe tekst čitali individualno i nisu tom

prilikom koristili materijale koje su inače koristili prilikom čitanja sa ostalim članovima grupe, moguće je da su ponavljanjem zadataka popunjavanja dnevnika čitanja tokom redovne nastave stekli naviku da hvataju beleške i prilikom individualnog čitanja.

Potrebno je osvrnuti se i na dve strategije testiranja predviđanja iz druge i treće faze procesa samoregulacije. Iako nije ustanovljena razlika između studenata iz eksperimentalne i kontrolne grupe kada je u pitanju predviđanje o sadržini teksta pre samog čitanja, tj. na osnovu naslova, slika, ili organizacije teksta, studenti iz eksperimentalne grupe značajno više od studenata iz kontrolne prijavljuju da testiraju svoja predviđanja tokom čitanja teksta, kao i po završetku čitanja. Iako je obema grupama u okviru strategijskog inputa prikazana strategija predviđanja kao korisna tehnika za aktivaciju prethodnog znanja koja se koristi pre početka čitanja, studenti iz eksperimentalne grupe spontano počinju da je koriste i u kasnijim fazama čitanja. Moguće objašnjenje za ovu razliku u upotrebi strategija između grupa nalazi se u kooperativnoj dinamici tokom procesa čitanja i u razgovorima između studenata o potencijalnom značenju do kojih tom prilikom dolazi. Ako svaki student u timu da svoju pretpostavku o tekstu pre čitanja, verovatno je da će neka od tih pretpostavki biti barem delimično ispravna, što ostali članovi tima komentarišu prilikom čitanja. Na taj način predviđanje se ponavlja i ponovo koristi, odbacuje ili potvrđuje, što posledično doprinosi i holističkom pristupu tekstu.

Kod faze planiranja nije ustanovljena značajna razlika između studenata, mada studenti iz eksperimentalne grupe prijavljuju češću upotrebu jedne pojedinačne strategije. U pitanju je strategija aktivacije prethodnog znanja koja je ujedno bila deo strukturisanog strategijskog inputa kojem su obe grupe bile izložene. Objašnjenje za ovo takođe se potencijalno nalazi u strukturisanim materijalima koje su studenti iz eksperimentalne grupe koristili (v. Sliku 5.5 u petom poglavlju), u kojima je deo zadatka bio da student napiše šta

sve zna o temi o kojoj je reč o tekstu. Ponavljanjem ove strategije studenti iz eksperimentalne grupe stiču naviku u njenoj upotrebi i koriste je i kada čitaju individualno, bez dodatnog podsticaja u vidu popunjavanja dnevnika čitanja.

Kada je u pitanju strateška kompetencija i veština samoregulacije studenata u eksperimentalnoj grupi pre eksperimentalnog inputa i po njegovom okončanju, rezultati istraživanja pokazuju da postoji značajna statistička razlika u fazi nadgledanja i kontrole, kao i u fazi evaluacije. Takođe je potrebno istaći da je u oba slučaja značajna razlika ustanovljena na poslednjem testu u odnosu na početno testiranje i na prvo post-testiranje, ali da nema razlike kada se posmatra odnos početnog testiranja i prvog post-testiranja. To znači da strategijski input u kooperativnom okruženju predstavlja efikasnu metodu nastave tek nakon dužeg izlaganja studenata strategijama čitanja i razumevanja teksta i da je potrebno vreme kako bi se taj input internalizovao i postao automatizovan.

7.2.3. Strategije čitanja – diskusija kvalitativnih rezultata

U cilju potpunijeg sagledavanja istraživane oblasti, ovo istraživanje je pored kvantitativne uključilo i kvalitativnu komponentu putem koje smo pokušali doći do odgovora na poslednje istraživačko pitanje: Da li postoji razlika između strategija čitanja koje uspešni i manje uspešni čitaoci iz eksperimentalne i kontrolne grupe koriste prilikom razumevanja teksta na engleskom jeziku? Potreba za uključivanjem kvalitativne komponente u nacrt istraživanja o razumevanju pročitano g teksta i strategijama koje se tom prilikom koriste posebno se ističe kada su u pitanju nedostaci koji se javljaju korišćenjem kvantitativne metode upitnika kao operacionalizovanog indikatora ponašanja ispitanika. Sami autori upitnika ISC koji je korišćen u prvoj fazi istraživanja ističu da se korišćenjem tehnike upitnika ne dobija slika o tome šta ispitanici rade, već šta prijavljuju da rade, pa je

stoga nemoguće tvrditi sa apsolutnom sigurnošću da li studenti zaista koriste strategije koje prijavljuju (Mokhtari & Sheorey, 2002). U skladu s tim, da bi se došlo do odgovora na poslednje istraživačko pitanje izvršena je analiza snimljenih protokola čitanja naglas.

Ispitanike u ovoj, poslednjoj fazi istraživanja činilo je ukupno 19 studenata koji su se dobrovoljno prijavili da budu snimljeni dok čitaju naglas tekst na engleskom jeziku i prijavljuju svoje misli koje tom prilikom imaju. Studenti su na osnovu rezultata ostvarenih na poslednjem testu razumevanja pročitano g teksta podeljeni na uspešne i manje uspešne čitaoce, pa je tako u eksperimentalnoj grupi u poslednjoj fazi istraživanja učestvovalo 6 uspešnih i 3 manje uspešna čitaoca, dok je u kontrolnoj grupi učestvovalo 6 uspešnih i 4 manje uspešna čitaoca. Snimljen materijal je najpre transkribovan i zatim je izvršena tekstualna analiza kako bi se identifikovale strategije po uzoru na taksonomiju koju nude O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990: 137-138). Tokom poslednjeg koraka u procesu analize izdvojene strategije su kategorizovane, prilikom čega je u obzir uzet Pintričov (Pintrich, 2000: 454) model samoregulacije. U nastavku sledi prikaz strategija koje su studenti koristili kako bi olakšali razumevanje teksta.

U poređenju sa ostalim grupama studenata, iz Tabele 6.40 koja je prikazana u Poglavlju 6 evidentno je da uspešni čitaoci iz eksperimentalne grupe imaju najrazvijeniji inventar strategija čitanja i da ga u najvećem broju koriste. Kod uspešnih čitalaca iz kontrolne grupe zabeležena je jedna manje strategija u odnosu na eksperimentalnu grupu, i to strategija elaboracije u poslednjoj fazi samoregulacije, dok se najmanje razvijen inventar strategija može primetiti kod manje uspešnih čitalaca iz kontrolne grupe. Međutim, da bismo stekli uvid u strategijske procese koji su aktivni prilikom razumevanja teksta, potrebno je razmotriti pojedinačne primere upotrebe strategija od strane ispitanika i na osnovu toga izvesti zaključke.

7.2.3.1. Uspešni čitaoci

Upoređujući uspešne čitaoce iz eksperimentalne i kontrolne grupe, može se zaključiti da nema značajnih razlika u prvoj fazi samoregulacije, što potvrđuje rezultat iz prethodne faze istraživanja. U Primeru 1 studentkinja iz eksperimentalne grupe formira predviđanja na osnovu naslova i slika i aktivira svoje prethodno znanje.

Primer 1.

E8: Pročitala sam naslov, pogledala slike i mogla bih da pretpostavim o čemu će da se radi u tekstu. Na primer, razvoj džeza ili neka posebna dostignuća. E sad, ne znam, recimo možda nešto posebno o džezu, možda nešto u vezi sa instrumentima koji se koriste, zato što su specifični, ili nekim virtuozima na tim instrumentima.

Slično ovoj studentkinji, student iz kontrolne grupe u Primeru 2 čita naslov, na osnovu koga predviđa o čemu će biti reči u tekstu. Zanimljivo je, međutim, da poput ovog studenta i većina ostalih uspešnih čitalaca iz kontrolne grupe ne aktivira svoje prethodno znanje o temi teksta.

Primer 2.

K1: *All that jazz*. Na osnovu naslova pretpostavljam da se radi o džez muzici. [nastavlja da čita]

Samo jedna studentkinja iz kontrolne grupe koristi ovu strategiju (v. Primer 3).

Primer 3.

K2: *All that jazz*. Ok, probably it's going to have something to do with Louis Armstrong, or something like that.²⁸

Ovakvo stanje zabeleženo je i prilikom kvantitativne faze istraživanja, prema kojoj studenti iz eksperimentalne grupe značajno više koriste aktiviranje prethodnog znanja. S obzirom na to da se posmatrani poduzorak studenata iz obe grupe sastoji od uspešnih čitalaca, a kako je brojnim prethodnim istraživanjima utvrđena pozitivna veza između ove

²⁸ Neki od ispitanika su spontano verbalizovali svoje misli na engleskom jeziku.

strategije i uspeha u razumevanju teksta (npr. Anderson, 1999; Barry & Lazarte, 1998), moguće je da je upotreba ove strategije zapravo prisutna kod obe grupe ispitanika, pri čemu je studenti iz kontrolne grupe upotrebljavaju automatski i bez svesti o njenom korišćenju, dok su studenti iz eksperimentalne grupe postali svesni njenog korišćenja pod uticajem kooperativne interakcije i strukturisanih materijala. Iz ovoga se nameće pitanje ukoliko se strategija ne koristi svesno, da li je možemo i dalje tretirati kao strategiju? Svakako, neko buduće istraživanje trebalo bi da se posveti detaljnijim uzrocima ovakvog stanja.

Prilikom druge faze samoregulacije, tokom koje se očekuje od čitalaca da nadgledaju i kontrolišu procese razumevanja teksta, uspešni čitaoci iz eksperimentalne grupe nastavljaju da formiraju predviđanja o sadržini teksta tokom čitanja (v. Primer 4).

Primer 4.

E7: *But two characteristics distinguish jazz from other dance music. Characteristics, ehm. Probably, later on we will have that those characteristics discussed in the text, ehm, particularly. Aha, evo prve. The first is improvisation, the changing of a musical phrase according to the player's inspiration.*

Većina studenata iz eksperimentalne grupe pored formiranja predviđanja takođe testira oformljeno predviđanje poput studentkinje u prethodnom primeru, koja u ovom slučaju svoje predviđanje potvrđuje. To ukazuje na zaključak da upotrebom kombinacije predviđanja i testiranja predviđanja uspešni čitaoci iz eksperimentalne grupe formiraju širu sliku o tekstu koji čitaju i razmišljaju holistički. U poređenju s njima, uspešni čitaoci iz kontrolne grupe takođe nastavljaju da formiraju predviđanja dok čitaju, ali u mnogo manjoj meri ta predviđanja dalje testiraju. Kombinacija ove dve strategije zabeležena je samo kod jedne studentkinje (v. Primer 5).

Primer 5.

K2: *Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development. Ok, that was the thing I said in the beginning. Probably they were going to mention him.*

Kombinacija strategija koju koristi studentkinja iz kontrolne grupe u ovom primeru takođe se može shvatiti kao indikacija o holističkom pristupu tekstu, pogotovo s obzirom na to da je predviđanje o tekstu koje je ovde potvrđeno zapravo formirano pre početka čitanja.

Uspešni čitaoci iz eksperimentalne grupe nastavljaju da aktiviraju svoje prethodno znanje o tekstu i tokom čitanja (v. Primer 6).

Primer 6.

E2: *The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music. The jazz was founded by, I think, black people, as... Mostly sad tunes that, talking about how much they suffered on the plantations of their American landlords. In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies. It was very popular. And it is popular still.*

U Primeru 6 može se videti kako se student iz eksperimentalne grupe priseća prethodnog znanja o džezu, njegovim tvorcima i temama koje su obrađivali, i tu strategiju uspešno kombinuje sa parafraziranjem ("It was very popular. And it is popular still").

Primer 7.

K1: *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Radi se o istoriji džez muzike. Pokušavam da povežem sa nečim što već mislim da znam o tome. Koristili su duvačke instrumente. Znam za Luisa Armstronga. Ne znam baš puno o džezu.

Slično prethodnom primeru, i ovde student iz kontrolne grupe koristi kombinaciju strategija: parafrazira rečenicu i aktivira svoje prethodno znanje, uz konstataciju da je to znanje ograničeno.

Na osnovu Primera 6 i 7, zahvaljujući uspešnom parafraziranju glavnih ideja iz teksta koji su pročitali, jasno je da oba studenta postižu razumevanje, pri čemu je prethodno znanje studenta iz eksperimentalne grupe razvijenije u odnosu na studenta iz kontrolne grupe. Na osnovu toga može se zaključiti da, kada su uspešni čitaoci u pitanju, prethodno znanje ne predstavlja ključni faktor u postizanju razumevanja, već da ovi studenti postižu razumevanje zahvaljujući dobrom znanju jezika, što je potvrđeno i ranijim istraživanjima (McNamara & Kintsch, 1996).

Veoma značajno za postizanje uspeha u čitanju na stranom jeziku jeste i način na koji čitaoci rešavaju probleme u razumevanju. Naredni deo analize stoga će se usmeriti na tri primera delova teksta u kojima su se nalazile reči ili fraze koje su svim ispitanicima bile nepoznate.

Naredna dva primera prikazuju kako uspešni čitaoci iz eksperimentalne (Primer 8) i iz kontrolne grupe (Primer 9) rešavaju problem u razumevanju koji nastaje usled nepoznavanja reči "ragtime".

Primer 8.

E6: *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Ne znam šta znači ragtime. *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Ne znam šta znači. [...] *jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime [...].* Isto neka vrsta nečega.

Autorka: Neka vrsta čega?

E6: Neka vrsta muzike. Ili plesa.

Autorka: Zašto to mislite?

E6: Zato što isto kao što je ritam i bluz bio u pedesetim, i rok u šezdesetim, disko u sedamdesetim, znači da je ragtime na početku veka.

Primer 9.

K6: *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* I don't know what ragtime is. But I suppose that ragtime is some kind of music. Because we have here blues, rhythm, rock and disco.

U oba primera uspešni čitaoci pogađaju značenje reči “ragtime” na osnovu konteksta. Ovaj proces pogađanja obuhvata najpre parafraziranje rečenice, prepoznavanje ključnih reči (*rhythm and blues, rock, disco*), kao i prepoznavanje sintaksičke strukture rečenice u kojoj se nabrajaju pojmovi. Za pravilno izvođenje zaključka o nepoznatoj reči u ovom slučaju bilo je dovoljno usmeravanje pažnje samo na rečenicu koja sadrži datu reč.

Strategija pogađanja značenja reči na osnovu konteksta, međutim, može navesti čitaoca i na pogrešan zaključak, što se vidi u Primeru 10.

Primer 10.

K5: *Ragtime*. I believe that it's like time in which rag was played. [...] *jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties* [...] I understand that rag was in the beginning of the century, then rhythm and blues was in the fifties and rock in the sixties, disco in the seventies.

Studentkinja iz kontrolne grupe u Primeru 10 isprva pogrešno razume značenje reči zato što se usmerava na analizu reči u izolaciji i primenjuje strategiju raščlanjivanja reči, tako da kao rezultat analize dobija značenje reči: vreme kada se reg svirao. Ova studentkinja, međutim, kao i većina uspešnih čitalaca, prepoznaje da se njeno razumevanje ne podudara sa značenjem ostatka rečenice, tako da čita ponovo celu rečenicu i na osnovu strukture shvata da se radi o žanru muzike. Međutim, kao posledica inicijalne, neefikasne upotrebe strategije, “rag” postaje novi naziv za vrstu muzike umesto originalnog i pravilnog “ragtime”.

Zanimljivo je i da je nekoliko uspešnih čitalaca iz kontrolne grupe primetilo prekid u razumevanju, ali da nisu primenili nijednu strategiju kako bi poboljšali razumevanje, što kod studenata iz eksperimentalne grupe nije bio slučaj. Konkretno, glavna ideja rečenice bila je sistematizacija različitih pravaca u muzici i mesto džeza u tako postavljenom okviru, tako da su čitaoci u stanju da razumeju rečenicu i bez razumevanja svake reči.

Međutim, sledeći primeri pokazuju da je za razumevanje suštine određene rečenice ipak potrebno i poznavanje svih reči. Rečenica koja je u narednom pasusu podvučena sadrži dve fraze koje su potrebne za razumevanje cele rečenice (u pitanju su “chorus-long” i “multichorus”). Rečenica je data u kontekstu ostatka pasusa, s obzirom na to da je ceo kontekst potreban za pravilno izvođenje zaključaka o značenju pomenutih fraza:

In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus creating a kind of polyphony. There was little soloing as such. Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold. Louis Armstrong’s instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development.

U Primeru 11, studentkinja koja je uspešan čitalac iz eksperimentalne grupe primenjuje niz strategija kako bi razumela značenje rečenice.

Primer 11.

E4: *In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, hm, they’re doing that together, thus creating a kind of polyphony. Hm, polyphony, there is more than one melody together at the same period of time. There was little soloing as such. Soloing, mhm, solo part. Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold. Hm. [...] the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold [...] hm. I’m not sure that I understand this. Hm. [...] improvised collectively [...] creating polyphony [...] Aha. Later in that, uhm, u tom poslednjem, kasnije u džezu se menja, they’re changing that polyphony. They have just solo, or something like that.*

Autorka: Šta onda znači “chorus”?

E4: Pa to je deo pesme, deo izvođenja.

Autorka: Dobro.

E4: *Louis Armstrong’s instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development. Aha, early jazz nema sola, kasnije ima. Luis Armstrong je za to zaslužan.*

Kod studentkinje iz Primera 11 primetan je izražen, holistički pristup tekstu. Studentkinja čita tekst i nadgleda svoje razumevanje tako što po potrebi parafraza ili cele rečenice, ili ključne delove rečenice. Kada dođe do dela teksta koji ne razume, značajno je najpre da je svesna prekida u razumevanju. Prva strategija koju koristi da bi popravila prekid jeste ponovno čitanje teškog dela teksta i usmeravanje pažnje. Pošto strategija ne pomaže u

razumevanju fraze, studentkinja širi kontekst i čita i prethodni deo teksta, usmeravajući se na ključne reči. Pored toga, studentinja je svesna i strukture pasusa i organizacije informacija koje se u njemu pominju (najpre “early jazz”, zatim “later”), na osnovu čega izvodi pravilan zaključak o glavnoj ideji ovog dela teksta. Zahvaljujući svemu tome na kraju ostvaruje i razumevanje nepoznatih fraza. Konačno, formiranu hipotezu o tome da u ranom džezu nema sola, a da ga u kasnijem ima, potvrđuje čitanjem poslednje rečenice.

Holistički pristup čitanju teksta ipak ne predstavlja determinantu uspeha u razumevanju pročitano, što se može videti iz sledećeg primera zabeleženog sa studentkinjom iz kontrolne grupe (v. Primer 12).

Primer 12.

K9: *In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus creating a kind of polyphony.* Taj rani džez, znači na samom početku muzičari, ovaj, improvizuju melodije, znači oni zajedno stvaraju melodiju, i, postaje kao neki, kao orkestri. Kao da orkestre formiraju. *There was little soloing as such.* Znači, počeli su pomalo da se odvajaju. Svako ima nešto svoje, i radi to na svoj način. *Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold.* Sad, hm [...] *chorus-long or multichorus solo took hold.* To mi nije baš najjasnije, ali iz konteksta zaključujem. To je vezano za, ovaj, tu melodiju koju su stvarali kolektivno. Verovatno nešto, horsko to pevanje. Da je, ovaj, ne znam sad *took hold* znači da je sačekalo, da je ostalo na čekanju. To mi baš i nije jasno, ali verovatno da je stalo sa tim. *Louis Armstrong’s instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development.* Sad govori o Luisu Armstrongu, jednom od najpoznatijih, ovaj, džez izvođača. I to je verovatno povezano sa ovim gore. Uticalo je da se, ovaj, razvije taj hor ili multi-hor. Sad mi baš i nije jasno.

Autorka: Dakle, ovaj, šta je uticalo na šta?

K9: Pa, Luis Armstrong i ta njegova brilijantnost u izvođenju i to njegovo soliranje verovatno je uticalo, ovaj, na razvoj, hm, na razvoj, na razvoj tih, sad bar mislim da je tako, tih samostalnih umetnika i na razvoj samostalnog tog pevanja. Pošto i on je bio više solista nego što je bio u horu.

Iako ova studentkinja povezuje ideje u tekstu u celinu i čitanju pristupa holistički, izvodi pogrešne zaključke i ne postiže razumevanje glavne ideje. Glavna razlika između ovog i prethodnog primera jeste što ovde studentkinja nakon ponovnog čitanja koristi strategiju prevođenja da bi razumela nepoznate fraze, tako da “chorus-long” i “multichorus”

povezuje sa „horom“, a frazu “took hold” prevodi doslovno kao nešto što je „ostalo na čekanju“, na osnovu čega izvodi pogrešne zaključke. Studentkinja testira izvedeno tumačenje u poslednjoj rečenici iz ovog dela teksta, gde aktivira nepotpuno prethodno znanje i potvrđuje svoje zaključke. Iako aktivira uglavnom adekvatne strategije čitanja i pravilno ih primenjuje studentkinja ne postiže razumevanje usled interferencije rezultata pogrešno primenjene strategije prevođenja. Ovaj primer predstavlja još jedan dokaz tvrdnji da je razvijeno jezičko znanje značajan prediktor postizanja razumevanja u čitanju teksta na stranom jeziku.

Poslednja od reči koje će ovde biti analizirane, a koje su čitaocima predstavljale prepreku u razumevanju teksta jeste reč “unadorned” u sledećoj rečenici:

| |
|--|
| Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs. |
|--|

Veoma je značajno napomenuti da polovina uspešnih čitalaca iz kontrolne grupe nije bila svesna prekida u razumevanju, dok su svi ispitanici iz eksperimentalne grupe primetili da ne razumeju rečenicu i upotrebili različite strategije da reše problem. U naredna dva primera studentkinja iz eksperimentalne (Primer 13) i studentkinja iz kontrolne grupe (Primer 14) razmišljaju naglas prilikom razumevanja nepoznate reči.

Primer 13.

E8: Još jedna nepoznata reč. Nisam sigurna kako bih je pročitala. Unadorned. Nisam sigurna šta to znači. Mogu podeliti reč, un i adorned. Nešto što nije adorned. Ništa mi to ne znači. Hm. [...] *not all jazz is hot* [...] Hm. Ako nije hot onda je unadorned. Džez je hot ako muzičari prave odstupanja od ustaljenog ritma, to sam već, ovaj, ranije videla ovde, pročitala. Evo ovde [...] *a musician consciously departs* [...] znači, kad ne prave odstupanja onda, ovaj, sviraju unadorned. Tako nekako.

Primer 14.

K5: [...] *unadorned published arrangements of popular songs* [...] *unadorned published arrangements* [...] Unadorned mi je nepoznata reč. I probaću da razumem. Svirali su unadorned objavljene aranžmane popularnih pesama. Hm, unadorned. Pridev je i ne znam šta znači.

Autorka: Da li je ta reč ovde važna?

K5: I think it's just an adjective to describe better the published arrangements. And I believe that it's not important.

U Primeru 13 studentkinja iz eksperimentalne grupe nailazi na nepoznatu reč, svesna je prekida u razumevanju i preduzima određene radnje kako bi taj prekid otklonila. Najpre pokušava da odvoji sufiks od korena reči, ali joj to ne pomaže u razumevanju. Zatim čita prvi deo rečenice i prepoznaje ključnu reč ("hot") čije objašnjenje zatim pronalazi u prethodnoj rečenici. Na osnovu razumevanja sintaksičke organizacije rečenice izvodi zaključak da nepoznata reč znači suprotno od ključne reči čiju je definiciju pročitala ranije u tekstu. Mada ne dolazi do pravilne parafraze ili prevoda nepoznate reči, ova studentkinja je u stanju da pravilno razume glavnu ideju u rečenici. U Primeru 14 studentkinja iz kontrolne grupe ponovo čita težak deo teksta, obraća pažnju vrstu reči, ali na kraju ipak ne razume reč, ne shvata njenu važnost u rečenici i samim tim ne shvata ni značenje rečenice. Do ovoga dolazi zato što čita lokalno i ne koristi širi kontekst u razumevanju nepoznate reči.

Elaboracija se kao strategija čitanja javljala kod uspešnih čitalaca u okviru kombinacije sa drugim strategijama, što nadalje potvrđuje zaključak pojedinih autora da su takve kombinacije drugih strategija sa strategijom elaboracije u toliko bliskoj međusobnoj vezi da ih je povremeno nemoguće posmatrati odvojeno (Chamot, Küpper & Impink-Hernandez, 1988; O'Malley & Chamot, 1990).

U poslednjoj fazi samoregulacije zabeleženo je nekoliko strategija koje su uspešni studenti koristili prilikom razumevanja teksta. Osim strategije samoevaluacije, koja je bila podjednako zastupljena kod obe grupe studenata, strategije testiranja predviđanja, sumiranja i elaboracije značajno su više zastupljene kod studenata iz eksperimentalne grupe, pri čemu su razlike između studenata vidljive i u samoj primeni pomenutih

strategija. Pa tako, u Primerima 15, 16 i 17 uspešni čitaoci iz eksperimentalne i kontrolne grupe koriste strategiju testiranja predviđanja nakon pročitanoog teksta.

Primer 15.

E2: I thought that in the text... I thought that Louis Armstrong's going to be mentioned because he is a great jazz, hm, great jazz singer. And maybe Duke Ellington. I remembered him. And that swing, I heard it somewhere. And I know, and I knew that jazz came from the black slaves who showed their sadness and pain.

Primer 16.

E6: Ok, now, I thought it would be more something historical about jazz. Like when and where it was created. And who was the first man to play jazz. Or something like that. And, in fact, it was about characteristics of jazz.

Primer 17.

K2: Hm. I thought they would mention more names.

U Primerima 15 i 16 student i studentkinja iz eksperimentalne grupe razmišljaju o predviđanjima koja su formirali pre čitanja, kao i da li su ta predviđanja ostvarena. Mada student iz Primera 15 ima razvijenije prethodno znanje o ovoj oblasti od studentkinje iz Primera 16, u oba primera prisutno je efikasno korišćenje strategije, odgovori ispitanika su detaljni i upadljivo više razrađeni od jedinog zabeleženog primera korišćenja ove strategije kod studenata iz kontrolne grupe (Primer 17).

Strategija samoevaluacije jedna je od retkih strategija u poslednjoj fazi samoregulacije koju u jednakom broju koriste uspešni čitaoci iz eksperimentalne i iz kontrolne grupe. Mada je broj ispitanika koji koriste strategiju isti, značajne razlike su vidljive u vrsti evaluacija koje studenti izvode. U Primeru 18. studentkinja iz eksperimentalne grupe sprovodi strategiju samoevaluacije.

Primer 18.

E10: Not that I understood completely the entire text. I mean, there are words I don't know, but I think I understood the key points and I connected my previous knowledge with it. With what is presented. And I think that helped me. In the sentences where I didn't know where, what certain word means I could assume, because I connected something that I knew before with this. But I need to work on knowing more words.

Studentkinja u ovom primeru izvodi detaljnu samoevaluaciju svog procesa čitanja koja uključuje nekoliko tipova evaluacije. Najpre koristi evaluaciju performanse, prilikom čega konstatuje da je razumela suštinu teksta, a zatim koristi evaluaciju strategija, prilikom čega analizira strategiju aktiviranja prethodnog znanja i elaboracije pomoću znanja o svetu kako bi razumela nepoznate reči. Poslednja vrsta samoevaluacije koja je prisutna u ovom primeru jeste evaluacija sposobnosti u okviru koje studentkinja analizira svoje znanje o vokabularu i potrebu da taj vokabular dalje razvija.

Primer 19 pokazuje kako studentkinja iz kontrolne grupe izvodi samoevaluaciju nakon završenog čitanja.

Primer 19.

K9: Tekst nije bio toliko težak. Neke reči tako, ovaj, nepoznate, ali nije za razumevanje. Razumela sam suštinu toga. Bar mislim.

Studentkinja u ovom primeru izvodi evaluaciju svoje performanse, što je ujedno i najzastupljeniji tip evaluacije koja je po završenom čitanju zabeležena kod studenata iz kontrolne grupe.

Većina studenata iz eksperimentalne grupe nakon čitanja koristi strategiju sumiranja teksta, dok je ista strategija zabeležena samo kod jednog studenta iz kontrolne grupe. U narednim primerima prikazano je korišćenje sumiranja kod studentkinje iz eksperimentalne (Primer 20) i studentkinje iz kontrolne grupe (Primer 21).

Primer 20.

E8: Dobro, sad, pokušaću da izdvojim, dakle, svojim rečima, to je najbitnije zato što mislim da ću tako lakše da zapamtim, dakle svojim rečima neku osnovnu ideju, odnosno, da prepričam tekst u, što kraće, što jednostavnije i pokušaću da povežem sa nečim što znam već pre.

Autorka: Kako biste onda prepričali tekst?

E8: Dobro, pa vratila bih se na predviđanje i, dakle, kao što sam rekla da sam bila u pravu, u tekstu se radi o razvoju džez. Da je bio popularan dvadesetih godina dvadesetog veka. Pominju se dve

karakteristike koje su, ga razlikuju u potpunosti od svih ostalih vrsta, a to su improvizacija i taj rhythmic drive, koji ne znam baš kako bih prevela, ali uglavnom nešto vezano za ritam. Pominje se Lui Armstrong koji je najpoznatiji izvođač. I mislim da je to osnovno. Sad, postoje još neki detalji koje ne znam da li ima potrebe da pominjem.

Autorka: Dobro.

Studentkinja iz eksperimentalne grupe u Primeru 20 koristi nekoliko strategija kako bi uspešno sumirala tekst koji je pročitala. Najpre se može zaključiti da ova studentkinja ima razvijena sva tri nivoa znanja o strategiji sumiranja, s obzirom na to da na deklarativnom nivou zna koje korake treba preduzeti da bi se strategija pravilno iskoristila, na proceduralnom nivou ume te korake da primeni, a poseduje i uslovno znanje o korisnosti strategije u okviru konteksta u kojem tu strategiju primenjuje. Sumiranje vrši tako što se vraća na tekst, potvrđuje svoje predviđanje koje je formirala pre čitanja, obraća pažnju na ključne reči, kao i na organizaciju teksta na nivou pasusa, ali i na nivou celog teksta. Takođe ima svest o razlici između važnih i nevažnih detalja u tekstu. Zanimljivo je što se strategija sumiranja kod ove studentkinje javlja u kombinaciji sa aktiviranjem prethodnog znanja i elaboracijom strategijama.

Primer 21 prikazuje jedinu zabeleženu upotrebu strategije sumiranja kod studenata iz kontrolne grupe.

Primer 21.

Autorka: Da li biste hteli nešto da dodate?

K5: Ranije neko moje znanje o džezu mi je pomoglo da razumem i prevedem neke delove teksta. Mogla sam da razumem da džez muzičari ne prate pravila i da, da stvaraju muziku onako kako osećaju, pa mi je to pomoglo.

Iz primera se može zaključiti da se strategija sumiranja ovde javlja kao sekundarna strategija, a da studentkinja zapravo prvenstveno primenjuje strategiju samoevaluacije u kombinaciji sa strategijom elaboracije putem znanja o svetu, te da joj je glavni cilj da

prokomentariše svoju performansu. U skladu s tim, rezultat sumiranja ne prenosi adekvatno glavne ideje zastupljene u tekstu.

7.2.3.2. Manje uspešni čitaoci

U prvoj fazi samoregulacije kod manje uspešnih čitalaca kako iz eksperimentalne tako i iz kontrolne grupe u približno istom broju javljaju se dve strategije: predviđanje i testiranje predviđanja (v. Primere 22 i 23).

Primer 22.

E3: *All that jazz*. Dobro, mislim da će tekst biti o džezu kao muzici zbog ovih slika. Možda o nastanku džeza ili o razvoju džeza. Ne znam baš puno o džezu.

Primer 23.

K10: *All that jazz*. Dobro, o džezu znam malo više nego o prethodnim temama koje smo čitali na časovima.

Autorka: Šta to znate?

K10: Pa, otprilike gde je nastao, slušam neke džez muzičare. Ko ga svira, kako se svira. Aranžmani. Bavim se muzikom tu i tamo, pa mi je jasno to otprilike, šta se dešava. Pa podvrste džeza, i tako.

U oba primera manje uspešni čitaoci na osnovu naslova predviđaju o čemu će biti reči o tekstu i temu povezuju sa svojim prethodnim znanjem, koje je kod studentkinje iz eksperimentalne grupe ograničeno, dok student iz kontrolne grupe ima razvijeno opšte znanje o muzici i konkretno znanje o džezu. Slično uspešnim čitaocima iz prethodnog odeljka, i manje uspešni čitaoci u većem broju koriste strategiju predviđanja (71% svih manje uspešnih čitalaca), dok u manjem tu strategiju kombinuju s prethodnim znanjem (42% svih manje uspešnih čitalaca).

Tokom faze nadgledanja i kontrole procesa čitanja kod manje uspešnih čitalaca u eksperimentalnoj grupi se u odnosu na uspešne čitaoce javlja približno isti broj strategija, ali, kao što će primeri pokazati, te strategije se primenjuju u nešto manjem intenzitetu ili

manje efikasno, a ističe se i neadekvatan odabir strategija spram potreba koje nameće zadatak. Manje uspešni čitaoci iz kontrolne grupe imaju najslabije razvijen repertoar strategija među sva četiri analizira poduzorka, a mada se tip zabeleženih strategija javlja u približnoj istoj meri kao kod uspešnih čitalaca iz kontrolne grupe, te strategije se u pojedinim primerima koji slede primenjuju neefikasno.

Manje uspešni čitaoci iz eksperimentalne grupe i tokom druge faze nastavljaju da formiraju predviđanja o tekstu koji čitaju oslanjajući se na svest o ključnim rečima (v. Primere 24 i 25) i o organizaciji teksta (v. Primer 26).

Primer 24.

E9: *But two characteristics [...] ok, now this will be about something that is very important in jazz. But two characteristics distinguish jazz from other dance music. Ok, we will see what are the characteristics of jazz.*

Primer 25.

E9: *The second distinctive characteristic of jazz [...] ok, the second characteristic now. In the second paragraph they were talking about the first characteristic, about improvisation, and here they're gonna say what is the second characteristic that makes jazz different from the other music, other types of music.*

Primer 26.

E5: *A sad, u zagradi se nalazi nešto. Mislim da bi to moglo da bude objašnjenje toga, te prethodne rečenice. ("Rough" tone and use of moderate vibrato also contributed to a hot sound.) Da, eto ponovo se ponavlja hot.*

Studentkinja u Primerima 24 i 25 tekst čita kao svrsishodnu celinu, obraća pažnju na ključne reči, sumira glavnu ideju pasusa i ima razvijenu svest o strukturi teksta. Takođe, studentkinja u Primeru 26 je svesna diskursnih signala u tekstu, u ovom slučaju zagrade koja se koristi kako bi se dalo bliže objašnjenje rečenice koja joj prethodi.

Slično studentima iz svih prethodno analiziranim poduzoraka, manje uspešni čitalac iz kontrolne grupe u Primeru 27 formira predviđanje vezano za tekst na osnovu ključne reči u rečenici.

Primer 27.

K7: *The second* [...] ok, that whole paragraph was about the first characteristic, and second characteristic, this paragraph will be about that.

Najveća razlika u primeni strategija između uspešnih i manje uspešnih čitalaca vidljiva je u načinu na koji čitaoci pristupaju prekidima u razumevanju. Dalji primeri će pokazati upotrebu strategija kod manje uspešnih čitalaca pri razumevanju reči “ragtime”, “multi-chorus” i “unadorned”.

Naredna dva primera pokazuju kako manje uspešni čitaoci iz eksperimentalne (Primer 28) i kontrolne grupe (Primer 29) analiziraju značenje reči “ragtime”.

Primer 28.

E9: *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime* [...] *ragtime* [...] Ok, I don't know what this means, but I'll try to figure it out when I read it again. *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Well, in this context, I could say that this means something that obeležilo that time, 'cause they say here rock in the sixties and disco in the seventies. I think that could mean that.

Autorka: Šta je obeležilo koje vreme?

E9: Ragtime je obeležilo turn of the century. Početak veka. Kao što je rok obeležio šezdesete.

Primer 29.

K7: [...] *much as ragtime had at the turn of the century* [...] I don't know what ragtime means. Maybe it has something to do with reggae. I don't know.

U Primeru 28 studentkinja iz eksperimentalne grupe ima svest o prekidu u razumevanju i svesno odlučuje da primeni strategiju da taj prekid otkloni. Najpre ponovo čita celu rečenicu, usmerava se na sintaksičku strukturu rečenicu u kojoj se nabrajaju pojmovi i razume da je “ragtime” obeležio početak veka, kao što je rok obeležio šezdesete. Mada eksplicitno ne ističe da je “ragtime” vrsta muzike, ipak je jasno da razume glavnu ideju rečenice.

U Primeru 29 studentkinja iz kontrolne grupe poput studentkinje iz eksperimentalne ima svest o prekidu razumevanja, ali umesto ponovnog čitanja i usmeravanja na kontekst, ova studentkinja pokušava da prevede reč, što je na kraju navodi na pogrešan zaključak.

Naredni primeri ilustruju upotrebu strategija manje uspešnih studenata pri razumevanju nepoznatih reči “chorus-long” i “multichorus”. Već je pomenuto ranije u tekstu da je za razumevanje rečenice koja sadrži ove dve fraze potrebno razumevanje i samih fraza. U Primeru 30 studentkinja iz eksperimentalne grupe rešava prekid u razumevanju ove rečenice.

Primer 30.

E9: There was little soloing as such. Pa ovo bi možda značilo da su možda pomalo i pevali kao solo. *Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold.* Znači tek posle je postala zastupljena ideja o horu, odnosno da pevaju više. Verovatno. *Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development.* Evo opet solo. Znači, govori se ko je bio, ko je imao glavni uticaj na razvoj te muzike, pošto je neko pevao u njoj.

Studentkinja je u ovom primeru u nekoliko navrata neadekvatno primenila strategiju prevođenja, usled čega je donela pogrešne zaključke i nije ispravno razumela značenje teksta. Pored pogrešno prevedenih reči “solo” i “chorus”, studentkinja nema svest o sintaksičkoj organizaciji prve rečenice, usled čega pogrešno zaključuje da su muzičari „pomalo pevali“. Iako čita holistički, te povezuje informacije iz različitih rečenica i obraća pažnju na reči koje se u pasusu ponavljaju, usled ograničenog semantičkog i sintaksičkog znanja ne postiže razumevanje teksta.

Takođe je potrebno istaknuti da jedna studentkinja iz ovog poduzorka nije bila svesna prekida u razumevanju, dok je jedna studentkinja unapred znala značenje reči “chorus”.

Kod manje uspešnih čitalaca iz kontrolne grupe takođe se javlja prevod kao glavna strategija za rešavanje problema u razumevanju, koja je primenjena slično kao u Primeru

12 iz prethodnog odeljka i Primeru 30. U Primeru 31 javlja se strategija aktiviranja prethodnog znanja.

Primer 31.

K10: *Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold. Chorus*, taj termin znam kao pedalu za gitaru koju sviram i ona daje neki specijalan efekat. A šta u originalnom značenju znači *chorus*, to ne znam. [nastavlja da čita]

U datom primeru student iz kontrolne grupe aktivira prethodno znanje kako bi rešio problem u razumevanju. Međutim, svestan je da to znanje nije dovoljno da bi razumeo rečenicu, tako da odlučuje da ignoriše nastali prekid u razumevanju i čita dalje. Primeri 30 i 31 ilustruju različite pristupe čitanju koji su zastupljeni kod manje uspešnih studenata iz eksperimentalne i kontrolne grupe, a koji se tiču razlike između holistički i lokalno usmerenog čitanja. Usvajanjem holističkog pristupa studentkinja iz eksperimentalne grupe je najpre svesna važnosti postizanja razumevanja na nivou rečenice, u slučajevima kada ne postoji razumevanje na nivou svih reči. Kada dođe do prekida u razumevanju, studentkinja koristi nekoliko strategija da takvo stanje otkloni, a posebno je značajno što rečenicu koju ne razume čita u okviru šireg konteksta i prepoznaje ključne reči. Mada upotrebom strategija nije došla do pravilnog razumevanja, ovakav pristup je produktivan, s obzirom na to da studentkinja ima izgrađenu u svest o strategijama, kao i znanje o njihovoj korisnosti. Čitajući lokalno, student iz kontrolne grupe koristi jednu strategiju, a kontekst koji mu pomaže pri analizi reči ne prelazi okvire fraze, odnosno rečenice.

Analiza razumevanja poslednje analizirane nepoznate reči “unadorned” pokazuje da manje uspešni čitaoci većinom nemaju dovoljno razvijeno strategijsko znanje koje bi im pomoglo da uspešno reše prekid u razumevanju. Studenti u kontrolnoj grupi nisu prijavili nijednu strategiju kojom bi sebi olakšali razumevanje, a tipična ilustracija stanja vidi se u Primeru 32.

Primer 32.

K10: *Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs. Unadorned* ne znam šta znači. [nastavlja da čita]

Slično njima, studenti u eksperimentalnoj grupi ili ne primenjuju strategije da bi rešili prekid u razumevanju, ili koriste neadekvatne strategije (v. Primer 33).

Primer 33.

E9: *Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs. Hm. [...] however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs [...] pa, mislim da bi ovo moglo da bude da su u stvari oni svirali popularne [...] možda su već postojale neke popularne pesme, pa su ih oni, znači, u skladu sa tom džez muzikom oni su kao svirali. Svirajući džez u stvari su nekako prepevali te popularne pesme.*

Upoređujući tri različita konteksta u kome se pojavljuju prethodno analizirane nepoznate reči, može se zaključiti da strategije koje manje uspešni studenti u eksperimentalnoj grupi koriste u najvećoj meri zavise od vrste reči. U prva dva slučaja u pitanju su imenice i kao takve nose važne semantičke informacije u rečenici; studenti su toga svesni, i iz tog razloga primenjuju različite strategije kako bi rešili prekid u razumevanju. Treća analizirana nepoznata reč je pridev, i mada su informacije koje ova reč nosi od ključne važnosti za razumevanje rečenice, studenti ipak donose svesnu odluku da ne pokušaju da je razumeju i usmeravaju se na tumačenje imenica u rečenici, usled čega i donose pogrešne zaključke.

Manje uspešni čitaoci iz eksperimentalne grupe nakon čitanja koriste dve strategije: sumiranje i samoevaluaciju.

Primer 34.

E5: *Trebalo bi sad da stvorim sliku celog tog teksta. Da vidim da li sam u stvari ja shvatila to... onako kako je napisano. Najverovatnije nisam, zato što su postojale neke reči koje su mi bile nepoznate, ali mislim da je otprilike, da sam otprilike shvatila o čemu se radi.*

Autorka: *Kako biste onda stvorili sliku o tekstu?*

E5: U stvari, ovaj tekst govori o džez muzici, o tome kako je nastala, da je nastala u dvadesetim, da u stvari postoje dve osnovne karakteristike koje razdvajaju džez muziku od ostale dens muzike, a u isto vreme džez muzika pripada, mislim, ona je u stvari dens muzika. E sada, te dve karakteristike. Prva je improvizacija, što bi značilo da taj koji svira otprilike u momentu kada on svira, on u stvari stvara bez nekog prethodnog planiranja. On stvara tu muziku. Spominje se tu i Lui Armstrong. On je imao važan uticaj u razvoju džez muzike. Sad druga karakteristika koja razlikuje džez od dens muzike je taj neki ritam koji bi izazivao to neko pokretanje kao ljuljanje. Zato se verovatno i zove swing. Sad tu je bilo dosta... Znači u tom pasusu gde se govori o tome bile su složene konstrukcije rečenica tako da mi je to nekako onemogućilo potpuno razumevanje. Ali, otprilike, nije sva džez muzika hot, nego verovatno ima i drugačijih tih, kako da kažem, realizacija te muzike.

Studentkinja u Primeru 34 pravi sažetak teksta na osnovu glavnih ideja koje su u njemu predstavljene. Studentkinja je svesna strukture teksta na osnovu organizacije ideja i ostvaruje razumevanje na nivou celog teksta. Po sopstvenoj evaluaciji, do prekida u razumevanju dolazi u poslednjem pasusu, gde joj nije bliska sintaksička struktura. Ono što je takođe uočljivo jeste da sažetak sadrži i značajan broj manje važnih detalja i informacija. Iako ova studentkinja pokazuje da je u stanju da uspešno nadgleda razumevanje teksta i da je svesna prekida u razumevanju, uključivanjem manje važnih informacija u sažetak ne procenjuje adekvatno informacije u tekstu. Pored sumiranja, ovde je prisutna i samevaluacija performanse, kao i samoevaluacija strategija, kojom studentkinja pokazuje da poseduje uslovno znanje o strategiji sumiranja.

U kontrolnoj grupi nije zabeležena strategija sumiranja, dok se strategija samoevaluacije javlja samo kod jedne studentkinje (v. Primer 35).

Primer 35.

K7: I'm very happy now with this. It's interesting. I thought the text would be much harder. And I think that in the future I would do better if I talk to myself when I read.

Autorka: Have you ever read a text like this before?

K7: No. Actually, I read, read, read and I think not aloud, but in my head and actually I don't hear my thoughts and my mind. This way I hear myself and read the text aloud and I actually understand it better.

U Primeru 35 može se videti da studentkinja sprovodi tri različita tipa evaluacija: najpre sprovodi evaluaciju performanse i konstatuje da zadovoljna svojim razumevanjem, zatim sprovodi evaluaciju svoje sposobnosti čitanja i evaluaciju strategije nadgledanja razumevanja tokom čitanja naglas. Verbalizovanjem radnji koje poduzima prilikom čitanja i koje se inače odigravaju automatski i bez usmerene svesti studentkinja postaje svesna tih radnji i nad njima uspostavlja kontrolu.

Prilikom analize protokola naglas kod manje uspešnih čitalaca u par navrata je zabeleženo i neadekvatno nadgledanje razumevanja tokom čitanja na nivou nižih kognitivnih procesa. Studenti iz ovog poduzorka su tom prilikom pogrešno dekodirali vizuelni oblik reči, usled čega je došlo i do propusta u prepoznavanju reči. U narednom primeru pogrešno prepoznata reč je podvučena.

Primer 34.

E9: *In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus creating a king of polyphony.* Polyphony kao polifonija.

Autorka: Šta to znači?

E9: A king of polyphony. I think that the author wanted to say that in this way jazz became the king of music in this period. I don't know. I think that it means that.

Kod studentkinje iz ovog primera primetan je propust na nivou prepoznavanja reči, tako da umesto fraze “kind of polyphony” studentkinja čita “king of polyphony”. Ovaj propust na nižem kognitivnom nivou dalje nepoželjno utiče i na viši kognitivni nivo obrade značenja i na pravilno formiranje makrostrukture teksta. Slični primeri nisu zabeleženi kod uspešnih čitalaca.

Na osnovu svih primera može se zaključiti da se manje uspešni čitaoci iz obe grupe koje su bile deo istraživanja odlikuju slabijim nivoom znanja jezika koje im u najvećoj meri otežava uspešno razumevanje teksta. Međutim, studenti iz eksperimentalne grupe čitanju pristupaju holistički i u stanju su da delimično nadomeste jezički nedostatak putem svesti o organizaciji celokupnog teksta, prepoznavanjem ključnih reči i korišćenjem šireg

konteksta prilikom analize. Ovi studenti su u mnogo većoj meri u odnosu na manje uspešne čitaoce iz kontrolne grupe u stanju da prepoznaju važnost informacija u rečenici i pored toga što ne razumeju sve reči. U tim prilikama često koriste kombinaciju različitih strategija da bi omogućili izvođenje zaključaka. S druge strane, studenti iz kontrolne grupe čitaju lokalno, ne koriste kontekst i ključne reči, i u mnogo manjoj meri su svesni organizacije teksta. Kada naiđu na nepoznatu reč, koriste jednu izolovanu strategiju, ili odlučuju da nastave sa čitanjem, a da prethodno nisu postigli razumevanje rečenice. Aktiviranje prethodnog znanja u većini slučajeva se kod manje uspešnih čitalaca, bez obzira na to da li je u pitanju eksperimentalna ili kontrolna grupa, javlja kada dođe do prekida u razumevanju u svojstvu kompenzacije zbog ograničenog jezičkog znanja, za razliku od uspešnih čitalaca koji tokom faze nadgledanja i kontrole ovu strategiju koriste prilikom predviđanja i testiranja predviđanja.

8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U posljednjem poglavlju ove disertacije biće data završna razmatranja u vezi sa obrađivanom temom na osnovu rezultata do kojih je dovelo istraživanje na kome se disertacija i zasniva.

8.1. OPŠTI ZAKLJUČCI

Imajući u vidu značaj koji efikasna nastava ima u osposobljavanju studenata da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje tako što će uspešno planirati, nadgledati, kontrolisati i evaluirati svoj učinak u procesu učenja ovim istraživanjem ispitan je uticaj dva različita pristupa podučavanju kako bi se identifikovao efikasan učionički kontekst za razvoj samoregulacije pri čitanju tekstova na engleskom jeziku. U cilju toga, istraživanje sprovedeno za potrebe ove disertacije postavljeno je u kognitivni teorijski okvir koji čitaoca tretira kao razumne, aktivne učesnike u procesu čitanja. U takvom okviru najpre je tumačena veština čitanja na stranom jeziku i analizirano je na koji način različite kognitivne sposobnosti doprinose razumevanju pročitanoog teksta; zatim su razmatrane strategije u okviru šireg teorijskog koncepta samoregulacije; konačno, hipotezom inputa i interakcije postavljen je okvir za tumačenje interakcije u procesu čitanja na stranom jeziku.

Najvažniji zaključci istraživanja prikazani su dalje u tekstu putem odgovora na postavljena istraživačka pitanja.

Prvim pitanjem istraženo je u kojoj je meri razvijeno strategijsko znanje u razumevanju teksta kod studenata koji pohađaju časove engleskog jezika na univerzitetskom nivou. Koliko nam je poznato, u našoj zemlji dosad nisu objavljena istraživanja koja su na većem uzorku analizirala strategije čitanja kod čitalaca na

visokoškolskom nivou. Iz tog razloga bilo je neophodno sprovesti istraživanje koje bi opisalo karakteristično ponašanje ispitanika, ocenilo učešće takvog ponašanja i izmerilo njegovu učestalost pre nego što istraživanje pređe u drugu, eksperimentalnu fazu u kojoj bi bila izvršena manipulacija značajnom nezavisnom varijablom. Rezultati su pokazali da se navike u upotrebi strategija čitanja kod studenata mogu dovesti u vezu sa polom, kontekstom učenja, prethodnom izloženosti strategijama i samoprocenom znanja. Učestalost u korišćenju strategija čitanja ustanovljena u ovom istraživanju podudara se sa rezultatima prethodnih istraživanja u svetu što ukazuje na zaključak da se razvijeniji inventar strategija čitanja i njegova češća upotreba mogu očekivati od čitalaca na višem akademskom nivou, odnosno na univerzitetskom nivou.

Na osnovu uopštenih rezultata prve faze istraživanja moguće je zaključiti da postoji izražena potreba za uvođenjem nastave strategija u kojoj bi s jedne strane došlo do prepoznavanja i prihvatanja individualnih razlika među učenicima stranog jezika, a s druge strane do usvajanja pogodnog nastavnog konteksta, s obzirom na to da su oba faktora značajna ne samo u odabiru strategija koje učenici koriste, već i u učestalosti i efikasnosti njihove primene. U skladu s tim, zadatak druge faze bio je da ispita efikasnost nastavnog konteksta u razvoju strategija čitanja kod studenata.

Drugo pitanje formulisano je kako bi se utvrdilo da li postoji značajna razlika u razumevanju pročitano teksta kod studenata koji su izloženi strukturisanom strategijskom inputu u okviru kooperativnih aktivnosti i onih koji su takvom inputu izloženi u okviru tradicionalne, frontalne metode nastave. Rezultati su pokazali da strukturisana grupna interakcija prilikom čitanja na engleskom jeziku generalno povoljno utiče na razvoj veštine čitanja i razumevanja teksta. Ovakav vid nastave efikasniji je od tradicionalne, frontalne metode nastave u podsticanju holističkog pristupa čitanju teksta.

Treće istraživačko pitanje ispitalo je uticaj strukturisanog strategijskog inputa u okviru kooperativnih aktivnosti na razvoj metakognicije i strateške kompetencije u razumevanju pročitano teksta na engleskom jeziku. Zaključak ovog istraživanja jeste da strukturisana, kooperativna metoda učenja u okviru koje su studenti u eksperimentalnoj grupi čitali i analizirali tekstove na engleskom jeziku može povoljno uticati na razvijanje inventara strategija čitanja i uslovnog znanja o strategijama. Osnovni postulati kooperativnog učenja, prema kojima se podstiče pozitivna međuzavisnost, tako da uspeh pojedinca zavisi od uspeha ostatka grupe i obrnuto, i pojedinačna i grupna odgovornost, pozitivno su uticali na razvoj različitih procesa kognitivne kontrole i kognitivne regulacije, kao i na stvaranje navika u donošenju kognitivnih sudova nakon okončane aktivnosti čitanja. Studenti u eksperimentalnoj grupi češće koriste strategije koje su bile deo strategijskog inputa, a takođe počinju spontano da koriste i strategije koje nisu direktno podučavane.

Poslednje, četvrto istraživačko pitanje ispitalo je da li postoji razlika između strategija čitanja koje koriste uspešni i manje uspešni čitaoci prilikom razumevanja teksta na engleskom jeziku u zavisnosti od nastavne metode kojoj su čitaoci izloženi. Analiza protokola čitanja naglas koji su snimljeni po okončanju eksperimentalnog toka otkrila je da uspešni čitaoci iz eksperimentalne grupe imaju najrazvijeniji inventar strategija u odnosu na ostale ispitanike i da strategije primenjuju često i efikasno. Nakon njih, nešto manji repertoar strategija imaju uspešni čitaoci iz kontrolne grupe, dok je kod manje uspešnih čitalaca iz kontrolne grupe zabeležen najmanji broj strategija, kao i najlošiji rezultat u njihovoj primeni. Mada studenti većinom koriste iste strategije prilikom razumevanja teksta, odabir strategija koje koriste u određenim situacijama, kao i način na koji ih koriste značajno se razlikuju između uspešnih i manje uspešnih čitalaca. Drugim rečima, uslovno znanje o strategijama zahvaljujući kome čitaoci znaju koju strategiju treba upotrebiti u

datom kontekstu i kako je treba primeniti predstavlja ključni faktor u postizanju uspeha u razumevanju teksta. Na osnovu detaljne analize primera prekida u razumevanju teksta nameće se zaključak da se uspeh u prevazilaženju problema sa razumevanjem u najvećoj meri može povezati sa holističkim pristupom čitanju teksta, kao i sa višim nivoom jezičkog znanja. Manje uspešni čitaoci čitaju lokalno, usmeravajući se na analizu reči koju ne razumeju, a kada proširuju kontekst da bi rešili problem u čitanju, taj kontekst uglavnom šire najviše do nivoa rečenice koja sadrži nepoznatu reč. Čitaoci sa slabijim znanjem engleskog jezika u mnogo većoj meri koriste prethodno znanje kako bi kompenzovali nedostatak u razumevanju. Nadalje, strategija prevođenja može u velikoj meri da oteža razumevanje ukoliko se koristi samostalno, bez kombinacije sa drugim strategijama. Čitaoci koji su u ovom istraživanju uspešno primenili ovu strategiju kombinovali su je sa aktiviranjem prethodnog znanja, identifikacijom ključnih reči, usmeravanjem na sintaksičke signale, kako na nivou pasusa, tako i na nivou teksta u celini. Korišćenjem strategije prevođenja u izolaciji student ne može uspešno da nadomesti praznine u svom jezičkom znanju, usled čega nastaju prekidi u razumevanju.

8.2. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Princip nastave strategija čitanja koji je analiziran u ovom istraživanju neposredno ukazuje na potrebu za uvođenjem eksplicitne nastave strategija koje bi učenicima poslužile kao pomoćno sredstvo za postizanje uspeha u razumevanju složenih tekstova i zahtevnih tema. Kolaborativno strategijsko čitanje pružilo je studentima povoljan kontekst za razvoj samoregulacije u učenju zahvaljujući podsticanju lične odgovornosti studenata za doprinos grupnom radu, kao i grupne odgovornosti za konačan rezultat koji grupa postiže, dogovaranju oko potencijalnog značenja, ali i brojnijim i kvalitetnijim prilikama za

komunikaciju na stranom jeziku, dok je kombinacija strategija koje su primenjivane prilikom svakog čitanja doprinela češćem korišćenju ne samo strategija koje su podučavane, već i spontano razvijenih novih strategija.

Kolaborativno strategijsko čitanje takođe može pružiti jednu od alternativa tipičnoj nastavi stranog jezika na univerzitetskom nivou koja se uglavnom odvija u velikim grupama i u kojoj, usled ograničenja koje nameće veličina grupe, nastavnik većinu vremena koristi frontalnu metodu nastave i pokušava da uspostavi i održi kontrolu nad svim aspektima časa. KSČ omogućuje nastavnicima da organizuju efikasan, interaktivan kontekst za učenje engleskog jezika u okviru koga lakše mogu da prepoznaju slabije i jače strane pojedinačnih učenika i da u pravom trenutku pruže pomoć učenicima kojima je to potrebno. Rezultati istraživanja takođe ističu važnost povratne informacije u razvoju samoregulacije prilikom čitanja. U tradicionalnoj metodi nastave relativno mali broj studenata dobija povratne informacije od nastavnika o svom postignuću i adekvatnosti izbora i primene strategija, nastavnik nema uvida u to da li svi učenici u svakom trenutku pravilno koriste jezik, niti može da proveri da li svi učenici zaista prate nastavu i slušaju komentare koji bi im pomogli da putem posmatranja pravilno reše zadatak. U okviru KSČ-a studenti neprestano dobijaju povratne informacije kako od nastavnika, tako, u velikoj meri, i od ostalih članova grupe, zahvaljujući kojima formiraju jasnu sliku o nivou razvoja svojih znanja i veština.

Analiza je takođe pokazala da iako pojedini ispitanici koriste određene strategije čitanja o tome nemaju razvijenu svest. U vezi s tim, jedna od preporuka ovog istraživanja jeste da se u nastavi stranog jezika koriste protokoli čitanja naglas. Verbalizacijom svojih misli i kognicije učenici postaju svesni radnji koje inače čine automatski. Upravo je svest o upotrebi strategije značajan preduslov njene uspešne primene, s obzirom na to da se onda može takođe svesno menjati i prilagođavati novim situacijama.

8.3. DALJA ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju usvojen je kvantitativno-kvalitativni pristup, s obzirom na to da je cilj bio potpunije razumevanje izučavanog fenomena primenom različitih metoda i različitih izvora podataka kako bi se nadomestile potencijalne slabosti nastale usled primene samo jedne metode. Primenom kvantitativne metode usled dobijene statističke značajnosti omogućeno je izvođenje generalizacija, dok je primenom kvalitativne metode omogućena šira perspektiva u sagledavanju strategija čitanja. Kako je ovakvim istraživačkim pristupom uočena značajna povezanost između primenjenog nastavnog okvira i razvoja strategija, kao i boljeg uspeha u razumevanju teksta, istraživanje koje bi sledilo nakon ovoga moglo bi u potpunosti da se usmeri na kvalitativnu metodu i, primenjujući studiju slučaja, zabeleži promene pri čitanju teksta pre, tokom i nakon eksperimentalnog toka.

Materijali koji su u istraživanju korišćeni tokom inputa uglavnom su se sastojali od informativnih i opisnih tekstova u kojima struktura teksta prati jasnu organizaciju ključnih ideja kako bi studenti lakše postigli razumevanje i kako bi im se olakšalo vežbanje u primeni strategija. Neko buduće istraživanje trebalo bi da ispita efikasnost KSČ-a pri čitanju drugih tipova tekstova, uključujući novinske članke i književne tekstove.

LITERATURA

1. Aarnoutse, C., & Van Leeuwe, J. (2000). Development of Poor and Better Readers during the Elementary School. *Educational Research and Evaluation*, 6, 251-278.
2. Adamson, H. (1990). ESL Students' Use of Academic Skills in Content Courses. *English For Special Purposes*, 9, 67-87.
3. Almasi, J. (1995). The Nature of Fourth Graders' Sociocognitive Conflicts in Peer-Led and Teacher-Led Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly*, 30/3, 314-351.
4. Alderson, J. (1984). Reading in a Foreign Language: A Reading Problem or a Language Problem? In: J. Alderson & A. Urquhart (eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-24). London: Longman.
5. Alford, J., & Windeyer, A. (2014). Responding to National Curriculum Goals for English Language Learners: Enhancing Reading Strategies in High School Content Areas. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2/1, 74-96.
6. Anderson, G., & Beal, C. (1995). Children's Recognition of Inconsistencies in Science Texts: Multiple Measures of Comprehension Monitoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 261-272.
7. Anderson, J. (1993). *Rules of the Mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
8. Anderson, J., Bothell, D., Byrne, M., Douglass, S., Lebiere, C., & Qin, Y. (2004). An Integrated Theory of the Mind. *Psychological Review*, 111/4, 1036-1060.
9. Anderson, N. (1991). Individual Differences in Strategy Use in Second Language Reading and Testing. *Modern Language Journal*, 75, 460-472.
10. Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle and Heinle Publishers.
11. Aubrey, S. (2010). *Influences on Japanese Students' Willingness to Communicate Across Three Different Sized EFL Classes*. Unpublished master's thesis. Auckland: University of Auckland.
<http://www.fluencydriven.com/downloads/Aubrey%282010%29.pdf>, preuzeto 22.7.2015.
12. Auerbach, E., & Paxton, D. (1997). It's not the English Thing: Bringing Reading Research into the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
13. Bacon, S. (1992). The Relationship between Gender, Comprehension, Processing Strategies, and Cognitive and Affective Response in Second Language Listening. *The Modern Language Journal*, 76, 160-178.
14. Baily, C. (1996). Unobtrusive Computerized Observation of Compensation Strategies for Writing to Determine the Effectiveness of Strategy Instruction. In: R. L. Oxford (ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 141-150). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center.
15. Baker, L. (2002). Metacognition in Comprehension Instruction. In: C. Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension Instruction: Research Based Practices* (pp. 77-95). New York: Guilford Press.

16. Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive Skills and Reading. In: P. Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman.
17. Barry, S., & Lazarte, A. (1998). Evidence for Mental Models: How do Prior Knowledge, Syntactic Complexity, and Reading Topic Affect Inference Generation in a Recall Task for Nonnative Readers of Spanish? *The Modern Language Journal*, 82/2, 176-193.
18. Beal, C. (1990). The Development of Text Evaluation and Revision Skills. *Child Development*, 61, 247-258.
19. Beebe, M. (1980). The Effect of Different Types of Substitution Miscues on Reading. *Reading Research Quarterly*, 15, 324-336.
20. Bernhardt, E. (1986). Reading in a Foreign Language. In: B. Wing (ed.), *Listening, Reading and Writing: Analysis and Application* (pp. 93-115). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
21. Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge.
22. Bernhardt, E., & Kamil, M. (1995). Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
23. Block, E. (1986). The Comprehension Strategies of Second Language Readers. *TESOL Quarterly*, 20/3, 463-494.
24. Block, E. (1992). See how They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-342.
25. Block, C., & Pressley, M. (2007). Best Practices in Teaching Comprehension. In: L. Gambrell, L. Morrow & M. Pressley (eds.), *Best Practices in Literary Instruction* (pp. 220-242). New York: Guilford Press.
26. Boekaerts, M. (1997). Samoregulisano učenje na spoju kognicije i motivacije, *Psihologija u svetu*, 2/1, 44-57.
27. Brantmeier, C. (2005). Effects of Reader's Knowledge, Text Type, and Test Type on L1 and L2 Reading Comprehension in Spanish. *The Reading Matrix*, 5/2, 67-85.
28. Bremer, C., Vaughn, S., Clapper, A., & Kim, A. (2002). Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students' Reading Comprehension Skills. *Research to Practice Brief (Vol. 1)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Secondary Education and Transition.
29. Breznitz, Z. (2006). *Fluency in Reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
30. Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-regulation, and other more Mysterious Mechanisms. In: F. Weinert, & R. Kluwe (eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
31. Brown, A. (1994). The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23/8, 4-12.
32. Brown, A., & Campione, J. (1986). *Psychological Theory and the Study of Learning Disabilities. Technical Report no. 360*. Champagne, Illinois: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
33. Brown, A., & Day, J. (1983). Macro-Rules for Summarizing Texts: The Development of Expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-

- 14.
34. Brown, A., & Palincsar, A. (1985). *Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies: A Natural History of One Program for Enhancing Learning*. Technical Report No. 334. Cambridge, MASS: Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading.
 35. Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (4th edition). White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
 36. Carpenter, P. & Just, M. (1977). Reading Comprehension as Eyes See It. In: M. Just & P. Carpenter (eds.), *Cognitive Processes in Comprehension* (pp. 109-139). Hillsdale, NJ: Erlbaum,.
 37. Carrell, P. (1985). Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure. *TESOL Quarterly*, 19/4, 727-752.
 38. Carrell, P. (1988). Some Causes of Text-Boundedness and Schema Interference in ESL Reading Classrooms. In: P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 239-259). Cambridge: Cambridge University Press.
 39. Carrell, P., & Wise, T. (1998). The Relationship between Prior Knowledge and Topic Interest in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 20/3, 285-309.
 40. Carter, R. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen and Unwin.
 41. Carver, R. (1990). *Reading Rate: A Review of Research and Theory*. San Diego: Academic Press.
 42. Chan, C. (2003). Cultural Content and Reading Proficiency: A Comparison of Mainland Chinese and Hong Kong Learners of English. *Language, Culture, and Curriculum*, 16/1, 60–69.
 43. Chavez, M. (2001). *Gender in the Language Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
 44. Chu, H., Swaffar, J., & Charney, D. (2002). Cultural Representation of Rhetorical Convention. The Effects of Reading Recall. *TESOL Quarterly*, 36/4, 511-541.
 45. Chung, J. (2000). Signals and Reading Comprehension – Theory and Practice. *System*, 28, 247-259.
 46. Coady, J. (1979). A Psycholinguistic Model of the ESL Reader. In: R. Mackay, B. Barkman & R. Jordan (eds.), *Reading in a Second Language* (pp. 5-12). Rowley, MA: Newbury House.
 47. Cohen, A. & Upton, T. (2006). *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks* (TOEFL Monograph No. MS-33). ETS: Princeton, NJ.
 48. Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In: M. Snowling & C. Hulme (eds), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 6-23). Malden, MASS: Blackwell Publishing.
 49. Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The Role of Volition in Learning and Performance. In: L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education* (pp. 301-341). Washington, DC: American Educational Research Association.
 50. Crain-Thoreson, C., Lippman, M., & McClendon-Magnuson, D. (1997). Windows on Comprehension: Reading Comprehension Processes as Revealed by Two Think-

- Aloud Procedures. *Journal of Educational Psychology*, 89, 579-591.
51. Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage Publications.
 52. Ćirković-Miladinović, I. (2011). Afektivne strategije učenja engleskog jezika. *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, 8/1, 43-54.
 53. Ćirković-Miladinović, I. (2012). Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima. U: B. Radić-Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (str. 73-90). Novi Sad: Filozofski fakultet.
 54. Dörnyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81/4, 482-493.
 55. Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Qualitative, Quantitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
 56. Doolittle, P., Hicks, D., Triplett, C., Nichols, W., & Young, C. (2006). Reciprocal Teaching for Reading Comprehension in Higher Education: A Strategy for Fostering the Deeper Understanding of Texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17/2, 106-118.
 57. Duke, N., & Pearson, D. (1992). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: A. Farstrup & S. Samuels (eds.). *What Research has to Say about Reading Comprehension* (pp. 205-217). Newark, DE: International Reading Association.
 58. Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
 59. Enright, M., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, P., & Schedl, M. (2000). *TOEFL 2000 Reading Framework* (TOEFL Monograph No. MS-17). Princeton, NJ: ETS.
 60. Ericsson, K., & Simon, H. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MASS: MIT Press.
 61. ETS – Educational Testing Service. (2002). *TOEFL® Test Preparation Kit Workbook*. NJ: Princeton.
 62. Everston, C., & Folger, J. (1989). Small Class, Large Class: What Do Teachers Do Differently? Paper at American Educational Research Association, March, 1989. San Francisco.
 63. Faerch, C., & Kasper, G. (1987). From Product to Process – Introspective Methods in Second Language Research. In C. Faerch & G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research* (pp. 5-23). Philadelphia: Multilingual Matters.
 64. Fan, Y. (2010). The Effect of Comprehension Strategy Instruction on EFL Learners' Reading Comprehension. *Asian Social Science*, 6/8, 19-29.
 65. Fan, Y. (2015). Fostering Learner Autonomy through a Socio-Cognitive Model of Reading Comprehension Instruction. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 9/2, 105-117.
 66. Flavell, J. (1971). First Discussant's Comments: What is Memory Development the Development of? *Human Development*, 14, 272-278.
 67. Forster, K. (1981). Priming and the Effects of Sentence and Lexical Context on Naming Time: Evidence for Autonomous Lexical Processing. *Quarterly Journal of*

- Experimental Psychology*, 33, 465-495.
68. Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
 69. Garner, R. (1990). *Children's Use of Strategies in Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 70. Gascoigne, C. (2002). Documenting the Initial Second Language Reading Experience: The Readers Speak. *Foreign Language Annals*, 35/5, 554-560
 71. Gass, S. (1983). The Development of L2 Intuitions. *TESOL Quarterly*, 17, 273-291.
 72. Gergen, K. (1999). *An Introduction to Social Construction*. Boston: Sage.
 73. Goodman, K. (1968). *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
 74. Goodman, K. (1988). The Reading Process. In: P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.). *Interactive Approaches to Second Language Learning* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
 75. Gough, P. (1972). One Second of Reading. In: J. Kavanagh & I. Mattingley (eds.). *Language by Ear and by Eye* (pp. 331-358). Cambridge, MASS: MIT Press.
 76. Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25/3, 375-406.
 77. Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
 78. Green, J., & Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Gender. *TESOL Quarterly*, 29/2, 261-297.
 79. Green, S., Salkind, N., & Akey, T. (2000). *Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
 80. Haastруп, K. (1991). *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Tübingen: Narr.
 81. Hacker, D. (1998). Metacognition: Definitions and Empirical Foundations. In: D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 82. Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Luxembourg: European Commission.
 83. Howell, D. (2002). *Statistical Methods for Psychology*. Pacific Grove, CA: Duxbury/Thomson Learning.
 84. Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
 85. Jamieson, J., Jones, S., Kirsch, I., Mosenthal, P., & Taylor, C. (1999). *TOEFL 2000 Framework: A Working Paper* (TOEFL Monograph No. MS-16). Princeton, NJ: ETS.
 86. Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1995). Cooperative Learning and Individual Student Achievement in Secondary Schools. In: J. Pedersen & A. Digby (eds.), *Secondary Schools and Cooperative Learning* (pp. 3-54). New York: Garland.
 87. Julkunen, K., & Borzova, H. (1996). *English Language Learning Motivation in Joensuu and Petrozavodsk*. Joensuu: University of Joensuu.
 88. Just, M., & Carpenter, P. (1980). A Theory of Reading: From Eye Fixations to

- Comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
89. Kagan, S., & McGroarty, M. (1993). Principles of Cooperative Learning for Language and Content Gains. In: D. Holt (ed.), *Cooperative Learning* (pp. 47-66). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
 90. Karbalaie, A., & Rajyashree, K. (2010). The Impact of Summarization Strategy Training on University ESL Learners' Reading Comprehension. *The International Journal of Language, Society and Culture*, 30, 41-53.
 91. Kavale, K., & Schreiner, R. (1979). The Reading Processes of Above Average and Average Readers: A Comparison of the Use and Reasoning Strategies in Responding to Standardized Comprehension Measures. *Reading Research Quarterly*, 15, 102-128.
 92. Kelly, M., & Moore, D. (1994). Reciprocal Teaching in a Regular Primary School Classroom. *Journal of Educational Research*, 88/1, 53-62.
 93. Kendeou, P., Rapp, D., & van den Broek, P. (2003). The Influence of Reader's Prior Knowledge on Text Comprehension and Learning from Text. In: R. Nata (ed.), *Progress in Education* (pp. 189-209). New York: Nova Science Publishers.
 94. Kintsch, W. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 95. Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Processing: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
 96. Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
 97. Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In: M. Snowling & C. Hulme (eds), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden, MASS: Blackwell Publishing.
 98. Kiš, T., Čileg, M., Vugdelija, D., i Sedlak, O. (2005). *Kvantitativni metodi u ekonomiji*. Subotica: Ekonomski fakultet.
 99. Klingner, J. & Vaughn, S. (1996). Reciprocal Teaching of Reading Comprehension Strategies for Students with Learning Disabilities who Use English as a Second Language. *Elementary School Journal*, 96, 275-293.
 100. Klingner, J. & Vaughn, S. (1998). Using Collaborative Strategic Reading. *Teaching Exceptional Children*, July/Aug, 34-37.
 101. Klingner, J., & Vaughn, S. (2000). The Helping Behaviors of Fifth Graders while Using Collaborative Strategic Reading during ESL Content Classes. *TESOL Quarterly*, 34/1, 69-98.
 102. Klingner J., Vaughn S., & Schumm, J. (1998). Collaborative Strategic Reading during Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 99/1, 3-22.
 103. Knight, S. (1994). Dictionary Use while Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities. *The Modern Language Journal*, 78, 285-299.
 104. Koda, K. (2004). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
 105. Koda, K. (2007). Reading and Language Learning. *Language Learning*

- Supplement, 57, 1-44.*
106. Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
 107. Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
 108. Kumar, K. (1992). Does Class Size Really Make A Difference? Exploring Classroom Interaction in Large and Small Classes. *RELC Journal, 23/1, 29-47*.
 109. Lee, C. (2003). *Promoting Reading Comprehension Ability and Vocabulary Learning through Collaborative Strategic Reading*. Unpublished MA dissertation. Taipei: National Taipei Teachers College.
 110. Lenz, B., Schumaker, J., Deshler, D., & Beals, V. (1984). *Learning Strategies Curriculum: The Word-Identification Strategy*. Lawrence, KS: University of Kansas.
 111. Leung, C. (2002). Extensive Reading and Language Learning: A Diary Study of a Beginning Learner of Japanese. *Reading in a Foreign Language, 14/1, 66-81*.
 112. Long, M. (1985). Input and Second Language Acquisition Theory. In: S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 377-393). Rowley, MA; Newbury House.
 113. Long, M., & Porter, P. (1985). Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly, 19, 207-228*.
 114. Lupker, J. (2005). Visual Word Recognition: Theories and Findings. In: M. Snowling & C. Hulme (eds), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 39-60). Malden, MASS: Blackwell Publishing.
 115. Maeng, U. (2005). A Comparative Study of Reading Strategies in L2 and L2: Case Study of Five Korean Graduate Students. *Language Research, 41/2, 457-486*.
 116. Malcolm, D. (2009). Reading Strategy Awareness of Arabic-Speaking Medical Students Studying in English. *System, 37, 640-651*.
 117. Mathes, P., Fuchs, D., Fuchs, L., Henley, A., & Sanders, A. (1994). Increasing Strategic Reading Practice with Peabody Class Wide Peer Tutoring. *Learning Disabilities Research and Practice, 9, 44-48*.
 118. Mathews, R., Cooper, J., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building Bridges between Cooperative and Collaborative Learning. *Change, 27, 35-40*.
 119. Maxwell, S., & Delaney, H. (2004). *Designing Experiments and Analyzing Data: A model Comparison Perspective* (2nd edition). Mahwah, NJ: LEA.
 120. McClelland, J., & Rumelhart, D. (1981). An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception. Part 1: An Account of Basic Findings. *Psychological Review, 88, 375-407*.
 121. McConkie, G., Zola, D., Blanchard, H., & Wolverton, G. (1982). Perceiving Words During Reading: Lack of Facilitation from Prior Peripheral Exposure. *Perception and Psycholinguistics, 32, 271-281*.
 122. McGee, L., & Richgels, D. (1996). *Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers* (2nd edition). Boston: Allyn and Bacon.
 123. McNamara, D., & Kintsch, W. (1996). Learning from Texts: Effects of Prior

- Knowledge and Text Coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
124. Means, M., & Voss, J. (1985). Star Wars: A Developmental Study of Expert and Novice Knowledge Structures. *Journal of Memory and Language*, 24, 746-757.
 125. Meyer, B., & Poon, L. (2001). Effects of Structure Strategy Training and Signalling on Recall of Texts. *Journal of Educational Psychology*, 93, 141-159.
 126. Mirkov, S. (2005). Uloga metakognitivnih procesa u razvijanju strategija učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 28-44.
 127. Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 309-328.
 128. Mokhtari, K., & Reichard, C. (2004). Investigating the Strategic Reading Processes of First and Second Language Readers in Different Cultural Contexts. *System*, 32, 379-394.
 129. Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25/3, 2-10.
 130. Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*. Chicago: American Library Association.
 131. Morrison, L. (2004). Comprehension Monitoring in First and Second Language Reading. *The Canadian Modern Language Review*, 61/1, 77-106.
 132. Muchisky, D. (1983). Relationships Between Speech and Reading among Second Language Learners. *Language Learning*, 33, 77-102.
 133. Myers, P. (2005). The Princess Storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard: Reciprocal Teaching Adapted for Kindergarten Students. *The Reading Teacher*, 59/4, 314-324.
 134. Nassaji, H. (2004). The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success. *The Canadian Modern Language Review*, 61/1, 107-134.
 135. Nisbet, D., Tindall, E., & Arroyo, A. (2005). Language Learning Strategies and English Proficiency of Chinese University Students. *Foreign Language Annals*, 38/1, 100-107.
 136. Nist, S., & Mealey, D. (1991). Teacher-Directed Comprehension Strategies. In: R. Flippo & D. Caverly (eds.), *Teaching Reading and Study Strategies* (pp. 42-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
 137. Noordman, L., & Vonk, W. (1992). Readers' Knowledge and the Control of Inferences in Reading. *Language and Cognitive Processes*, 7, 373-391.
 138. O'Brien, E. (1995). Automatic Components of Discourse Comprehension. In: E. Lorch & E. O'Brien (eds.), *Sources of Coherence in Reading* (pp. 159-176). Hillsdale, NJ: ELA.
 139. Olsen, R., & Kagan, S. (1992). About Cooperative Learning. In: C. Kessler (ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book* (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
 140. O'Malley, M., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
 141. Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Cambridge: Cambridge University Press.

142. Oxford, R. (1993). Instructional Implications of Gender Differences in Second/Foreign Language (L2) Learning Styles and Strategies. *Applied Language Learning, 4*, 65-94.
143. Oxford, R. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal, 81/4*, 443-456.
144. Ozgungor, S., & Guthrie, J. (2004). Interactions among Elaborative Interrogation, Knowledge and Interest in the Process of Constructing Knowledge from Text. *Journal of Educational Psychology, 96*, 437-443.
145. Palinscar, A. (1986). Metacognitive Strategy Instruction. *Exceptional Children, 53*, 118-124.
146. Palinscar, A. (2003). Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. In: A. Sweet & C. Snow (eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 99-114). New York: Guilford Press.
147. Palinscar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension Fostering and Comprehension Monitoring Activities. *Cognition and Instruction, 1/2*, 117-176.
148. Parel, R. (2004). The Impact of Lexical Inferencing Strategies on Second Language Reading Proficiency. *Reading and Writing, 17/6*, 847-873.
149. Paris, S., & Cunningham, A. (1996). Children Becoming Students. In: D. Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 117-147). New York: Macmillan.
150. Paris, S., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology, 8/3*, 293-316.
151. Pearson, P., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In: S. Samuels & A. Farstrup (eds.), *What Research has to Say about Reading Instruction* (pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.
152. Perfetti, C. (2003). The Universal Grammar of Reading. *Scientific Studies of Reading, 7*, 3-24.
153. Perfetti, C. & Britt, M. (1995). Where do Propositions Come from? In: C. Weaver, S. Mannes & C. Fletcher (eds.), *Discourse Comprehension: Essays in Honor of Walter Kintsch* (pp. 11-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
154. Perfetti, C. & Hart, L. (2001). The Lexical Quality Hypothesis. In: L. Verhoeven, C. Elbro & P. Reitsma (eds.), *Precursors of Functional Literacy* (pp. 189-213). Amsterdam: John Benjamins.
155. Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In: M. Snowling & C. Hulme (eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-247). Malden, MASS: Blackwell Publishing.
156. Phakiti, A. (2003). A Closer Look at Gender and Strategy Use in L2 Reading. *Language Learning, 53*, 649-702.
157. Pichette, F., Segalowitz, N., & Connors, K. (2003). Impact of Maintaining L1 Reading Skills on L2 Reading Skill Development in Adults: Evidence from Speakers of Serbo-Croatian Learning French. *The Modern Language Journal, 81/3*,

- 391-403.
158. Pintrich, R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: M. Boekaerts, R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
 159. Poole, A. (2005). Gender Differences in Reading Strategy Use among ESL College Students. *Journal of College Reading and Learning*, 36, 7-20.
 160. Pressley, M. (2002). Comprehension Strategies Instruction: A Turn-of-the-Century Status Report. In: C. Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension Instruction: Research-based Best Practices* (pp. 11-27). New York: The Guilford Press.
 161. Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that Works: The Case for Balanced Teaching* (3rd edition). New York: The Guilford Press.
 162. Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge, MASS: Brookline Books.
 163. Rabinowitz, M., & Chi, M. (1987). An Interactive Model of Strategic Processing. In: S. Ceci (ed.), *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities* (pp. 83-102). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 164. RAND Reading Study Group, (2002). *Reading for Understanding: Toward a R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
 165. Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher Innovations in Self-Regulated Learning. In: M. Boekaerts, R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 651-686). San Diego: Academic Press.
 166. Riley, L., & Harsch, K. (1999). Enhancing the Learning Experience with Strategy Journals: Supporting the Diverse Learning Styles of ESL/EFL Students. Paper presented at the 1999 HERDSA Annual International Conference, Melbourne, Australia.
<http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/1999/pdf/Riley.pdf>, preuzeto 11.7.2014.
 167. Rinehart, S., Stahl, S., & Erickson, L. (1986). Some Effects of Summarization Training on Reading. *Reading Research Quarterly*, 21/4, 422-435.
 168. Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
 169. Rossiter, M. (2003). The Effects of the Affective Strategy Training in ESL Classroom. *TESL*, 7/2, 1-20.
 170. Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies and Language Learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
 171. Rumelhart, D. (1977). Toward an Interactive Model of Reading. In: S. Dornic (ed.), *Attention and Performance* (pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 172. Ryan, E. (1975). Metalinguistic Development and Bilingualism. Paper presented at the *Summer Conference on Language Learning*, Queens College, New York.
 173. Samuel, J. & Kamil, M. (2002). Models of the Reading Process. In: D. Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research*, Volume I (pp. 185-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 174. Schmitt, N. (1999). The Relationship between TOEFL Vocabulary Items and Meaning, Association, Collocation, and Word-class Knowledge. *Language Testing*,

- 16, 189-216.
175. Seidenberg, M. & McClelland, J. (1989). A Distributed, Developmental Model of Word Recognition. *Psychological Review*, 96, 523-568.
 176. Sheorey, R., & Baboczky, E. (2008). Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Hungarian College Students. In: K. Mokhtari & R. Sheorey (eds.), *Reading Strategies of First- and Second-language Learners: See How They Read* (pp.161-174). Norwood, MASS: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
 177. Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-native Speakers. *System*, 29/4, 431-449.
 178. Sheorey, R., Kamimura, Y., & Freirmuth, M. (2008). Reading Strategies of the Users of English as a Library Language: The Case of Japanese ESP Students. In: K. Mokhtari & R. Sheorey (eds.), *Reading Strategies of First- and Second-language Learners: See How They Read* (pp. 175-184). Norwood, MASS: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
 179. Shmais, W. (2003). Language Learning Strategy Use in Palestine. *TESL-EJ*, 7/2, <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a3/>, preuzeto 20.7.2015.
 180. Slavin, R. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50/2, 315-342.
 181. Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
 182. Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Guilford Press.
 183. Snowling, M., & Hulme, C. (2005). *The Science of Reading*. Oxford: Blackwell Publishing.
 184. Stanovich, K. (1980). Toward an Interactive-compensatory Model of Individual Differences in the Acquisition of Literacy, *Reading Research Quarterly*, 16/1, 32-71.
 185. Stanovich, K. (1992). The Psychology of Reading: An Evolutionary and Revolutionary Development, *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 30-30.
 186. Suzić, N. (2001). Interakcija kao vid učenja i poučavanja. *Obrazovna tehnologija*, 3-4, 27-48.
 187. Swain, M. (1995). Three Functions of Output in Second Language Learning. In: G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
 188. Szoke, E., & Sheorey, R. (2002). A Comparative Study of the Learning Strategies of Hungarian and Russian College Students, *Novelty*, 9/3, 23-36.
 189. Ševkušić, S. (2009). Kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju obrazovanja i vaspitanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 45-60.
 190. Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G. (2004). Developing Reading Fluency in EFL: How Assisted Repeated Reading and Extensive Reading Affect Fluency Development. *Reading in a Foreign Language*, 16/2, 70-96.
 191. Theios, J. & Muise, J. (1977). The Word Identification Process in Reading. In: N.

- Castillan, D. Pisoni, & G. Potts (eds.), *Cognitive Theory* (pp. 281-298). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
192. Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching Readers how to Comprehend Texts Strategically. In: C. Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 176-200). New York: Guilford Press.
 193. Torrano-Montalvo, F. & González Torres, C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2/1, 1-34.
 194. Topalov, J. (2011). Effects of Strategic Reading Instruction on EFL Students' Reading Performance. In: I. Đurić-Paunović & M. Marković (eds.), *English Studies Today: Views and Voices, Selected Papers from the First International Conference on English Studies "English Language and Anglophone Literatures Today (ELALT)"* (pp. 186-195). Novi Sad: Filozofski fakultet.
 195. Topalov, J. (2012). Strategije čitanja na engleskom jeziku kod studenata – kvantitativna analiza. U: B. Radić-Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (str. 27-39). Novi Sad: Filozofski fakultet.
 196. Urquhart, A., & Weir, C. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. New York: Longman.
 197. Urquhart, V., & Frazee, D. (2012). *Teaching Reading in the Content Areas – if not Me, then Who?* Denver, Colorado: Mid-continent Research for Education and Learning.
 198. Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
 199. van Dijk, T. (1983). Cognitive Situation Models in Discourse Processing. The Expression of Ethnic Situation Models in Prejudiced Stories. In: J. Forgas (ed.), *Language and Social Situations* (pp. 61-79). New York: Springer.
 200. van Garderen, D. (2004). Focus on Inclusion: Reciprocal Teaching as a Comprehension Strategy for Understanding Mathematical Word Problems. *Reading and Writing Quarterly*, 20/2, 225 – 229.
 201. Vaughn, S., Klingner, J., & Bryant, D. (2001). Collaborative Strategic Reading as a Means to Enhance Peer-Mediated Instruction for Reading Comprehension and Content Area Learning. *Remedial and Special Education*, 22/2, 66-74.
 202. Vilotijević, N. (2007). Saradnička (kooperativna) praksa. *Obrazovna tehnologija*, 1-2, 44-63.
 203. Voss, J., & Bisanz, G. (1985). Knowledge and the Processing of Narrative and Expository Texts. In: B. Britton & J. Black (eds.), *Understanding Expository Text: A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text* (pp. 173-198). Hillsdale, NJ: LEA.
 204. Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
 205. Winne, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. In: D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (eds.), *Metacognition in Educational Theory*

- and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: LEA.
206. Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
 207. Wittrock, M., & Alesandrini, K. (1990). Generation of Summaries and Analogies and Analytic and Holistic Abilities. *American Educational Research Journal*, 27, 489-502.
 208. Wood, E., Pressley, M., & Winne, P. (1990). Elaborative Interrogation Effects on Children's Learning of Factual Content. *Journal of Educational Psychology*, 82, 741-748.
 209. Yang, N. (1999). *The Relationship between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use*. Taiwan: National Taiwan University.
 210. Yang, Y. (2002). Reassessing Readers' Comprehension Monitoring. *Reading in a Foreign Language*, 14/1, 18-42.
 211. Young, D., & Oxford, R. (1997). A Gender-Related Analysis of Strategies Used to Process Written Input in the Native Language and a Foreign Language. *Applied Language Learning*, 8/1, 43-73.
 212. Zaidah, Z. (2003). Critical Review of Reading Models and Theories in First and Second Languages. *Jurnal Kemanusiaan*, 1, 104-124.
 213. Zhang, L. (2002). Exploring EFL Reading as a Metacognitive Experience: Reader Awareness and Reading Performance. *Asian Journal of English Language Teaching*, 12, 65-90.
 214. Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-regulation: A Social-cognitive Perspective. In M. Boekaerts, R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
 215. Zoubir-Shaw, S., & Oxford, R. (1995). Gender Differences in Language Learning Strategy Use in University Level Introductory French Classes: A Pilot Study Employing a Strategy Questionnaire. In: C. Klee (ed.), *Faces in the Crowd. Individual Learners in Multisection Programs* (pp. 181-213). Boston: Heinle and Heinle.
 216. Zwaan, R. & Radvansky, G. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.
 217. Zwaan, R. & Rapp, D. (2006). Discourse Comprehension. In: M. Traxler & M. Gernsbacher (eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (2nd edition) (pp. 725-764). New York: Elsevier.

DODACI

| | |
|---|-----|
| Dodatak 1. Saglasnost za učešće u istraživanju | 222 |
| Dodatak 2. Testovi razumevanja pročitanoog teksta | 223 |
| Dodatak 3. Upitnik korišćen u prvoj fazi istraživanja | 234 |
| Dodatak 4. Upitnik korišćen u drugoj fazi istraživanja | 236 |
| Dodatak 5. Tekst za protokol čitanja naglas | 238 |
| Dodatak 6. Primer protokola čitanja naglas s uspešnim čitaocem iz eksperimentalne grupe | 239 |
| Dodatak 7. Primer protokola čitanja naglas s uspešnim čitaocem iz kontrolne grupe .. | 241 |
| Dodatak 8. Primer protokola čitanja naglas s manje uspešnim čitaocem iz eksperimentalne grupe | 243 |
| Dodatak 9. Primer protokola čitanja naglas s manje uspešnim čitaocem iz kontrolne grupe | 245 |

DODATAK 1. SAGLASNOST ZA UČEŠĆE U ISTRAŽIVANJU

Poštovani,

Molimo vas da pažljivo pročitate informacije o istraživanju i odlučite da li želite da učestvujete u njemu.

Ovo istraživanje se sprovodi u svrhe izrade doktorske disertacije Jagode Topalov, lektora na Odseku za anglistiku, Univerziteta u Novom Sadu.

Istraživanje se tiče strategija čitanja na stranom jeziku.

Istraživanje bi obuhvatilo:

1. *U prvoj fazi:* audio-snimanje kraćeg teksta koji biste čitali kao grupa, tokom jednog od redovnih časova vežbanja.
2. *U drugoj fazi:* audio-snimanje individualnog čitanja teksta sa kraćim razgovorom sa Jagodom Topalov, koji bi usledio nakon čitanja. Ova faza istraživanja trajala bi oko 30 minuta. Snimanje bi se organizovalo nakon časova, u periodu između 16. maja i 1. juna.

Za drugu fazu bismo vas kontaktirali telefonom i e-mailom i zakazali termin u kome treba da dođete u kancelariju 76/2.

Učešće je dobrovoljno.

Pristankom ili odbijanjem da učestvujete neće biti nikakvih negativnih posledica.

Istraživanje je anonimno, lični podaci o vama nigde neće biti spominjani.

Svojim učešćem biste u velikoj meri doprineli izradi ove doktorske disertacije.

Pročitao sam i razumeo date informacije i pristajem na učešće u istraživanju

DA NE

POTPIS ISPITANIKA _____

DATUM: _____

ODSEK _____

Br. Indeksa _____

Broj telefona na koji vas možemo kontaktirati: _____

E-mail: _____

HVALA NA SARADNJI!

DODATAK 2. TESTOVI RAZUMEVANJA PROČITANOG TEKSTA

Prvi test razumevanja pročitanoog teksta TOEFL (ETS, 2002)

EARLY CINEMA

The cinema did not emerge as a form of mass consumption until its technology evolved from the initial "peepshow" format to the point where images were projected on a screen in a darkened theater. In the peepshow format, a film was viewed through a small opening in a machine that was created for that purpose. Thomas Edison's peepshow device, the Kinetoscope, was introduced to the public in 1894. It was designed for use in Kinetoscope parlors, or arcades, which contained only a few individual machines and permitted only one customer to view a short, 50-foot film at any one time. The first Kinetoscope parlors contained five machines. For the price of 25 cents (or 5 cents per machine), customers moved from machine to machine to watch five different films (or, in the case of famous prizefights, successive rounds of a single fight).

These Kinetoscope arcades were modeled on phonograph parlors, which had proven successful for Edison several years earlier. In the phonograph parlors, customers listened to recordings through individual ear tubes, moving from one machine to the next to hear different recorded speeches or pieces of music. The Kinetoscope parlors functioned in a similar way. Edison was more interested in the sale of Kinetoscopes (for roughly \$1,000 a piece) to these parlors than in the films that would be run in them (which cost approximately \$10 to \$15 each). He refused to develop projection technology, reasoning that if he made and sold projectors, then exhibitors would purchase only one machine – a projector – from him instead of several.

Exhibitors, however, wanted to maximize their profits, which they could do more readily by projecting a handful of films to hundreds of customers at a time (rather than one at a time) and by charging 25 to 50 cents admission. About a year after the opening of the first Kinetoscope parlor in 1894, showmen such as Louis and Auguste Lumière, Thomas Armat and Charles Francis Jenkins, and Orville and Woodville Latham (with the assistance of Edison's former assistant, William Dickson) perfected projection devices. These early projection devices were used in vaudeville theaters, legitimate theaters, local town halls, makeshift storefront theaters, fairgrounds, and amusement parks to show films to a mass audience.

With the advent of projection in 1895–1896, motion pictures became the ultimate form of mass consumption. Previously, large audiences had viewed spectacles at the theater, where vaudeville, popular dramas, musical and minstrel shows, classical plays, lectures, and slide-and-lantern shows had been presented to several hundred spectators at a time. But the movies differed significantly from these other forms of entertainment, which depended on either live performance or (in the case of the slide-and-lantern shows) the active involvement of a master of ceremonies who assembled the final program.

Although early exhibitors regularly accompanied movies with live acts, the substance of the movies themselves is mass-produced, prerecorded material that can easily be reproduced by theaters with little or no active participation by the exhibitor. Even though early exhibitors shaped their film programs by mixing films and other entertainments together in whichever way they thought would be most attractive to audiences or by accompanying them with lectures, their creative control remained limited. What audiences came to see was the technological marvel of the movies; the lifelike reproduction of the commonplace motion of trains, of waves striking the shore, and of people walking in the street; and the magic made possible by trick photography and the manipulation of the camera.

With the advent of projection, the viewer's relationship with the image was no longer private, as it had been with earlier peepshow devices such as the Kinetoscope and the Mutoscope, which was a similar machine that reproduced motion by means of successive images on individual photographic cards instead of on strips of celluloid. It suddenly became public – an experience that the viewer shared with dozens, scores, and even hundreds of others. At the same time, the image that the spectator looked at expanded from the minuscule peepshow dimensions of 1 or 2 inches (in height) to the life-size proportions of 6 or 9 feet.

1. Which of the sentences below best expresses the essential information in the highlighted sentence from the passage? Incorrect answer choices change the meaning in important ways or leave out essential information.
 - a) Edison was more interested in developing a variety of machines than in developing a technology based on only one.
 - b) Edison refused to work on projection technology because he did not think exhibitors would replace their projectors with newer machines.
 - c) Edison did not want to develop projection technology because it limited the number of machines he could sell.
 - d) Edison would not develop projection technology unless exhibitors agreed to purchase more than one projector from him.

2. The word readily in paragraph 3 is closest in meaning to
 - a) frequently.
 - b) easily.
 - c) intelligently.
 - d) obviously.

3. The word assistance in the paragraph 3 is closest in meaning to
 - a) criticism.
 - b) leadership.
 - c) help.
 - d) approval.

4. According to paragraph 4, how did the early movies differ from previous spectacles that were presented to large audiences?
 - a) They were a more expensive form of entertainment.
 - b) They were viewed by larger audiences.
 - c) They were more educational.
 - d) They did not require live entertainers.

5. According to paragraph 5, what role did early exhibitors play in the presentation of movies in theaters?
 - a) They decided how to combine various components of the film program.
 - b) They advised film-makers on appropriate movie content.
 - c) They often took part in the live-action performances.
 - d) They produced and prerecorded the material that was shown in the theaters.

6. Which of the following is mentioned in paragraph 6 as one of the ways the Mutoscope differed from the Kinetoscope?
 - a) Sound and motion were simultaneously produced in the Mutoscope.
 - b) More than one person could view the images at the same time with the Mutoscope.
 - c) The Mutoscope was a less sophisticated earlier prototype of the Kinetoscope.
 - d) A different type of material was used to produce the images used in the Mutoscope.

7. The word It in paragraph 6 refers to
- the advent of projection.
 - the viewer's relationship with the image.
 - a similar machine.
 - celluloid.
8. According to paragraph 6, the images seen by viewers in the earlier peepshows, compared to the images projected on the screen, were relatively
- small in size.
 - inexpensive to create.
 - unfocused.
 - limited in subject matter.
9. The word expanded in paragraph 6 is closest in meaning to
- was enlarged.
 - was improved.
 - was varied.
 - was rejected.
10. Look at the four squares ■ that indicate where the following sentence can be added to the passage.

When this widespread use of projection technology began to hurt his Kinetoscope business, Edison acquired a projector developed by Armat and introduced it as "Edison's latest marvel, the Vitascope."

Where would the sentence best fit?

- Exhibitors, however, wanted to maximize their profits, which they could do more readily by projecting a handful of films to hundreds of customers at a time (rather than one at a time) and by charging 25 to 50 cents admission. 7 About a year after the opening of the first Kinetoscope parlor in 1894, showmen such as Louis and Auguste Lumière, Thomas Armat and Charles Francis Jenkins, and Orville and Woodville Latham (with the assistance of Edison's former assistant, William Dickson) perfected projection devices. 7 These early projection devices were used in vaudeville theaters, legitimate theaters, local town halls, makeshift storefront theaters, fairgrounds, and amusement parks to show films to a mass audience.
- Exhibitors, however, wanted to maximize their profits, which they could do more readily by projecting a handful of films to hundreds of customers at a time (rather than one at a time) and by charging 25 to 50 cents admission. ■ About a year after the opening of the first Kinetoscope parlor in 1894, showmen such as Louis and Auguste Lumière, Thomas Armat and Charles Francis Jenkins, and Orville and Woodville Latham (with the assistance of Edison's former assistant, William Dickson) perfected projection devices. These early projection devices were used in vaudeville theaters, legitimate theaters, local town halls, makeshift storefront theaters, fairgrounds, and amusement parks to show films to a mass audience.
- Exhibitors, however, wanted to maximize their profits, which they could do more readily by projecting a handful of films to hundreds of customers at a time (rather than one at a time) and by charging 25 to 50 cents admission. About a year after the opening of the first Kinetoscope parlor in 1894, showmen such as Louis and Auguste Lumière, Thomas Armat and Charles Francis Jenkins, and Orville and Woodville Latham (with the assistance of Edison's former assistant, William Dickson) perfected projection devices. ■ These early projection devices were used in vaudeville theaters, legitimate theaters, local town halls, makeshift storefront theaters, fairgrounds, and amusement parks to show films to a mass audience.
- Exhibitors, however, wanted to maximize their profits, which they could do

more readily by projecting a handful of films to hundreds of customers at a time (rather than one at a time) and by charging 25 to 50 cents admission. About a year after the opening of the first Kinetoscope parlor in 1894, showmen such as Louis and Auguste Lumière, Thomas Armat and Charles Francis Jenkins, and Orville and Woodville Latham (with the assistance of Edison's former assistant, William Dickson) perfected projection devices. These early projection devices were used in vaudeville theaters, legitimate theaters, local town halls, makeshift storefront theaters, fairgrounds, and amusement parks to show films to a mass audience. ■

11. **Directions:** An introductory sentence for a brief summary of the passage is provided below. Complete the summary by selecting the THREE answer choices that express the most important ideas in the passage. Some answer choices do not belong in the summary because they express ideas that are not presented in the passage or are minor ideas in the passage.

The technology for modern cinema evolved at the end of the nineteenth century.

Answer Choices

1. Kinetoscope parlors for viewing films were modeled on phonograph parlors.
2. Thomas Edison's design of the Kinetoscope inspired the development of large screen projection.
3. Early cinema allowed individuals to use special machines to view films privately.
4. Slide-and-lantern shows had been presented to audiences of hundreds of spectators.
5. The development of projection technology made it possible to project images on a large screen.
6. Once film images could be projected, the cinema became a form of mass consumption.

Drugi test razumevanja pročitano g teksta TOEFL (ETS, 2002)

THE EXPRESSION OF EMOTIONS

Joy and sadness are experienced by people in all cultures around the world, but how can we tell when other people are happy or despondent? It turns out that the expression of many emotions may be universal. Smiling is apparently a universal sign of friendliness and approval. Baring the teeth in a hostile way, as noted by Charles Darwin in the nineteenth century, may be a universal sign of anger. As the originator of the theory of evolution, Darwin believed that the universal recognition of facial expressions would have survival value. For example, facial expressions could signal the approach of enemies (or friends) in the absence of language.

Most investigators concur that certain facial expressions suggest the same emotions in all people. Moreover, people in diverse cultures recognize the emotions manifested by the facial expressions. In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness, and sadness. He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them. Those queried ranged from European college students to members of the Fore, a tribe that dwells in the New Guinea highlands. All groups, including the Fore, who had almost no contact with Western culture, agreed on the portrayed emotions. The Fore also displayed familiar facial expressions when asked how they would respond if they were the characters in stories that called for basic emotional responses. Ekman and his colleagues more recently obtained similar results in a study of ten cultures in which participants were permitted to report that multiple emotions were shown by

facial expressions. The participants generally agreed on which two emotions were being shown and which emotion was more intense.

Psychological researchers generally recognize that facial expressions reflect emotional states. In fact, various emotional states give rise to certain patterns of electrical activity in the facial muscles and in the brain. The facial-feedback hypothesis argues, however, that the causal relationship between emotions and facial expressions can also work in the opposite direction. According to this hypothesis, signals from the facial muscles ("feedback") are sent back to emotion centers of the brain, and so a person's facial expression can influence that person's emotional state. Consider Darwin's words: "The free expression by outward signs of an emotion intensifies it. On the other hand, the repression, as far as possible, of all outward signs softens our emotions." Can smiling give rise to feelings of good will, for example, and frowning to anger?

Psychological research has given rise to some interesting findings concerning the facial-feedback hypothesis. Causing participants in experiments to smile, for example, leads them to report more positive feelings and to rate cartoons (humorous drawings of people or situations) as being more humorous. When they are caused to frown, they rate cartoons as being more aggressive.

What are the possible links between facial expressions and emotion? One link is arousal, which is the level of activity or preparedness for activity in an organism. Intense contraction of facial muscles, such as those used in signifying fear, heightens arousal. Self-perception of heightened arousal then leads to heightened emotional activity. Other links may involve changes in brain temperature and the release of neurotransmitters (substances that transmit nerve impulses.) The contraction of facial muscles both influences the internal emotional state and reflects it. Ekman has found that the so-called Duchenne smile, which is characterized by "crow's feet" wrinkles around the eyes and a subtle drop in the eye cover fold so that the skin above the eye moves down slightly toward the eyeball, can lead to pleasant feelings.

Ekman's observation may be relevant to the British expression "keep a stiff upper lip" as a recommendation for handling stress. It might be that a "stiff" lip suppresses emotional response—as long as the lip is not quivering with fear or tension. But when the emotion that leads to stiffening the lip is more intense, and involves strong muscle tension, facial feedback may heighten emotional response.

1. The word despondent in paragraph 1 is closest in meaning to
 - a) curious
 - b) unhappy
 - c) thoughtful
 - d) uncertain
2. The word concur in the paragraph 2 is closest in meaning to
 - a) estimate
 - b) agree
 - c) expect
 - d) understand
3. The word them in paragraph 2 refers to
 - a) emotions
 - b) people
 - c) photographs
 - d) cultures
4. Which of the sentences below best expresses the essential information in the underlined sentence in the passage? Incorrect choices change the meaning in important ways or leave out essential information.
 - a) The Fore's facial expressions indicated their unwillingness to pretend to be story characters.

- b) The Fore were asked to display familiar facial expressions when they told their stories.
 - c) The Fore exhibited the same relationship of facial expressions and basic emotions that is seen in Western culture when they acted out stories.
 - d) The Fore were familiar with the facial expressions and basic emotions of characters in stories.
5. According to paragraph 2, which of the following was true of the Fore people of New Guinea?
- a) They did not want to be shown photographs.
 - b) They were famous for their story-telling skills.
 - c) They knew very little about Western culture.
 - d) They did not encourage the expression of emotions.
6. According to paragraph 3, what did Darwin believe would happen to human emotions that were not expressed?
- a) They would become less intense.
 - b) They would last longer than usual.
 - c) They would cause problems later.
 - d) They would become more negative.
7. According to paragraph 4, research involving which of the following supported the facial-feedback hypothesis?
- a) The reactions of people in experiments to cartoons
 - b) The tendency of people in experiments to cooperate
 - c) The release of neurotransmitters by people during experiments
 - d) The long-term effects of repressing emotions
8. The word *rate* in the paragraph 4 is closest in meaning to
- a) judge
 - b) reject
 - c) draw
 - d) want
9. The word *relevant* in paragraph 6 is closest in meaning to
- a) contradictory
 - b) confusing
 - c) dependent
 - d) applicable
10. According to paragraph 6, stiffening the upper lip may have which of the following effects?
- a) It first suppresses stress, then intensifies it.
 - b) It may cause fear and tension in those who see it.
 - c) It can damage the lip muscles.
 - d) It may either heighten or reduce emotional response.
11. Look at the four squares [■] that indicate where the following sentence could be added to the passage.
- This universality in the recognition of emotions was demonstrated by using rather simple methods.**
- Where would the sentence best fit?
- a) ■ Most investigators concur that certain facial expressions suggest the same emotions in all people. Moreover, people in diverse cultures recognize the emotions manifested by the facial expressions. In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness,

- and sadness. He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them. Those queried ranged from European college students to members of the Fore, a tribe that dwells in the New Guinea highlands.
- b) Most investigators concur that certain facial expressions suggest the same emotions in all people. ■ Moreover, people in diverse cultures recognize the emotions manifested by the facial expressions. In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness, and sadness. He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them. Those queried ranged from European college students to members of the Fore, a tribe that dwells in the New Guinea highlands.
 - c) Most investigators concur that certain facial expressions suggest the same emotions in all people. Moreover, people in diverse cultures recognize the emotions manifested by the facial expressions. ■ In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness, and sadness. He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them. Those queried ranged from European college students to members of the Fore, a tribe that dwells in the New Guinea highlands.
 - d) Most investigators concur that certain facial expressions suggest the same emotions in all people. Moreover, people in diverse cultures recognize the emotions manifested by the facial expressions. In classic research Paul Ekman took photographs of people exhibiting the emotions of anger, disgust, fear, happiness, and sadness. ■ He then asked people around the world to indicate what emotions were being depicted in them. Those queried ranged from European college students to members of the Fore, a tribe that dwells in the New Guinea highlands.

12. **Directions:** An introductory sentence for a brief summary of the passage is provided below. Complete the summary by selecting the THREE answer choices that express the most important ideas in the passage. Some sentences do not belong in the summary because they express ideas that are not presented in the passage or are minor ideas in the passage. This question is worth 2 points.

Psychological research seems to confirm that people associate particular facial expressions with the same emotions across cultures.

Answer Choices

- 1. Artificially producing the Duchenne smile can cause a person to have pleasant feelings.
- 2. Facial expressions and emotional states interact with each other through a variety of feedback mechanisms.
- 3. People commonly believe that they can control their facial expressions so that their true emotions remain hidden.
- 4. A person's facial expression may reflect the person's emotional state.
- 5. Ekman argued that the ability to accurately recognize the emotional content of facial expressions was valuable for human beings.
- 6. Facial expressions that occur as a result of an individual's emotional state may themselves feed back information that influences the person's emotions.

Treći test razumevanja pročitnog teksta TOEFL (ETS, 2002)

ARTISANS AND INDUSTRIALIZATION

Before 1815 manufacturing in the United States had been done in homes or shops by skilled artisans. As master craftworkers, they imparted the knowledge of their trades to apprentices and journeymen. In addition, women often worked in their homes parttime, making finished articles from raw material supplied by merchant

capitalists. After 1815 this older form of manufacturing began to give way to factories with machinery tended by unskilled or semiskilled laborers. Cheap transportation networks, the rise of cities, and the availability of capital and credit all stimulated the shift to factory production.

The creation of a labor force that was accustomed to working in factories did not occur easily. Before the rise of the factory, artisans had worked within the home. Apprentices were considered part of the family, and masters were responsible not only for teaching their apprentices a trade but also for providing them some education and for supervising their moral behavior. Journeymen knew that if they perfected their skill, they could become respected master artisans with their own shops. Also, skilled artisans did not work by the clock, at a steady pace, but rather in bursts of intense labor alternating with more leisurely time.

The factory changed that. Goods produced by factories were not as finished or elegant as those done by hand, and pride in craftsmanship gave way to the pressure to increase rates of productivity. The new methods of doing business involved a new and stricter sense of time. Factory life necessitated a more regimented schedule, where work began at the sound of a bell and workers kept machines going at a constant pace. At the same time, workers were required to discard old habits, for industrialism demanded a worker who was alert, dependable, and self-disciplined. Absenteeism and lateness hurt productivity and, since work was specialized, disrupted the regular factory routine. Industrialization not only produced a fundamental change in the way work was organized; it transformed the very nature of work.

The first generation to experience these changes did not adopt the new attitudes easily. The factory clock became the symbol of the new work rules. One mill worker who finally quit complained revealingly about "obedience to the ding-dong of the bell—just as though we are so many living machines." With the loss of personal freedom also came the loss of standing in the community. Unlike artisan workshops in which apprentices worked closely with the masters supervising them, factories sharply separated workers from management. Few workers rose through the ranks to supervisory positions, and even fewer could achieve the artisan's dream of setting up one's own business. Even well-paid workers sensed their decline in status.

In this newly emerging economic order, workers sometimes organized to protect their rights and traditional ways of life. Craftworkers such as carpenters, printers, and tailors formed unions, and in 1834 individual unions came together in the National Trades' Union. The labor movement gathered some momentum in the decade before the Panic of 1837, but in the depression that followed, labor's strength collapsed. During hard times, few workers were willing to strike or engage in collective action. And skilled craftworkers, who spearheaded the union movement, did not feel a particularly strong bond with semiskilled factory workers and unskilled laborers. More than a decade of agitation did finally bring a workday shortened to 10 hours to most industries by the 1850's, and the courts also recognized workers' right to strike, but these gains had little immediate impact.

Workers were united in resenting the industrial system and their loss of status, but they were divided by ethnic and racial antagonisms, gender, conflicting religious perspectives, occupational differences, political party loyalties, and disagreements over tactics. For them, the factory and industrialism were not agents of opportunity but reminders of their loss of independence and a measure of control over their lives. As United States society became more specialized and differentiated, greater extremes of wealth began to appear. And as the new markets created fortunes for the few, the factory system lowered the wages of workers by dividing labor into smaller, less skilled tasks.

1. Which of the sentences below best underlined sentence in the passage? Incorrect answer choices change the meaning in important ways or leave out essential information.

- a) Masters demanded moral behavior from apprentices but often treated them irresponsibly.

- b) The responsibilities of the master to the apprentice went beyond the teaching of a trade.
 - c) Masters preferred to maintain the trade within the family by supervising and educating the younger family members.
 - d) Masters who trained members of their own family as apprentices demanded excellence from them.
2. The word disrupted in the passage is closest in meaning to
- a) prolonged
 - b) established
 - c) followed
 - d) upset
3. In paragraph 4, the author includes the quotation from a mill worker in order to
- a) support the idea that it was difficult for workers to adjust to working in factories
 - b) to show that workers sometimes quit because of the loud noise made by factory machinery
 - c) argue that clocks did not have a useful function in factories
 - d) emphasize that factories were most successful when workers revealed their complaints
4. The phrase gathered some momentum in the passage is closest in meaning to
- a) made progress
 - b) became active
 - c) caused changes
 - d) combined forces
5. The word spearheaded in the passage is closest in meaning to
- a) led
 - b) accepted
 - c) changed
 - d) resisted
6. Which of the following statements about the labor movement of the 1800's is supported by paragraph 5?
- a) It was successful during times of economic crisis.
 - b) Its primary purpose was to benefit unskilled laborers
 - c) It was slow to improve conditions for workers.
 - d) It helped workers of all skill levels form a strong bond with each other.
7. The author identifies political party loyalties, and disagreements over tactics as two of several factors that
- a) encouraged workers to demand higher wages
 - b) created divisions among workers
 - c) caused work to become more specialized
 - d) increased workers' resentment of the industrial system
8. The word them in the passage refers to
- a) workers
 - b) political party loyalties
 - c) disagreements over tactics
 - d) agents of opportunity
9. Look at the four squares [■] that indicate where the following sentence can be added to the passage.

This new form of manufacturing depended on the movement of goods to distant locations and a centralized source of laborers.

Where would the sentence best fit?

- a) Before 1815 manufacturing in the United States had been done in homes or shops by skilled artisans. ■ As master craftworkers, they imparted the knowledge of their trades to apprentices and journeymen. In addition, women often worked in their homes part-time, making finished articles from raw material supplied by merchant capitalists. After 1815 this older form of manufacturing began to give way to factories with machinery tended by unskilled or semiskilled laborers. Cheap transportation networks, the rise of cities, and the availability of capital and credit all stimulated the shift to factory production.
- b) Before 1815 manufacturing in the United States had been done in homes or shops by skilled artisans. As master craftworkers, they imparted the knowledge of their trades to apprentices and journeymen. ■ In addition, women often worked in their homes part-time, making finished articles from raw material supplied by merchant capitalists. After 1815 this older form of manufacturing began to give way to factories with machinery tended by unskilled or semiskilled laborers. Cheap transportation networks, the rise of cities, and the availability of capital and credit all stimulated the shift to factory production.
- c) Before 1815 manufacturing in the United States had been done in homes or shops by skilled artisans. As master craftworkers, they imparted the knowledge of their trades to apprentices and journeymen. In addition, women often worked in their homes part-time, making finished articles from raw material supplied by merchant capitalists. ■ After 1815 this older form of manufacturing began to give way to factories with machinery tended by unskilled or semiskilled laborers. Cheap transportation networks, the rise of cities, and the availability of capital and credit all stimulated the shift to factory production.
- d) Before 1815 manufacturing in the United States had been done in homes or shops by skilled artisans. As master craftworkers, they imparted the knowledge of their trades to apprentices and journeymen. In addition, women often worked in their homes part-time, making finished articles from raw material supplied by merchant capitalists. After 1815 this older form of manufacturing began to give way to factories with machinery tended by unskilled or semiskilled laborers. ■ Cheap transportation networks, the rise of cities, and the availability of capital and credit all stimulated the shift to factory production.

10. **Directions:** Complete the table below by indicating which of the answer choices describe characteristics of the period before 1815 and which describe characteristics of the 1815–1850 period.

| Before 1815 | 1815-1850 |
|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| | <input type="radio"/> |

Answer Choices

- 1. A united, highly successful labor movement took shape.

2. Workers took pride in their workmanship.
3. The income gap between the rich and the poor increased greatly.
4. Transportation networks began to decline.
5. Emphasis was placed on following schedules.
6. Workers went through an extensive period of training.
7. Few workers expected to own their own businesses.

DODATAK 3. UPITNIK KORIŠĆEN U PRVOJ FAZI ISTRAŽIVANJA

Metakognicija i kognitivne strategije u razumevanju teksta u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika

Opšte informacije

Sve informacije koje ispitanici daju smatraju se poverljivim i korišće se jedino kao podaci za doktorsku disertaciju *Metakognicija i kognitivne strategije u razumevanju teksta u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika*.

Godine starosti: _____
Pol: M Ž

Godina studija: _____
Univerzitet: _____
Odsek/Katedra/Smer: _____

Koliko dugo učite engleski jezik? _____

Engleski ste učili:

1. samo u školi
2. u školi i na privatnim časovima
3. ostalo (molimo, objasnite: _____)

Kako procenjujete sopstveno poznavanje engleskog jezika?

5. odlično
4. dobro
3. prosečno
2. dovoljno
1. slabo

Koliko je važna veština čitanja na engleskom jeziku?

5. veoma važna
4. važna
3. niti je važna niti je nevažna
2. nije mnogo važna
1. nije uopšte važna

Da li čitate mnogo na engleskom? DA NE

Da li volite da čitate na engleskom? DA NE

Da li ste do sada imali časove vežbanja na kojima ste učili pravilne tehnike i strategije čitanja?
 DA NE

Kako biste ocenili sopstvenu veštinu čitanja?

5. odlična
4. dobra
3. prosečna
2. dovoljna
1. slaba

Strategije čitanja (ISČ-upitnik)

Cilj ove ankete je da se prikupe informacije o raznim tehnikama koje koristite kada čitate tekstove na engleskom jeziku.

Sva tvrdjenja koja slede tiču se Vašeg čitanja tekstova. Svako tvrdjenje prati pet brojeva 1, 2, 3, 4 i 5 i svaki broj znači sledeće:

- 1 znači **Gotovo nikada** to ne činim.
- 2 znači **Retko** to činim.
- 3 znači **Ponekad** to činim.
- 4 znači **Obično** to činim.
- 5 znači **Skoro uvek** to činim.

Pošto pročitate svako tvrdjenje, **zaokružite broj** koji važi za vas.

| | | | | | | |
|------|---|---|---|---|---|---|
| GS1 | Kad čitam, čitam s razlogom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PS1 | Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS2 | Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumem ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS3 | Pre nego što počnem da čitam, pogledam najpre tekst kao celinu, da procenim o čemu je. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PS2 | Kada mi tekst postane težak, čitam naglas da bih bolje razumeo ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS4 | Razmišljam o tome da li se sadržaj teksta uklapa u moj cilj čitanja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SRP1 | Čitam polako i pažljivo da bih bio siguran da razumem ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS5 | Najpre pregledam ceo tekst da bih uočio karakteristike kao što su dužina i organizacija. | | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SRP2 | Kad izgubim koncentraciju, pokušavam da se vratim ponovo na tekst. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PS3 | Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SRP3 | Prilagođavam brzinu čitanja prema onome što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS6 | Kad čitam, odlučujem šta ću detaljno čitati, a šta zanemariti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PS4 | Koristim rečnik da bih razumeo svaku reč u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SRP4 | Kad tekst postaje težak, više obraćam pažnju na ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS7 | Koristim tabele, crteže i slike u tekstu da bih bolje razumeo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SRP5 | Zastajem s vremena na vreme da razmislim o onome što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS8 | Koristim različite nagoveštaje koje kontekst pruža da mi pomognu da razumem ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PS5 | Parafraziram (pripričavam sopstvenim rečima) da bih bolje razumeo ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SRP6 | Pokušavam da predstavim grafički (nactam ili zamislim) da bih bolje razumeo ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS9 | Koristim tipografske karakteristike poput masnih slova i kurziva da identifikujem najvažnije informacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS10 | Kritički analiziram i vrednujem informacije koje su date u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PS6 | Idem napred-nazad u tekstu da bih pronašao smisao. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS11 | Proveravam da li sam dobro razumeo tekst kad nađem na protivrečnu informaciju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS12 | Pokušavam da unapred pogodim sadržaj teksta dok čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SRP7 | Kad tekst postaje težak, čitam ponovo da bih poboljšao razumevanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PS7 | Postavljam sam sebi pitanja na koja bih želeo da nađem odgovor u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| GS13 | Proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu tačne ili netačne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| SRP8 | Dok čitam, pogađam šta znače nepoznate reči i fraze. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PS8 | Dok čitam, prevodim sa engleskog na maternji jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| PS9 | Kad čitam, razmišljam o informacijama i na engleskom i na maternjem jeziku. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

DODATAK 4. UPITNIK KORIŠĆEN U DRUGOJ FAZI ISTRAŽIVANJA

Metakognicija i kognitivne strategije u razumevanju teksta u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika

Sve informacije koje ispitanici daju smatraju se poverljivim i koristiće se isključivo kao podaci za doktorsku disertaciju *Metakognicija i kognitivne strategije u razumevanju teksta u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika*.

Najlepše Vas molimo da odgovorite na sva pitanja. Ukoliko ne želite da učestvujete, slobodno vratite upitnik. Ukoliko odlučite da vratite popunjen primerak upitnika, to će značiti Vašu saglasnost da učestvujete u istraživanju.

Ime i prezime: _____

Sva tvrđenja koja slede tiču se Vašeg čitanja tekstova. Svako tvrđenje prati pet brojeva **1, 2, 3, 4 i 5** i svaki broj znači sledeće:

- **1** znači **Nikada** to ne činim.
- **2** znači **Retko** to činim.
- **3** znači **Ponekad** to činim.
- **4** znači **Obično** to činim.
- **5** znači **Uvek** to činim.

Pošto pročitate svako tvrđenje, **zaokružite broj** koji važi za vas. Obratite pažnju na to da nema **tačnih** ili **netačnih** odgovora na tvrđenja u ovom upitniku.

Pre čitanja

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Kad čitam, čitam s razlogom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Pogledam naslov kako bih pretpostavio o čemu će biti reči u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Pre nego što počnem da čitam razmislim o tome šta već znam o temi o kojoj će biti reč u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Najpre pregledam ceo tekst da bih uočio karakteristike kao što su dužina i organizacija. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tokom čitanja

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumem ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Kad tekst postaje težak, više obraćam pažnju na ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Proveravam da li sam dobro razumeo tekst kad naiđem na protivrečnu informaciju. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih poboljšao razumevanje teksta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Tokom čitanja proveravam da li su moja predviđanja o tekstu bila ispravna. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Kad tekst postaje težak, čitam ponovo da bih poboljšao razumevanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Kad čitam, poredim znanje iz maternjeg jezika sa znanjem iz engleskog kako bih bolje razumeo tekst. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Dok čitam, prevodim sa engleskog na maternji jezik. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Kad naiđem na deo koji ne razumem, pažljivo tumačim oblik reči (prefikse, sufikse ili koren reči) kako bih poboljšao razumevanje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nakon čitanja

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 17 | Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Nakon čitanja sumiram glavne ideje u tekstu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Formiram pitanja o tekstu da bih bio siguran da sam razumeo tekst. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Parafraziram (prepričavam sopstvenim rečima) glavnu ideju da bih bolje razumeo ono što sam pročitao. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Hvala na saradnji!

DODATAK 5. TEKST ZA PROTOKOL ČITANJA NAGLAS



All That Jazz

The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music. In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.

But two characteristics distinguish jazz from other dance music. The first is improvisation, the changing of a musical phrase according to the player's inspiration. Like all artists, jazz musicians strive for an individual style, and improvisation or paraphrasing is a jazz musician's main opportunity to display his or her individuality. In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus creating a kind of polyphony. There was little soloing as such. Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold. Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development. Unimproved, completely structured jazz does exist, but the ability of the best jazz musicians to create music of great cohesion and beauty during performance has been a hallmark of the music and its major source of inspiration and change.

The second distinguishing characteristic of jazz is a rhythmic drive that was initially called "hot" and later "swing". In playing hot, a musician consciously departs from strict meter to create a relaxed sense of phrasing that also emphasizes the underlying rhythms. ("Rough" tone and use of moderate vibrato also contributed to a hot sound.) Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs. Still, the proclivity to play hot distinguished the jazz musician from other instrumentalists.

From: "Goin' to Kansas City", by Nathan W. Pearson, p. 25, Illini Books Edition, 1994, University of Illinois

DODATAK 6. PRIMER PROTOKOLA ČITANJA NAGLAS S USPEŠNIM ČITAOCEM IZ EKSPERIMENTALNE GRUPE

E8: Pročitala sam naslov, pogledala slike i mogla bih da pretpostavim o čemu će da se radi u tekstu. Na primer, razvoj džezza ili neka posebna dostignuća. E sad, ne znam, recimo možda nešto posebno o džezzu, možda nešto u vezi sa instrumentima koji se koriste, zato što su specifični, ili nekim virtuoza na tim instrumentima. *The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music. Bila sam u pravu.* Prva reč je *development*, dakle razvoj. *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Dobro, pominju se dvadesete godine kada džez postaje izuzetno popularan. Reč *ragtime* mi je nepoznata. Sada, kada bih je razdvojila dobila bih reč *time*. To mi ne znači puno, pošto ne razumem reč *rag*. Dakle, mogla bih da pročitam još jednom rečenicu. [...] Uglavnom, suština je da je bio izuzetno popularan dvadesetih godina dvadesetog veka. U narednom pasusu *two characteristics*. Dakle mogu da pretpostavim iz ove prve rečenice da će u paragrafu biti reči o osobenostima džezza, onim najvažnijim. Tako je. Dakle, prva je improvizacija. Pominje se inspiracija onog koji svira. Dakle, umetnost, individualnost, improvizacija, parafraziranje. *In early jazz*, dakle znamo da se to događalo u ranim fazama razvoja. Očigledno je došlo do neke promene u fazama razvoja, pa sad šta je, šta se dešavalo na početku. [...] Da, da su muzičari često zajedno improvizovali i da je to prouzrokovalo polifoniju. Ova reč mi je poznata. Nisam znala da je u ovom obliku na engleskom, ali može, dakle, da se zaključi šta znači. [...] Lui Armstrong. To je jedan od najznačajnijih džez muzičara, i onda reč je o njemu, njegovim soloima, o njegovoj uticajnosti. *Unimproved, completely structured jazz does exist, but the ability of the best jazz musicians to create music of great cohesion and beauty during performance has been a hallmark of the music and its major source of inspiration and change. Hallmark*, ta reč mi je poznata, ali ne znam šta znači. Pročitacu još jednom rečenicu. [...] *completely structured jazz does exist* [...] kao možda glavno obeležje. *Mark* je obeležje, sad, nisam baš sigurna. Džez se po tome razlikuje od ostalih vrsta muzike, po naglašenosti, mogućnosti improvizacije. To je prva... Dakle, na početku drugog paragrafa sam otkrila da će da se, da će biti navedene neke dve karakteristike. Ovo je bila prva. *E sad druga. The second distinguishing characteristic of jazz is a rhythmic drive that was initially called "hot" and later "swing".* Takođe imamo šta se desilo pre, šta kasnije. Prvo su je zvali *hot*, kasnije *swing*. E sad, šta se dešavalo u tom *hot playing*. *Strict meter*, to je strogi obrazac koji muzičar ne mora da se drži. *Departs*, to znači da se odvaja od toga, ne mora da bude deo toga. I time se naglašava ritam. *Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs.* Još jedna nepoznata reč. Nisam sigurna kako bih je pročitala. *Unadorned*. Nisam sigurna šta to znači. Mogu podeliti reč, un i adorned. Nešto što nije adorned. Ništa mi to ne znači. Hm. [...] *not all jazz is hot* [...] Hm. Ako nije hot onda je unadorned. Džez je hot ako muzičari prave odstupanja od ustaljenog ritma, to sam već, ovaj, ranije videla ovde, pročitala. Evo ovde [...] *a musician consciously departs* [...] znači, kad ne prave odstupanja onda, ovaj, sviraju *unadorned*. Tako nekako. Dobro, sad, pokušacu da izdvojim, dakle, svojim rečima, to je najbitnije zato što mislim da ću tako lakše da zapamtim, dakle svojim rečima neku osnovnu ideju, odnosno, da prepričam tekst u, što kraće, što jednostavnije i pokušacu da povežem sa nečim što znam već pre.

Autorka: Kako biste onda prepričali tekst?

E8: Dobro, pa vratila bih se na predviđanje i, dakle, kao što sam rekla da sam bila u pravu, u tekstu se radi o razvoju džez. Da je bio popularan dvadesetih godina dvadesetog veka. Pominju se dve karakteristike koje su, ga razlikuju u potpunosti od svih ostalih vrsta, a to su improvizacija i taj rhythmic drive, koji ne znam baš kako bih prevela, ali uglavnom nešto vezano za ritam. Pominje se Lui Armstrong koji je najpoznatiji izvođač. I mislim da je to osnovno. Sad, postoje još neki detalji koje ne znam da li ima potrebe da pominjem.

Autorka: Dobro.

DODATAK 7. PRIMER PROTOKOLA ČITANJA NAGLAS S USPEŠNIM ČITAOCEM IZ KONTROLNE GRUPE

K5: *All That Jazz. The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music. In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies. Ok, in that introduction they're talking about the development of jazz [...]*

Autorka: What are you thinking about?

K5: I'm thinking about the last century and what was the order of that music. And I'm trying to, I'm checking with what I already know about that.

Autorka: So, what do you already know?

K5: I wasn't sure when jazz started.

Autorka: Do you know what *ragtime* means?

K8: *Ragtime*. No. But I suppose it's some kind of music.

Autorka: Why?

K8: Why? Because we have here blues, rock and disco.

Autorka: Mhm.

K8: *But two characteristics distinguish jazz from other dance music. Two characteristics. That's something special. The first is improvisation, the changing of a musical phrase according to the player's inspiration. I knew that. Like all artists, jazz musicians strive for an individual style, and improvisation or paraphrasing is a jazz musician's main opportunity to display his or her individuality. They're trying to express themselves. In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus creating a kind of polyphony. They're doing that together. More than one melody at the same time. There was little soloing as such. Mhm. Solo, solo part. Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold. I'm not sure that I understand this. Mhm. Later, in that, u tom, kasnije u džezu se menja. They're changing that polyphony. They have just solo parts, or soemthing like that. Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development. Unimproved, completely structured jazz does exist, but the ability of the best jazz musicians to create music of great cohesion and beauty during performance has been a hallmark of the music and its major source of inspiration and change. Pročitaću ponovo. [čita u sebi] *Hallmark*. Something that we can recognize, or that is very important.*

Autorka: Why do you think that?

K8: [čita u sebi] Something, so we can recognize that kind of music. *The second distinguishing characteristic of jazz is a rhythmic drive that was initially called "hot" and later "swing". In playing hot, a musician consciously departs from strict meter to create a relaxed sense of phrasing that also emphasizes the underlying rhythms. Simply, they change that meter. They change that rhythm. So they start the song, they change it, and once again they go back to that strict meter. ("Rough" tone and use of moderate vibrato also contributed to a hot sound.) Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs. [...] many early bands played unadorned published arrangements of popular songs [...] Unadorned. Možda adorned? Adore, to adore something? And unadorned is maybe something that is not so popular. They didn't play just popular music. I'm not sure. Maybe they were playing music that only they liked. Still, the proclivity to play hot distinguished the jazz musician from other instrumentalists. [čita u sebi] I don't know how to... This word *proclivity*. I'm reading the whole sentence again, but I'm not sure that I understand. I'm trying to make a*

connection with some other word, but I'm not sure... *proclivity to play hot distinguished the jazz musician from other instrumentalists*. Maybe their desire to play hot.

Autorka: Why do you think that?

K8: Because I separated the whole sentence. *Play hot*, then a pause, *distinguished the jazz musician from other instrumentalists*. *Distinguished*, that is probably their proclivity, their desire. To play the music that they like, not something that will be interesting for the public. They're playing only the songs that they can feel and they want to express themselves. Ok.

Autorka: What do you think of the text?

K8: I think it's interesting. I didn't know that much about the history of jazz. I mean, I'm into music, I sing in a choir and I'm a dancer, so it's very interesting to me.

Autorka: Was the text difficult?

K8: It wasn't so difficult. But there were some expressions in some sentences and I wasn't sure... I didn't understand them. I need to read them more than once to make sure I get it.

DODATAK 8. PRIMER PROTOKOLA ČITANJA NAGLAS S MANJE USPEŠNIM ČITAOCEM IZ EKSPERIMENTALNE GRUPE

E9: Ok. The title is *All That Jazz. The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music. In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime [...] ragtime [...] Ok, I don't know what this means, but I'll try to figure it out when I read it again. In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies. Well, in this context, I could say that this means something that obeležilo that time, 'cause they say here rock in the sixties and disco in the seventies. I think that could mean that.*

Autorka: Šta je obeležilo koje vreme?

E9: Ragtime je obeležilo turn of the century. Početak veka. Kao što je rok obeležio šezdesete. Second paragraph. *But two characteristics [...] ok, now this will be about something that is very important in jazz. But two characteristics distinguish jazz from other dance music. Ok, we will see what are the characteristics of jazz. The first is improvisation, the changing of a musical phrase according to the player's inspiration. Ok, they say here that inspiration is the most important thing when we talk about jazz. Like all artists, jazz musicians strive for an individual style, and improvisation or paraphrasing is a jazz musician's main opportunity to display his or her individuality. When he plays, he shows his feelings, his emotions and his own individuality. In early jazz [...] I think he will talk about the beginnings of jazz. [...] musicians often improvised melodies collectively, thus creating a king of polyphony. I don't know this collectively. Možda nešto zajedničko.*

Autorka: Zašto?

E9: Zato što me podseća na ono naše „kolektivno“. [...] *thus creating a king of polyphony [...] Polyphony kao polifonija.*

Autorka: Šta to znači?

E9: *A king of polyphony.* I think that the author wanted to say that in this way jazz became the king of music in this period. I don't know. I think that it means that. *There was little soloing as such.* Pa ovo bi možda značilo da su možda pomalo i pevali kao solo. I don't understand this. I will try to read the next sentence and try to see what this means. *Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold.* Znači tek posle je postala zastupljena ideja o horu, odnosno da pevaju više. Verovatno. *Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development.* Evo opet solo. Znači, govori se ko je bio, ko je imao glavni uticaj na razvoj te muzike, pošto je neko pevao u njoj. *The second distinctive characteristic of jazz [...] ok, the second characteristic now. In the second paragraph they were talking about the first characteristic, about improvisation, and here they're gonna say what is the second characteristic that makes jazz different from the other music, other types of music. The second distinguishing characteristic of jazz is a rhythmic drive [...] rhythmic drive [...] the sound of jazz that is very characteristic [...] that was initially called "hot" and later "swing". In playing hot, a musician consciously departs from strict meter to create a relaxed sense of phrasing that also emphasizes the underlying rhythms. [...] strict meter [...] I think they want to say that jazz has its own rhythm and it doesn't have limits. It can always be something different. Ne moramo svirati nešto što je ustaljeno. Svaki put je različito. ("Rough" tone and use of moderate vibrato also contributed to a hot sound.) I don't know what rough means. Možda bi muzičar razumeo. I'm not a*

musician, so I don't understand. I guess it's something stručno about jazz. *Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs.* Hm. [...] *however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs* [...] pa, mislim da bi ovo moglo da bude da su u stvari oni svirali popularne [...] možda su već postojale neke popularne pesme, pa su ih oni, znači, u skladu sa tom džez muzikom oni su kao svirali. Svirajući džez u stvari su nekako prepevali te popularne pesme. *Still, the proclivity to play hot distinguished the jazz musician from other instrumentalists.* [...] *Still, the proclivity to play* [...] I think that *proclivity* means the possibility to play.

Autorka: Ok.

E9: So, in this text *All That Jazz* they were talking about two characteristics of jazz. The second characteristic is rhythmic drive which means that jazz is a very special type of music. U džezu nema forme, već muzičar sam stvara pesmu. That is why jazz is so special.

DODATAK 9. PRIMER PROTOKOLA ČITANJA NAGLAS S MANJE USPEŠNIM ČITAOCEM IZ KONTROLNE GRUPE

K10: *All that jazz*. Dobro, o džezu znam malo više nego o prethodnim temama koje smo čitali na časovima.

Autorka: Šta to znate?

K10: Pa, otprilike gde je nastao, slušam neke džez muzičare. Ko ga svira, kako se svira. Aranžmani. Bavim se muzikom tu i tamo, pa mi je jasno to otprilike, šta se dešava. Pa podvrste džeza, i tako. *The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music*. Znači, on nastaje iz muzike za igranje. Tako nešto. *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, [...] ovo ragtime ne znam šta znači [...] and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies*. Dobro, to mi je poznato sve od ranije. *But two characteristics distinguish jazz from other dance music*. Dve karakteristike. Nemam pojma šta će to da bude. *The first is improvisation, [...] dobro, sad je jasno [...] the changing of a musical phrase according to the player's inspiration. Like all artists, jazz musicians strive for an individual style, [...] strive ne znam šta znači, mada pretpostavljam da znači nešto tipa pretendovali ili trudili se*.

Autorka: Zašto?

K10: Pa, zato što znam da je interes svakog tog muzičara koji improvizuje da ima neki svoj karakterističan stil i da ga po nečemu zapamte. [...] *and improvisation or paraphrasing is a jazz musician's main opportunity to display his or her individuality*. Ovo sad *her*, malo sam ređe nailazio na ženske džez muzičare, al' dobro. *In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus [...] ovo nemam pojma kako se čita [...] creating a kind of polyphony*.

Autorka: Kako to razumete?

K10: Pa, da su u početku, ovaj, improvizovali svi u isto vreme, tako da nisu imali pratnju na kojoj su oni improvizovali, nego su svi improvizovali melodije u glavi i samim tim stvarali polifoniju, ili više melodija u isto vreme. *There was little soloing as such*. Znači, bilo je malo soliranja. *Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold*. Chorus, taj termin znam kao pedalu za gitaru koju sviram i ona daje neki specijalan efekat. A šta u originalnom značenju znači chorus, to ne znam. *Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development*. Za njega znam. Slušao sam ga. Njegova pesma "What a Wonderful World". Ima taj reski, duboki glas. I baš što se pominje u prvom delu teksta, imao je taj karakteristični stil po kome su ga zapamtili, ako ništa drugo zbog te njegove karakteristične boje glasa. *Unimproved, completely structured jazz does exist, but the ability of the best jazz musicians to create music of great cohesion and beauty during performance has been a hallmark of the music and its major source of inspiration and change*. Nisam baš zapamtio, preduga je rečenica. *Unimproved, completely structured jazz does exist, but the ability of the best jazz musicians to create music of great cohesion and beauty during performance has been a hallmark of the music and its major source of inspiration and change*. E, ovo hallmark ne razumem šta znači, a čini mi se da je bitno da razumem značenje rečenice. *The second distinguishing characteristic of jazz is a rhythmic drive that was initially called "hot" and later "swing"*. Za swing znam da je onaj Đango Rajnard dosta popularan u Francuskoj, mimo Amerike. *In playing hot, a musician consciously departs from strict meter [...] e, ova sad fraza, apsolutno nemam pojma šta znači [...] consciously departs [...] depart, se odvaja, ili tako nešto [...] from strict meter [...] meter, doesn't matter, da li je to to? Al' nije to ista reč. [...] to create a*

relaxed sense of phrasing that also emphasizes the underlying rhythms. E sad, pošto sam se razmišljao oko ovog meter totalno sam zaboravio celu rečenicu. In playing hot, a musician consciously departs from strict meter to create a relaxed sense of phrasing that also emphasizes the underlying rhythms. Dobro, znači, nađe taj neki osećaj koji provlači kroz ritam i samim tim pravi neku tu pratnju za solo. ("Rough" tone and use of moderate vibrato also contributed to a hot sound.) Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs. Unadorned ne znam šta znači. Still, the proclivity to play hot distinguished the jazz musician from other instrumentalists. Sad sam se totalno izgubio. Proclivity ne znam šta znači. Still, the proclivity to play hot distinguished the jazz musician from other instrumentalists.